



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“

Wie SchülerInnen sie wahrnehmen
und von ihnen profitieren

Verfasserin

Karin Kölbl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Januar 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt: Deutsche Philologie

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

DANK

Allen voran danke ich meiner Diplomarbeitsbetreuerin Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim für die kompetente und unkomplizierte Betreuung, sowie die anregenden Gespräche, in denen ich stets hilfreiche Ratschläge erhielt.

Meiner Familie und meinen lieben FreundInnen Magda, Iris, Christina, Randy, Sylvia und Klaus danke ich vor allem dafür, dass sie immer ein offenes Ohr hatten, mich motivierten und in meinem Tun unterstützten. Ganz besonders bedanke ich mich bei Magda, die mir darüber hinaus bei der Durchführung der Gruppendiskussionen eine große Hilfe war und sich dem Korrekturlesen annahm.

Ein großes Dankeschön geht auch an die SchulleiterInnen und LehrerInnen der beiden Gymnasien, in denen die empirische Untersuchung stattfand, sowie an die SchülerInnen, die an den Gruppendiskussionen teilnahmen. Ohne ihre Mitarbeit und Unterstützung wäre diese Forschung nicht möglich gewesen.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG UND ÜBERBLICK	9
2. THEORETISCHE VERORTUNG	12
2.1 FORSCHUNGSSTAND UND ANKNÜPFUNGSPUNKTE	12
2.2 FRAGESTELLUNGEN	15
2.3 ZUM BEGRIFF „MIGRATIONSHINTERGRUND“	16
2.4 IDENTITÄT	18
2.4.1 Zum Begriff „Identität“	18
2.4.2 Entwicklung der Identität bei Jugendlichen.....	19
2.4.3 Identität und Fremdzuschreibungen	20
2.5 VORTEILE VON LEHRKRÄFTEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	21
2.5.1 Wie SchülerInnen mit Migrationshintergrund profitieren können	22
2.5.1.1 Rollenvorbilder.....	22
2.5.1.2 AnsprechpartnerInnen, Verständnis und Empathie	23
2.5.1.3 Schulische Integration und Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls.....	25
2.5.1.4 Verbesserung der Bildungschancen.....	26
2.5.1.5 Rücksicht bei der Vermittlung von Inhalten	27
2.5.2 Wie SchülerInnen ohne Migrationshintergrund profitieren können	27
2.5.2.1 Abbau von Stereotypen, Hinwegkommen über Klischees und ein positives Bild von Minderheiten bekommen	28
2.5.2.2 Realistisches Bild einer multikulturellen Gesellschaft entwickeln und kulturelle Hintergründe verstehen	29
2.5.3 Wie alle SchülerInnen profitieren können	30
2.5.3.1 Verbesserung der interkulturellen Kompetenz und Kommunikation.....	30
2.6 INTERKULTURELLE KOMPETENZ UND INTERKULTURELLES LERNEN	31
2.6.1 Zum Begriff „Interkulturelle Kompetenz“	32
2.6.2 Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“	32
2.6.3 Die „interkulturell kompetente Lehrkraft“	34
3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	38

3.1 FORSCHUNGSMETHODIK UND -DESIGN	38
3.1.1 Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens	38
3.1.2 Theoretische Grundlage zur Erhebungsmethode	40
3.1.3 Beschreibung und Begründung der Stichprobe	41
3.1.4 Theoretische Grundlage zur Auswertungsmethode.....	42
3.2 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	44
3.2.1 Organisation der Untersuchung.....	45
3.2.2 Praktische Umsetzung der Untersuchung	45
3.3 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG - FALLBESCHREIBUNGEN	48
3.3.1 Wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund von SchülerInnen wahrgenommen werden	48
3.3.1.1 Bewusste Wahrnehmung des Migrationshintergrundes	49
3.3.1.2 Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund	50
3.3.1.3 Stellenwert des Migrationshintergrundes	51
3.3.2 Wie SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren	54
3.3.2.1 Rollenvorbilder.....	55
3.3.2.2 AnsprechpartnerInnen, Verständnis und Empathie	58
3.3.2.3 Schulische Integration und Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls.....	63
3.3.2.4 Rücksicht bei der Vermittlung von Inhalten	65
3.3.3 Wie SchülerInnen ohne Migrationshintergrund von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren	66
3.3.3.1 Abbau von Stereotypen, Hinwegkommen über Klischees und ein positives Bild von Minderheiten bekommen	66
3.3.3.2 Realistisches Bild einer multikulturellen Gesellschaft entwickeln und kulturelle Hintergründe verstehen	67
3.3.3.3 AnsprechpartnerInnen beim Fremdsprachenlernen	69
3.3.4 Wie alle SchülerInnen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren	70
3.3.4.1 Verbesserung der interkulturellen Kompetenz und Kommunikation.....	70
4. SCHLUSS	71

4.1 ZUSAMMENFASSUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	71
4.2 KONKLUSION.....	75
5. LITERATURVERZEICHNIS	78
6. ANHANG.....	86
6.1 DISKUSSIONSLEITFADEN	86
6.2 FRAGEBOGEN FÜR SCHÜLERINNEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	87

1. EINLEITUNG UND ÜBERBLICK

Migration und Globalisierung spielen in der heutigen Zeit eine große Rolle. Die Gesellschaft ist in ständigem Wandel begriffen und dieser Wandel spiegelt sich, so möchte man meinen, auch innerhalb der österreichischen Schulen wider. Sieht man sich die SchülerInnenenschaft an, so trifft das auch zu. Die Zahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund steigt stetig¹ und die logische Konsequenz wäre, dass auch die Zahl der LehrerInnen mit Migrationshintergrund steigt. Ein Blick in die Lehrerzimmer im Zuge meiner Recherchearbeit zeigte aber, dass der heterogenen Schülerschaft eine noch sehr homogene LehrerInnenenschaft gegenübersteht. Zum überwiegenden Teil sind es Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund, die in den Klassenzimmern stehen und unterrichten. Es lässt sich zwar nicht sagen, wie viele Lehrkräfte mit Migrationshintergrund derzeit in österreichischen Schulen tätig sind, da darüber keine Statistik existiert, aber im Laufe meines Forschungsprozesses musste ich feststellen, dass es noch weniger sind, als ich vermutet hatte. Der sich innerhalb der Gesellschaft vollziehende Wandel scheint also vor den Lehrkräften haltzumachen bzw. vergleichsweise langsamer vorstanzzugehen.

Die Gründe dafür sind u.a. in der LehrerInnenausbildung zu suchen. Als eine Maßnahme, mit der versucht wird, diesem Ungleichgewicht in Schulen entgegenzuwirken, sei an dieser Stelle die Vereinfachung des Aufnahmeverfahrens für StudentInnen mit Migrationshintergrund an der Pädagogischen Hochschule Wien genannt. Prof. Mag. Dr. Dagmar Hackl, ehemalige Rektorin der Pädagogischen Hochschule Wien, kündigte an, dass BewerberInnen, die zum Zeitpunkt der Aufnahme über mangelhafte Deutschkenntnisse verfügen, nicht wie bisher abgewiesen, sondern aufgenommen und in ihrem Sprachlernprozess gefördert werden sollen. Gleichzeitig sollen die LehramtsstudentInnen aber auch Förderungen ihrer Muttersprachen erhalten (vgl. URL 1).

¹ Laut Statistik Austria waren zum Beispiel im Schuljahr 2008/09 38.134 SchülerInnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit bzw. 89.853 SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Wiener Schulen vertreten. Das entspricht 16,9 % bzw. 40,7% der GesamtschülerInnenzahl (vgl. URL 2). Im Schuljahr 2011/12 waren es bereits 40.409 SchülerInnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit bzw. 95.125 SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache. Das sind 18% bzw. 43,4% aller SchülerInnen in Wien (vgl. URL 3).

Wenn die österreichische Bildungspolitik ihr Interesse bekundet, die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in Schulen zu erhöhen, dann vor allem deswegen, weil man sich dadurch diverse Vorteile für die Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund verspricht. Dies äußerte Unterrichtsministerin Dr. Claudia Schmied beispielsweise bei einer Pressekonferenz im Juni 2011. Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz betonte zusätzlich die Wichtigkeit dieser Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Elternarbeit (vgl. URL 1). Die vorliegende Arbeit möchte diese Vorteile explizit machen und damit das seitens der Bildungspolitik vorhandene Interesse mit Nachdruck unterstreichen. Darüber hinaus ist es mir ein Anliegen auch die Vorteile aufzuzeigen, die sich für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ergeben. Inwiefern diese Zielgruppe von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitiert, findet nämlich bisher kaum Erwähnung.

Wichtig schien mir in diesem Zusammenhang auch eine Antwort auf die Frage zu finden, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund von ihren SchülerInnen wahrgenommen werden bzw. welche Rolle das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes bei Lehrkräften für sie spielt.

Um meine Forschungsarbeit mit realen und aktuellen Daten zu stützen, führte ich eine empirische Untersuchung durch, bei der die Personen zu Wort kamen, um die es bei diesem bildungspolitischen Diskurs eigentlich geht: die SchülerInnen. Ich führte 4 Gruppendiskussionen mit SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in zwei Wiener Gymnasien durch und untersuchte, ob sich der Wunsch nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund auch aus ihrer Sicht untermauern und bekräftigen lässt. Die in den Gruppendiskussionen gewonnenen Daten wurden mithilfe der *dokumentarischen Methode*² nach Ralf Bohnsack (vgl. Bohnsack 2008) ausgewertet, um sie anschließend auf die seitens der Bildungspolitik genannten Vorteile beziehen zu können.

Bevor ich mich dem gegenwärtigen Forschungsstand widme, thematische Anknüpfungspunkte nenne und die zugrundeliegenden Fragestellungen erläutere, möchte ich noch einen kurzen Überblick über den Aufbau dieser Arbeit geben.

² Bei kursiv geschriebenen Wörtern handelt es sich um für diese Arbeit zentrale Begriffe.

Die vorliegende Arbeit lässt sich grob in einen theoretischen und einen empirischen Teil gliedern. Im theoretischen Teil (vgl. Kapitel 2) werden für die Arbeit zentrale Begriffe, wie zum Beispiel „Migrationshintergrund“³ oder „Interkulturelle Kompetenz“ erklärt und die seitens der Bildungspolitik genannten Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund mit den theoretischen Ansätzen und Konzepten der Forschungsliteratur in Beziehung gesetzt. Im empirischen Teil (vgl. Kapitel 3) erfolgt zunächst die Erklärung der Forschungsmethode und ein Einblick über die Durchführung der Untersuchung an den beiden Gymnasien. Anschließend werden die in den Gruppendiskussionen gewonnenen Daten in Form von *Fallbeschreibungen* dargestellt und detailliert besprochen. Den Abschluss bilden eine Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und die daraus resultierende Konklusion.

Meines Wissens gibt es in Österreich keine wissenschaftliche Studie, die sich mit dem Thema Lehrkräfte mit Migrationshintergrund befasst und dabei den Blick auf die SchülerInnen richtet. Insofern liegt es in meinem Interesse, mit der vorliegenden Arbeit einen ersten Einblick in diese Thematik zu liefern.

³ Bei unter Anführungszeichen gesetzten Wörtern, denen keine Zitatangabe folgt, handelt es sich entweder um unpräzise bzw. umstrittene Begriffe, die einer kritischen Auseinandersetzung bedürfen, oder um der Umgangssprache entstammende bzw. nicht wissenschaftlich fundierte Begriffe. Buchtitel, die im Text Erwähnung finden, setze ich ebenfalls unter Anführungszeichen.

2. THEORETISCHE VERORTUNG

Im nun folgenden theoretischen Teil wird das Umfeld beschrieben, in das sich die empirische Untersuchung einbetten lässt, um die Forschungsergebnisse in einem größeren Zusammenhang denken zu können.

2.1 FORSCHUNGSSTAND UND ANKNÜPFUNGSPUNKTE

Zu Beginn möchte ich auf einige wissenschaftliche Beiträge eingehen, die sich mit den bildungspolitischen Erwartungen und Anforderungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund beschäftigen. So zum Beispiel die Studie „Vielfalt im Lehrerzimmer“ von Prof. Dr. Viola B. Georgi, in der sie die bildungspolitischen Erwartungen und Anforderungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund empirisch überprüft. Sie setzt sich sowohl qualitativ als auch quantitativ mit den Bildungsbiographien und schulischen Erfahrungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund auseinander. Das Ergebnis ihrer Studie lautet, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zwar „die schulische Kommunikation und Interaktion sowie das Schulklima insgesamt im Sinne einer interkulturellen Öffnung der Institution und zum Nutzen aller schulischen Akteure positiv beeinflussen können“⁴ (Georgi et al 2011: 272), aber eine höhere Beschäftigungszahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund sicherlich nicht zur Lösung der Probleme führt, deren eigentlicher Ursprung in der Integrations- und Bildungspolitik zu suchen ist (vgl. Georgi et al 2011).

Auch Josef Strasser und Corinna Steber beschäftigen sich mit der bildungspolitischen Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund und den damit verbundenen Erwartungen (vgl. Strasser/Steber 2010). Sie versuchen dabei zu klären, ob diese Erwartungen überhaupt gerechtfertigt sind, da zunächst davon auszugehen ist, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nicht über eine größere pädagogische Kompetenz verfügen, als Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund. Dennoch kommen sie zu dem Schluss, dass die Erwartungen

⁴ Direkte Zitate fließen, unabhängig von ihrer Länge, in den Text mit ein. Sind sie jedoch meiner Ansicht nach für diese Arbeit von wesentlicher Bedeutung, werden sie aus dem Fließtext herausgehoben.

nicht ganz unberechtigt sind, da Lehrkräfte mit Migrationshintergrund vor allem indirekt auf SchülerInnen wirken (siehe dazu Kapitel 2.5. Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund). Ähnlich wie bei Viola B. Georgi lautet das Fazit aber: „Ohne dass der verstärkte Einsatz von Lehrpersonen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund in eine Gesamtstrategie für den pädagogischen Umgang mit kultureller Heterogenität eingebettet ist, kann auch nicht von einer quasiautomatischen Wirkung einer heterogenen Lehrerschaft ausgegangen werden“ (Strasser/Steber 2010: 117f).

Prof. Dr. Carolin Rotter setzt sich in einer explorativen Studie damit auseinander, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund mit den an sie gestellten Erwartungen seitens der Bildungspolitik umgehen. Um nähere Informationen zu den beruflichen Selbstkonzepten zu erhalten, wurden 14 qualitative Interviews mit Lehrkräften mit Migrationshintergrund aus Deutschland geführt. Mithilfe dieser Studie konnte sie bestätigen, dass die befragten Lehrkräfte die bildungspolitischen Erwartungen in ihr berufliches Selbstkonzept übernommen und integriert haben (vgl. Rotter 2012).

An Lehrkräfte mit Migrationshintergrund wird eine Reihe von Erwartungen gestellt. So sollen sie in den Schulen neben ihrer Unterrichtstätigkeit zum Beispiel auch als ÜbersetzerInnen und interkulturelle MediatorInnen fungieren, über perfekte Sprachkenntnisse in mindestens zwei Sprachen verfügen und eine Vorbildrolle für SchülerInnen mit Migrationshintergrund übernehmen. Es liegt auf der Hand, dass das bloße Vorhandensein eines Migrationshintergrundes nicht automatisch dazu führen kann, diesen Vorstellungen gerecht zu werden. Es bedarf spezieller Aus- bzw. Fortbildungen, damit aus den verschiedenen Ressourcen, die Migrationserfahrungen zweifelsohne mit sich bringen, Qualifikationen gemacht werden können. Darauf weisen Mag. Magdalena Knappik und Prof. Dr. İnci Dirim in ihrer Publikation „Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein“ hin (vgl. Knappik/Dirim 2011) und fordern dazu auf, Erwartungen dieser Art nicht ohne kritisches Hinterfragen bestehen zu lassen.

Abschließend möchte ich noch die Arbeit von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu erwähnen, die sich vor allem mit dem Bildungsweg von LehramtsstudentInnen mit Migrationshintergrund und den damit verbundenen Problemen beschäftigt. Sie zeigt Projekte und Programme auf, die LehramtsstudentInnen mit Migrationshintergrund

fördern, weiß aber gleichzeitig, dass diese Unternehmungen allein nicht dazu beitragen werden, dass sich die Anzahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Schulen erhöht (vgl. Karakaşoğlu 2011).

Alle genannten Forschungsarbeiten setzen sich mit der übergeordneten bildungspolitischen Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund auseinander und stellen dabei die Lehrkräfte selbst ins Zentrum des Forschungsinteresses. In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich zwar ebenfalls mit diesem Thema, richte meinen Blick dabei aber auf die SchülerInnen.

Die Idee zu meinem Diplomarbeitsthema ergab sich vor allem durch die Lektüre der Studie von Prof. Dr. Carolin Rotter (vgl. Rotter 2012). Wie bereits erwähnt, liefert diese Studie zwar erste Ergebnisse darüber, dass Lehrkräfte die bildungspolitischen Erwartungen in ihr berufliches Selbstkonzept übernommen haben, kann aber nicht belegen, dass diese Lehrkräfte auch in dieser Form auf ihre SchülerInnen wirken. In Kapitel 5 „Zusammenfassung und offene Fragen“ äußert sich Rotter wie folgt dazu:

„Die Perspektive der Schüler fehlt in diesem Zusammenhang bisher völlig, so dass keinerlei Befunde zu den Effekten von Lehrkräften mit Migrationshintergrund vorliegen. Weder ist bekannt, in welcher Form Schüler mit und ohne Migrationshintergrund diese Lehrkräfte wahrnehmen, noch existieren Studien, die die Wirkungen dieser Lehrkräfte auf das kognitive und emotionale Lernen der Schüler belegen können“ (Rotter 2012: 218f.).

Laut Rotter muss „die Forschung [...] zukünftig ihr Erkenntnisinteresse über die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und deren Bildungsbiographie hinaus erweitern, um einen umfassenderen Überblick zu erhalten“ (Rotter 2012: 219).

Auch in Prof. Dr. Viola Georgis im Jahr 2011 veröffentlichten Studie „Vielfalt im Lehrerzimmer“ findet sich in Kapitel 2 unter dem Punkt „Offene Forschungsfragen – Forschungsdesiderate“ folgender Hinweis:

„Für eine bessere Einschätzung der tatsächlichen Wirkung (etwa Vorbild) von Lehrenden mit Migrationshintergrund auf die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wäre es wichtig, empirisch den Blick darauf zu richten, wie die Lernenden diese Lehrenden erleben und sehen. Auch die US-amerikanischen Befunde, dass Lehrende mit Migrationshintergrund durch ihre Präsenz stereotype Wahrnehmungsmuster von Schülerinnen und Schüler der

Mehrheitsgesellschaft verringerten und auch im Lehrkörper ein realistischeres Bild der Einwanderungsgesellschaft vermitteln [...], wäre empirisch zu überprüfen“ (Georgi et al 2011: 32).

2.2 FRAGESTELLUNGEN

Nachdem ich im vorigen Kapitel aufgezeigt habe, mit welchen unterschiedlichen Zugängen sich ForscherInnen mit dem Thema „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ auseinandersetzen und auch auf die defizitäre Beachtung der Sichtweise der SchülerInnen hingewiesen habe, erläutere ich nun die zentralen Forschungsfragen, die dieser Arbeit zugrunde liegen.

1. Wie werden Lehrkräfte mit Migrationshintergrund von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund wahrgenommen?

Dabei gilt es zu ermitteln, ob SchülerInnen den Migrationshintergrund bei Lehrkräften bewusst wahrnehmen. Konkret gesagt stellt sich also die Frage, ob sie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Hinblick auf ihr unterrichtliches und soziales Handeln anders wahrnehmen, als Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund und worin die eventuellen Unterschiede liegen. Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage ist es aus meiner Sicht unabdingbar, diese Differenz bewusst herzustellen, also Lehrkräfte mit Migrationshintergrund jenen ohne Migrationshintergrund gegenüberzustellen.⁵

Des Weiteren soll klar werden, welchen Stellenwert der Migrationshintergrund einnimmt, also wie wichtig bzw. unwichtig er im Vergleich zu anderen differenzierenden Merkmalen einer Lehrkraft wie zum Beispiel Alter, Geschlecht, Unterrichtsmethode, Charaktereigenschaften usw. ist.

Die zweite Forschungsfrage lautet:

2. Inwiefern profitieren SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund von Lehrkräften mit Migrationshintergrund?

⁵ Zur Definition „Migrationshintergrund“ siehe Kapitel 2.3.

Hierbei geht es vor allem darum, die Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund aus Sicht der SchülerInnen explizit zu machen. Ich sehe die seitens der Bildungspolitik bzw. der Forschung genannten Vorteile als Hypothesen an und mache es mir zur Aufgabe, sie aus Sicht der SchülerInnen zu verifizieren oder zu falsifizieren.

Bevor ich in Kapitel 2.5 die aus der Forschungsliteratur hervorgehenden Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund näher erläutere, möchte ich eine Definition des Begriffs „Migrationshintergrund“ vornehmen.

2.3 ZUM BEGRIFF „MIGRATIONS HinterGRUND“

Obwohl sich die Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ gegenüber anderen Begriffen wie „MigrantInnen“ oder „ZuwandererInnen“ in der Fachdiskussion weitestgehend durchgesetzt hat, kann sie nicht ohne kritische Hinterfragung bestehen. Für Prof. Dr. Paul Mecheril zum Beispiel, der sich eingehend mit dem Gebiet der Migrationspädagogik beschäftigt, ruft diese Bezeichnung „das Bild essentialistischer Abstammung auf [...]“ (Mecheril 2010: 17). Er schlägt stattdessen den Begriff „Migrationsandere“ vor. Damit möchte er vor allem deutlich machen, „dass es ‚Migrant/innen‘ und ‚Ausländer/innen‘ und komplementär ‚Nicht-Migrant/innen‘ und ‚Nicht-Ausländer/innen‘ nicht an sich, sondern nur als *relationale Phänomene* gibt“ (Mecheril 2010: 17).

Mit diesem Problemaufriss sollte aufgezeigt werden, dass die von mir verwendeten Bezeichnungen „Lehrkräfte oder SchülerInnen mit / ohne Migrationshintergrund“ nicht ohne weiteres als gegeben hingenommen werden dürfen. Eine kritische Auseinandersetzung mit den einzelnen Termini ist zweifelsohne notwendig, würde an dieser Stelle jedoch am eigentlichen Thema vorbeiführen.

Das nächste Problem, das sich mit der Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ ergibt, ist die Unklarheit darüber, wer eigentlich einen Migrationshintergrund hat und wer nicht. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass in amtlichen Statistiken keine Einigkeit darüber besteht.

Folgt man zum Beispiel der Definition der Stadt Wien (vgl. URL 4), so haben jene Personen einen Migrationshintergrund, die entweder selbst im Ausland geboren wurden oder aber mindestens einen Elternteil haben, der im Ausland geboren wurde. Die Statistik Austria (vgl. URL 5) hält sich mit ihrer Definition an die „Recommendations for the 2010 censuses of population and housing“ der United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (vgl. URL 6), der zufolge man dann einen Migrationshintergrund hat, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Danach nimmt sie eine Unterteilung in Angehörige der ersten Generation (Personen, die selbst nicht in Österreich geboren wurden) und Angehörige der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst in Österreich geboren wurden) vor.

Im Zuge meiner empirischen Untersuchung begab ich mich auf die Suche nach Schulen in denen „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ tätig sind und wurde auch fündig. Hinsichtlich meines Forschungsinteresses war es aber unerheblich, wie deren „Migrationshintergrund“ konkret aussieht. Folglich entzieht es sich meiner Kenntnis, ob sie beispielsweise selbst in einem anderen Land aufwachsen oder bereits in Österreich geboren wurden, ob sie über Kompetenzen in mehreren Sprachen verfügen usw.

Auf der Suche nach „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ als Diskussions- teilnehmerInnen, wurde ich von den SchulleiterInnen gefragt, ob ich nur SchülerInnen meine, die nicht in Österreich geboren und aufgewachsen sind, oder auch Angehörige der zweiten Generation. Diese Differenzierung spielte mein zentrales Forschungsinteresse betreffend jedoch keine Rolle.⁶ In weiterer Folge wurde bei der Auswahl der an den Gruppendiskussionen teilnehmenden SchülerInnen auch außer Acht gelassen, ob nur ein oder beide Elternteile in einem anderen Land aufgewachsen sind. Die Gruppe „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ inkludiert zum einen also SchülerInnen, die nicht in Österreich geboren und aufgewachsen sind, zum zweiten SchülerInnen, die in Österreich geboren und aufgewachsen sind, deren beide Elternteile aber aus anderen Ländern kommen und zum dritten SchülerInnen, die nur einen Elternteil haben, der in einem anderen Land aufgewachsen ist (vgl. Kapitel 3.2.2).

⁶ Eine detailliertere Erklärung dazu erfolgt auf S. 47f. dieser Arbeit.

2.4 IDENTITÄT

Wer bin ich? Woher komme ich? Wo gehöre ich hin? Was will ich? Diese und andere Fragen der Identität beschäftigen jeden von uns ein Leben lang. Die Antworten darauf formen uns und machen uns zu dem Menschen, der wir sind.

2.4.1 Zum Begriff „Identität“

Nun ist der Begriff „Identität“ keiner, der sich ohne Weiteres klar definieren lässt. Es existieren unzählige Definitionen und Konzepte davon. Für diese Arbeit scheinen mir die Aspekte, die Gerd Baumann, Professor für Kulturanthropologie, und Andre Gingrich, Professor für Kultur- und Sozialanthropologie, in ihrer Definition von „Identität“ nennen, jedoch am wesentlichsten:

„Our working definition of identity designates social subjectivities as persons and groups of persons. These subjectivities are multidimensional and fluid; they include power-related ascriptions by selves as well as by others; and they simultaneously combine sameness, or belonging, with alterity, or otherness“ (Baumann/Gingrich 2004: x).

„Identität“ wird also durch Eigen- und Fremdwahrnehmung bestimmt, wobei diese beiden Wahrnehmungsweisen einander nicht unbedingt gleichen müssen, wie Kath Woodward, Dozentin an der Open University in Großbritannien, ergänzend hinzufügt: „However, how I see myself and how others see me do not always fit“ (Woodward 2000: 7). Sie inkludiert Gleichheit, im Sinne von Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen, wie auch Andersartigkeit, im Sinne von Abgrenzung zu bestimmten Gruppen. Sie kann sich ein Leben lang verändern und ist außerdem mehrdimensional, d.h. jede Person trägt mehrere „Identitäten“ in sich und entscheidet selbst welche Bedeutung sie den einzelnen „Identitäten“ in unterschiedlichen Situationen beimisst.

Folglich stellt auch die ethnische Herkunft in diesem vielschichtigen Identitätsgebilde nur einen von vielen Aspekten dar. Jeder von uns besitzt eine einzigartige Persönlichkeit, ist „in der Lage [...], ‚moderne‘ und ‚traditionelle‘ oder – allgemein gesprochen – unterschiedliche Identitätselemente miteinander zu verknüpfen“

(Schad 2007: 195) und kann nicht auf nur einen identitätsstiftenden Aspekt reduziert werden.

Diese Ausführungen sind für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung und sollen stets mitgedacht werden.

2.4.2 Entwicklung der Identität bei Jugendlichen

Gerade in der Kindheit und Jugend sind Antworten auf die zuvor bereits genannten Fragen: Wer bin ich? Woher komme ich? Wo gehöre ich hin? Was will ich? essentiell. In diesen Lebensabschnitten probiert man Verschiedenes aus, sammelt Erfahrungen, sucht nach Vorbildern, an denen man sich orientieren kann, misst sich mit anderen, positioniert sich und entdeckt so die unterschiedlichen Facetten seines eigenen Ichs – seiner Identität.

Eine Lehrkraft übernimmt in dieser Entwicklungsphase von Jugendlichen eine zentrale Rolle. Die Pädagogin Rosa B. Aibauer wies darauf bereits 1954 in ihren Ausführungen zur Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung der SchülerInnen hin:

„So sieht der Jugendliche oft bei einem Blick ins eigene Innere in ein verwirrendes Chaos, aus dem er eine Befreiung sucht. Von außen her bieten sich ihm in Beruf, Schule, Kultur Möglichkeiten an, die seine Persönlichkeit zur Entfaltung aufrufen, so daß er auch hier vor einer verwirrenden Fülle steht. Darum sucht der junge Mensch nach einem Berater, der ihn kennt, der *seine* Möglichkeiten erfaßt und *ihm* einen Weg zeigt. Aus dieser tiefen Sehnsucht heraus erklärt sich das Verlangen des Jugendlichen nach einem persönlichen Verhältnis mit seinem Lehrer. [...] Der junge Mensch will verstanden werden nicht nur, weil er sich mitteilen will, sondern weil er, indem er verstanden wird, sich selbst formen will. Darum tritt auf dieser Entwicklungsstufe nun auch das Verlangen nach dem Vorbild, dem Beispiel hervor“ (Aibauer 1954: 151).

Aibauers Ausführungen besitzen, wenn auch in veränderter Art, sicherlich heute noch Gültigkeit. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass sich Lehrkräfte diese Position stets vor Augen halten und sich der Funktion ihres Handelns, ihres Sprachgebrauchs usw. bewusst sind.

2.4.3 Identität und Fremdzuschreibungen

Identität inkludiert, wie bereits erwähnt, sowohl Eigen- als auch Fremdzuschreibungen, die sich nicht unbedingt decken müssen. Menschen mit Migrationshintergrund, deren Prozess der Identitätsfindung sich oft noch schwieriger gestalten kann, als jener von Menschen ohne Migrationshintergrund, fallen häufig negativen Fremdzuschreibungen zum Opfer. Sie werden, wenn auch ohne böse Absichten, von ihrem sozialen Umfeld als „Ausländer“ abgestempelt und das kann dazu führen, dass sie sich selbst als „Ausländer“ fühlen. Dass sie eventuell bereits in Österreich geboren oder aufgewachsen sind, wird dabei vom sozialen Umfeld oft nicht berücksichtigt. Dr. Mouhanad Khorchide, Professor für islamische Religionspädagogik an der Universität Münster, befasste sich in seiner in Österreich durchgeführten Studie mit den Erfahrungen von Fremdzuschreibungen muslimischer Jugendlicher der zweiten Generation und fasste seine Ergebnisse wie folgt zusammen:

„Das Interessante ist, dass nur wenige von direkten aktiven Diskriminierungen erzählen können. [...] Wovon sie mehr berichten, ist dieses Gefühl, nicht dazuzugehören, weil sie von den Österreichern immer als ‚die anderen‘ gesehen und auch so bezeichnet werden. Sie sind aber hier in den Kindergarten und in die Schule gegangen. [...] Sie nehmen diese Unterschiede selbst nicht wahr. Leider führen wir das auch im wissenschaftlichen Diskurs weiter, dadurch dass wir sie als ‚Zweite Generation‘ bezeichnen [...]. Ihnen hängt immer ein Merkmal an, mit dem ihnen vermittelt wird: ‚Ihr seid nicht normal, ihr seid keine Österreicher.‘“⁷ (zit. nach Fleck 2010: 154).

Alle Menschen der Migrationsgesellschaft sind dazu aufgefordert, bei sich selbst zu beginnen und Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen und schließlich aufzulösen (vgl. Knappik/Dirim 2012: 93). Menschen müssen als differente Individuen wahrgenommen werden und stereotype Zuschreibungen dürfen keine Chance haben. Paul Mecheril und Susanne Arens stellen den Prozess der kritischen Auseinandersetzung mit Zuschreibungen und der Sensibilisierung für Vielfalt treffend unter folgendes Motto: „Jede ist anders anders“ (Arens/Mecheril 2009: 8).

Wenn es darum geht, Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen, dann schließt das auch Zuschreibungen mit ein, die vielleicht auf den ersten Blick positiv wirken mögen.

⁷ Interview im Standard am 22. November 2007.

Diese Arbeit betreffend sind damit vor allem die „positiven“ Zuschreibungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften mit Migrationshintergrund gemeint, die es zu reflektieren gilt:

„Insbesondere erscheint es sinnvoll, zwischen Ressourcen und Qualifikationen zu unterscheiden. Es ist denkbar, dass der eigene Migrationshintergrund und die eigene Mehrsprachigkeit wertvolle Ressourcen für die Entwicklung der pädagogischen Professionalität darstellen. Damit aus diesen Ressourcen Qualifikationen werden, bedarf es verschiedener linguistischer und migrationspädagogischer Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote“ (Knappik/Dirim 2012: 93).

Im nun folgenden Kapitel, in dem die Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund aufgezeigt werden, sollte die eben beschriebene kritische Reflexion über Zuschreibungen mitgedacht werden.

2.5 VORTEILE VON LEHRKRÄFTEN MIT MIGRATIONS HinterGRUND

In der u.a. eingangs erwähnten Forschungsliteratur lassen sich Vorteile unterschiedlichster Art von Lehrkräften mit Migrationshintergrund finden. Einige AutorInnen (vgl. Rotter 2012, Strasser/Steber 2010) ordnen diese den verschiedenen Personengruppen zu, die im Kontext Schule beteiligt sind. So unterteilen sie zum Beispiel in Vorteile für Eltern mit Migrationshintergrund oder für LehrerkollegInnen (vgl. Rotter 2012: 206), die aber im Rahmen dieser Arbeit keine Beachtung finden. Für meine Zwecke sind lediglich die beiden Zielgruppen „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ und „SchülerInnen ohne Migrationshintergrund“ wichtig. Ich folge im weiteren Verlauf dieser Zielgruppeneinteilung. Dies geschieht nicht zuletzt deshalb, weil sich damit im Besonderen die Vorteile für die Gruppe der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund hervorheben lassen. Es ist mir ein Anliegen, von der verbreiteten Meinung Abstand zu nehmen, dass es vor allem SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind, die von einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund profitieren. Ich bin aber der Meinung, auch wenn ich mich an diese Einteilung halte, dass es zu Überschneidungen kommen kann. Wenn im Folgenden die Rede davon ist, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund zum Beispiel insofern profitieren können, als sie ihre Lehrkraft mit Migrationshintergrund als Vorbild sehen, heißt das nicht, dass SchülerInnen ohne Migrationshintergrund dies nicht ebenfalls tun.

Alle genannten Vorteile ergaben sich durch die Lektüre einschlägiger Forschungsliteratur und sind als Hypothesen zu verstehen, die es im Zuge der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 3.3) zu überprüfen, zu verifizieren bzw. zu falsifizieren gilt.

Zu Beginn möchte ich die Vorteile aufzeigen, die sich für SchülerInnen mit Migrationshintergrund definieren lassen, und anschließend die, für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.

2.5.1 Wie SchülerInnen mit Migrationshintergrund profitieren können

2.5.1.1 Rollenvorbilder

In der Forschungsliteratur ist die Vorbildwirkung der wahrscheinlich am häufigsten genannte Vorteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund (vgl. Rotter 2012: 205, Karakaşoğlu 2011: 122 u. 126, Strasser/Steber 2010: 102 u. 113f., Georgi et al 2011: 26f.). Erklären lässt sich das damit, dass es bereits in anderen Ländern, wie Kanada oder den USA, Studien darüber gibt (vgl. Irvine 1989, Good/Brophy 1984, Solomon 1997), auf deren Ergebnisse sich die deutschsprachigen ForscherInnen stützen können.

Der Vorteil für SchülerInnen mit Migrationshintergrund liegt konkret darin, dass sie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund vor allem aufgrund ihres Erfolgs als Vorbilder sehen können, mit dem sie das Bildungssystem der Mehrheitsgesellschaft absolviert haben, in einem angesehenen Job tätig und damit in die Gesellschaft integriert sind. Sie sehen, dass sich die Anstrengungen auf ihrem Bildungsweg lohnen und zu einer erfolgreichen Karriere führen können. Einige ForscherInnen, so zum Beispiel Strasser, Steber und Georgi, betrachten diese Meinung kritisch und suchen nach Rechtfertigungen dafür (vgl. Strasser/Steber 2010: 113f., Georgi et al 2011: 26f.). Dabei greifen sie auf die Studien von Jacqueline Jordan Irvine zurück, die sich mit der Ausbildung ethnischer Minderheiten, nämlich afroamerikanischer SchülerInnen in den USA, beschäftigt. Sie fand heraus, dass Lehrkräfte, die selbst einer Minorität angehören, für Minoritätsangehörige von größerer Wichtigkeit sind, als für Majoritätsangehörige (vgl. Irvine 1989). Jere Edward Brophy und Thomas L. Good fanden sogar Hinweise darauf, dass es für die SchülerInnen von noch größerem

Vorteil ist, wenn die Lehrkraft Angehörige der gleichen Minorität ist, wie sie selbst (vgl. Good/Brophy 1984). Professor Patrick Solomon setzte dem seinerzeit entgegen, dass allein die gemeinsamen Erfahrungen, die Minderheitsangehörige miteinander teilen, schon ausreichen können, um eine Basis für positive Identifikation zu schaffen (vgl. Solomon 1997).

Ob sich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund selbst als Rollenvorbilder sehen, damit beschäftigte sich Professor Dr. Doris Edelmann in ihrer im Jahr 2007 veröffentlichten Studie. Sie kam zu dem Schluss, dass sich alle Lehrkräfte, die an dieser Untersuchung teilnahmen, in ihrer Rolle als Vorbilder sehen und zwar einerseits im Hinblick auf den Bildungserfolg und andererseits auf die Herausbildung einer transnationalen Identität. Mit transnationaler Identität meint Edelmann eine Identität, die sich aus der Kultur der Majoritätsgesellschaft und der Familienkultur zusammensetzt (vgl. Edelmann 2007: 196).

Dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in ihrer Rolle als Vorbilder einen Betrag leisten, der geradewegs zum Bildungserfolg ihrer SchülerInnen führt, bleibt nach wie vor eine Vermutung, da dies bisher noch keine wissenschaftliche Studie belegen konnte. Solomon bestärkt diese Annahme aber insofern, als er sagt, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in ihrer Vorbildrolle ein besseres Verhältnis zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben und somit für ein besseres Lernklima sorgen können, was wiederum positive Auswirkungen auf den Bildungserfolg der SchülerInnen haben könnte (vgl. Solomon 1997: 406).

2.5.1.2 AnsprechpartnerInnen, Verständnis und Empathie

Dieser Vorteil besteht darin, dass sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Lehrkräften mit Migrationshintergrund besser verstanden fühlen, da sich diese aufgrund ihrer eigenen Migrationserfahrung eher in die Situation kultureller und sprachlicher Heterogenität hinein versetzen bzw. diese besser nachvollziehen können (vgl. Rotter 2012: 205, Strasser/Steber 2010: 113). Diese Annahme begünstigende Ergebnisse verdanken wir wiederum Professor Dr. Doris Edelmann. Sie veröffentlichte, wie im vorigen Kapitel bereits erwähnt, im Jahr 2007 eine Studie,

die sie mit Lehrkräften in der Schweiz durchführte und auf die ich nun etwas näher eingehen möchte.

Edelmann stellte fest, dass die an dieser Studie teilnehmenden Lehrkräfte mitunter auf sehr unterschiedliche Weise mit Heterogenität umgehen und erstellte dafür eine Typologie, die sich aus sechs verschiedenen Typen zusammensetzt. So spricht sie in diesem Zusammenhang vom abgrenzend-distanzierten Typus, dem stillschweigend-aner kennenden Typus, dem individuell-sprachorientierten Typus, dem kooperativ-sprachorientierten Typus, dem individuell-synergieorientierten Typus und dem kooperativ-synergieorientierten Typus (vgl. Edelmann 2007). Auf die einzelnen Typen kann an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Die das Thema dieser Arbeit betreffenden Ergebnisse, nämlich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, seien jedoch kurz erwähnt, da sie interessante Einsichten darüber liefern, wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sich im Bezug auf das bessere Verständnis von SchülerInnen mit Migrationshintergrund selbst wahrnehmen. Zunächst lässt sich sagen, dass sich keine Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im abgrenzend-distanzierten Typus und im individuell-synergieorientierten Typus beinahe ausschließlich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund finden. Diese gewonnenen Ergebnisse analysiert Edelmann anhand vier thematisch unterschiedlicher Bereiche. Das sind prägende Erfahrungen, Vorbildfunktion, Elternzusammenarbeit und Teamkooperation von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Sie zeigt, „wie die befragten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in ihrer Lebenswelt vielfältig mit sprachlicher, kultureller und religiöser Differenz befasst sind und diese biographische Tatsache als pädagogische Ressource beschreiben, die sich unter anderem in einer besonderen Empathie für die schulischen Erfahrungen migrantischer Schülerinnen und Schüler äußert, in denen sich die Probanden offenbar wiedererkennen“ (Georgi et al 2011: 21). Von Seiten dieser Lehrkräfte wird die Annahme, dass sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Lehrkräften mit Migrationshintergrund aufgrund deren Migrationserfahrung besser verstanden fühlen, also bestätigt. Ob es sich auch aus Sicht der SchülerInnen mit Migrationshintergrund bestätigen lässt, wird anhand der eigenen Forschungsergebnisse im empirischen Teil dieser Arbeit dargestellt.

Der eben beschriebene Vorteil ist eng mit einem weiteren Vorteil verbunden, der darin besteht, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund SchülerInnen mit Migrationshintergrund bessere AnsprechpartnerInnen für Probleme, die sich aufgrund des Aufwachsens zwischen zwei oder mehr Sprachen und Kulturen ergeben, sein können, da diese eventuell ähnliche Erfahrungen gemacht haben (vgl. Karakaşoğlu 2011: 122, Strasser/Steber 2010: 113). Die SchülerInnen können davon profitieren, dass diese Lehrkräfte sich besser in ihre Situation hineinversetzen können, weil „sie wissen, was es bedeutet zwischen verschiedenen kulturellen Orientierungssystemen und Sprachen aufzuwachsen und beispielsweise, den sprachlichen Anforderungen von Schule nicht gerecht zu werden oder bei Differenzen zur Mehrheitsgesellschaft Ausgrenzung und Diskriminierung zu erfahren“ (vgl. Strasser/Steber 2010: 113).

Außerdem kann man laut Forschungsliteratur davon ausgehen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund von einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund weniger negative Erwartungen erfahren, da diese den familialen und kulturellen Kontext eventuell besser kennt bzw. einschätzen kann (vgl. Strasser/Steber 2010: 110).

2.5.1.3 Schulische Integration und Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls

Sich der Schule bzw. der Klassengemeinschaft zugehörig zu fühlen ist für alle SchülerInnen wichtig. Gehört man aber zum Beispiel innerhalb einer Schulklasse einer ethnischen Minderheit an, kann das zu einem Gefühl der Ausgeschlossenheit führen, da laut einer Studie von W. McGuire, C. McGuire, Child und Fujioka (vgl. McGuire et al 1978: 511f.) in solchen Kontexten die ethnische Zugehörigkeit für Minderheitsangehörige eine größere Bedeutung hat, als dies für Angehörige der Mehrheit der Fall ist. Ein höherer Anteil an Minderheitsangehörigen innerhalb der Schulklasse könnte diesem Gefühl entgegenwirken. Daher ist die Annahme, dass sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund durch eine Lehrkraft, die ebenfalls einen Migrationshintergrund hat, der Klassengemeinschaft zugehöriger und somit wohler fühlen können, durchaus gerechtfertigt. Laut Strasser und Steber kann diese nämlich dazu beitragen, dass sich die Präsenz eines Zugehörigkeitsmerkmals zu einer Minderheit für SchülerInnen mit Migrationshintergrund verringert. Das würde sich auch positiv auf das Klima in der Schulklasse insgesamt auswirken:

„Denn es gibt Hinweise darauf, dass in einer Umgebung, in der kulturelle Vielfalt geschätzt wird und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe als weniger präsent und bedeutsam erlebt wird, ein höheres Wohlbefinden zu konstatieren ist“ (Strasser/Steber 2010: 117).

Dadurch könnten SchülerInnen mit Migrationshintergrund auch sehen, dass innerhalb der Schule die Basis für Integration gegeben ist (vgl. Strasser/Steber 2010: 117). Darauf aufbauend kann auch davon ausgegangen werden, dass eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund eventuell existierende Probleme bei schulischer Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund besser erkennt und aufgrund ihrer Bildungsbiographie pädagogisch darauf reagieren kann (vgl. Karakaşoğlu 2011: 121f).

2.5.1.4 Verbesserung der Bildungschancen

Auch auf dem kognitiven Gebiet erhofft man sich einen Vorteil durch Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Und zwar sollen sie dazu beitragen, die Bildungschancen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Dazu wären sie besonders in der Lage, da sie die sprachlichen Defizite von SchülerInnen eventuell früher erkennen und mit einer gezielten Förderung reagieren könnten. Dadurch würde auch die Entfaltung ihrer Potentiale begünstigt. Diese Annahme beruht darauf, dass man bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund scheinbar automatisch davon ausgeht, aufgrund biografischer Erfahrungen mindestens zwei Sprachen zu sprechen und somit auch über Kompetenzen in der Zweitsprachendidaktik zu verfügen (vgl. Rotter 2012: 206).

Selbstverständlich ist eine derartige Annahme insofern nicht gerechtfertigt, als man durch das bloße Vorhandensein eines Migrationshintergrundes nicht automatisch auf Zweisprachigkeit schließen kann und schon gar nicht auf natürlich vorhandene didaktische Kompetenzen im Zweitsprachenbereich. Dafür bedarf es einer fundierten Aus- bzw. Weiterbildung in den Bereichen Pädagogik und Linguistik. Vor allem muss aber zwischen Ressourcen, die aufgrund migrationsbedingter Erfahrungen entstanden sind, und Qualifikationen, die in Aus- und Weiterbildungen erworben wurden, unterschieden werden (vgl. Knappik/Dirim 2012: 92).

2.5.1.5 Rücksicht bei der Vermittlung von Inhalten

SchülerInnen mit Migrationshintergrund könnten bestimmte Inhalte aufgrund kultureller Unterschiede anders auffassen und verstehen. Eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund ist sich laut Strasser und Steber dieser Möglichkeit eher bewusst und nimmt bei der Vermittlung von Inhalten Rücksicht darauf (vgl. Strasser/Steber 2010: 107).

Es ist grundsätzlich anzunehmen, dass eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund das gleiche Wissen sowohl ihr Fach, als auch Allgemeinpädagogik und Fachdidaktik betreffend, besitzt, wie eine Lehrkraft ohne Migrationshintergrund, da sie über die gleiche Ausbildung verfügt. „Trotz dieser ggf. gleichen Kompetenzen und den kulturneutral erscheinenden Inhalten, sind Unterschiede in der Vermittlungskompetenz nicht auszuschließen. Die Omnipräsenz kultureller Prägung lässt allzu leicht bspw. kulturelle Unterschiede in der Konnotation selbstverständlich erscheinender Begriffe oder Konzepte (wie etwa Zahlen) übersehen“ (Strasser/Steber 2010: 107). Diese Annahme stützen Strasser und Steber auf eine Studie von Cesar und Borges, für die Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt wurden. Das Ergebnis dieser Studie lautet, dass „ein kultursensibles Unterrichtshandeln weniger von einem allgemeinen Bewusstsein für Interkulturalität abhängt, sondern sich in der Fähigkeit zeigt, die vielen unterschiedlichen Herangehensweisen von Schüler(inne)n an Aufgaben, deren unterschiedliches Verständnis und unterschiedliche Lösungswege nachvollziehen zu können“ (Strasser/Steber 2010: 107). Bisher gibt es allerdings keine Befunde, die beweisen würden, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund auf eine andere Art pädagogisch handeln, als Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund (vgl. Strasser/Steber 2010: 108).

2.5.2 Wie SchülerInnen ohne Migrationshintergrund profitieren können

In der Forschungsliteratur ist häufig nur die Rede davon, wie SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren können. Dass und auf welche Weise sich auch Vorteile für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ergeben, wird bedauerlicherweise oft übersehen. Lediglich in einigen nordamerikanischen wissenschaftlichen Beiträgen (vgl. Quijcho/Rios 2000,

Ryan 2009) finden diese Vorteile Erwähnung. Deshalb möchte ich in den folgenden Kapiteln dezidiert darauf eingehen.

2.5.2.1 Abbau von Stereotypen, Hinwegkommen über Klischees und ein positives Bild von Minderheiten bekommen

Der kanadische Professor James J. Ryan ist der Meinung, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ein Anreiz für den Abbau von negativen Stereotypen⁸ gegenüber Minderheitenangehörigen sein können (vgl. URL 8). Ähnlich äußert sich auch Dr. Antonietta P. Zeoli, Landeskoordinatorin des Netzwerks der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte, darüber. Laut ihr sind Lehrkräfte mit Migrationshintergrund für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund „eine wichtige Erfahrung, um über möglicherweise existierende Klischees⁹ hinwegzukommen“ (URL 9).

Wenn negative stereotype Vorstellungen von ethnischen Minderheiten abgebaut werden können, wäre dadurch auch die Basis dafür geschaffen, „ein potentiell positiveres Bild von Minderheiten [zu] erlangen“ (Strasser/Steber 2010: 97). Diesen Vorteil sehen Strasser und Steber und stützen ihn auf Beiträge der US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler Alice Quioco und Francisco Rios (vgl. Quioco/Rios 2000: 488). Die beiden sind darum bemüht aufzuzeigen, dass Angehörige der Majoritätsgesellschaft im schulischen Kontext besonders von einer stärkeren Durchmischung von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund profitieren.

Empirische Befunde, die diese Wirkung auf SchülerInnen ohne Migrationshintergrund bestätigen, gibt es bislang allerdings keine. Die bikulturelle Erfahrung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund würde jedoch dafür sprechen. Mittels dieser Erfahrung könnten sie interkulturelles Lernen initiieren (vgl. Rotter 2012: 206).

⁸ Unter Stereotypen versteht man „kognitive Konzepte [...], die Generalisierungen über andere Personen und Gruppen von Menschen darstellen. Stereotypisierungen zeigen sich [...] in Attributionsprozessen, Einstellungsäußerungen etc.“ (Zick 1997: 44).

⁹ Ein Klischee ist „eine sinnentleerte, vorgeprägte Äußerung ohne nennenswerten Realitätsgehalt“ (Kroucheva 2009: 130f.)

2.5.2.2 Realistisches Bild einer multikulturellen Gesellschaft entwickeln und kulturelle Hintergründe verstehen

Quiocho und Rios sind, wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, darum bemüht aufzuzeigen, inwiefern auch SchülerInnen ohne Migrationshintergrund von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren können. In diesem Zusammenhang nennen sie u.a. folgende Vorteile:

„It is important to acknowledge what minority group teachers bring to Euro-American students, including [...] a realistic understanding of our growing ‚multicultural‘ society and the sheer understanding of learning from people of different backgrounds“ (Quiocho/Rios 2000: 488).

Auf diesen Vorteil nehmen auch Strasser und Steber Bezug. In ihrer deutschen Übersetzung heißt es: SchülerInnen ohne Migrationshintergrund können „ein realistisches Konzept der sich entwickelnden multikulturellen Gesellschaft erwerben und selbst ein Verständnis für unterschiedliche kulturelle Hintergründe entwickeln“ (Strasser/Steber 2010: 97). Georgi sieht den Vorteil für SchülerInnen darin, dass sie „ein realistisches Bild vom Leben mit pluralisierten Lebensentwürfen in Migrationsgesellschaften“ (Georgi et al 2011: 25) entwickeln können. Beide Übersetzungen basieren auf dem oben zitierten englischen Original von Quiocho und Rios, bedeuten meiner Meinung nach aber etwas Unterschiedliches.

Für mein Verständnis spricht Georgi davon, dass SchülerInnen ohne Migrationshintergrund mithilfe einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund sehen können, wie das Leben in einer Gesellschaft ist, an der Individuen mit verschiedenen Lebensentwürfen teilhaben. Da die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund aber selbst Akteure in dieser Migrationsgesellschaft sind, haben sie bereits ein realistisches Bild davon entwickelt. Eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund könnte folglich lediglich zu einem Perspektivenwechsel anregen. Die SchülerInnen würden dadurch erkennen, dass die eigene Existenz eine zufällige ist und das Leben ein anderes sein könnte, wenn man zum Beispiel in einem anderen Land aufgewachsen wäre, eine andere Hautfarbe hätte oder eine andere Sprache sprechen würde. Der Vorteil für SchülerInnen bestünde meines Erachtens dann darin, dass sie durch solch einen Perspektivenwechsel andere Lebensentwürfe besser verstehen lernen und ihre eigene Position nicht als selbstverständlich hinnehmen.

Unter der Übersetzung von Strasser und Steber verstehe ich hingegen den

SchülerInnen zu zeigen, dass durch die steigende Heterogenität in der Gesellschaft auch die Heterogenität in der LehrerInnenschaft auf natürliche Weise wächst. Die AkteurInnen in einer Schule sollen die Zusammensetzung der Gesellschaft (außerhalb der Schule) widerspiegeln. Erst wenn man das den SchülerInnen zeigen bzw. „vorleben“ kann, würde daraus meiner Meinung nach ein Vorteil für sie entstehen, nämlich „ein realistisches Konzept der sich entwickelnden multikulturellen Gesellschaft erwerben [...]“ (Strasser/Steber 2010: 97) zu können. Im Moment bekommen sie, zwar nicht in den beiden Schulen, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde, sondern in österreichischen Schulen generell, aber ein eher unrealistisches Bild zu sehen, weil eine „unnatürlich“ homogen zusammengesetzte LehrerInnenschaft einer sehr heterogenen SchülerInnenschaft gegenübersteht. Sie erleben eine Gesellschaft, die sich im Ungleichgewicht befindet und in der nicht jedes Mitglied die gleichen Chancen hat. So erfahren sie zum Beispiel auch, dass einige Berufssparten – vor allem sogenannte „Vertrauensberufe“, wie PolizistInnen, RechtsanwältInnen und eben auch LehrerInnen – für Menschen mit Migrationshintergrund nur schwer zugänglich sind.

Im empirischen Teil dieser Arbeit werde ich auf beide Interpretationsansätze aus Sicht der SchülerInnen eingehen.

2.5.3 Wie alle SchülerInnen profitieren können

Dieses Kapitel abschließend möchte ich auch noch auf Vorteile eingehen, die weder der einen noch der anderen Zielgruppe definitiv zugeordnet werden können und von denen zumindest theoretisch alle SchülerInnen profitieren.

2.5.3.1 Verbesserung der interkulturellen Kompetenz und Kommunikation

Alle SchülerInnen können ihre interkulturellen Kompetenzen verbessern, indem sie durch eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund den professionellen Umgang mit kulturellen Unterschieden lernen (vgl. Karakaşoğlu 2011: 121, Strasser/Steber 2010: 112).

Für Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund, so das Fazit von Edelmann aus ihrer

Untersuchung zu interkultureller Kompetenz im Umgang mit Heterogenität, ist es häufig schwieriger, Fragen der Zugehörigkeit oder der Identität in heterogenen Klassen aufzugreifen. Grund dafür ist oft eine Unsicherheit im Umgang mit Heterogenität bzw. die Angst davor, dass man etwas falsch machen könnte. Eine daraus resultierende Folge könnte sein, dass Themen dieser Art gar nicht erst angesprochen werden. Es ist davon auszugehen, dass SchülerInnen aber durchaus froh darüber wären, wenn eine Lehrkraft mit ihnen über diese Themen sprechen würde, da sie sich in ihrem täglichen Leben den Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität stellen müssen. Interkulturalität muss im Unterricht thematisiert werden und Lehrkräfte mit Migrationshintergrund könnten durch ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität positiv dazu beitragen (vgl. Edelmann 2007: 60). In Kapitel 2.6 wird detaillierter auf das Thema interkulturelle Kompetenz eingegangen.

Arens und Mecheril führen in diesem Zusammenhang noch einen zusätzlichen Aspekt an. Sie betonen die Wichtigkeit des Erwerbs „zu respektabler Kommunikation in der mehrsprachigen und pluralen Gesellschaft“ (Arens/Mecheril 2009: 9). Die Basis dafür könnte laut ihnen ein mehrsprachiger Unterricht bilden. Daraus könnte man schließen, dass eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Kompetenz in mehreren Sprachen im besonderen Maße dazu befähigt wäre.

Als die wichtigste und vermutlich auch die schwierigste Herausforderung im professionellen Umgang mit Heterogenität sehen Arens und Mecheril jedoch eine freundliche und wohlwollende Akzeptanz bzw. Toleranz von Mehrfachzugehörigkeit, Nicht-Eindeutigkeit und Unbestimmbarkeit (vgl. Arens/Mecheril 2009: 9). Auch darauf könnte eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund positiven Einfluss haben.

Der oben genannte Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ ist für diese Arbeit wesentlich und bedarf daher einer genaueren Definition, die ich im nächsten Kapitel vornehmen möchte.

2.6 INTERKULTURELLE KOMPETENZ UND INTERKULTURELLES LERNEN

2.6.1 Zum Begriff „Interkulturelle Kompetenz“

„Interkulturelle Kompetenz“ scheint aufgrund steigender Migration und Globalisierung heute mehr denn je zu einer Schlüsselqualifikation geworden zu sein. Aber dieser Begriff ist keineswegs klar definiert. Wirft man einen Blick in die Forschungsliteratur, erhält man eine Vielzahl von Modellen, Deutungen und Konzepten, die sich hinter diesem Terminus verbergen. ForscherInnen, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen, weisen allesamt auf die Unklarheiten und Probleme hin, die mit diesem Begriff verbunden sind. Beispielhaft seien hier Diplompsychologe Arne Weidemann, Prof. Dr. Jürgen Straub und Steffi Nothnagel – allesamt wissenschaftliche MitarbeiterInnen für Interkulturelle Kommunikation an der Technischen Universität Chemnitz – zitiert:

„Wenn es überhaupt einen Punkt gibt, in dem sich alle an den einschlägigen *wissenschaftlichen* Debatten Beteiligten einig sind, so dürfte der wohl darin bestehen, dass es eine wirklich aussagekräftige, einfache und kurze Definition von ‚interkultureller Kompetenz‘ nicht geben kann. [...] Das theoretische Konstrukt setzt sich nämlich *notwendigerweise* aus einer *variablen Anzahl von Komponenten und Konstituenten* zusammen, die jeweils ziemlich *komplexe Dispositionen* – Merkmale, Eigenschaften, Wissensbestände oder Fähigkeiten und Fertigkeiten – einer Person bezeichnen, die in situationsangepasster Weise zum Tragen kommen und das Handeln leiten können [...]“ (Weidemann et al 2010: 16f).

Trotz heftiger Debatten um diesen Begriff, findet er im wissenschaftlichen Diskurs über kulturelle Pluralität noch immer Verwendung. Mit diesem kurzen Exkurs sollte lediglich die Problematik aufgezeigt werden, die mit diesem Begriff verbunden ist. Weitere Ausführungen zu diesem Problem würden jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Von großem Interesse ist in diesem Zusammenhang allerdings das, was die Bildungspolitik unter „Interkulturellem Lernen“ versteht und deshalb soll im folgenden Kapitel näher darauf eingegangen werden.

2.6.2 Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Es gehört zu den zentralen Aufgaben einer Lehrkraft – egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund – in der Schule, einem Ort der Pluralität und Mehrsprachigkeit, interkulturelle Lernprozesse bei den SchülerInnen in Gang zu setzen und zu fördern. Laut Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bedeutet das konkret:

„Soziokulturelle Verhältnisse, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, ständig im Auge zu behalten, aber gleichzeitig die SchülerInnen als Individuen und nicht als „VertreterInnen“ einer bestimmten „Kultur“ zu betrachten und zu behandeln. Eigene Standpunkte und Sichtweisen zu hinterfragen. Sich auf Neues einzulassen und mitunter auch von den SchülerInnen zu lernen“ (URL 10).

Für die Planung und Durchführung des Unterrichts laut Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schulen heißt das Folgendes:

„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.), sind die SchülerInnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen“ (URL 11).

Durch dieses, seit Anfang der 1990er Jahre im Lehrplan verankerte Unterrichtsprinzip sollen SchülerInnen die Gleichwertigkeit aber Unterschiedlichkeit der Menschen erfahren, einander achten und helfen lernen. Sie sollen andere Menschen als veränderbare und sich weiterentwickelnde Individuen entdecken, die auch, aber nicht nur, kulturell geprägt sind. Und sie sollen auch oder gerade dann von einander lernen, wenn ihre jeweiligen Lebensumstände einander nicht gleichen (vgl. URL 10).

Wichtig scheint mir an dieser Stelle zu erwähnen, dass in einer Pädagogik der kulturellen Vielfalt von einem „weiten Kulturbegriff“ ausgegangen werden muss, der sich an der Lebenswelt der Individuen orientiert, dynamisch ist, integriert und sich von Wertungen distanziert (vgl. Bolten 2003: 13). Damit verbunden ist auch das Verständnis von einem multidimensionalen Identitätsbegriff, auf den bereits in Kapitel 2.4.1 näher eingegangen wurde.

Für das interkulturelle Lernen in österreichischen Schulen ergeben sich daraus einige Forderungen und Konsequenzen. Wenn davon ausgegangen wird, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund keine problematische Randgruppe

darstellen, sondern die österreichischen Gesellschaft beeinflussende und mitgestaltende Individuen sind (vgl. Gupta/Ferguson 1997: 46), so ist interkulturelles Lernen eine Notwendigkeit. Und wenn außerdem davon ausgegangen wird, dass Kultur nicht statisch, sondern veränderbar, prozesshaft und dynamisch ist, muss auch interkulturellem Lernen ein solcher Charakter eigen sein (vgl. Baumann 2000: 164).

Ferner darf interkulturelles Lernen keine „Sonderveranstaltung‘ [sein] – etwa in Form von Spezialangeboten für ‚die Anderen‘ oder aber als Projekt, das mit dem ‚eigentlichen‘ Unterrichtsgeschehen wenig zu tun hat“ (Arens/Mecheril 2009: 8). Arens und Mecheril tätigten diese Aussage im Zuge ihrer Kritik an einem monolingual und –kulturell geprägtem Schul- und Unterrichtssystem, das Vielfalt ignoriert bzw. als störend empfindet (vgl. Arens/Mecheril 2009: 8). Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ ist als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe zu verstehen und sollte auch in Schulklassen Einzug finden, in denen keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund vertreten sind.

2.6.3 Die „interkulturell kompetente Lehrkraft“

Nun stellt sich die Frage, wodurch sich eine interkulturell kompetente Lehrkraft auszeichnet. Bender-Szymanski arbeitete bei ihrer empirischen Untersuchung zu interkultureller Kompetenz bei Lehrkräften Prozessmerkmale heraus, die einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität fördern können. Laut ihr rechnet eine interkulturell kompetente Lehrkraft damit, dass es auch bei SchülerInnen der zweiten oder dritten Generation einen Unterschied zu den eigenkulturellen Deutungs- und Handlungsmustern geben kann. Sie überprüft ihre Alltagstheorien über En- und Akkulturation und hinterfragt ihre eigenen Situationsdeutungen. Um sich mit fremdkulturellen Normen- und Regelsystemen auseinanderzusetzen analysiert eine interkulturell kompetente Lehrkraft Situationen und Konflikte und nutzt dazu auch ihre eigene Betroffenheit. Sie sucht nach eventuellen kulturabhängigen Handlungsgründen von SchülerInnen und versucht sich dieser durch bereichsspezifische kulturbezogene Deutungs- und Bedeutungssysteme bewusst zu werden. Darüber hinaus ist sie in der Lage die eigene kulturgebundene Weise des Denkens, Wertens und Handelns zu hinterfragen und zu reflektieren, ob sie dadurch

eventuell selbst Konflikte kultureller Art mitverursacht. Abschließend weist Bender-Szymanski noch darauf hin, dass sich eine interkulturell kompetente Lehrkraft ihrer Rechte und Pflichten bewusst ist, ihren Spielraum für Ermessensentscheidungen nutzt und die Konsequenzen kennt, die sich ergeben können, wenn sie kulturelle Differenzen ignoriert bzw. nicht thematisiert (vgl. Bender-Szymanski 2008: 201f.). Bender-Szymanski versteht unter einer „interkulturell kompetenten Lehrkraft“ also jene, die darum bemüht ist, in neuen und ihr unvertrauten Situationen angemessen zu handeln und dabei die Interessen aller beteiligten Personen zu wahren.

Ute Schad weist außerdem darauf hin, dass es in einer Pädagogik der kulturellen Vielfalt wichtig ist,

„[...] eine Sensibilität für die Unterschiede unter Jugendlichen und ihre Auswirkungen in einer konkreten Situation [zu entwickeln], ohne Jugendliche von vornherein auf eine bestimmte Identität festzulegen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die das Selbstverständnis, die Erfahrungen, das Verhalten, die Lebensentwürfe, Wertvorstellungen und die Fremdheitserfahrungen von Jugendlichen beeinflussen, umfassen ein breites Spektrum: Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit, Hautfarbe, soziale Schicht, Schulbildung, sexuelle Orientierung, Beruf, Wohnort oder Stadtviertel, Verbundenheit mit einer Jugendkultur oder sozialen Bewegung, weltanschauliche, politische oder religiöse Überzeugung, Behinderung, Aufenthaltsstatus und persönliche Migrations-, Familien- und Lebensgeschichte. Diese Faktoren spielen in unterschiedlichen Situationen eine unterschiedliche Rolle“ (Schad 2007: 195).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass eine Lehrkraft ständig zu kritischem Hinterfragen und eventueller Veränderung ihrer entworfenen Bilder von SchülerInnen aufgefordert ist. Alfred Holzbrecher definiert interkulturelles Lernen folglich als „Erfindungskunst“:

„Der Lehrer, der sich ein Bild von den Schülern und ihrer für ihn grundsätzlich fremden Vorstellungswelt macht, ist ständig gezwungen, die seinem Bild zugrundeliegenden Annahmen zu hinterfragen. Als ‚Politiker und Künstler‘ erkundet er aus der Situation heraus Motivationen, Wahrnehmungsmuster und Selbstbilder seiner Schüler/innen, verarbeitet diese Bilder und setzt sie – seine Lehr-Lern-Ziele vor Augen – in jeweils neu entworfenes pädagogisches Handeln um. [...] Mehr denn je ist dabei die Kompetenz gefordert, sich mit Problemen zu beschäftigen und mit Materialien zu arbeiten, die nicht didaktisch aufbereitet sind, sowie sich in neue Lern- und Arbeitsmethoden einzuarbeiten“ (vgl. Holzbrecher 1997: 269f. zit. nach Mecheril 2004: 127).

Man erhofft sich nun – und damit kehre ich zum Kernthema zurück – dass SchülerInnen vor allem durch Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ihre interkulturellen Kompetenzen verbessern können. Nun ist interkulturelle Kompetenz aber keine Qualifikation, die Lehrkräften mit Migrationshintergrund von Natur aus eigen ist. Es bedarf Aus- und Weiterbildungen, wie bei jeder Lehrkraft, um den konstruktiven Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu begünstigen. Trotzdem kann man laut Mecheril erwarten, „dass Minderheitenangehörige in einer selbstverständlicheren Weise mit Themen kultureller Differenz und Dominanz lebensgeschichtlich befasst sind“ (Mecheril 2002: 18). Aus diesem Grund habe ich den Punkt „Interkulturelle Kompetenz“ auch in den Katalog der Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund aufgenommen. Mecheril betont aber auch ausdrücklich, dass „Erfahrensein und die sich im Zuge dieser Erfahrungen ausbildenden Vermögen [...] nicht von einer Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen und Vermögen [entlasten]“ (Mecheril 2002: 18). Diese Ressourcen müssen laut ihm differenziert und erweitert werden.

Auch Strasser und Steber äußern sich zu diesem Punkt. Laut ihnen kann man davon ausgehen, dass es für den interkulturellen Lernprozess von Vorteil ist, wenn in einer Schule Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund stärker durchmischt werden. Sie sind der Meinung, dass dies einen Prozess begünstigt, „der Interkulturalität thematisiert und beabsichtigt, die realen Unterschiede zukünftig zu erkennen und damit (professionell) umzugehen“ (Strasser/Steber 2010: 112). Das betreffe die SchülerInnenschaft wie das LehrerInnenkollegium gleichermaßen. Strasser und Steber stützen ihre Annahme mit dem Argument, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen mit kultureller Vielfalt zu einem positiveren Umgang mit kultureller Vielfalt auch innerhalb der SchülerInnenschaft beitragen würden. (vgl. Strasser/Steber 2010: 112).

Eine kritische Position bezieht auch Karakaşoğlu, wenn es um die Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Schulen geht, weil diese nicht automatisch als Garanten für einen erfolgreichen Umgang mit kultureller Heterogenität betrachtet werden dürfen. Sie benötigen eine gezielte Ausbildung, die sie auf ihre Tätigkeit als MediatorInnen adäquat vorbereitet. Außerdem warnt sie davor, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund „als zuständig für alles

Interkulturelle an der Schule erklärt und damit auf soziale Aufgaben reduziert werden. Das entspricht nicht ihrem Selbstverständnis als Lehrer und Lehrerinnen und das führt im Endeffekt auch dazu, dass der Rest des Kollegiums sich der Aufgabe entledigt sieht, sich konstruktiv mit migrationsbedingter Heterogenität und ihren diesbezüglichen Bildern und Selbstbildern auseinander zu setzen“ (URL 7). Jedoch kann laut Karakaşoğlu die Präsenz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Schulen „als wichtiger und gezielt herzustellender Schritt der Anpassung von Schule an eine multikulturelle Realität der Gesellschaft außerhalb der Schule verstanden werden“ (URL 7).

3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

In der vorangegangenen theoretischen Verortung wurde das Umfeld beschrieben, in das sich die nun folgende empirische Untersuchung einbetten und durch welches die Forschungsergebnisse in einem größeren Zusammenhang gedacht werden können. Zunächst erfolgt die Erklärung der verwendeten Forschungsmethodik, danach ein Einblick in die Durchführung der Untersuchung und abschließend die Darstellung der Untersuchungsergebnisse.

3.1 FORSCHUNGSMETHODIK UND -DESIGN

Ich habe Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode gewählt. Bevor ich jedoch deren theoretische Grundlagen anführe, möchte ich erläutern, wie bzw. warum es zur Entscheidung für diese Untersuchungsmethode kam. Anschließend gebe ich eine kurze Beschreibung der Stichprobe und erkläre die Theorie zur dokumentarischen Methode, mit deren Hilfe die gewonnenen Daten ausgewertet wurden.

3.1.1 Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens

Um einen größeren und somit aussagekräftigeren Überblick zu erhalten, war ursprünglich eine quantitative Forschungsmethode geplant. Mittels Fragebogen sollten etwa 300 SchülerInnen in rund 10 Wiener Hauptschulen und Gymnasien befragt werden. Relativ schnell stellte sich diese Vorgehensweise jedoch als schwer umsetzbar heraus, da es nicht einfach war, ausreichend Schulen zu finden, an denen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund beschäftigt sind bzw. deren SchulleiterInnen sich dazu bereit erklärt hätten, diese Forschungsarbeit zu unterstützen. Organisatorischer Aufwand und Zeitmangel waren die am häufigsten genannten Gründe für die Ablehnung der Durchführung. Folglich stand ich erneut vor der Herausforderung eine Forschungsmethode zu finden, mit deren Hilfe die Forschungsfragen ebenso beantwortet werden können und die eine kleinere Zielgruppe zulässt.

Ich entschied mich in einem ersten Schritt dafür, meine Untersuchung in Wiener Privatschulen durchzuführen, da deren SchulleiterInnen größeres Interesse an dieser wissenschaftlichen Erhebung zeigten. Nach sorgfältiger Internetrecherche stieß ich auf ein Gymnasium im 10. und eines im 12. Wiener Gemeindebezirk, deren Schulprofile sofort meine Aufmerksamkeit erregten. In beiden Privatschulen wird sehr viel Wert auf Interkulturalität gelegt. Die SchülerInnen sollen einen verantwortungsvollen, toleranten und respektvollen Umgang miteinander pflegen, dabei Gemeinsamkeiten entdecken und Vorurteile abbauen. Im Mittelpunkt stehen das Erlernen neuer Sprachen und die Aneignung von Wissen über kulturelle Besonderheiten. Bereits bei den Erstgesprächen mit den SchulleiterInnen bekundeten diese ihr Interesse an meiner Forschungsarbeit und teilten mir ihre grundsätzliche Bereitschaft mit. Außerdem erfuhr ich, dass dort mehrere Lehrkräfte mit Migrationshintergrund beschäftigt sind und zog daraus den Schluss, dass die SchülerInnen bereits über einige Erfahrungen im Hinblick auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund verfügen.

In einem zweiten Schritt entschied ich mich für Gruppendiskussionen als Untersuchungsmethode. Dies geschah zum einen deswegen, weil ich persönlichen Gesprächen den Vorzug geben wollte und zum anderen, weil sich Gespräche in Gruppensituationen alltagsnäher und realistischer vollziehen, als dies zum Beispiel in Einzelinterviews der Fall ist (vgl. Lamnek 1998: 58). Die Nähe zu alltäglichen Gesprächssituationen trägt dazu bei, „daß die in Gruppendiskussionen erhobenen und gewonnenen Daten besonders dazu geeignet sind, authentische und verhaltensrelevante Einstellungen der Diskussionsteilnehmer zu ermitteln“ (Lamnek 1998: 76). Einzelinterviews hätten die SchülerInnen darüber hinaus dazu „gezwungen“, ihre Meinungen zu äußern und in diese beklemmende und unangenehme Lage wollte ich sie natürlich nicht bringen. Mithilfe des Gruppendiskussionsverfahrens konnte eine angenehmere und freundlichere Gesprächsatmosphäre für die TeilnehmerInnen geschaffen werden. Ein weiterer Vorteil, der für die Durchführung von Gruppendiskussionen statt Einzelinterviews sprach, war, dass sich die TeilnehmerInnen laut Lamnek mit ihren Redebeiträgen gegenseitig derart stimulieren, dass dadurch die Meinung jedes einzelnen Individuums besser sichtbar wird. Bei Einzelinterviews wäre das wegen der unrealistischen Isolation des Individuums nicht der Fall (vgl. Lamnek 1998: 60).

3.1.2 Theoretische Grundlage zur Erhebungsmethode

Mithilfe der Gruppendiskussion lassen sich Einstellungen und Meinungen der TeilnehmerInnen zu einem bestimmten Diskussionsgegenstand ermitteln (vgl. Lamnek 1998: 31f). Die dabei getätigten Äußerungen gelten aber nicht als Einzelmeinungen, sondern als kollektive Gruppenmeinungen. Diese

„werden gleichsam arbeitsteilig vorgetragen. Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf; man kann manchmal meinen, es spreche einer, so sehr paßt ein Diskussionsbeitrag zum anderen. Eine Zerlegung dieses kollektiven Prozesses der Meinungsäußerung in die Ansichten der einzelnen Sprecher ist vielfach unmöglich. Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“ (Mangold 1960: 49).

Das Zustandekommen dieser kollektiven Gruppenmeinungen wird vor allem dadurch begünstigt, dass die TeilnehmerInnen über vergleichbare Erfahrungen verfügen, die sie mit Personen diskutieren können, mit denen sie auch in ihrem alltäglichen Leben – in diesem Fall im Schulalltag – sprechen (vgl. Bohnsack 2008: 21). Es bildet sich ein gemeinsamer *konjunktiver Erfahrungsraum* ab, da die an der Gruppendiskussion beteiligten SchülerInnen manche ihrer Erfahrungsräume miteinander teilen (vgl. Bohnsack 2008: 108). Sie besuchen zum Beispiel die gleiche Schule, werden von den gleichen Lehrern unterrichtet, haben in etwa das gleiche Alter usw. Diese Erfahrungen, „die im Diskurs nicht erst hergestellt, sondern dort lediglich aktualisiert werden – auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen [...]“ (Bohnsack 2008: 111) verbinden sie miteinander.

Eine weitere Besonderheit dieser Befragungsmethode liegt darin, dass nicht nur ein diskursiver Austausch von Meinungen stattfindet, sondern, dass noch während der Diskussion die Möglichkeit besteht, diese Meinungen zu modifizieren (vgl. Lamnek 1998: 31f). Deswegen und aufgrund der Gegebenheit, dass die TeilnehmerInnen von sich aus Aspekte zur Sprache bringen können, die der/die Forschende im Vorfeld nicht angenommen oder erwartet hatte, gilt für die Situation der Gruppendiskussion ein hohes Maß an Offenheit. Diese Offenheit wird lediglich durch einen Diskussionsleitfaden (siehe Anhang – Kapitel 6.1), den der/die Forschende zuvor entwickelt hat, eingeschränkt. Diese strukturierende Maßnahme ist notwendig und dient der Sicherung, dass bei der Diskussion alle für die Beantwortung der

Forschungsfragen relevanten Themen angesprochen werden (vgl. Lamnek 1998: 41).

Die bei den Gruppendiskussionen gewonnenen Daten wurden mit der *dokumentarischen Methode* ausgewertet. Die ausführlichen Erläuterungen zur theoretischen Grundlage der Auswertungsmethode erfolgen in Kapitel 3.1.4. Zuvor möchte ich aber noch einige Worte zur Stichprobe sagen.

3.1.3 Beschreibung und Begründung der Stichprobe

Es wurden 4 Gruppendiskussionen in zwei verschiedenen Gymnasien durchgeführt. Zwei Gruppen setzten sich jeweils aus 6 und 4 SchülerInnen mit Migrationshintergrund und zwei Gruppen jeweils aus 5 und 4 SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zusammen.¹⁰ Die Entscheidung für die Anzahl der Gruppendiskussionen liegt einerseits in der Ausgewogenheit der TeilnehmerInnen begründet – also gleich viele Gruppen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wie SchülerInnen ohne Migrationshintergrund – und andererseits darin, dass kaum neue Erkenntnisse durch weitere Gruppendiskussionen zu erwarten waren.

Betreffend die optimale Anzahl von TeilnehmerInnen an einer Gruppendiskussion finden sich in der Literatur unterschiedliche Empfehlungen, die von 3 bis 20 TeilnehmerInnen reichen (vgl. Lamnek 1998: 101). Da ich den Forschungsgegenstand einigermaßen detailliert erfassen und jedem/r SchülerIn ausreichend Gesprächszeit einräumen wollte, habe ich mich für die eher geringe Anzahl zwischen 4 und 6 TeilnehmerInnen pro Gruppe entschieden.

Die Trennung von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund lässt sich dadurch begründen, dass laut Loos und Schäffer „eine ergiebige Diskussion nur in solchen Gruppen zustande kommt, deren Mitglieder ein ähnliches ‘Weltbild’, also hinreichend ähnliche existentielle Hintergründe und Erfahrungen haben“ (Loos/Schäffer 2001: 43). So kommt es unter den DiskussionsteilnehmerInnen zu einem Gefühl der Zusammengehörigkeit, einem Gefühl des „Wir“, welches optimale Voraussetzungen für eine Diskussion schafft (vgl. Lamnek 1998: 52). SchülerInnen

¹⁰ Eine noch detaillierte Beschreibung der einzelnen Gruppen erfolgt in Kapitel 3.2.2.

mit Migrationshintergrund haben gemein, dass sie, wenn auch in unterschiedlicher Weise, über Migrationserfahrung verfügen und diese Erfahrung wiederum mit den Lehrkräften, die ebenfalls Migrationshintergrund haben, teilen. Daher ist anzunehmen, dass sie auch auf ähnliche Art von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren. Dagegen könnten SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ganz andere Vorteile in einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund sehen.

Das Alter der teilnehmenden SchülerInnen liegt zwischen 12 und 17 Jahren. Der überwiegende Anteil der TeilnehmerInnen ist jedoch zwischen 14 und 16 Jahre alt. Sie besuchen jeweils die dritte, vierte, fünfte oder sechste Klasse an einem der beiden genannten Gymnasien. Ich sah erhöhte Chancen dafür, dass diese Zielgruppe bereits über einen längeren Zeitraum von mehreren Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund unterrichtet wurde und somit über eine größere Erfahrung den Untersuchungsgegenstand betreffend verfügen würde. Aus diesem Grund fiel meine Entscheidung auf SchülerInnen der höheren Klassen und führte dazu, dass keine Diskussionen mit SchülerInnen der ersten oder zweiten Klassen geführt wurden.

3.1.4 Theoretische Grundlage zur Auswertungsmethode

Die *dokumentarische Methode* wurde von Ralf Bohnsack auf Basis der Arbeit von Karl Mannheim entwickelt (vgl. Bohnsack 2008). Sie eignet sich besonders zur Auswertung von Gruppendiskussionen, da damit Interpretationen allgemein gültigen Charakters getätigt werden können, die mithilfe der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Diskussionen angestrebt wurden. Dies ist insofern möglich, als sich dabei sogenannte *kollektive Orientierungen* ermitteln lassen, die sich nicht nur auf eine bestimmte Gruppe beschränken. Durch dieses Analyseverfahren wird zudem der Vergleich mit den gewonnenen Daten anderer Gruppendiskussionen ermöglicht.

Mit dem Begriff *kollektive Orientierungen* bezeichnet Bohnsack „Handlungsorientierungen [...], die konjunktive Erfahrungsräume strukturieren und durch sie strukturiert sind. Sie sind dann – valide und reliabel – rekonstruiert, wenn sich ihre Reproduktionsgesetzmäßigkeit über unterschiedliche Themen und Phasen der

einzelnen Gruppendiskussionen wie auch über den Vergleich mit anderen Gruppen hinweg nachweisen lässt“ (Przyborski 2004: 36).

Die *formulierende Interpretation*, die *reflektierende Interpretation*, die *Diskurs-* oder *Fallbeschreibung* und die *Typenbildung* sind die vier Arbeitsschritte, nach denen bei der dokumentarischen Methode vorgegangen wird. Nachstehend werden sie im Einzelnen erklärt.

Ziel der *formulierenden Interpretation* ist es, sich als ForscherIn zunächst einen thematischen Überblick darüber zu verschaffen, was in den Gruppendiskussionen gesagt wurde. Dabei wird das komplette Transkript in Themen gegliedert und jedes Thema mit einer Überschrift versehen. Danach wählt man jene Passagen aus, die bei der späteren *reflektierenden Interpretation* behandelt werden sollen und markiert außerdem die Teile des Textes, die über eine hohe interaktive Dichte verfügen (vgl. Bohnsack 2008: 134f, Przyborski 2004: 53f).

Hat man diesen Arbeitsschritt erledigt, kann man sich der *reflektierenden Interpretation* zuwenden, bei der es darum geht, den *Orientierungsrahmen* zu rekonstruieren, innerhalb dessen die DiskussionsteilnehmerInnen das Thema behandelt haben. „Während die formulierende Interpretation als Rekonstruktion des *Themas* des Diskurses mit seinen Untergliederungen, also als Rekonstruktion der thematischen Gliederung zu verstehen ist, zielt die *reflektierende Interpretation* auf die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird [...]“ (Bohnsack 2008: 135). Es soll also in diesem zweiten Analyseschritt das thematisch Gesagte (was) davon unterschieden werden, in welchem Rahmen (wie) es gesagt wurde. Dieser *Orientierungsrahmen* wird von Bohnsack auch *Habitus* genannt (vgl. Bohnsack 2001: 15) und grenzt ein Thema durch sogenannte *Gegenhorizonte* ein (vgl. Bohnsack 2008: 135f), mit denen die Erfahrungsräume der DiskutantInnen erschlossen und deren Äußerungen interpretiert werden können. Um solche *Gegenhorizonte* aufzeigen zu können, bedarf es eines Vergleichs einzelner Textpassagen innerhalb einer Gruppendiskussion. Es können aber auch Textpassagen einer Gruppendiskussion mit denen einer anderen Gruppendiskussion verglichen werden (vgl. Lamnek 1998: 191f).

In der darauffolgenden *Diskurs-* oder *Fallbeschreibung* werden nun die einzelnen, durch die *formulierende* und die *reflektierende Interpretation* zerlegten Teile, wieder zusammengeführt. „Mit der Diskursbeschreibung beginnt die Vermittlung der Ergebnisse der Textinterpretation an eine Öffentlichkeit, die die einzelnen Arbeitsschritte nicht nachvollzogen hat und auch mit den Diskurstexten, den Transkripten, nicht vertraut ist“ (Bohnsack 2008: 51). Darüber hinaus wird der Diskussionsverlauf rekonstruiert – die *dramaturgische Entwicklung* beschrieben (vgl. Bohnsack 2008: 139). Dabei sollen „thematische Weichenstellungen, Höhepunkte und Zusammenfassungen erkennbar und deutlich werden [...]“ (Lamnek 1998: 194).

Der letzte Arbeitsschritt der Textinterpretation widmet sich der *Typenbildung*. Um eine Typologie zu erhalten, werden Bezüge zwischen den *kollektiven Orientierungen* und verschiedenen Kategorien wie „Geschlecht“, „Nationalität“, „Kultur“ oder „Milieu“ hergestellt. Laut Bohnsack ist „der Kontrast in der Gemeinsamkeit [...] fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und [...] zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (Bohnsack 2008: 143).

Im Unterschied zu der von Bohnsack vorgeschlagenen Vorgehensweise bei der *dokumentarischen Methode* habe ich auf den letzten Arbeitsschritt – den der *Typenbildung* – verzichtet. Ich hielt es für wenig sinnvoll, als Forschungsergebnis dieser Arbeit eine Typologie auf Basis starrer, vorgefertigter Kategorien wie eben „Geschlecht“, „Nationalität“, „Kultur“ oder „Milieu“ zu präsentieren. Ich bin nämlich der Meinung, dass es sich dabei einerseits nicht um Begriffe handelt, die als empirisch fundiert gelten könnten, und sehe andererseits die *Fallbeschreibungen* als zentrale Ergebnisse dieser Arbeit an. Daher sind diese auch der letzte Arbeitsschritt im Zuge der Textinterpretation.

3.2 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel wird eine kurze Übersicht über die Organisation und die praktische Umsetzung der Gruppendiskussionen gegeben.

3.2.1 Organisation der Untersuchung

Nachdem die beiden SchulleiterInnen der geplante Studie mündlich zugestimmt hatten, wurde um Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung beim Wiener Stadtschulrat angesucht, die bereits nach wenigen Tagen erteilt wurde. Daraufhin wurden die SchulleiterInnen erneut kontaktiert, um alle Details für die Untersuchung abzuklären und einen Termin dafür zu fixieren.

Welche SchülerInnen an den Diskussionen teilnehmen sollten, wurde von den jeweiligen SchulleiterInnen entschieden. Meine diesbezüglichen „Wünsche“ beschränkten sich auf die bereits genannten Schulstufen, das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes bei den SchülerInnen zweier Diskussionsgruppen und das Nicht-Vorhandensein eines Migrationshintergrundes bei den SchülerInnen der anderen beiden Diskussionsgruppen. Wichtig war darüber hinaus natürlich, dass alle TeilnehmerInnen von mindestens einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund unterrichtet werden.

Da es im Zuge einer wissenschaftlichen Erhebung an Wiener Schulen von Nöten ist, die Eltern schriftlich über das geplante Vorhaben zu informieren und deren Einverständnis einzuholen, wurde ein Elternbrief verfasst, der von den betroffenen Eltern unterschrieben an die SchulleiterInnen retourniert wurde. Ebenso wurden die LehrerInnen beider Gymnasien über die Untersuchung schriftlich in Kenntnis gesetzt.

3.2.2 Praktische Umsetzung der Untersuchung

Die vier Gruppendiskussionen wurden an zwei Vormittagen in den Räumlichkeiten der beiden Gymnasien während der regulären Unterrichtszeit geführt. Sie fanden jeweils in einem Art Besprechungszimmer statt, das von den SchulleiterInnen extra für die Diskussionen zur Verfügung gestellt wurde. Die Diskussionsleitung wurde von mir übernommen. Eine mich unterstützende Assistentin kümmerte sich um die technischen Geräte und machte sich während den Diskussionen Notizen, die anschließend gemeinsam durchgesehen und besprochen wurden. Zum Zeitpunkt der Diskussionen war keine Lehrkraft anwesend, da diese die Redebeiträge der SchülerInnen beeinflussen hätte können. Pro Gruppendiskussion wurde vorab mit einer Dauer von maximal 50 Minuten gerechnet. Diese Zeit wurde in allen vier Fällen

unterschriften. Die Aufzeichnung der Gruppendiskussionen erfolgte nicht nur mittels Diktiergerät, sondern auch mithilfe einer Videokamera, da es dadurch leichter war, die einzelnen Redebeiträge in der anschließenden Transkriptionsphase voneinander zu unterscheiden.

Unmittelbar vor Beginn der Gruppendiskussionen wurde den TeilnehmerInnen das Thema erläutert und meine Rolle als Moderatorin verdeutlicht. Es wurde darüber hinaus auf die Aufzeichnungsgeräte hingewiesen, die Notwendigkeit dieser erklärt und den SchülerInnen versichert, dass ihre Redebeiträge ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet und anonym ausgewertet werden. Danach wurden das Alter und die Schulstufe erfragt und von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund zusätzlich einige soziobiographische Daten mittels Fragebogen erhoben.¹¹ (siehe Anhang, Kapitel 6.2)

Um eine Gruppendiskussion in Gang zu setzen, empfiehlt Lamnek einen Impuls zu geben, der einerseits das zentrale Thema des Untersuchungsgegenstandes einführen und andererseits die Diskussion der TeilnehmerInnen anregen soll (vgl. Lamnek 1998: 136f). Für meine Zwecke eignete sich der Anfang eines Videos vom Hamburger Netzwerk „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“ (URL 12), in dem sich SchülerInnen zum Thema „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ äußern.

Als Moderatorin der Gruppendiskussionen nahm ich eine eher zurückhaltende Rolle ein und stellte, wie Bohnsack vorschlägt, weitestgehend offene Fragen (vgl. Bohnsack 2008: 209f), um den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, ihre Meinungen und Erfahrungen ausführlich darlegen und beschreiben zu können und sie zu mehr als einer kurzen prägnanten Antwort zu verleiten. Trat eine längere Redepause ein oder schien mir einer der besprochenen Themenkomplexe erschöpft, so brachte ich mich erneut in die Diskussion ein und formulierte die nächste Frage. Auf diese Weise konnten allmählich alle im Hinblick auf die Forschung relevanten Fragen ausdiskutiert werden.

¹¹ Dies geschah ursprünglich aufgrund einer geplanten weiteren Differenzierung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Angehörige der ersten und Angehörige der zweiten Generation. Davon erhoffte ich mir zu erfahren, ob SchülerInnen, die erst im Laufe ihrer Kindheit nach Österreich kamen, auf eine andere Art von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren, als jene, die in Österreich geboren wurden. Aufgrund der nötigen Kürze dieser Forschungsarbeit konnte auf diese Differenzierung aber in weiterer Folge nicht eingegangen werden.

Anschließend erfolgte die Transkription der Diskussionen, die die Basis für die Interpretation mithilfe der dokumentarischen Methode darstellte (vgl. Lamnek 1998: 159).

Ich gebe den vier Gruppendiskussionen, der Einfachheit und Klarheit wegen, Nummern und bezeichne sie in weitere Folge mit:

- Gruppe 1: 3 männliche und 1 weibliche TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund im Alter zwischen 16 und 17 Jahren. Diese SchülerInnen werden von insgesamt 4 Lehrkräften mit jeweils kroatischem, polnischem, peruanischem und deutschem Migrationshintergrund unterrichtet.
- Gruppe 2: 4 männliche und 1 weibliche TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund im Alter zwischen 14 und 16 Jahren. Diese SchülerInnen werden von insgesamt 3 Lehrkräften mit jeweils polnischem, peruanischem und deutschem Migrationshintergrund unterrichtet.
- Gruppe 3: 1 männliche und 3 weibliche TeilnehmerInnen mit jeweils türkischem, englischem, serbischem und bosnischem Migrationshintergrund im Alter zwischen 14 und 16 Jahren. Zwei der vier TeilnehmerInnen wurden in Österreich geboren und sind zweisprachig (Deutsch und Serbisch) aufgewachsen. Eine Schülerin kam im Alter von 10 Jahren nach Österreich und wuchs ebenfalls zweisprachig (Deutsch und Englisch) auf. Die vierte Schülerin kam im Alter von 2 Jahren nach Österreich und spricht neben Türkisch seit ihrem fünften Lebensjahr auch Deutsch. Diese SchülerInnen werden von insgesamt 4 Lehrkräften mit jeweils kroatischem, polnischem, peruanischem und deutschem Migrationshintergrund unterrichtet.

Gruppe 4: 1 männliche und 5 weibliche TeilnehmerInnen, allesamt mit türkischem Migrationshintergrund, im Alter zwischen 12 und 14 Jahren. Fünf der sechs TeilnehmerInnen wurden in Österreich geboren und wuchsen zweisprachig (Deutsch und Türkisch) auf. Eine Schülerin kam im Alter von 4 Jahren nach Österreich und spricht neben Türkisch seither auch Deutsch. Diese SchülerInnen werden von insgesamt 7 Lehrkräften mit niederländischem, indischem, amerikanischem, ungarischem und 3 Lehrkräften mit türkischem Migrationshintergrund unterrichtet.

Die Namen der TeilnehmerInnen wurden zur Wahrung der Anonymität verändert. Bei der Namensgebung wurde darauf geachtet, dass es sich um einen Namen handelt, der aus demselben „Kulturkreis“ stammt, wie die Schülerin bzw. der Schüler selbst.

3.3 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG - FALLBESCHREIBUNGEN

Da, wie bereits erwähnt, auf die *Typenbildung* als vierten Analyseschritt verzichtet wurde, folgen nun in Form der *Fallbeschreibungen* die Ergebnisse der Untersuchung, die zur Beantwortung der Forschungsfragen führen sollen. An einigen Stellen sorgen Literaturhinweise einerseits dafür, dass der Gesamtüberblick über diese Arbeit nicht verloren geht. Andererseits bieten sie interessierten LeserInnen die Möglichkeit für zusätzliche bzw. detailliertere Informationen.

3.3.1 Wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund von SchülerInnen wahrgenommen werden

Dieses Kapitel nimmt Bezug auf die erste Forschungsfrage. Sie lautet zur Erinnerung:

Wie werden Lehrkräfte mit Migrationshintergrund von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund wahrgenommen?

Das Zusammenspiel von drei untergeordneten Fallbeschreibungen solle im Endeffekt zur Beantwortung dieser Forschungsfrage führen. Erstens ging es mir darum, Aufschluss darüber zu bekommen, ob SchülerInnen den Migrationshintergrund einer Lehrkraft bewusst wahrnehmen. Zweitens sollte geklärt werden, ob bzw. welche Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund aus Sicht der SchülerInnen bestehen und drittens wollte ich erfahren, welchen Stellenwert der Migrationshintergrund einer Lehrkraft einnimmt, also wie wichtig bzw. unwichtig er für die SchülerInnen ist (vgl. Kapitel 2.2). In den drei nun folgenden Unterkapiteln werden die einzelnen Fallbeschreibungen näher erläutert.

3.3.1.1 Bewusste Wahrnehmung des Migrationshintergrundes

Zunächst ist zu erwähnen, dass allen vier Gruppen bewusst ist, dass sie von mehreren Lehrkräften mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. Zu Beginn der Gruppendiskussionen nennen die meisten TeilnehmerInnen die Lehrkräfte namentlich, die einen Migrationshintergrund haben und wissen auch die jeweiligen Länder, in denen sie aufgewachsen sind. Nach eigenen Angaben nehmen die SchülerInnen ihre Lehrkräfte mit Migrationshintergrund vor allem aufgrund äußerlicher und sprachlicher Merkmale wahr (z.B. Hautfarbe und Akzent im Deutschen) oder, weil diese Lehrkräfte ihren Migrationshintergrund auf unterschiedliche Art ins unterrichtliche Geschehen oder in persönliche Gespräche mit den SchülerInnen einfließen lassen.

Ein Schüler erzählt sogar davon, dass es ihm, in dem Moment als er in diese Schule kam, bewusst auffiel, dass hier Lehrkräfte mit Migrationshintergrund unterrichten, weil das in der zuvor besuchten Schule nicht der Fall war:

Harald: Das war ich nicht gewöhnt, [...] weil davor waren alle nur Österreicher [...] kein einziger Lehrer mit Migrationshintergrund.

Moderatorin: Und wie war das für dich?

Harald: Für mich? Damals ist mir das nicht aufgefallen, also damals habe ich gedacht das ist ganz normal, weil [...] in der Volksschule waren auch nur Österreicher und dann bin ich hierhergekommen und hier war es halt anders. Da waren halt unterschiedliche Lehrer.

Moderatorin: Und wie ist das jetzt für dich?

Harald: Na ganz normal. Also kein Unterschied, eigentlich.¹²

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der Migrationshintergrund der Lehrkräfte in beiden Schulen thematisiert wird und den SchülerInnen u.a. deshalb bewusst ist. Meine Beobachtungen lieferten aber keine Befunde darüber, ob sich die bewusste Wahrnehmung von SchülerInnen, die selbst einen Migrationshintergrund haben, von jenen SchülerInnen unterscheidet, die selbst keinen Migrationshintergrund haben.

3.3.1.2 Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund

Neben den bereits erwähnten Unterschieden äußerlicher und sprachlicher Art, werden in allen Diskussionsgruppen zunächst keine weiteren Unterschiede genannt. Die SchülerInnen sind davon überzeugt, dass alle ihre Lehrkräfte „gleich“ sind und auf die gleiche Weise unterrichten, unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht.

In Gruppe 2 kommt es aber dann doch zu einer Diskussion zwischen zwei Teilnehmern, die sich nicht einig darüber sind, wie sich die Unterrichtsmethode einer ihrer Lehrkräfte mit Migrationshintergrund erklären lässt:

Max: Beim [Name der Lehrkraft] hast du deine eigene Meinung.

Lukas: Ja, beim [Name der Lehrkraft] ... das ist sein Charakter, das hat nichts mit seiner Nationalität zu tun.

Max: Oja, na sicher.

Lukas: Er ist einfach so [...].

Max: Ja, ich glaube, das liegt daran, wie er erzogen wurde und nicht daran, dass es sein Charakter ist.¹³

Max ist also der Meinung, dass die Unterrichtsmethode dieser Lehrkraft sehr wohl etwas mit dem Migrationshintergrund zu tun hat. Das macht er mit dem Verweis auf

¹² Transkript der Gruppe 2, Zeile 452-462.

¹³ Transkript der Gruppe 2, Zeile 149-155.

deren Erziehung deutlich. Er geht implizit davon aus, dass sich die Erziehungsmethoden in anderen Ländern oder Kulturkreisen von denen in Österreich unterscheiden. Folglich sieht er die Unterrichtsmethode als eines der Unterscheidungsmerkmale zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund. Lukas macht hingegen die Charaktereigenschaften der Lehrkraft für deren Unterrichtsmethode verantwortlich, die seiner Ansicht nach nichts mit dem Vorhandensein eines Migrationshintergrundes zu tun haben.

3.3.1.3 Stellenwert des Migrationshintergrundes

Als die SchülerInnen danach gefragt wurden, was ihnen bei einer Lehrkraft wichtig ist bzw. was den „Ideallehrer“ ausmacht, gaben sie alle beinahe identische Antworten, die sich allesamt auf Charaktereigenschaften und Unterrichtsmethoden der Lehrkraft bezogen. Eine „gute“ Lehrkraft ist laut ihnen nicht zu streng, aber auch nicht zu locker, behandelt alle SchülerInnen gleich, ist geduldig, fair, freundlich und kann den Unterrichtsstoff gut erklären. Ob eine Lehrkraft jünger oder älter, weiblich oder männlich ist, einen Migrationshintergrund hat oder nicht, spielt für sie, auch nach dezidiertem Nachfragen meinerseits, keine Rolle. Ich erhielt von Gruppe 3 zum Beispiel folgende Antwort:

Moderatorin: Was hat [...] der Migrationshintergrund [...] für eine Rolle?

Tom, Georg, Manfred: Gar keine.

Tom: Wirklich nicht.

Manfred: Es ist eigentlich egal. Also, stört nicht. Es ändert auch nichts am Unterricht, ob er einen Migrationshintergrund hat oder nicht.¹⁴

In Gruppe 4 ist man sich ebenfalls darüber einig, dass ein Migrationshintergrund bei einer Lehrkraft keine Rolle spielt, wie Cem hier stellvertretend für die ganze Gruppe sagte:

Cem: Also Migrationshintergrund ist eigentlich nicht so wichtig für mich. [...] Hauptsache [ist], dass er ein guter Lehrer ist und, dass er

¹⁴ Transkript der Gruppe 1, Zeile 59-66.

erklären kann, dass man ihn verstehen kann zumindest.¹⁵

Ähnlich äußerte sich auch Gruppe 3 dazu. Lediglich von einem Schüler der Gruppe 2 bekam ich eine etwas „andere“ Antwort, wie ich sie vorerst nennen und in weiterer Folge erklären möchte:

Max: [Ob mit oder ohne Migrationshintergrund] ist auch egal, aber es wäre halt besser, wenn es auch ein paar Lehrer mit Migrationshintergrund geben würde. Das würde so ein bisschen ausgleichen [...].¹⁶

Die Tatsache, dass der Migrationshintergrund bei einer Lehrkraft für beinahe alle TeilnehmerInnen unwichtig zu sein scheint und zwar in dem Sinne, dass sein Vorhandensein nicht als „Störung“ empfunden wird, überraschte mich zunächst. Ich war im Vorfeld dieser Untersuchung nämlich davon ausgegangen, dass er, vor allem für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, eine große, positiv besetzte Rolle spielen würde. Diese Erwartung resultierte aus einer quantitativen Studie, die von Viola B. Georgi, Lianne Ackermann und Nurten Karakaş im Jahr 2011 veröffentlicht wurde (vgl. Georgi et al 2011: 240f). Sie befragten 198 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund unter anderem um ihre Einschätzung, welche Rolle ihr eigener Migrationshintergrund für ihre SchülerInnen spiele. Das Ergebnis lautet:

„Der Aussage ‚Mein Migrationshintergrund spielt für meine Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund keine Rolle‘ stimmen 50,4% der Befragten *ziemlich* bis *sehr* zu, während 21,6% der Befragten diese Aussage nur als *wenig* bis *nicht zutreffend* bewerten. Der Aussage ‚Mein Migrationshintergrund spielt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine große Rolle‘ stimmen 67,9% der Befragten *ziemlich* bis *sehr* zu, während 10,1% der Befragten diese Aussage nur als *wenig* bis *nicht zutreffend* bewerten.“ (Georgi et al 2011: 256)

Meine Erwartung wurde also nicht erfüllt, da die SchülerInnen den Migrationshintergrund einer Lehrkraft allesamt als unwichtig wahrnehmen und ihn als „nicht störend“ empfinden. Außer vielleicht für Max, dem zuvor zitierten Schüler, stellt er aber auch für niemanden sonst eine „Bereicherung“ dar. Ich versuchte mir, diese Verhaltensweise mit der sogenannten *sozialen Erwünschtheit* (vgl. Lamnek 1998:

¹⁵ Transkript der Gruppe 4, Zeile 94-96.

¹⁶ Transkript der Gruppe 2, Zeile 444-446.

121) zu erklären, aber nicht in dem Sinn, das möchte ich gleich vorwegnehmen, wie der Begriff eigentlich verwendet wird. In der empirischen Sozialforschung handelt es sich nämlich dann um *soziale Erwünschtheit*, wenn befragte Personen Antworten geben, die ihrer Meinung nach von der Person, die die Befragung durchführt, gehört werden wollen. Dies ist vor allem bei gesellschaftlich heiklen, peinlichen oder tabuisierten Themen der Fall. Die Befragten sind dann darum bemüht, sich selbst in ein gutes Licht zu rücken und rechnen damit, dass jede andere Antwort zu sozialer Ablehnung führen würde. In der vorliegenden Situation verhält es sich meines Erachtens aber etwas anders. Die SchülerInnen begegnen mir, als Forscherin, durchaus mit Ehrlichkeit und sind darum bemüht, mir zu zeigen, dass sie einer Generation angehören, die antirassistisch erzogen wurde und eine Schule besuchen, in der Rassismus keine Chance hat. Es war ihnen vermutlich auch deshalb ein großes Anliegen, mich das wissen zu lassen, weil ihnen der Hintergrund meines Forschungsinteresses nicht vollständig bekannt war. Sie machen das mit folgenden Aussagen deutlich:

Maria: Da gab es bei uns aber auch noch keinen Vorfall eigentlich mit [...] Rassismus oder so was [...].¹⁷

Biljana: Aber ich glaube auch nicht, dass es so Konflikte geben würde, weil das irgendwie kein Thema ist, wer woher kommt und welche Religion hat. Da wird jetzt nicht gesagt: "Sie ist Moslem, sie ist Christin, wir sind Orthodox." Das ist eigentlich wurst.¹⁸

Ebru: Alle Menschen sind gleich.¹⁹

Erst als ich explizit nach den Vorteilen einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund fragte bzw. danach, ob die SchülerInnen eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund als „Bereicherung“ sehen, erhielt ich „unverzerrte“ Antworten. Nähere Ausführungen dazu gebe ich im nun folgenden Kapitel.

¹⁷ Transkript der Gruppe 2, Zeile 291-292.

¹⁸ Transkript der Gruppe 3, Zeile 67-71.

¹⁹ Transkript der Gruppe 4, Zeile 89.

3.3.2 Wie SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren

Dieses Kapitel, sowie die Kapitel 3.3.3 und 3.3.4, beziehen sich auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, die ich an dieser Stelle noch einmal in Erinnerung rufen möchte:

Inwiefern profitieren SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund von Lehrkräften mit Migrationshintergrund?

Zur Beantwortung werden nun die seitens der Bildungspolitik bzw. der Forschung genannten Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund als Fallbeschreibungen herangezogen (vgl. Kapitel 2.5). An dieser Stelle sei erwähnt, dass in den vier durchgeführten Gruppendiskussionen nicht alle im Theorieteil aufgezählten Vorteile zur Sprache kamen. Konkret handelt es sich in der Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zum einen um die Verbesserung ihrer Bildungschancen, zu der eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund beiträgt (vgl. Kapitel 2.5.1.4) und zum anderen um den Vorteil, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund SchülerInnen mit Migrationshintergrund gegenüber weniger negative Erwartungen haben, da sie den familialen und kulturellen Kontext eventuell besser kennen bzw. einschätzen können (vgl. Kapitel 2.5.1.2). Darüber hinaus wurde nicht auf die Herausforderung für alle SchülerInnen eingegangen, Mehrfachzugehörigkeit, Nicht-Eindeutigkeit und Unbestimmbarkeit auf freundliche und wohlwollende Art mithilfe einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund zu akzeptieren bzw. zu tolerieren (vgl. Kapitel 2.5.3.1). Dass diese drei Aspekte in den Gruppendiskussionen nicht behandelt wurden, lässt sich damit begründen, dass ich in der Rolle der Moderatorin eine eher nondirektive Gesprächsführung anstrebte. Dadurch sollte den DiskutantInnen ausreichend Freiraum gegeben werden, die Themen anzusprechen, die sie für wichtig hielten (vgl. Lamnek 1998: 143). Damit will aber keinesfalls gesagt werden, dass diesen Aspekte generell keine Wichtigkeit zukäme. Diese Art der Gesprächsführung führte auf der anderen Seite in der Gruppe der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zur Hervorbringung eines neuen Aspektes, den ich bei der Zusammenstellung der Liste der Vorteile nicht bedacht hatte (vgl. Kapitel 3.3.3.3 – AnsprechpartnerInnen beim Fremdsprachenlernen).

In den folgenden Unterkapiteln gehe ich nur auf die Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund ein, über die explizit diskutiert wurde und setze sie mit den diesbezüglichen Ansichten der SchülerInnen in Verbindung. Dabei behalte ich die eingangs erwähnte und begründete Zielgruppeneinteilung bei. Zunächst gehe ich auf die Vorteile für SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein, dann auf die für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und zuletzt auf jene Vorteile, die sich meiner Ansicht nach für alle SchülerInnen gleichermaßen ergeben.

3.3.2.1 Rollenvorbilder

In den von mir geführten Gruppendiskussionen sprach nur eine der zehn teilnehmenden SchülerInnen mit Migrationshintergrund eigenständig exakt diesen Vorteil an, den sie persönlich bei ihren Lehrkräften mit Migrationshintergrund sieht (vgl. Kapitel 2.5.1.1). Die anderen SchülerInnen äußerten sich entweder überhaupt nicht zu diesem Vorteil oder interpretierten die von mir gestellte Frage zur Vorbildwirkung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund auf einer eher persönlichen Ebene und bezogen sie folglich auf Charaktereigenschaften und Unterrichtsmethoden der jeweiligen Lehrkraft. Das soll heißen, dass diese SchülerInnen zwar einige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als ihre Vorbilder sehen, aber dies geschieht nicht wegen des erfolgreichen Absolvierens des Bildungssystems der Mehrheitsgesellschaft oder wegen der Jobposition, in der sie heute tätig sind. Es ist vor allem das Kriterium der Sympathie, das diese Lehrkräfte zu ihren Vorbildern macht. Anders bei Biljana, der eingangs erwähnten Schülerin, die sich dazu wie folgt äußerte:

Biljana: Und es ist auch gut, weil da sieht man auch, dass Menschen, die von anderen Ländern hergekommen sind, auch so etwas geschafft haben, weil ... ja, weil sonst meistens nie jemand es schafft zu studieren und Lehrer zu werden und unsere haben es halt geschafft.

Moderatorin: Mhm, sind das Vorbilder für dich?

Biljana: Ja, ich meine, ich will keine Lehrerin werden, aber es ist gut auf jeden Fall, dass sie es so weit geschafft haben.²⁰

²⁰ Transkript der Gruppe 3, Zeile 84-90.

Biljana möchte zwar selbst keine Lehrerin werden, sieht aber die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, die an dieser Schule unterrichten, insofern als ihre Vorbilder, als sie ein Studium in Österreich erfolgreich absolviert haben und nun den Beruf als LehrerInnen ausüben. Sie spricht indirekt auch an, dass es ihrer Meinung nach für Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich schwieriger ist, einen akademischen Bildungsweg einzuschlagen, als für Menschen ohne Migrationshintergrund. Auch in Gruppe 1 wurde darüber diskutiert, warum es nicht so viele Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gibt:

Tom: [...] ich denk einmal, dass einfach die Ausbildung ... also es ist glaube ich, schwerer ein Lehrer zu werden, wenn man einen Migrationshintergrund hat.

Moderatorin: Warum?

Tom: Ich weiß nicht, für mich klingt das irgendwie logisch einfach.

Georg: Schon.

Tom: Weil es gibt trotzdem Vorurteile. Das kann man nicht verschweigen [...]. Ich persönlich probiere mich davon jetzt irgendwie abzuwenden [...], aber es ist ... es sind halt doch immer [Vorurteile] da. Aber ich denke mir halt, dass die höheren Positionen und so ... dass es da doch irgendwie anders sein könnte alles und dass es da einfach schwerer ist, als Migrant einfach einen Job zu finden, was jetzt eine Lehrkraft betrifft.

Moderatorin: Mhm.

Manfred: Ja, vor allem sie müssen halt dann auch unsere Sprache gut sprechen können als Lehrer ...²¹

Die Schüler der Gruppe 1 sprechen vier Punkte an, mit denen Menschen mit Migrationshintergrund in der Gesellschaft und den Institutionen konfrontiert sind. Erstens nennen sie die Ausbildung, die ihrer Ansicht nach für Menschen mit Migrationshintergrund eine nur schwer zu überwindende Hürde darstellt, zweitens Vorurteile, die ihnen entgegengebracht werden, drittens die Schwierigkeit einen Job in einer höheren Position zu bekommen und viertens sprachliche Hindernisse. İnci Dirim und Paul Mecheril fassen all diese Punkte unter dem Ausdruck *Schlechterstellung Migrationsanderer* zusammen (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 121f.). Auch wenn es in ihren Ausführungen vorrangig um die Benachteiligung von

²¹ Transkript der Gruppe 1, Zeile 216-228.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem geht, kann dieser Ausdruck ebenso auf Menschen mit Migrationshintergrund generell zutreffen. Die Schule ist oft der Ort, an dem die Schlechterstellung beginnt. Ein stark selektives Schulsystem (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 127), Fehleinschätzungen seitens der LehrerInnenschaft betreffend die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Allemann-Ghionda 2006), geringe Wertschätzung von Zweisprachigkeit (vgl. Allemann-Ghionda 2006) und andere Ursachen führen dazu, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden höheren Schulen eher unterrepräsentiert sind (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 122). Daraus resultiert, dass weniger SchülerInnen mit Migrationshintergrund maturieren, sich somit nicht für ein Studium an einer Universität qualifizieren und in weiterer Folge eine geringere Chance auf höhere Positionen in der Arbeitswelt haben. Auch zahlreiche Lehrkräfte mit Migrationshintergrund berichten von institutioneller Diskriminierung in Form von Ungleichbehandlung in der Ausbildung und der Arbeitswelt (vgl. Karakaş 2011: 214f.).

Aufgrund der Tatsache, dass nur eine Schülerin die Vorbildwirkung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund angesprochen hat, ist es schwierig bis unmöglich, daraus einen Schluss zu ziehen, der diesen seitens der Bildungspolitik bzw. der Forschung genannten Vorteil ausreichend bekräftigen würde. Betrachtet man diese Situation aber aus einer anderen Perspektive, könnte man sagen, dass eine von zehn SchülerInnen sehr wohl davon profitiert. Sie wird von Lehrkräften mit Migrationshintergrund unterrichtet, die ihr als Vorbilder dienen und ihr zeigen, dass sich die Anstrengungen auf ihrem Bildungsweg lohnen und zu einer erfolgreichen Karriere führen können.

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ansichten der Schüler ohne Migrationshintergrund. Ihnen sind die Schwierigkeiten bewusst, die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund möglicherweise während ihrer Ausbildung und in ihrem Job zu bewältigen haben. Daraus könnte man schließen, dass die Lehrkräfte, die diese Schwierigkeiten überwunden haben bzw. sich im Prozess der Überwindung befinden folglich Ansehen und Respekt seitens der Schüler ohne Migrationshintergrund genießen. Damit könnte auch eine gewisse Vorbildrolle verbunden sein.

3.3.2.2 AnsprechpartnerInnen, Verständnis und Empathie

In den Gruppendiskussionen stellte sich heraus, dass sich die teilnehmenden SchülerInnen nicht unbedingt deshalb von einer Lehrkraft besser verstanden fühlen, weil diese wie sie Migrationserfahrung hat und sich dadurch eher in die Situation kultureller und sprachlicher Heterogenität hineinversetzen kann, sondern dass sie vor allem dann von einem besseren Verständnis profitieren, wenn die Lehrkraft den gleichen Migrationshintergrund hat, wie sie selbst. Die DiskutantInnen der Gruppe 4 erklären das und geben Beispiele dafür:

Cem: [Es] ist manchmal auch gut, wenn man so aus dem gleichen Land stammt. Zum Beispiel hat man ein gleiches Humorverständnis und Kulturverständnis und ... mit dem kann man besser auskommen zum Schluss.²²

Derya: Ja, zum Beispiel [...] die Lehrer, die aus der Türkei kommen, mit denen können wir uns besser verstehen, weil wir auch Türkisch sprechen [...].

Moderatorin: Warum verstehen die euch besser?

Nursin: Weil die Kultur ...

Derya: Sie verstehen uns halt ... oder das hängt auch von [der] Religion so zu sagen ab [...].

Moderatorin: Kannst du da auch ein Beispiel nennen? Oder ihr, könnt ihr da auch ein Beispiel nennen? Eine Situation, wo das so war?

Derya: Ja. Zum Beispiel wenn in der Klasse ein Problem ist, dann reden wir [über] das mit dem [Name einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund] und der sagt dann: „Wenn ihr [...] so und so macht, wird es gut sein.“ Aber bei den anderen Lehrern ist es gleich so ... keine Ahnung ... eigentlich nicht so anders, aber, ... halt wir verstehen uns vielleicht besser mit den anderen.²³

Derya ist sich zum Schluss allerdings nicht mehr so sicher, ob sie sich nicht auch von einer Lehrkraft ohne Migrationshintergrund genauso gut verstanden fühlt, wie von dem erwähnten Lehrer, der wie sie einen türkischen Migrationshintergrund hat.

²² Transkript der Gruppe 4, Zeile 117-119.

²³ Transkript der Gruppe 4, Zeile 123-137.

Die SchülerInnen der Gruppe 3 diskutieren über das gleiche Thema und sind sich bis zum Schluss uneinig darüber, von wem sie sich besser verstanden fühlen. Während Biljana der Meinung ist, dass eine Lehrkraft mit gleichem Migrationshintergrund besseres Verständnis aufbringen würde, fühlt sich Nadire von einer Lehrkraft ohne Migrationshintergrund genauso gut verstanden:

Biljana: Wenn man was Privates bespricht, dann wäre es immer besser mit [einer Lehrkraft mit] Migrationshintergrund [zu sprechen].

Kate: Wieso?

Biljana: Ja, keine Ahnung, der versteht dich mehr [...]. Sie (zeigt auf Nadire, die einen türkischen Migrationshintergrund hat) hat ja wahrscheinlich eine ganz andere Kultur als ich. Also zu Hause lebt sie wahrscheinlich ganz anders und ihre Eltern sind ganz anders als meine und wenn sie das mit einem türkischen Lehrer bespricht, wird er sie viel mehr verstehen, als wenn sie das mit einem Englischlehrer bespricht (Nadire bestätigt), glaube ich, weil der versteht ja auch deine (zeigt auf Kate, die einen englischen Migrationshintergrund hat) Situationen. Wie du aufwächst zu Hause und wie deine Religion und Kultur ist.

Moderatorin: Aber bist du der Meinung, dass man dafür aus dem gleichen Land kommen muss?

Biljana: Ja, schon.

Moderatorin: Mhm, wie siehst du das? (schaut Nadire an)

Nadirde: Also für mich ist das egal.

Moderatorin: Du würdest genauso zu einer Lehrkraft ohne Migrationshintergrund gehen können und dich dort verstanden fühlen?

Nadire: Mhm, ja.²⁴

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Meinungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu diesem Thema auseinander gehen. Einige fühlen sich von einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund besser verstanden, aber nur dann, wenn diese den gleichen Migrationshintergrund hat, wie sie selbst. Für andere spielt der Migrationshintergrund diesbezüglich keine wesentliche Rolle. Sie fühlen sich von einer Lehrkraft ohne Migrationshintergrund ebenso gut verstanden.

²⁴ Transkript der Gruppe 3, Zeile 139-162.

In diesen beiden Beispielen wurden auch schon zwei Situationen erwähnt, in denen die SchülerInnen gerne eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund ansprechen. Zum einen handelt es sich um private Themen und zum anderen um Konflikte unter den SchülerInnen. Ein weiteres Beispiel zu Konflikten mit MitschülerInnen nennen die TeilnehmerInnen der Gruppe 4. Sie erzählten von einer Diskussion, die es in der Vergangenheit unter den SchülerInnen dieser Klasse gab. Gegenstand der Diskussion war das Tragen eines Kopftuches muslimischer Mädchen. Einige der muslimischen Mädchen tragen ein Kopftuch und andere nicht. Das führte dazu, dass die Mädchen, die keines tragen, von KlassenkollegInnen beschimpft wurden. Daraufhin suchten sie den Kontakt zu einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund:

Ebru: Also in unserer Klasse wurden halt ein paar Mädchen beschimpft, weil sie kein Kopftuch tragen und der Herr Professor hat dann [...] zu den Mädchen gehalten und hat gesagt: „Ja das ist ... das steht ja nicht im Koran, dass sie [ein] Kopftuch tragen müssen [...]. Ihr habt kein Recht dazu.“ Und er hat halt uns alle verteidigt [...].²⁵

Es lässt sich an dieser Stelle aber nicht sagen, ob die SchülerInnen diese Lehrkraft deshalb bewusst als AnsprechpartnerIn auswählten, weil sie ebenfalls einen Migrationshintergrund hat, oder ob vielleicht das Kriterium der Sympathie ausschlaggebend dafür war. Beides wäre denkbar und veranlasste mich zu genauerem Nachfragen. Ich wollte wissen, ob die SchülerInnen glauben, dass eine Lehrkraft ohne Migrationshintergrund in dieser Situation anders reagiert hätte. Daraufhin kam folgende Diskussion zustande:

Derya: Nein.

Ebru: Keine Ahnung.

Cem: Ich glaub schon [...]. [Eine Lehrkraft ohne Migrationshintergrund] hätte [es] nicht so gesagt, aber [sie] hätte schon gesagt, dass man nicht in [das Handeln] eine[s] Menschen eingreifen kann und über ihn bestimmten kann.

Derya: Ich denke, der Herr [Name eines Lehrers ohne Migrationshintergrund] hätte es auch gemacht.

Ebru: Ich glaube, es kommt auf die Persönlichkeit an.

²⁵ Transkript der Gruppe 4, Zeile 290-294.

Pelin: Auch der Charakter [spielt eine Rolle].²⁶

Die SchülerInnen kamen zu dem Schluss, dass eine Lehrkraft ohne Migrationshintergrund vermutlich gleich oder zumindest ähnlich reagiert hätte. Dies kann jedoch mangels Überprüfung nur als Hypothese betrachtet werden. Fest steht hingegen, dass sich die SchülerInnen, aus welchem Grund auch immer, bewusst für eine bestimmte Lehrkraft entschieden.

Kurz darauf schilderten sie mir einen anderen Vorfall, der mehr Einblick in den Entscheidungsprozess, bei dem es darum geht eine Lehrkraft als AnsprechpartnerIn zu wählen, zuließ. Das nun folgende Beispiel führte auch dazu, dass ich das alleinige Kriterium der Sympathie ausschließen konnte.

Wieder kam es unter den SchülerInnen dieser Klasse zu Problemen und in dieser Situation fiel ihre Wahl erneut auf die gleiche Lehrkraft, die schon im vorigen Beispiel als AnsprechpartnerIn gewählt wurde. Wie bereits gesagt, handelt es sich um eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund und im Zusammenhang mit diesem Beispiel ist es auch interessant zu erwähnen, dass diese Lehrkraft einen niederländischen Migrationshintergrund hat, während die Schülerinnen alle einen türkischen Migrationshintergrund haben:

Ebru: Zum Beispiel, wenn jetzt ... also wir sind ja Moslems und in unserer Religion ist halt nicht wirklich alles willkommen, sag ich mal. Und wenn die Jungs jetzt zum Beispiel mal was machen, was uns nicht gefällt und wenn wir es jetzt [...] zum Beispiel dem [Name einer Lehrkraft mit niederländischem Migrationshintergrund] sagen, [...] dann sagt der halt: „Ja die sind in der Pubertät. Das müsst ihr verstehen und so.“ [...].

Derya: Zum Beispiel das können wir dem [Name einer Lehrkraft mit türkischem Migrationshintergrund] nicht sagen.

Ebru: Ja, sonst gibt es Ärger. (lacht)

Pelin: Nein, nicht Ärger.

Derya: Ärger nicht, aber ...

Nursin: Die würden dann mit den Eltern oder so reden.

²⁶ Transkript der Gruppe 4, Zeile 296-306.

- Derya: Das ist so peinlich, irgendwie.
- Ebru: Sie würden die Eltern verständigen.
- Derya: Zum Beispiel beim Herrn [Name einer Lehrkraft ohne Migrationshintergrund], der ist so ... ganz so, wie bei ihnen jetzt (schaut Moderatorin an) ... wir erzählen es einfach, aber beim [Name einer Lehrkraft mit türkischem Migrationshintergrund] oder bei einer Dame, die Türkisch spricht, oder so ... bei denen ist es nicht so leicht.
- Pelin: Das ist nicht angenehm.²⁷

Aus den Erzählungen der SchülerInnen, die sich über die gesamte Gruppendiskussion verteilten, wurde deutlich, dass sie alle drei Lehrkräfte, um die es in diesem Beispiel ging, sehr sympathisch finden und mit ihnen über ihre Probleme, die sich aufgrund des Aufwachsens zwischen zwei oder mehr Sprachen und Kulturen ergeben, sprechen können. Sie nutzen diese Chancen aber je nach Situation bzw. Problem anders. Geht es um Probleme kultureller oder religiöser Natur, ziehen sie es vor mit einer Lehrkraft ohne Migrationshintergrund zu sprechen oder mit einer Lehrkraft, die nicht den gleichen Migrationshintergrund hat wie sie selbst. Diese bewusste Entscheidung resultiert in diesem Fall einerseits aus einem Schamgefühl gegenüber einer Lehrkraft mit dem gleichen Migrationshintergrund und andererseits daraus, dass sie es nicht riskieren wollen, dass diese in einer solchen Situation ihre Eltern verständigen könnte.

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, stimmten die SchülerInnen nur teilweise zu, als es darum ging, ob sie sich von einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund besser verstanden fühlen. Einige waren der Meinung, dass sie am meisten von einem besseren Verständnis profitieren, wenn die Lehrkraft den gleichen Migrationshintergrund hat wie sie selbst. Ich erkläre mir diesen Unterschied damit, dass es konkret auf die Situation bzw. das vorhandene Problem ankommt. Je nachdem entscheiden sie, mit wem sie darüber sprechen wollen.

²⁷ Transkript der Gruppe 4, Zeile 195-217.

3.3.2.3 Schulische Integration und Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls

Der Frage nach dem Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden, das durch eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund begünstigt wird, wurde ebenfalls in den Gruppendiskussionen nachgegangen. Eine Schülerin der Gruppe 3 äußerte sich dazu wie folgt:

Kate: Ja, man fühlt sich halt nicht ausgeschlossen, wenn man weiß, [...] dass das bei mehreren der Fall ist. Wäre man alleine und alle [anderen] würden aus Österreich kommen und du bist die Einzige ... das wäre eine andere Situation, glaube ich.²⁸

Kate konnte die Annahme aus ihrer Sicht also bestätigen. Sie fühlt sich durch die Anwesenheit von anderen Menschen mit Migrationshintergrund zugehöriger und wohler und hätte, wenn das Gegenteil der Fall wäre, ein Gefühl der Ausgeschlossenheit.

Etwas anders verhält es sich bei den DiskutantInnen der Gruppe 4. Der Vorteil der Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls, der durch eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund für SchülerInnen mit Migrationshintergrund besteht, beruht auf der Annahme, dass diese SchülerInnen innerhalb der Schulklasse einer ethnischen Minderheit angehören. Nun gibt es in der Klasse dieser DiskutantInnen, die alle einen türkischen Migrationshintergrund haben, noch zehn weitere MitschülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund, einen Schüler mit chinesischem Migrationshintergrund und einen Schüler ohne Migrationshintergrund. Sie gehören folglich innerhalb ihrer Schulklasse der ethnischen Mehrheit an. Die Präsenz eines Zugehörigkeitsmerkmals zu einer Minderheit ist in diesem Fall eher für den Schüler mit chinesischem Migrationshintergrund und den Schüler ohne Migrationshintergrund gegeben, die zu diesem Thema nicht befragt werden konnten, da sie an der Gruppendiskussion nicht beteiligt waren. Ein Gespräch mit diesen beiden Schülern hätte sicherlich auch interessante Einblicke in das Thema des Zugehörigkeitsgefühls zu dieser Klassengemeinschaft erlaubt. Auch wenn der angesprochene Vorteil einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund von dieser Diskussionsgruppe aus oben genannten Gründen nicht bestätigt werden konnte, animierte dieses Thema die

²⁸ Transkript der Gruppe 3, Zeile 95-97.

SchülerInnen in der Gruppendiskussion dazu, mir zu erzählen, was sie selbst dazu beitragen, dass sich einer ihrer Schulkollegen, der keinen türkischen Migrationshintergrund hat, nicht ausgeschlossen fühlt:

Nursin: Also, letztes Jahr waren nur Türken. Er ist dieses Jahr gekommen. Letztes Jahr also ... wir durften eigentlich nicht Türkisch reden, aber unter uns haben wir immer Türkisch gesprochen, aber im Unterricht nicht.

Moderatorin: Warum, wer sagt das, dass ihr nicht Türkisch reden dürft?

Nursin: Alle Lehrer. Ja, wenn sie sagen ... also wir sollen nicht immer Türkisch reden, weil wir auch das Deutsche lernen sollen ...

Cem: Weil es ist eigentlich Schulregel, so zu sagen. Wir dürfen nicht unter uns ...

Derya: ... und damit er uns auch alle versteht.

Nursin: Ja. Und aber dieses Jahr müssen wir die ganze Zeit Deutsch reden, weil eigentlich ein paar Jungs wollen nicht, dass er sich halt schlecht fühlt. Und deshalb müssen wir dieses Jahr Deutsch reden.²⁹

Die SchülerInnen benutzen unter sich also die deutsche Sprache, nicht unbedingt der Schulregel wegen, sondern zur Integration des Schülers, der die türkische Sprache nicht beherrscht. Auf der anderen Seite berichten sie in der Gruppendiskussion aber auch darüber, dass sie das Türkische manchmal bewusst verwenden, um jemanden auszuschließen.

Derya: Manchmal werden sie schon ausgeschlossen.

Moderatorin: Aha, in welchen Situationen?

Ebru: Wenn man jetzt Türkisch untereinander spricht, dann werden sie ausgeschlossen, weil sie nichts verstehen und so.

Derya: Oder zum Beispiel, die machen so [ein] paar Sachen ... so zum Beispiel, keine Ahnung ... das gefällt uns vielleicht einfach nicht und dann sagen sie: „Ja halt ... ich darf das machen, ihr dürft es nicht machen, weil ihr Moslems seid.“

Moderatorin: Mhm.

Derya: Und wenn das uns stört, dann ...

²⁹ Transkript der Gruppe 4, Zeile 363-373.

Ebru: Schließen wir sie aus.

Moderatorin: Und macht ihr das alles untereinander aus, oder hilft euch da vielleicht auch manchmal ein Lehrer?

Derya: Nein, da sind wir unter uns.³⁰

Die SchülerInnen regeln Zugehörigkeit und Ausgrenzung also überwiegend durch die Verwendung der einen oder der anderen Sprache und nicht im Beisein einer Lehrkraft.

3.3.2.4 Rücksicht bei der Vermittlung von Inhalten

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits erwähnt, ist es nicht auszuschließen, dass es Unterschiede in der Vermittlungskompetenz von Lehrkräften mit und Lehrkräften ohne Migrationshintergrund gibt, auch wenn grundsätzlich davon auszugehen ist, dass sie über das gleiche pädagogische und didaktische Wissen verfügen. Als ich die SchülerInnen in den Gruppendiskussionen danach fragte, ob eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund andere Methoden bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffs anwendet, als eine Lehrkraft ohne Migrationshintergrund, erhielt ich folgende Antwort:

Kate: Ich glaube, das macht jeder Lehrer anders, einfach.

Moderatorin: Mhm, hat [das] auch nichts mit einem Migrationshintergrund zu tun?

Kate: Nein, kommt immer darauf an.³¹

Kate kann also keine Unterschiede in der Vermittlungskompetenz von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund erkennen. Wenn es Unterschiede geben sollte, dann hat das ihrer Meinung nach nichts mit dem Vorhandensein eines Migrationshintergrundes zu tun, sondern liegt einfach daran, dass jede Lehrkraft ihre eigenen Methoden hat, wie sie den Unterrichtsstoff vermittelt.

³⁰ Transkript der Gruppe 4, Zeile 340-352.

³¹ Transkript der Gruppe 3, Zeile 188-190.

3.3.3 Wie SchülerInnen ohne Migrationshintergrund von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren

3.3.3.1 Abbau von Stereotypen, Hinwegkommen über Klischees und ein positives Bild von Minderheiten bekommen

In den Gruppendiskussionen stellte sich heraus, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund einigen SchülerInnen dabei halfen, stereotype Vorstellungen von Angehörigen ethnischer Minderheiten abzubauen. Andere wiederum gaben an, dass nicht unbedingt Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Speziellen, sondern die Schule im Allgemeinen dazu beitrug, um über vorhandene Klischees hinwegzukommen bzw. ein positiveres Bild von Minderheitsangehörigen zu bekommen:

Moderatorin: Und wenn jetzt zum Beispiel ... wenn es in der Klasse sagen wir Klischees gibt, über eine bestimmte Gruppe von Schülern ... könnte da vielleicht eher ein Lehrer mit Migrationshintergrund mit diesen Klischees aufräumen?

Georg: Ja.

Julia: Ja, schon.

Tom: Ja, aber das ist meistens ... also das wird eigentlich meistens unter den Schülern auch geregelt. Also da haben die Lehrer auch nicht wirklich so einen großen Einfluss, [...] was mir so aufgefallen ist.³²

Manfred: [...] Das ist schon einfacher für mich geworden auf solche Leute zuzugehen und nicht gleich irgendwie was mit schlechten Hintergedanken zu denken.

Moderatorin: Also [hast du] Vorurteile abgelegt?

Manfred: Ja, genau.

Moderatorin: Mhm.

Manfred: Weil da habe ich vielleicht einmal einen gekannt, oder so, der war deppert und dann habe ich das gleich [...] [über] alle [gedacht] oder so. Und dann auf der Schule lernst du halt mehr kennen und dann weißt [du], wie die eigentlich so ... kannst du dir mehr vorstellen darunter, also ...

³² Transkript der Gruppe 1, Zeile 169-177.

Moderatorin: Mhm.

Georg: Hat schon geholfen.³³

Beide Gymnasien sind Orte, an denen kulturelle Vielfalt präsent ist und geschätzt wird. Allein diese Tatsache hat eine positive Wirkung auf die SchülerInnen. Insofern lässt sich die Annahme von Quijcho und Rios bestätigen, die besagt, dass Angehörige der Majoritätsgesellschaft in diesem Zusammenhang besonders von einer stärkeren Durchmischung von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund profitieren (vgl. Kapitel 2.5.2.1). Sicherlich begünstigt in diesem Fall aber auch die stärkere Durchmischung von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund diesen Prozess.

3.3.3.2 Realistisches Bild einer multikulturellen Gesellschaft entwickeln und kulturelle Hintergründe verstehen

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund könnten SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, wie bereits in Kapitel 2.5.2.2 erwähnt, dabei helfen, unterschiedliche kulturelle Hintergründe besser verstehen zu lernen, indem sie sie zu einem Perspektivenwechsel anregen. Wie sich in den Gruppendiskussionen zeigte, sind die SchülerInnen vor allem an Informationen über andere Kulturen und Religionen interessiert:

Tom: Ich fände es bei Religion recht interessant [...]. In Religion sollte halt nicht nur das Christentum gelehrt werden, dass man einfach ein weites Spektrum an Religionen hat [...].³⁴

Max: Wenn man Lehrer mit Migrationshintergrund hat, kann man auch über andere Länder erfahren. Also man kann, wenn man einen Lehrer aus der Türkei hat, [...] von dem erfahren, wie da das Leben ist, wie es dort ist aufzuwachsen, wie streng die Eltern dort sind und alles [...].

Maria: Die Frau [Name einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund] hat uns eh einmal ein paar Unterschiede erklärt zwischen Frankreich

³³ Transkript der Gruppe 1, Zeile 287-298.

³⁴ Transkript der Gruppe 1, Zeile 144-148.

und Österreich.³⁵

Die SchülerInnen profitieren in diesem Zusammenhang am meisten von einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund, wenn sie diese an ihren diesbezüglichen Erfahrungen teilhaben lässt. So erhalten sie die Möglichkeit, sich ein Stück weit in deren Situation hineinzusetzen und können dadurch den einen oder anderen kulturellen Unterschied besser verstehen.

Wie im theoretischen Teil bereits aufgezeigt wurde, spiegelt sich die heterogene Zusammensetzung der österreichischen Gesellschaft im Moment nicht in der Zusammensetzung der LehrerInnenschaft wider. Den SchülerInnen ist bewusst, dass es im Vergleich zu den vielen Menschen mit Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft nur sehr wenige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gibt. Sie können sich dieses Ungleichgewicht allerdings nicht erklären:

Moderatorin: [...] in der Gesellschaft [...] oder auch in der Schülerschaft werden Menschen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren mehr ... oder auch in den zukünftigen Jahren vielleicht noch mehr ... und ...

Max: Ja.

Moderatorin: ...bei den Lehrern ist das identisch? Also ist das ein Spiegel der Gesellschaft?

Max: Nein. Aber ich meine, warum sollte es Schüler mit Migrationshintergrund geben und keine Lehrer? Das ist ja unlogisch [...].³⁶

In weiterem Diskussionsverlauf sind sie aber zuversichtlich, dass es zukünftig mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund geben wird:

Harald: [...] zum Beispiel die Schüler, die jetzt Migrationshintergrund haben, werden sicher vier oder fünf davon Lehrer und somit vermehrt sich das. Also ja ... denke ich schon, dass es auch mehr werden.

³⁵ Transkript der Gruppe 2, Zeile 224-229.

³⁶ Transkript der Gruppe 2, Zeile 124-131.

Moderatorin: Mhm.

Harald: [Einige] werden [...] auch andere Berufe machen, aber ein Teil davon wird ja auch Lehrer, also: ja.³⁷

Anhand dieses Beispiels zeigt sich nebenbei bemerkt deutlich das mangelnde Bewusstsein der SchülerInnen dafür, dass Migration nach Österreich bereits seit Anfang der 1960er Jahre stattfindet (vgl. Bauböck/Perchinig 2006: 726f.).

3.3.3.3 AnsprechpartnerInnen beim Fremdsprachenlernen

Als ich die SchülerInnen nach weiteren Situationen in ihrem Schulalltag fragte, in denen es ihrer Meinung nach schön wäre, eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund ansprechen zu können, nannten sie eine Situation, die ich, wie bereits erwähnt, bei der Zusammenstellung der Liste der Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund nicht bedacht hatte. Und zwar sehen sie folgenden Vorteil:

Manfred: Mit unserem Spanischlehrer haben wir auch einmal darüber geredet, wie es für ihn war, als er Deutsch gelernt hat, weil er hat ja davor in Südamerika gelebt und da haben wir schon darüber reden können, wie ihm das schwer gefallen ist und so, und ja, das war auch recht gut [...].³⁸

Die SchülerInnen, die sich selbst gerade in der Situation befinden, eine oder mehrere Fremdsprachen zu lernen, sehen es als Vorteil, wenn sie darüber mit einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund sprechen können. In diesem konkreten Fall wissen sie, dass zumindest eine ihrer Lehrkräfte in der Vergangenheit Deutsch als Fremdsprache gelernt hat und nützen gerne die Chance, mit ihr darüber zu sprechen. Sie profitieren von den Erfahrungen der Lehrkraft, fühlen sich von ihr eher verstanden, da sie selbst einmal in der gleichen Situation war und können möglicherweise Ratschläge für den Umgang mit Schwierigkeiten beim Sprachenlernen erhalten.

³⁷ Transkript der Gruppe 2, Zeile 136-141.

³⁸ Transkript der Gruppe 1, Zeile 154-157.

3.3.4 Wie alle SchülerInnen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren

3.3.4.1 Verbesserung der interkulturellen Kompetenz und Kommunikation

Sowohl SchülerInnen mit, als auch SchülerInnen ohne Migrationshintergrund erzählten mir in den Gruppendiskussionen von Situationen in ihrem Schulalltag, in denen sie mithilfe einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund ihre interkulturelle Kompetenz bzw. ihre interkulturelle Kommunikation verbessern konnten. Beispielhaft sei hier die in Kapitel 3.3.2.2 bereits zitierte Situation genannt, in der kulturelle Unterschiede, genauer gesagt das Tragen bzw. Nichttragen eines Kopftuchs, zu einem Konflikt unter den SchülerInnen führte und eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund durch Thematisierung des Problems dazu beitragen konnte, diesen Konflikt zu lösen. Die SchülerInnen lernten dadurch mit kulturellen Unterschieden auf professionelle Weise umzugehen, einander zu achten und Diversität zu respektieren. Andererseits wurde anhand dieses Beispiels aber auch deutlich, dass die betroffenen SchülerInnen dieses Konfliktlösungspotenzial, welches ich als eine Eigenschaft einer „interkulturell kompetenten Lehrkraft“ ansehe (vgl. Kapitel 2.6.3), nicht unbedingt nur einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund zuschreiben. Aus Sicht dieser SchülerInnen hätte eine Lehrkraft ohne Migrationshintergrund vermutlich genauso oder auf ähnliche Art reagiert. Was ich damit sagen möchte ist, dass sich in den von mir geführten Gruppendiskussionen keine eindeutigen Hinweise für die besondere Befähigung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund betreffend die Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen der SchülerInnen finden ließen.

Auf meine Forschungsarbeit bezogen ziehe ich daraus den Schluss, dass interkulturelle Lernprozesse im gleichen Maß von Lehrkräften mit wie auch von Lehrkräften ohne Migrationshintergrund in Gang gesetzt werden können. Es ist aber davon auszugehen, und damit stimme ich Strasser und Steber zu (vgl. Kapitel 2.6.3), dass sich die im Vergleich zu anderen Schulen relativ starke Durchmischung von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund an diesen beiden Gymnasien begünstigend darauf auswirkt.

4. SCHLUSS

4.1 ZUSAMMENFASSUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Wie werden Lehrkräfte mit Migrationshintergrund von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund wahrgenommen? So lautet die erste meiner beiden Forschungsfragen. Die durch Gruppendiskussionen ermittelten und mithilfe der *dokumentarischen Methode* ausgewerteten Daten lieferten diese Forschungsfrage betreffend folgende Ergebnisse:

In beiden Schulen sorgen nicht nur sprachliche oder äußerliche Merkmale der Lehrkräfte für eine bewusste Wahrnehmung deren Migrationshintergründe bei den SchülerInnen. Das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes wird auch von den Lehrkräften selbst in persönlichen Gesprächen mit den SchülerInnen thematisiert oder fließt in das unterrichtliche Geschehen mit ein. Alle an der Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen, unabhängig davon, ob sie selbst einen Migrationshintergrund haben oder nicht, sind daher über den jeweiligen Migrationshintergrund ihrer Lehrkräfte informiert. Sie kennen zum Beispiel deren Herkunftsländer, deren Muttersprachen usw. Daraus lässt sich schließen, dass mit dem Vorhandensein eines Migrationshintergrundes in beiden Schulen sehr offen umgegangen wird und zu einer bewussten Wahrnehmung bei den SchülerInnen führt.

Die SchülerInnen nannten zunächst keine Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund. Aus ihrer Sicht machen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund also nichts anders als Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund. Einige SchülerInnen diskutierten dann aber doch darüber, ob Unterschiede in der Unterrichtsmethode ihrer Lehrkräfte etwas mit deren vorhandenem Migrationshintergrund zu tun haben könnten. Sie begründeten diese Annahme mit unterschiedlichen Erziehungsmethoden und Wertesystemen in den Kulturen, in denen die Lehrkräfte aufwuchsen.

Der Migrationshintergrund nimmt im Vergleich zu anderen differenzierenden Merkmalen einer Lehrkraft eine unwichtige Position ein. Ebenso unbedeutend sind

Alter und Geschlecht einer Lehrkraft für die SchülerInnen. Eine wichtige Rolle spielen hingegen die Charaktereigenschaften und die Unterrichtsmethoden der Lehrkräfte. Trotz dieser untergeordneten Wichtigkeit des Migrationshintergrundes wünschen sich die SchülerInnen innerhalb des LehrerInnenkollegiums eine stärkere Durchmischung von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund. Sie begründen diesen Wunsch mit einem dadurch gegebenen „Ausgleich“. Es würde ihnen komisch vorkommen, wenn es nur Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund gäbe. Ebenso unnatürlich wäre es für sie, wenn nur weibliche oder nur junge Lehrkräfte in diesen Schulen unterrichten würden. Erst in den Gesprächen über die Vorteile einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass deren Migrationshintergründe in manchen Situationen sehr wohl eine wesentliche Rolle spielen.

Damit befasste ich mich im Zuge der zweiten dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage: **Inwiefern profitieren SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund von Lehrkräften mit Migrationshintergrund?** Die Vorteile, die sich Bildungspolitik und Forschung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund erhoffen, wurden aus Sicht der SchülerInnen einer empirischen Prüfung unterzogen. Im Zentrum standen jedoch vor allem jene Vorteile, die SchülerInnen selbst erkennen und in den Gruppendiskussionen nannten. Diese decken sich, wie sich in der nachfolgenden Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse deutlich zeigt, nur zum Teil mit denen der Bildungspolitik und Forschung.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund dienen als Rollenvorbilder

Nur eine der zehn SchülerInnen mit Migrationshintergrund gibt an, von diesem Vorteil, den auch Bildungspolitik und Forschung sehen, zu profitieren. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind aufgrund ihres erfolgreichen Absolvierens des österreichischen Bildungssystems und ihrer dadurch möglichgewordenen Berufskarriere als LehrerInnen in österreichischen Schulen Vorbilder für sie. An ihrem Beispiel kann sie sehen, dass sich die Anstrengungen auf ihrem Bildungs- und Berufsweg lohnen. Die Schwierigkeiten während der Ausbildung oder bei der Jobsuche, die für Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich auftreten können, wurden in diesem Zusammenhang ebenfalls von den SchülerInnen angesprochen und mögliche Ursachen dafür diskutiert.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind AnsprechpartnerInnen für Probleme, die sich aufgrund des Aufwachsens zwischen zwei oder mehr Sprachen und Kulturen ergeben

Die Untersuchung hat lediglich gezeigt, dass SchülerInnen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in manchen Situationen ganz bewusst als AnsprechpartnerInnen wählen und in anderen Situationen wiederum ganz bewusst darauf verzichten, mit einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund zu sprechen. Sie treffen diese Entscheidung je nach Situation neu. Aus Sicht der SchülerInnen kann dieser seitens der Bildungspolitik bzw. der Forschung genannte Vorteil also nicht eindeutig bestätigt werden.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund verfügen über stärkere Empathie und mehr Verständnis für kulturelle und sprachliche Heterogenität

Unter den SchülerInnen herrscht Uneinigkeit darüber, ob sie sich von einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund besser verstanden fühlen, als von einer Lehrkraft ohne Migrationshintergrund. Einige sind aber der Meinung, dass sie sich am besten von einer Lehrkraft verstanden fühlen, die den gleichen Migrationshintergrund hat, wie sie selbst.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund fördern die schulische Integration und stärken das Zugehörigkeitsgefühl zur Klassengemeinschaft

Wiederum äußerte sich nur eine von zehn SchülerInnen mit Migrationshintergrund darüber, dass sie sich durch die Anwesenheit von anderen Menschen mit Migrationshintergrund – nicht aber explizit durch die einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund – der Klassen- bzw. Schulgemeinschaft zugehöriger fühlt. Für diese Schülerin verringert sich dadurch die Präsenz des Zugehörigkeitsmerkmals zu einer ethnischen Minderheit und sie fühlt sich besser integriert. Für den Großteil der anderen SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist das Zugehörigkeitsmerkmal zu einer ethnischen Minderheit innerhalb der Klasse, wie sich während der Gruppendiskussion herausstellte, nicht gegeben, da in dieser Klasse sechzehn von achtzehn SchülerInnen denselben Migrationshintergrund haben und sie somit die Mehrheit bilden. Auch innerhalb der Schule gehören sie keiner ethnischen Minderheit an. Deswegen war eine Überprüfung dieses Vorteils aus der Sicht besagter SchülerInnengruppe unmöglich.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind sich kulturbedingter Unterschiede in der Auffassung und dem Verständnis unterrichtlicher Inhalte der SchülerInnen eher bewusst und nehmen bei der Vermittlung darauf Rücksicht

Keine/r der teilnehmenden SchülerInnen sieht einen Unterschied in der Vermittlungskompetenz von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund. Eventuell doch vorhandene Unterschiede haben ihrer Meinung nach nichts mit dem Vorhandensein eines Migrationshintergrundes zu tun. Folglich wurde diese von Bildungspolitik und Forschung getätigte Annahme aus der Perspektive der SchülerInnen falsifiziert.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund fördern den Abbau von Stereotypen, helfen über Klischees hinweg und begünstigen das Erlangen eines positiven Bildes von Minderheiten

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die SchülerInnen generell ein positives Bild von Minderheiten haben. Das liegt laut Aussagen der SchülerInnen u.a. daran, dass kulturelle Vielfalt in beiden Schulen respektiert und geschätzt wird, was wiederum auch durch den verhältnismäßig hohen Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund deutlich wird. Es sind also nicht nur explizit Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, die SchülerInnen helfen über eventuell vorhandene Klischees hinwegzukommen, sondern die Schule im Allgemeinen als ein Ort, an dem Heterogenität als Chance gesehen wird. Dieser Vorteil findet also nur implizite Bestätigung seitens der SchülerInnen.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund verhelfen zu einem besseren Verständnis kultureller Hintergründe

Die SchülerInnen profitieren von einem durch eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund angeregten Perspektivenwechsel. Mithilfe ihrer Erfahrungsberichte können sich SchülerInnen in verschiedene Situationen und Lebensentwürfe hineinversetzen und so kulturelle Unterschiede besser verstehen. Aus Sicht der SchülerInnen konnte dieser Vorteil folglich bestätigt werden.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund tragen zur Entwicklung eines realistischen Bildes einer multikulturellen Gesellschaft bei

Den SchülerInnen ist bewusst, dass es – nicht unbedingt in den Schulen, die sie persönlich besuchen, aber in österreichischen Schulen generell – relativ wenige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu in Österreich lebenden Menschen mit Migrationshintergrund gibt. Sie vernehmen also ein Ungleichgewicht zwischen der Zusammensetzung der österreichischen Gesellschaft und der Zusammensetzung der LehrerInnenschaft. Mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund würden laut den SchülerInnen für einen Ausgleich, ein realistisches Bild einer multikulturellen Gesellschaft sorgen.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind AnsprechpartnerInnen beim Fremdsprachenlernen

Dieser Vorteil wurde in den Gruppendiskussionen von den SchülerInnen selbstständig genannt. Sie profitieren diesbezüglich von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, weil sich diese gut in ihre Situation einfühlen können. Sie haben mehr Verständnis für die sich ergebenden Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen, da sie eventuell selbst mal in dieser Situation waren und die SchülerInnen können sich von ihnen auch Ratschläge für die Bewältigung dieser Schwierigkeiten erhoffen.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund tragen zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenz und Kommunikation bei

In den Gruppendiskussionen wurden keine eindeutigen Hinweise darauf gefunden, die belegen könnten, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Besonderen dazu befähigt sind, die interkulturellen Kompetenzen der SchülerInnen zu verbessern. Eine stärkere Durchmischung von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund wirkt sich aber sicherlich positiv darauf aus.

4.2 KONKLUSION

Dieser Forschungsarbeit kann aufgrund der relativ kleinen Zielgruppe nicht als abschließendes Ergebnis der behandelten Thematik gesehen werden. Um einen größeren Überblick und aussagekräftigere Befunde darüber zu erhalten, wie SchülerInnen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund wahrnehmen und von ihnen profitieren, wäre sicherlich eine quantitativ angelegte Studie von Vorteil. Hierfür

würde sich meines Erachtens ein Fragebogen als Untersuchungsinstrument gut eignen. Dennoch liefern die Ergebnisse dieser Untersuchung erste Einblicke und machten so die Beantwortung der Forschungsfragen möglich.

Für die SchülerInnen der beiden Gymnasien, in denen die empirische Untersuchung durchgeführt wurde, ist es vollkommen natürlich und selbstverständlich, dass sie von Lehrkräften ohne und mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. Aufgrund dieser Tatsache vernehmen sie auch keine großen Unterschiede zwischen ihnen. Dennoch oder gerade, weil sie diese sprachliche und kulturelle Vielfalt schätzen, ist es ihnen wichtig, dass sich das LehrerInnenkollegium eben sowohl aus Lehrkräften ohne als auch Lehrkräften mit Migrationshintergrund zusammensetzt. Jede, wie auch immer geartete, homogene Zusammensetzung des LehrerInnenkollegiums wäre ihrer Meinung nach unnatürlich bzw. anormal. Um mit den Worten von Prof. Dr. Carolin Rotter zu sprechen, sollten daher „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund [...] ein selbstverständlicher Bestandteil von Lehrerkollegien an [...] Schulen sein. Gewarnt werden muss jedoch vor einer pädagogischen Omnipotenzvorstellung, mit der sie in der aktuellen Diskussion überfrachtet werden“ (Rotter 2012: 219). Die Untersuchungsergebnisse meiner Forschungsarbeit haben nämlich auch gezeigt, dass sich die von der Bildungspolitik und der Forschung erhofften Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund teilweise, aber nicht komplett mit dem decken, wie die SchülerInnen in ihrem Schulalltag und aus ihrer Sicht von ihnen profitieren. Das liegt meiner Meinung nach einerseits daran, dass die SchülerInnen erkennen, dass das bloße Vorhandensein eines Migrationshintergrundes noch zu keinen Unterschieden in der sozialen, interkulturellen oder unterrichtlichen Kompetenz einer Lehrkraft führt. Andererseits wurde anhand der Untersuchungsergebnisse aber auch deutlich, dass das Profitieren von Lehrkräften mit Migrationshintergrund nicht bei allen SchülerInnen und nicht in allen Situationen ausschließlich auf bewusster Wahrnehmung basiert. Vielmehr handelt es sich um ein unbewusstes Erleben seitens der SchülerInnen, das darüber hinaus sehr stark situations- und personenabhängig ist. Dies darf bei der Überprüfung der von Bildungspolitik und Forschung genannten Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund aus Sicht der SchülerInnen, wie es sich diese Forschungsarbeit zur Aufgabe gemacht hat, nicht außer Acht gelassen werden.

In den beiden Gymnasien sind, wie bereits erwähnt, vergleichsweise viele Lehrkräfte mit Migrationshintergrund beschäftigt. Es sind Orte, an denen kulturelle und sprachliche Vielfalt geschätzt und ein respektvolles Miteinander gelebt und gepflegt wird. Nur an Orten wie diesen können interkulturelle Lernprozesse stattfinden und nachfolgenden Generationen ein professioneller Umgang mit Heterogenität ermöglicht werden. Im Sinne der SchülerInnen bleibt also zu hoffen, dass es künftig mehr Schulen wie diese in Österreich gibt, in denen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund tätig sind, von denen sie auf so vielfältige Weise profitieren können. Die Beschäftigung von mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund darf aber nicht die einzige bildungspolitische Maßnahme auf dem Weg zu einer „Interkulturellen Öffnung der Schule“ (vgl. Gaitanides 2008: 171ff.) darstellen, wie Prof. Dr. Stefan Gaitanides in seiner Studie zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund zeigt. Vielmehr ist „die ‚Interkulturelle Öffnung der Schule‘ [...] als gemeinsame Querschnittsaufgabe [aller im schulischen Kontext beteiligten AkteurInnen] zu betrachten bzw. interkulturelle Kompetenz [...] auch als selbstreflexive Überprüfung stereotyper Fremdbilder zu definieren“ (Gaitanides 2008: 176).

5. LITERATURVERZEICHNIS

Aibauer, Rosa B. (1954): Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers. Regensburg: Verlag Josef Habel.

Allemann-Ghionda, Cristina (2006): Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Multikulturalität. In: Tanner, Albert / Badertscher, Hans / Holzer, Rita (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in der Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo. S. 78-90.

Arens, Susanne / Mecheril, Paul (2009): „Interkulturell“ in der Migrationsgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Zeitschrift (Hrsg.): forum schule heute, Heft 2, Jg. 23. Bozen. S. 7-9.

Bauböck, Rainer / Perchinig, Bernhard (2006): Migrations- und Integrationspolitik. In: Dachs, Herbert / Gerlich, Peter / Gottweis, Herbert / Kramer, Helmut / Lauber, Volkmar / Müller, Wolfgang / Tálos, Emmerich (Hrsg.): Politik in Österreich. Das Handbuch. Wien: Manz. S. 726-743.

Baumann, Gerd (2000): Das Rätsel der multikulturellen Gesellschaft. Neue Wege durch den Ethnologischen Dreischritt. In: Schomburg-Scherff, Sylvia / Heintze, Geatrix (Hrsg.): Die offenen grenzen der Ethnologie. Schlaglichter auf ein sich wandelndes Fach. Frankfurt am Main: Lembeck. S. 157-169.

Baumann, Gerd / Gingrich, Andre (Hrsg.) (2004): Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach. New York u.a.: Berghahn Books.

Bender-Szymanski, Dorothea (2008): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 201-228.

Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Bolten, Jürgen (2003): Interkulturelle Kompetenz. 2., unveränderte Auflage. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / do Mar Castro Varela, María / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz Verlag. S. 121-149.

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

Fleck, Elfie (2010): Migration und Sprachförderung an österreichischen Schulen. In: Muhr, Rudolf / Biffli, Gudrun (Hrsg.): Sprache – Bildung – Bildungsstrategien – Migration. Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. S. 139-156.

Gaitanides, Stefan (2008): „... egal was für einen Hintergrund sie haben, es sind doch alles unsere Schüler.“ Schule und Familien mit Migrationshintergrund – Eine Gemeindestudie. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

Georgi, Viola B. / Ackermann, Lisanne / Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Good, Thomas L. / Brophy, Jere E. (1984): Looking in classrooms. 3. Ed. New York: Harper & Row.

Gupta, Akhil / Ferguson, James (1997): Beyond „Culture“: Space, Identity, and the Politics of Difference. In: Gupta, Akhil / Ferguson, James: Culture, Power, Place. Explorations in critical anthropology. Durham and London: Duke University Press. p. 33-51.

Holzbrecher, Alfred (1997): Wahrnehmung des anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen: Leske + Budrich. (Sekundärzitat)

Irvine, Jacqueline, Jordan (1989): Beyond role models. An examination of cultural influences on the pedagogical practices of Black teachers. Peabody Journal of Education 66 (4). p. 51-63.

Karakaş, Nurten (2011): Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen. In: Georgi, Viola B. / Ackermann, Lisanne / Karakaş, Nurten: Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster u.a.: Waxmann Verlag. S. 214-241.

Karakaşoğlu, Yasemin (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Neumann, Ursula / Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster u.a.: Waxmann Verlag. S. 121-135.

Knappik, Magdalena / Dirim, İnci (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In: Fereidooni, Karim: Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 89-94.

Kroucheva, Katerina (2009): „... eine bestimmte Erklärung mochten wir aus mehreren Gründen nicht verlangen.“ Kurze Einführung in die Theorie und Geschichte der Imagologie. In: Casper-Hehne, Hiltraud / Schweiger, Irmy (Hrsg.): Kulturelle Vielfalt

deutscher Literatur, Sprache und Medien. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 125-139.

Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Loos, Peter / Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. In: Bohnsack, Ralf / Lüders Christian / Reichertz, Jo (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung Bd. 5. Opladen: Leske + Budrich.

Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

McGuire, William J. / McGuire, Claire V. / Child, Pamela / Fujioka, Terry (1978): Salience of ethnicity in the spontaneous self-concept as a function of one's ethnic distinctiveness in the social environment. *Journal of Personality and Social Psychology* 36 (5). p. 511-520.

Mecheril, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich. S. 15-34.

Mecheril, Paul (2004): Was ist „interkulturelle Kompetenz“? Von kulturalistischen Ansätzen zu reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz Verlag. S. 106-132.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul / do Mar Castro Varela, María / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz Verlag. S. 7-22.

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Quioco, Alice / Rios, Francisco (2000): The power of their presence: Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, 70 (4). San Marcos: California State University. p. 485-528.

Rotter, Carolin (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. In: Julius Beltz GmbH & Co KG (Hrsg.): *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2, Jg. 58. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. S. 204-221.

Schad, Ute (2007): „Anders anders“. Geschlecht und Ethnizität in einer Pädagogik der kulturellen Vielfalt. In: Musch, Chantal / Gemende, Marion / Weber-Unger Rotino, Steffi (Hrsg.): *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. Weinheim u.a.: Juventa Verlag. S. 193-206.

Solomon, Patrick R. (1997): Race, role modelling, and representation in teacher education and teaching. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22 (4). p. 395-410.

Strasser, Josef / Steber, Corinna (2010): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 97-126.

Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 14. Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 137-150.

Weidemann, Arne / Straub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Ein Handbuch. Bielefeld: transcript Verlag.

Woodward, Kath (Hrsg.) (2000): *Questioning identity. Gender, class, nation*. London u.a.: Routledge.

Zick, Andreas (1997): Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. Münster u.a.: Waxmann.

Internetquellen

URL 1

Der Standard – Online (2011): Schmied will mehr Lehrer mit Migrationshintergrund.

<http://derstandard.at/1308679772288/Schmied-will-mehr-Lehrer-mit-Migrationshintergrund>

(letzter Zugriff am 02.01.2013)

URL 2

Statistik Austria (2010): SchülerInnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2008/09 und Schüler und SchülerInnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2008/09. In: Bildung in Zahlen 2008/09 – Tabellenband.

http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html

(letzter Zugriff am 02.01.2013)

URL 3

Statistik Austria (2012): SchülerInnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2011/12 und Schüler und SchülerInnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2011/12.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

(letzter Zugriff am 02.01.2013)

URL 4

Magistrat der Stadt Wien (2012): Daten & Fakten – Wiener Bevölkerung nach Migrationshintergrund.

<http://www.wien.gv.at/menschen/integration/grundlagen/daten.html>

(letzter Zugriff am 02.01.2013)

URL 5

Statistik Austria (2012): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund.
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html

(letzter Zugriff am 02.01.2013)

URL 6

UNECE – United Nations Economic Commission for Europe (2010): CES Recommendations for the 2010 Round of Population and Housing Censuses.
<http://www.unece.org/stats/census/>

(letzter Zugriff am 02.01.2013)

URL 7

Vortragsmanuskript von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu der Universität Bremen (2009): „Das multikulturelle Klassenzimmer – Realität oder Vision?“. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung "Ein Lehrer, zwanzig Länder, keine Ahnung? - Perspektiven einer Lehrerausbildung für den Umgang mit kultureller Vielfalt" der ZEIT-Stiftung und der Stiftung der deutschen Wirtschaft im Auditorium Maximum der Bucerius Law School in Hamburg, 15. Januar 2009. S.9.

http://www.ekiba.de/download/Das_multikulturelle_Klassenzimmer_Yasemin_Karakaşoğlu.pdf

(letzter Zugriff am 21.12.2012)

URL 8

Ryan, James (o.J.): Promoting a Diverse Educator Workforce. University of Toronto. OISE Ontario Institute for Studies in Education.

<http://www.oise.utoronto.ca/isp/UserFiles/File/PromotingADiverseEducatorWorkplace.pdf>

(letzter Zugriff am 21.12.2012)

URL 9

Hauptstelle RAA Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009): Netzwerk der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. S. 18.

<http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/projekte/lehrkraefte-mit-zuwanderungsgeschichte/Broschuere-Lehrkraefte-mit-Zwanderungsgeschichte.pdf>

(letzter Zugriff am 21.12.2012)

URL 10

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011): Interkulturelles Lernen.

<http://www.projekte-interkulturell.at/page.aspx?ID=37>

(letzter Zugriff am 28.09.2012)

URL 11

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010): Lehrpläne der AHS-Unterstufe.

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml

(letzter Zugriff am 28.09.2012)

URL 12

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2012): Hamburger Netzwerk „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“.

<http://li.hamburg.de/netzwerk>

(letzter Zugriff am 26.11.2012)

6. ANHANG

6.1 DISKUSSIONSLEITFADEN

- Gibt es eurer Meinung nach Unterschiede zwischen LehrerInnen mit und LehrerInnen ohne Migrationshintergrund? Wenn ja, welche sind das?
- Wie wichtig ist euch, dass euer/eure LehrerIn einen Migrationshintergrund hat?
- Was ist euch wichtiger oder weniger wichtig als ein Migrationshintergrund bei einer Lehrkraft?
- Macht / kann eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund eurer Meinung nach etwas besser als eine Lehrkraft ohne Migrationshintergrund? Wenn ja, was ist das?
- In welchen Situationen wäre es schön, eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund ansprechen zu können?

6.2 FRAGEBOGEN FÜR SCHÜLERINNEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND**1) Wie alt bist du?**

_____ Jahre alt

2) Die wievielte Klasse im Gymnasium besuchst du gerade?

_____ Klasse

3) Seit wann lebst du in Österreich?

Seit meiner Geburt. Seit _____ Jahren.

4) Welche Sprache(n) sprichst du zu Hause vor allem?

Deutsch Türkisch Serbisch
 Kroatisch andere Sprache(n): _____

5) Seit wann sprichst du Deutsch?

Immer schon. Seit _____ Jahren.

6) In welchem Land sind deine Eltern aufgewachsen?

Mutter: _____

Vater: _____

ABSTRACT

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich dem bildungspolitischen Interesse an der Erhöhung der Zahl der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in österreichischen Schulen. Mit diesem Interesse sind Hoffnungen auf diverse Vorteile für SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund verbunden, die im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt werden. Außerdem wird auf Themen, wie das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ und die Rolle der Lehrkräfte bei der Herausbildung der Identität von SchülerInnen, Bezug genommen, die in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung sind. Im Zentrum des empirischen Teils stehen die Sichtweisen und Meinungen der Personen, um die es bei diesem bildungspolitischen Diskurs eigentlich geht: die der SchülerInnen. In vier Gruppendiskussionen wurde ermittelt, wie sie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund wahrnehmen und von ihnen profitieren, um anschließend die seitens der Bildungspolitik genannten Vorteile aus ihrer Sicht überprüfen zu können. Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der *dokumentarischen Methode* und die Untersuchungsergebnisse werden in Form von *Fallbeschreibungen* dargestellt. Anhand dieser wird deutlich, dass sich die von der Bildungspolitik erhofften Vorteile von Lehrkräften mit Migrationshintergrund teilweise, aber nicht komplett mit dem decken, wie die SchülerInnen in ihrem Schulalltag und aus ihrer Sicht von ihnen profitieren.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name Karin Kölbl

Ausbildung

1986 – 1990	Volksschule, 1160 Wien
1990 – 1994	Bundesrealgymnasium, 1160 Wien
1994 – 1996	Hotel- und Tourismusschulen Modul der Wirtschaftskammer Wien, 1190 Wien
1996 – 1999	Höhere Bundeslehranstalt für Tourismus, 1130 Wien; Matura im Mai 1999
2004 – 2005	Studium an der Universität Wien, UF Deutsch und UF Französisch
2005 – 2008	Studium an der Universität Wien, Sprachwissenschaft
seit 10 / 2005	Studium an der Universität Wien, Deutsche Philologie mit dem Schwerpunkt DaF / DaZ

Weiterbildung

2010	Schritte International (Hueber), Goethe Institut Lima, Peru
2010	Plattformunterstütztes Lernen, Goethe Institut Lima, Peru
2010	Prüferschulung und Zertifikat für die Prüfungen: Fit in Deutsch 1 + 2, Start Deutsch 1 + 2, Goethe-Zertifikat B1 + B2 (Zdj + ZdfB), Goethe-Zertifikat C2 (ZOP), Goethe Institut Lima, Peru
2011	Schritte International – Blended Learning und Ziel C1 (Hueber-Verlag), Goethe Institut Lima, Peru

Berufliche Tätigkeiten

2009 – 2011	DaF / DaZ - Lehrerin am Goethe Institut Lima, Peru
seit 05 / 2011	DaF / DaZ - Lehrerin an der Deutsch Akademie, Wien
seit 09 / 2012	DaF / DaZ - Lehrerin bei INNES – International Network for Educational Support in Higher Education, Wien