

Lehren für eine bunte Republik?

Zur Beschäftigung von ‚Lehrkräften mit und ohne Zuwanderungsgeschichte‘ im allgemeinbildenden Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland

Katrin Späte

Es ist zu beobachten, dass die Bundesrepublik Deutschland (BRD) in Gegenwart und Vergangenheit ein ethnisch vielfältiger Nationalstaat ist – wie die meisten Nationalstaaten auf der Welt. Klassenzimmer sind ebenso vielfältig, in Abhängigkeit von Schulform und Standort, die Lehrerzimmer augenscheinlich weniger. Das Leitbild „Vom multikulturellen Klassenzimmer zum multikulturellen Lehrerzimmer“ als Titel einer Tagung der Heinrich-Böll-Stiftung aus dem Jahr 2010 bringt das Ziel von Projekten wie „Migranten machen Schule“ (Stuttgart) und „Mehr Migranten werden Lehrer“ (Zeit-Stiftung) einiger Stiftungen, einiger Städte, einiger Landesregierungen und der Bundesregierung zum Ausdruck: Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund sollen für die Ausübung des Lehrberufs im allgemeinbildenden deutschen Schulsystem gewonnen werden. Ein allgemein schwieriges Unterfangen, da sich der Beruf Lehrerin/Lehrer zum Teil nur noch geringen Prestiges erfreuen darf im Vergleich zu Ärztin, Manager, RichterIn, Rechtsanwältin usw. und ein Mangel an Anwärterinnen und Anwärtern zu verzeichnen ist. In englischen, kanadischen und US-amerikanischen Forschungszusammenhängen werden Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte als ‚minority teacher‘ oder genauer ‚ethnic minority teacher‘ bezeichnet und beforscht: ‚ethnische Minderheitenlehrer‘. In bundesdeutschen erziehungswissenschaftlichen Forschungszusammenhängen konkurrieren die Begriffe ‚Lehrende mit Migrationshintergrund‘ und ‚Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte‘, wobei ich am Vorbild des im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) entstandenen Netzwerks der „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ diesen Begriff bevorzuge, da er sich auf die Rechtsgrundlage des Zuwanderungsgesetzes der BRD bezieht. Obwohl zu beobachten ist, dass ‚migrantisch‘ bereits auch in wissenschaftlichen Publikationen zu einem Adjektiv avanciert ist, wird der Begriff ‚Migrationshinter-

Katrin Späte ✉

Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster, Deutschland

grund⁴ als negativ konnotiert kritisiert (vgl. zur Kritik Hamburger 2009, S. 47) und in ‚Migrationsvordergrund‘ verwandelt – es ist eben alles eine Frage der Sichtweise und der Definitionsmacht, dies wird noch ausführlicher zu diskutieren sein. Die Forschungen zum Thema ‚Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte‘ in der BRD stehen bisher mit zwei großen Projekten, deren Ergebnisse zum Teil in Form von Pressemitteilungen publiziert sind, noch relativ am Anfang (FU Berlin, Ruhr Universität Bochum). Die Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen aus angelsächsischen Räumen und Diskurszusammenhängen (einzelne US-amerikanische Staaten, kanadische Provinzen, Großbritannien) ist diskussionswürdig, insbesondere im Hinblick auf ‚Deutschland‘, da sich je nach Anzahl und Diversität von ethnischen Gemeinschaften unterschiedliche pädagogische Aufgaben ergeben können. In bundesrepublikanischen politisch-administrativen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen dominieren vor allem vier Argumentationsfiguren, die explizit für die personalpolitische Maßnahme werben, Zugewanderte als Lehrkräfte einzustellen. In politisch-administrativen Diskursen (Politik) werden die demokratischen Argumentationsfiguren ‚Repräsentationsfunktion‘ und ‚Integrationsförderungsfunktion‘ ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, während in ‚erziehungswissenschaftlichen Diskursen‘ (Pädagogik) die pädagogisch-sozialpsychologischen Argumentationsfiguren ‚Interkulturelle Kompetenz‘, ‚Vorbildfunktion‘ und ‚Empowerment-Funktion‘ hervorgehoben werden. Beispielhaft lassen sich diese Figuren in dem Handlungskonzept des Landes Nordrhein Westfalen „Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte“ finden (vgl. MSW NRW 2007). Die genannten Argumentationsfiguren sind eng miteinander verwoben und resultieren hauptsächlich aus der entstandenen politisch-administrativen Weltordnung in Nationalstaaten, die Menschen auf einem nationalstaatlichen Territorium unterschiedliche Rechte gewähren. Alternativen zu dieser „[...] Teilung der Welt in Nationalstaaten und Nationalgesellschaften [sind nicht] in Sicht“ (Pries 2008, S. 122).

3.1 Der Migrationshintergrund – mehr als eine statistische Kategorie

Die Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland wird aus amtlich-statistischer Sicht unter dem Aspekt ‚Staatsangehörigkeit‘ mit der Unterscheidung ‚In- und Ausländer‘ und seit dem Jahr 2005 durch Aufnahme in den Mikrozensus durch das Statistische Bundesamt in Wiesbaden mit der Unterscheidung ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ erfasst. Diese Form der Erfassung der Bevölkerung der Bundes-

republik reflektiert ein nicht nur von politischen Entscheidungsträgern als problematisch wahrgenommenes Verhältnis von Staatsangehörigkeit und ‚Migrationshintergrund‘, das sich ebenfalls in der Bezeichnung ‚Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte‘ findet. Für die statistische Datenerhebung und einen möglichst wenig normativ aufgeladenen Umgang mit Kategorien wie ‚In- und Ausländer‘ einerseits und ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ andererseits bringen supranationale Bündnisse wie die Europäische Union weitere analytische Probleme mit sich, da sie Bürgerinnen und Bürgern aus EU-Mitgliedsstaaten weitaus mehr Rechte gewähren, als Bürgerinnen und Bürgern aus EU-Kandidatenländern wie beispielsweise der Türkei. Dies ist insofern bedeutsam, als dass der Status ‚mit Migrationshintergrund‘ für Nicht-EU-Staaten Angehörige in einem EU-Mitgliedsland wesentlich problematischer ist als für EU-Staatenangehörige. Das Statistische Bundesamt hat den Begriff des Migrationshintergrundes zur Analyse der Struktur der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland so definiert:

„Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2010, S. 6).

Die Statistiker haben mit der Festlegung des Jahres 1949 einen nationalstaatspolitisch relevanten Schnittpunkt gewählt: die Gründung der BRD auf der einen Seite, die Gründung der DDR auf der anderen Seite. Die Vereinigung von BRD und DDR wird durch den Bezug auf das heutige Gebiet der BRD eingeholt. Die ‚Operationalisierung‘ des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ für die statistische Datenerhebung ist schwierig (vgl. zur kritischen Diskussion und weiteren empirischen Daten: Bommes und Krüger-Potratz 2008). Drei Kategorien werden hier unterschieden: die erste Kategorie der nach 1949 Zugewanderten umfasst Millionen Flüchtlinge, Vertriebene auch Volksdeutsche nach Artikel 116 des Grundgesetzes. Die zweite Kategorie unterscheidet Menschen, die im deutschen Nationalstaat als Ausländer geboren worden sind, also eine andere Staatsangehörigkeit besitzen, mithin meistens Kinder von Menschen die in Folge der Arbeitskräfteanwerbung durch die Regierung der BRD seit Mitte der 1950er Jahre in Deutschland leben (vgl. zu einer postkolonialen Lesart der Arbeitsmigration Ha 2003); als dritte Kategorie werden diejenigen Menschen genannt, die in Deutschland als Deutsche geboren sind, aber mindestens einen Elter haben, die oder der zugewandert oder als Ausländer in Deutschland geboren worden ist. Zentrales Kriterium für die Abgrenzung der Kategorien ist die Staatsangehörigkeit, die zunächst ein rein rechtlich-administratives Verhältnis von ‚Angehörigkeit‘ beschreibt. Auf der Grundlage dieser Definition leben in der BRD (vgl. Tab. 3.1 und 3.2).

Tab. 3.1 Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland (Mikrozensus 2008)

| | Personen | In Prozent |
|----------------------------|-----------------|-------------------|
| Insgesamt | 82.135 | 100 |
| Ohne Migrationshintergrund | 66.596 | 81 |
| Mit Migrationshintergrund | 15.566 | 19 |

Tab. 3.2 Lehrkräfte nach deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit (Quelle: MSW NRW Übersicht 371 S. 147)

| | Lehrkräfte | In Prozent |
|----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Insgesamt | 195.631 | 100 |
| Deutsche Staatsangehörigkeit | 194.331 | 99,3 |
| Ausländische Staatsangehörigkeit | 1300 | 0,7 |

Für die Anzahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Schulen in der BRD liegen keine amtlich-statistischen Daten vor. In NRW weist die amtliche Statistik allerdings seit dem Schuljahr 2005/2006 die Unterscheidung von in- und ausländischen Lehrerinnen und Lehrern aus. Im Gesamtüberblick für allgemeinbildende staatliche Schulen in Nordrhein-Westfalen stellt sich das Verhältnis zwischen den Staatsangehörigkeiten für das Schuljahr 2009/2010 wie folgt dar:

Der statistische Bericht für das Schuljahr 2009/2010 des Landes NRW enthält genauere Angaben zu ausländischen Lehrkräften in verschiedenen Schulformen, die allerdings nur dann spezifisch ausgewiesen werden, wenn eine Staatsangehörigkeit mit mindestens 10 Lehrerinnen und Lehrern vertreten ist, dies ist bei 1125 Lehrkräften der Fall. Die Staatsangehörigkeiten der 175 verbleibenden Lehrerinnen und Lehrer können hier deshalb nicht benannt werden. Von den 19 erfassten Staatsangehörigkeiten sind 11 EU-Staatsangehörigkeiten (britisch, belgisch, französisch, griechisch, irisch, italienisch, niederländisch, österreichisch, polnisch, portugiesisch, spanisch), eine ERW Staatsangehörigkeit (schweizerisch), zwei EU-Kandidatenländer (Kroatien, Türkei) und fünf Nicht-EU-Staatsangehörigkeiten. Im Hinblick auf unterschiedliche Staatsangehörigkeitsgesetze können hier auch Doppelstaatsangehörigkeiten erfasst sein, dies betrifft insbesondere die türkische und deutsche Doppelstaatsbürgerschaft. Zu den ‚Top-Five‘ der ausländischen Staatsangehörigkeiten in NRW zählen die türkische mit 249 Lehrkräften, die britische mit 157, die französische mit 105, die italienische mit 95 und die niederländische mit 82 (weitere Angaben vgl. Tab. 3.3). Welcher Unterricht in welcher Beschäftigungsform

Tab. 3.3 Ausländische Lehrkräfte nach Staatsangehörigkeit in NRW

| Staatsangehörigkeit | GS | HS | RS | GY | GE | FW | WBK | BK | F | Insgesamt |
|---|-----|----|----|----|----|----|-----|----|----|-----------|
| Amerikanisch | 13 | 3 | | 24 | 18 | 1 | 1 | 15 | 2 | 65 |
| Australisch | 2 | 1 | 1 | – | 8 | – | – | 1 | – | 13 |
| Belgisch | 1 | 2 | 3 | 6 | 1 | 4 | – | 2 | 3 | 22 |
| Britisch | 23 | 7 | 11 | 38 | 28 | 3 | 3 | 43 | 1 | 157 |
| Französisch | 11 | 5 | 11 | 41 | 13 | 8 | 6 | 9 | 1 | 105 |
| Griechisch | 18 | 12 | 4 | 3 | 7 | 1 | – | 4 | 2 | 51 |
| Irisch | 1 | 1 | 1 | 4 | 6 | – | 1 | 3 | – | 17 |
| Italienisch | 31 | 13 | 7 | 7 | 26 | 2 | 2 | 5 | 2 | 95 |
| Japanisch | 2 | – | – | 3 | 3 | 4 | – | – | – | 12 |
| Kanadisch | 6 | – | 1 | 2 | 6 | – | – | – | – | 15 |
| Kroatisch | 13 | 3 | 2 | 4 | – | – | – | 2 | 1 | 25 |
| Marokkanisch | 13 | 8 | – | 1 | – | – | – | – | – | 22 |
| Niederländisch | 17 | 4 | 9 | 9 | 4 | 3 | 1 | 18 | 17 | 82 |
| Österreichisch | 6 | 7 | 3 | 9 | 5 | – | 3 | 11 | 1 | 45 |
| Polnisch | 8 | 5 | 2 | 2 | 4 | – | 1 | 3 | 3 | 28 |
| Portugiesisch | 4 | 6 | 3 | 1 | 3 | – | – | – | – | 17 |
| Russisch | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | – | – | – | 1 | 14 |
| Schweizerisch | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 6 | – | 1 | 2 | 19 |
| Spanisch | 16 | 3 | – | 24 | 18 | 1 | 1 | 15 | 2 | 80 |
| Türkisch | 119 | 70 | 6 | 8 | 21 | – | 2 | 15 | 8 | 249 |
| Ungeklärt | 4 | 9 | – | – | 1 | – | – | – | – | 14 |
| Unter 10 Lehrkräfte einer Staatsangehörigkeit | – | – | – | – | – | – | – | – | – | 75 |
| Alle ausländischen Lehrkräfte | – | – | – | – | – | – | – | – | – | 1300 |

Tabelle vereinfacht. Einzeldaten für Regierungsbezirke wurden weggelassen.

(angestellt – verbeamtet, Teilzeit, Vollzeit) erteilt wird, lässt sich allerdings durch die gegebenen Daten nicht erschließen. Es kann lediglich vermutet werden, dass viele ausländische Lehrerinnen und Lehrer muttersprachlichen Unterricht erteilen.

Diese Daten geben allerdings keinen Aufschluss über die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘. Dazu müssten alle in NRW beschäftigten Lehrkräfte mit deutscher Staatsangehörigkeit nach ihrem ‚Migrationshintergrund‘ befragt werden. Im Bericht für das Schuljahr 2005/2006 wurden noch 1427 ausländische Lehrerinnen und Lehrer ausgewiesen, im Jahr darauf bereits nur noch 1306. Entweder wurden die statistischen Kategorien verändert oder aber vom Schuljahr 2005/2006 bis zum Schuljahr 2009/2010 sind 127 Lehrkräfte ausgeschieden bzw. wurden statistisch nicht mehr erfasst.

Das bildungs-integrationspolitische Problem, auf das mit der Thematisierung ‚Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte‘ reagiert wird, liegt darin begründet, dass mit der Kategorie der Staatsangehörigkeit mehr verbunden wird, als die Angehörigkeit zu einem politisch-administrativen Verband. Das Konzept der Staatsangehörigkeit ist zum einen besonders im europäischen Raum und zum anderen insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland stark verknüpft mit Nationalität und Ethnizität.

Ethnizität wird hier verstanden als „Gemeinsamkeitsglauben“ von Menschen (Max Weber), der „soziale Verkehrsgemeinschaften“ ermöglicht bzw. begrenzt und sich dabei auf eine Abstammungsgemeinschaft beruft, welche wiederum sowohl durch „objektiv als auch subjektiv geglaubte Blutsverwandtschaft“ (Weber 1964, S. 308) und Sprachgemeinschaft begründet wird. Weber betonte darüber hinaus: „Die ethnische Gemeinsamkeit ist [...] nicht selbst Gemeinschaft, sondern nur ein die *Vergemeinschaftung erleichterndes Moment* [Herv. K.S.]“ (Weber 1964, S. 309). Dieses ‚*Vergemeinschaftung erleichternde Moment*‘ bringt die Nationalität, als Solidarität und Loyalität sichernde Idee einer „vorgestellten Gemeinschaft“ im Sinne Benedict Andersons hervor: „Die Nationalität teilt mit dem >Volk< im landläufigen >ethnischen< Sinn wenigstens normalerweise die vage Vorstellung, daß dem als >gemeinsam< Empfundene eine Abstammungsgemeinschaft zugrunde liegen müsse [...]“ (Weber 1964, S. 313). Die Grundlage für Nationalität bildet die Voraussetzung der ‚Sprachgemeinschaft‘, die um die Jahrhundertwende im Deutschen Reich, insbesondere im Kaiserreich und der Weimarer Republik (vgl. Gogolin 1994; Krüger Potratz 2005, S. 81ff.; dies. 2011, S. 53) zur wesentlichen, nationale Einheit herstellenden Klammer wird: „In der Tat ist heute >Nationalstaat< mit >Staat< auf der Basis der Spracheinheitlichkeit begrifflich identisch geworden“ (Weber 1964, S. 313). Der enge zeitgeschichtliche Zusammenhang von ‚ethnischem Gemeinsamkeitsglauben‘ und Nationalstaatsbildung steht außer Zweifel (vgl. Stender 2000, S. 73; Nassehi 2003, S. 148f.). Den Zusammenhang zwischen Nationalstaatsangehörigkeit und Ethnizität stellt auch Norbert Wenning her, insofern er anregt, Ethnizität als *Folge* von Homogenisierungsbemühungen von Nationalstaaten zu begreifen: „Ethnizität ist eine Folge von Homogenisierungsbemühungen des sich homogen begreifenden Nationalstaats.“ (Wenning 1999, S. 130) Die kollektivi-

denitätsstiftende Kraft von Ethnizität erschöpft sich dabei aber nicht nur in der Regierungskunst eines Nationalstaates, um Solidarität von Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern über das „18-köpfige Monster“ soziale Ungleichheit (vgl. COMEDD 2010, S. 9) hinweg zu sichern (vgl. Nassehi 2003, S. 146ff.), wie die Vielzahl von Ungleichheiten generierenden Merkmale von Menschen in einer Studie der französischen Regierung zum Für und Wider der Institutionalisierung eines ‚ethnic monitoring‘ genannt wurde¹. Es scheint vielmehr auch ein Bedürfnis von Menschen zu sein, sich aufgrund geglaubter Gemeinsamkeiten zu vergemeinschaften und dies zu kommunizieren:

„Wenn man den klassisch modernen Nationalstaat auf eine kurze Formel bringen will, dann lässt er sich als eine Instanz beschreiben, die die prinzipielle rechtliche und politische Gleichheit der Menschen mit ihrer ökonomischen Ungleichheit wenn nicht versöhnt, dann doch zumindest vermittelt“ (Nassehi 2003, S. 148).

Dieses ‚Vergemeinschaftung erleichternde Moment‘ oder die versöhnende Geste in der Gestalt eines *Gemeinsamkeitsglaubens* hat die Bildung von Nationalstaaten mithin so erfolgreich begleitet, dass sozialwissenschaftlich festzustehen scheint, dass in Form von ‚Nationalismus‘ für Bürgerinnen und Bürger eines Nationalstaates ein ‚fraglos gegebener Identifikationsrahmen‘ entstanden war:

„Der Nationalismus des 19. Und 20. Jahrhunderts hatte sehr vielen Menschen einen fraglos gegebenen Identifikationsrahmen geboten. Auf die Frage ‚Wer bist Du/wo kommst Du her?‘ konnten die meisten Menschen schnell eine Antwort finden: ‚Ich bin Italiener‘ oder: ‚Ich komme aus der Türkei.‘“ (Pries 2008, S. 38)

Die unterstellte Identität von Staatsangehörigkeit und Nationalität hat auch zu der Vorstellung geführt, dass Länder als ‚legitimes territoriales Eigentum‘ bestimmter Ethnien verstanden werden: „Frankreich als Land **der Franzosen**, Spanien, Italien, Deutschland etc.“ (Oswald 2007, S. 55; Herv. K.S.). Anders formuliert: Generalisierungen suggerieren, dass im Nationalstaat ‚Italien‘ ‚Italienerinnen **und** Italiener‘ leben, in der ‚Türkei‘ ‚Türkinnen **und** Türken‘, in ‚Dänemark‘ ‚Däninnen **und** Dänen‘ usw., denn nur die Fortpflanzung innerhalb der gleichen Ethnie wird als Sicherung ihres Fortbestandes gesehen. Und dies ungeachtet der Tatsache, „[...] dass die Zusammensetzung der Bevölkerung zu keinem Zeitpunkt der Idealvorstellung ‚ein Staat – ein Volk – eine Sprache‘ entsprach“ (Fürstenau 2011, S. 26) wie Sara Fürstenau mit Bezug auf die Bundesrepublik Deutschland deutlich herausstellt, was für die Mehrheit der Nationalstaaten weltweit ebenfalls gilt.

¹ Im Bericht werden folgende Ungleichheiten benannt: Herkunft, Geschlecht, Familiensituation, Fettsucht, Aussehen, Vatererbe, Gesundheit, Behinderung, Genom, Sitten, sexuelle Orientierung, Alter, politische Einstellungen, Gewerkschaftsengagement, Ethnie, Nation, Rasse oder Religion (vgl. COMEDD 2010, S. 9).

3.2 Die Schule – mehr als eine Bildungsinstitution

Dem allgemeinbildenden Schulsystem wird häufig eine Schlüsselfunktion bei der Vermittlung einer Ethnizität erzeugenden ‚Nationalkultur‘ zugeschrieben, die sich sprachlich in der Verwendung eines ‚Wir‘ durch die Gemeinsamkeitsgläubigen manifestiert: „Die wohl wichtigste Institution für die Erzeugung dieses Wir-Gefühls ist das öffentliche und nationalstaatlich verfasste Schul- und Erziehungssystem.“ (Pries 2008, S. 38) Diese These wurde in der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland untersucht, beispielsweise durch die Arbeiten „Falle Nationalstaat“ von Mechthild Hauff (1992), „Die nationale Schule“ von Nobert Wenning (1996), „Die Deutschmachung“ von Georg Hansen (2001) oder „Schule als Diskursort des Nationalen“ von Safiye Yildiz (2008), die alle mit der prägnanten Formel der ‚Homogenitätsfiktion des Nationalstaats‘ arbeiten. Diese Fiktion von ‚ethnischer, kultureller und sprachlicher Homogenität‘ wirke sogar in der Geschichtsschreibung der (monokulturellen) Pädagogik selbst (Wenning 1996, S. 135), wie Wenning unter Rekurs auf Krüger-Potratz (Krüger-Potratz 1994, S. 203) feststellt. Auch der britische Kulturwissenschaftler Stuart Hall geht davon aus, dass ein nationales Schulsystem ein den Nationalstaat wesentlich flankierendes, konstituierendes, symbolisch situierendes Element darstellt, weil mit ihm eine ‚Nationalkultur‘ geschaffen wird:

„Die Bildung der Nationalkultur trug dazu bei, Standards für eine allgemeine Lese- und Schreibfähigkeit zu schaffen, verallgemeinerte eine einzige Landessprache als herrschendes Medium der Kommunikation in der ganzen Nation, schuf eine homogene Kultur und unterhielt nationale kulturelle Institutionen, wie das nationale Schulsystem. Auf diese und andere Weisen spielte die Nationalkultur eine Schlüsselrolle bei der Industrialisierung und wurde ein Motor für die Moderne“ (Hall 1994, S. 200).

Aus der Sicht einer ‚monokulturellen Pädagogik‘ eines Nationalstaats erweist sich nun das Schulsystem als Errungenschaft oder Modernisierungsfortschritt im Hinblick auf den Abbau sozialer Ungleichheiten aufgrund von Geschlecht, sozialer Herkunft, religiöser Orientierung, Urbanität (‚Bildungsreform‘ im westdeutschen Kontext), um einer unter ethnischen bzw. nationalen Gesichtspunkten homogenisierten Masse als ‚Bevölkerung des Nationalstaats im Kindes- und Jugendalter‘ den Erwerb von Allgemeinbildung und Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen, Lernen lernen oder humanistische Bildsamkeit) zu ermöglichen (Bildung als Bürgerrecht), abgesichert durch die Einführung einer Schulpflicht (vgl. Terhart 2009, S. 26). Aus der Sicht einer ‚interkulturellen‘ Pädagogik dagegen wird mit Blick auf die Differenzlinie ‚Ethnizität‘ respektive ‚Zuwanderung‘ Schule als ‚exklusiver und exkludierender Club‘ sichtbar, der den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern durch institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla und Radtke 2003; Diefenbach

2010) und mangelnde Akzeptanz und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit (Fürstenau 2004; Fürstenau 2011) beeinträchtigt oder verhindert (vgl. Diefenbach 2010). Als Korrektur der Verengung des Blicks auf die Schwächen des schulischen Bildungssystems kann Krüger-Potratz Mahnung gelesen werden in der Auseinandersetzung mit den Differenzlinien Staatsangehörigkeit, Ethnizität, Sprache und Kultur die Demokratisierungs- und Modernisierungsfunktion von staatlich angeordneter und gesteuerter Schulung nicht zu vergessen:

„Wenn – wie hier angedeutet – die Geschichte der Schule und der auf sie bezogenen pädagogischen Theorien im Hinblick auf den homogenisierenden Umgang mit der unterschiedlichen Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen kritisiert wird, so darf nicht vergessen werden, dass das so ‚geordnete‘ System der Massenunterwerfung und der Durchsetzung einer gemeinsamen (Landes-)Sprache – trotz aller sozialen und individuellen Kosten – auch ein Moment von Demokratisierung und Modernisierung war“ (Krüger-Potratz 2005, S. 66).

Als Kehrseite dieser Modernisierungs- und Demokratisierungsfunktion erweisen sich wesentliche Elemente zur Herstellung der ‚Nationalkultur‘ als Exklusionsmechanismen. Die einheitliche, standardisierte Schul-, Verkehrs- und Amtssprache (vgl. Fürstenau 2010; Krüger-Potratz 2005, S. 62ff.; Krüger-Potratz 2010), die Kanonisierung bewahrenswerter Kulturgüter durch herrschende Klassen (Bourdieu), eine von Historikern (re-)konstruierte Geschichte der ‚Nation‘, deren Ursprung sich als „Gründungsmythos“ in einer „mythischen‘ Zeit“ verliert (vgl. Hall 2002, S. 203; vgl. zu „deutschen Mythen“ Münkler 2010) und die bereits erwähnte ‚Homogenitätsfiktion‘ der der Nationalkultur Zugehörigen, „[...] in der Idee eines *reinen, ursprünglichen ‚Volkes‘*“ (Hall 1994, S. 203) werden vor dem Hintergrund der Differenzlinie Ethnizität zum Exklusionsmechanismus für „Veränderte“ (Brodin und Mecheril 2007, S. 8ff.) und für sich „Verändernde“ (ebd.) wie Brodin und Mecheril Prozesse der Selbst- und Fremdzuschreibung, des „othering“, von Zugewanderten begrifflich fassen. Man kann diese Vermittlung von ‚Nationalkultur‘ und spezifischen Kulturtechniken durch nationalstaatliche (Be-)Schulung von Kindern und Jugendlichen auch als ‚gouvernementales Vergemeinschaftungsnarrativ‘ fassen, dessen Praxis aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive als ‚ethnische Sozialisation‘ formuliert werden kann. Der Begriff „Gouvernementalität“ wird hier im Anschluss an Michel Foucault verwendet (vgl. Foucault 2005, S. 148ff.), der damit eine Denkform des Regierens und insofern Planung des Regierungshandelns begreift, in deren Zentrum die Steuerung der ‚Bevölkerung‘ rückt (vgl. die ähnliche Herangehensweise von Castro Varela 2009, S. 87ff.). Foucault beobachtet in seinen Analysen zu „Sicherheit, Territorium und Bevölkerung“ den Wandel des *Denkens* und *Planens* von Regierungskunst vom 16. Jahrhundert bis zum 18. Jahrhundert. Dieser Wandel bestehe darin, dass die Regierungskunst nach dem Modell

der Regierung der Familie durch den Familienvater, „Regieren wie ein Patriarch“, ersetzt wurde durch die Regierung der gesamten Bevölkerung mit Familien als *Regierungsinstrument* (vgl. Foucault 2005, S. 167), womit für Foucault auch „das schlechthin letzte Ziel der Regierung“ (ebd.) gegeben ist, „die Bevölkerung“:

„[...] Denn, was kann, im Grunde genommen, das Ziel der Regierung sein? Gewiss nicht zu regieren, sondern das Los der Bevölkerung zu verbessern, ihre Reichtümer, ihre Lebensdauer, ihre Gesundheit zu mehren [...]“ (Foucault 2005, S. 168).

Da Foucaults historische Analysen vor der Herausbildung von Nationalstaaten enden, wird die begriffliche Identität von „Staat“ und „Nationalstaat“, die Max Weber noch überraschte und die er vor allem in der Spracheinheitlichkeit begründet sah (vgl. Weber 1984, S. 313), noch nicht reflektiert. Die zu regierende Bevölkerung wurde in der Folge national-ethnisch bestimmt, la ‚population française‘, das deutsche Volk usw., was zum einen die Existenz eines sich als Einheit verstehenden Nationalstaates, zum anderen in den gewählten Beispielen ‚deutsche‘ Familien und ‚französische‘ Familien voraussetzt, denn sie sind ja die Instrumente der Regierung. In diesem Zusammenhang ist es auch nicht uninteressant, dass das deutsche Wort ‚Geschlecht‘ sprachgeschichtlich auch die „blutsverwandte Familie“ bezeichnete (vgl. Grimm 1984, S. 3903), womit wiederum die semantische Nähe zur Grundlage ethnischen Gemeinsamkeitsglaubens hergestellt ist. Die ethnisch-nationale Identität eines ‚Volkes‘ im Kontext einer ‚Weltgesellschaft‘ im 21. Jahrhundert erscheint damit als diskursives Produkt von herrschenden Klassen, mithin Eliten, in deren Produktion insbesondere auch Wissenschaftende der Geistes- und Sozialwissenschaften verstrickt sind, wie diese kritische Anmerkung in Bezug auf die kategorische Macht amtlicher Statistik zeigt:

„Zu Recht wird daher in der Literatur immer wieder gewarnt, dass mit der Klassifizierung durch die Sozialwissenschaften und durch die amtliche Statistik die Gefahr einer ‚Ethnisierung‘ verbunden sei, also einer Verfestigung von Grenzziehungen und von Zuordnungen von Individuen zu Gruppen, unabhängig von deren Selbstverständnis und Willen (z. B. Li 1999, S. 13ff.; Dittrich und Radtke 1990)“ (Schönwälder und Baykara 2008, S. 7).

Der „ethnische Gemeinsamkeitsglauben“ (Weber) wird weithin akzeptiert, Menschen bezeichnen sich frei- und bereitwillig als ‚armenisch‘, ‚britisch‘, ‚dänisch‘, ‚deutsch‘, ‚französisch‘, ‚griechisch‘, ‚italienisch‘, ‚kroatisch‘, ‚kurdisch‘, ‚serbisch‘, ‚türkisch‘ und sind zum Teil sogar bereit ihr Leben für die Erhaltung dieser Ethnie zu geben. Dass ‚gouvernementale Vergemeinschaftungsnarrative‘ als Herrschafts- und Machttechniken von Regierenden auch bildungspolitisch intentional eingesetzt werden, zeigt beispielsweise die Forderung der regelmäßigen Leistung dieses

Schwurs seitens von Schülerinnen und Schüler in Schulen in der Türkei (bis Klasse 9):

„Ich bin Türke, ehrlich und fleißig. Mein Gesetz ist es, meine Jüngeren zu schützen, meine Älteren zu achten, meine Heimat und meine Nation mehr zu lieben als mich selbst. Mein Ideal ist es aufzusteigen, voranzugehen. O großer Atatürk! Ich schwöre, dass ich unaufhaltsam auf dem von dir eröffneten Weg zu dem von dir gezeigten Ziel streben werde. Mein Dasein soll der türkischen Existenz ein Geschenk sein. Wie glücklich derjenige, der sagt: ‚Ich bin Türke!‘“ (Artikel 12, Türkisches Bildungsgesetz 2003).

Wie aber nun konkret in Schulen eine homogenisierte Nationalkultur oder Ethnizität vermittelt wird – oder mit der Jan Assmannschen Theoriesprache in der Rezeption von Castro Varela – „das kulturelle Gedächtnis“ als „institutionalisiertes Wissen einer Gesellschaft“ (Castro Varela 2009, S. 82) codifiziert und weitergegeben wird, entzieht sich der Explikation. So konzidierte beispielsweise Norbert Wenning in seiner Untersuchung über die „nationale Schule“, dass die Wirkungen der (national-)kulturellen Homogenisierung empirisch schwer zu fassen sind, also das ‚Deutsch tun‘ (doing german ethnicity) in Schulen in Deutschland, schwieriger zu bestimmen sei als die Wirkungen sprachlicher Homogenisierung:

„Deutlicher zu erkennen als die kulturelle Homogenisierung und in ihren Auswirkungen für das Selbstbild der betroffenen Menschen vielleicht noch gravierender, ist die sprachliche Homogenisierung.“ (Wenning 1996, S. 128)

Daher liegt ein Fokus der interkulturell-pädagogischen Forschung von Beginn an auch auf dem Status der „einen“ und „richtigen“ Sprache wie u. a. Krüger-Potratz es für den Nationalstaat Deutschland und die Sprache ‚Deutsch‘ erforscht hat (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 76ff., S. 89; dies. 2010, S. 54). Sprachenpolitik erweist sich aus dieser Perspektive als Völkerpolitik; entsprechend wird die Unterdrückung von Sprachen unter Bezug auf die Sprachenkonvention der Vereinten Nationen auch als ‚linguistic genocide‘ bezeichnet (vgl. dazu Sknutnabb-Kangas 2000). Die Problematik der Reduktion auf eine einzige zulässige Schulsprache im bundesrepublikanisch-deutschen Kontext wurde begrifflich von Ingrid Gogolin mit dem „monolingualen Habitus“ für die „multilinguale Schule“ (Gogolin 1994) kritisiert. Das bisher wenig beachtete Potential von Mehrsprachigkeit zeigt Sara Fürstenau als „Kapital im transnationalen Raum“ auf (Fürstenau 2004). Während alle genannten Elemente wie einheitliche Schulsprache, Bildungskanon, Nationalgeschichtsschreibung keine spezifischen Kennzeichen des Nationalstaates Deutschland sind, sondern weltweit in allgemeinbildenden Schulsystemen zu beobachten sind, insofern solche Schulsysteme für *alle* Kinder und Jugendlichen in internationaler Perspektive überhaupt existieren, ist die Begrenzung auf den nationalstaatlichen Rahmen ‚Bundesrepu-

blik Deutschland⁶ in diesem Beitrag meines Erachtens aus zwei Gründen notwendig: zum einen unterscheiden sich alle Nationalstaaten durch ihr jeweiliges nation-building, sodass Vergleichsarbeiten vor Schwierigkeiten stehen soziale Phänomene kontextuell angemessen zu deuten, zum anderen ist das Element zur Herstellung einer ‚Nationalkultur‘ in Form der „Idee eines reinen, ursprünglichen Volkes“ (vgl. oben Hall 1994, S. 203) durch arische Rassentheorien im Totalitarismus des Deutschen Reichs pervertiert worden. Daher ist anzunehmen, dass Ethnozentrismus bis hin zu extremem Rassismus im Rechtsextremismus bis heute als ernstzunehmende Gefährdungen für eine demokratische, Menschenrechte achtende BRD angesehen werden können und Auseinandersetzungen um Migration, Vielfalt, Fremdenfeindlichkeit, Integration und Assimilation unter schwierigen Bedingungen stattfinden. Ludger Pries konstatiert ‚Deutschland‘ einen heftigen Nationalismus, den er in der Nationalstaatswerdung und der Zeit des Nationalsozialismus begründet sieht:

„Die Heftigkeit des Nationalismus in Deutschland, der zu zwei von Deutschland initiierten Weltkriegen und zum millionenfachen Morden des Nationalsozialismus führte, hängt nicht zuletzt auch mit [diesen] besonderen Entstehungsbedingungen von Nationalstaat und Nationalgesellschaft zusammen“ (Pries 2008, S. 121).

Deutlicher hebt die Forschungsgruppe um Eugen Buß in ihrer Studie über „deutsche Identität“, die im Auftrag der Düsseldorfer ‚Identity Foundation‘ erstellt wurde, Artikulationsprobleme des Deutsch-Seins in Integrationsdebatten im 21. Jahrhundert hervor:

„Man will sich als der ‚gute Deutsche‘ präsentieren und keinesfalls in die Nähe von Faschismus, Nazis, historischer Schuld und nationalem Stolz gerückt werden und beherzigt dementsprechend die anerzogenen Spielregeln der ‚Political Correctness‘ und des sozial erwünschten Sprechens“ (Identity Foundation 2007, S. 10).

Die Auseinandersetzung um Zuwanderung und das Miteinander – oder auch Nebeneinanderleben – von Menschen aus unterschiedlichen geo-politischen Räumen wird in der BRD nach wie vor mit bedingt, durch die Aufgabe der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ (Adorno 1960), die für Eingewanderte zur „entliehenen Erinnerung“ wird (vgl. Georgi 2003). Daraus resultiert meines Erachtens einerseits die große Chance in Deutschland tatsächlich, mithin eine sich im alltagsweltlichen Handeln von Menschen manifestierende weltbürgerliche, Menschenrechte achtende Umgangsweise zu institutionalisieren, andererseits die große Gefahr, bei Ignoranz der eher weniger aufgearbeiteten Vergangenheit trotz ständiger Präsenz, ethnozentrische und rechtsextremistische Positionen zu verstärken, die ihrerseits wieder diffuse ‚Überfremdungsängste‘ bedienen, die auch in anderen Teilen Europas gegenwärtig zu Erfolgen von ‚nationalen‘ Parteien führen (Ungarn, Niederlande, Frankreich). Die erneute Relevantsetzung der Kategorie ‚Abstammung‘ in öffent-

lichen und auch wissenschaftlichen Diskursen in der BRD sollte meines Erachtens nachdenklich stimmen.

3.3 Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte – mehr als nur Lehrer?

‚Botschafter der Vielfalt‘, ‚Bildungsbotschafter‘, ‚change agents‘ – so vielfältig die Titel für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte sind, so vielfältig sind auch die Erwartungen an sie. Aus der Regierungsperspektive wird von ihnen erwartet, dass sie als bildungserfolgreiche Repräsentanten von Zuwanderung helfen², Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mehrdimensional zu integrieren, weil sie selbst Beispiele für eine gelungene Integration sind und damit ist in erster Linie zunächst eine „[...] strukturelle Integration in das Aufnahmeland, nämlich als Teil des Humankapitals eines Akteurs und darüber vermittelt in ihrer Funktion bei der Platzierung im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt“ (Esser 2006, S. 18) gemeint (vgl. zu einer grundsätzlichen Kritik des Konzepts ‚Integration‘ aus postkolonialer Perspektive Castro Varela 2009, S. 87). Im Hinblick auf die Dimensionen einer sozialen, kulturellen und emotionalen Integration in die ‚deutsche Gesellschaft‘ kann es für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte Konflikte geben, insbesondere auch in Bezug auf „Schule als Diskursort des Nationalen“ (Yildiz), wird doch von ihnen erwartet, dass sie einerseits ‚Deutsche‘ sind und gleichzeitig ‚ethnisch Andere‘ und ihre Ethnizität als Ressource in die schulisch-pädagogische Praxis einbringen. Demgegenüber sind der Ordnungslogik des Integrationsforschers Hartmut Essers folgend (vgl. Abb. 3.1) Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte ‚multipel inkludiert‘, weil sie über die berufliche Position und die kompetente Zweisprachigkeit, sowohl in die Aufnahmegesellschaft als auch in die jeweilige ‚ethnische Gruppe‘ integriert sind.

Diesen Setzungen sozialstruktureller Ordnung folgend wären Lehrkräfte, die monolingual sind, also nur die Sprache der Aufnahmegesellschaft sprechen (deutsch), und nicht mehr die Sprache der eigenethnischen Gruppe (eine von hunderten möglichen), ‚assimiliert‘. Diese Lehrerinnen und Lehrerinnen gehören damit nicht zu der Zielgruppe der zu Beginn benannten Projekte, weil sie nicht über Mehrsprachigkeit als Ressource der Verständigung in der schulischen Praxis verfügen. Die

² Die Repräsentation anderer Minderheiten oder Benachteiligter wie Bildungsferne, gleichgeschlechtlich Lebende, Menschen mit Behinderungen wird nicht gefordert. Ein weiterer Hinweis auf die Besonderheit ethnischen Gemeinschaftsglaubens für Fragen kollektiver Kohäsion.

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| Integration in die ethnische Gruppe | Integration in die Aufnahmegesellschaft | |
| | Ja | Nein |
| | Multiple Inklusion/ kompetente Bilingualität | Segregation/ monolinguale Segmentation |
| Nein | Assimilation/ monolinguale Assimilation | Marginalität/ begrenzte Bilingualität |

(Quelle: Esser 2006, S. 18)

Abb. 3.1 „Typen der individuellen Sozialintegration und der sprachlichen Kompetenzen“

Institutionalisierung einer situationsspezifisch verwendeten Bilingualität bestätigt sich in ersten Erkenntnissen des Forschungsprojektes von Viola. B. Georgi zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrenden mit Migrationshintergrund:

„Lehrende mit Migrationshintergrund stehen für gelebte sprachliche Vielfalt in der Schule. Dennoch bringen sie ihre Herkunftssprachen im Unterricht eher selten zum Einsatz. Ein Großteil der Lehrenden verweist und verpflichtet ihre migrantischen Schülerinnen und Schüler den Ergebnissen zu folge auf die deutsche Sprache als Schulsprache. Außerhalb des Unterrichts besteht allerdings durchaus Bereitschaft, die Herkunftssprachen in der Kommunikation mit Schülern und Schülerinnen sowie Eltern vielfältig einzusetzen“ (Freie Universität 2010).

Diese situationsspezifische Distribution der Sprachverwendung, im Unterricht die deutsche Sprache, außerhalb des Unterrichts die jeweilige andere Sprache, kann auf der Basis eines Interviews mit einem Referendar an einer Gesamtschule im Ost-westfälischen bestätigt werden.³ Der Referendar sagte in dem Interview darüber hinaus auf die Frage, ob er versuche ein besseres Verständnis zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund herzustellen, folgendes:

„Also nicht so, dass ich das bewusst gemacht habe, aber natürlich, immer wieder. Es ist auch ganz normal bei uns, dass sich keiner über den anderen lustig macht, nur weil er eine andere Herkunft hat. Die Schüler sind bei mir auch ganz anders. Es ist ja schon lustig als Türke ein Deutschlehrer zu sein.“

In dieser Sequenz versprachlicht der Referendar zum Einen seine Ethnizität mit dem Begriff ‚Türke‘ (mögliche Motive für die Aussage im Kontext des Interviews seien hier unberücksichtigt) und bringt zum Anderen implizit zum Ausdruck, dass es nicht lustig ist, als ‚Deutscher‘ ‚Deutschlehrer‘ zu sein, womit wohl weniger der

³ Das Interview wurde im Rahmen meines Lehrforschungsprojektes „Zur Alltagsrelevanz ethnischer Identitäten“ im Sommersemester 2009 am Institut für Soziologie der Universität Münster durchgeführt.

Spaß an der Tätigkeit des Unterrichtens angesprochen sein dürfte, als die Norm, dass jemand, die oder der Deutsch in einer Schule in Deutschland unterrichtet, auch Deutsche/r ‚ist‘, was eine Verfügung über Deutsch als Erstsprache implizieren kann. Im selben Interview äußerte er ungefragt auch eine Ambivalenz in Bezug auf seine Identität:

„Oder wenn man mich fragt, was ich bin, dann sag ich keine Ahnung, weiß ich nicht. Ja klar ich hab den deutschen Pass, aber ich weiß es eigentlich nicht. Wenn ich mich entscheiden müsste, dann ich würde natürlich sagen, dass ich Deutscher bin. Aber viele Türken sagen das halt nicht, für die ist das schlecht Deutscher zu sein. Da haben wir beim Thema Migration auch drüber diskutiert.“

Der Referendar lehnt es eigentlich ab, auf Nachfrage seine Identität in ethnischen Kategorien zu bestimmen („*was ich bin*“), würde sich bei Wahlfreiheit aber für ein ‚Deutschsein‘ entscheiden („*Deutscher bin*“), was in dieser Aussage auch als ‚*deutscher Pass*‘, also Staatsangehörigkeit, versprachlicht wird. Er sagt auch, dass es für Türken nicht attraktiv sei, deutsch zu sein („*für die ist das schlecht Deutscher zu sein*“) und es daher auch nicht gesagt werden könne. Diese Aussage entspricht den Ergebnissen einer Befragung von 55 Studierenden türkischer Herkunft in Potsdam und Berlin. Niemand der Befragten identifizierte sich selbst als ‚nur‘ deutsch bei 47 genannten Selbst-Identifikationen als „Türkisch-deutsch“ oder „weder noch“ (vgl. Schubert 2006, S. 298). In der Studie haben die Interviewten auch geäußert, dass in Deutschland kein starker nationaler Patriotismus herrsche (vgl. zum ausgeprägten türkischen Nationalismus Bozay 2005), eine emotionale Verbindung mit ‚Deutschland‘ verhindert werde, und die Deutschen Andere ausschließen:

„[...] von einigen Interviewten [wird] diagnostiziert, dass die übergreifende Gemeinschaft für sie emotional verschlossen bleibt, weil die ‚Deutschen‘, wenn nicht mehr ausschließlich *de jure*, so doch im Alltag faktisch soziale Anerkennung und Solidarität über *jus sanguinis* verteilen, das heißt die ‚übergreifende Gemeinschaft‘ ethnisch definieren, aber keinen affektualen Zugang zur national-ethnischen Gemeinschaft bieten, sodass die politische und rechtliche Mitgliedschaft als deutsche Staatsbürger im alltäglichen Leben keine sehr hohe emotionale Bedeutung einnimmt“ (Schubert 2006, S. 298).

Die Grenzen der Wahlfreiheit des ethnischen Gemeinsamkeitsglaubens werden auch in dem Interview mit dem o. g. Referendar deutlich. Auf Nachfragen zu Vorbehalten gegenüber einem ‚Bekenntnis‘ zum ‚Deutsch-Sein‘, sagte er: „Wenn du mich jetzt in der Stadt sehen würdest, dann würdest du doch auch nicht sagen, dass ich ein Deutscher bin.“ Diese Aussage verweist auf die Spezifik ethnischen Gemeinsamkeitsglaubens, sich neben den bereits oben erwähnten Elementen, wie Blutsverwandtschaft, Abstammungsgemeinschaft, auch auf „[...] ästhetisch auffällige Unterschiede des nach außen hervortretenden Habitus [...] und [...] in die Augen

fallende Unterschiede in der Lebensführung des Alltags [...]“ (Weber 1964, S. 309) zu begründen. Im Verhältnis von ‚Deutschen‘ und ‚Türken‘, werden ‚Türken‘ seitens von ‚Deutschen‘ „[...] ‚Eigenschaften‘ zugeschrieben [...], die eine ‚aktuale soziale Identität (Goffman 1975: 10f.) als ‚Türken‘ in oft abwertender Differenz zu ‚Deutschen‘ begründet.“ (Schubert 2006, S. 298) Die „normative Kraft des Faktischen“ (Habermas) setzt damit sozialwissenschaftlichen Versuchen, den ethnischen Gemeinsamkeitsglauben von Menschen aufzulösen, „[...] de[n] alte[n] Traum Immanuel Kants (1784) vom Weltbürgertum doch noch wahr werden [...]“ zu lassen (Pries 2008, S. 12), deutliche Grenzen. Das Deutschsein ist vom äußerlichen Habitus her, an bestimmte äußerliche augenscheinliche Merkmale geknüpft, insbesondere an das Weißsein. Für sozialwissenschaftliche Analysen müssen daher sowohl Unterschiede des ethnischen Gemeinsamkeitsglaubens, als auch unterschiedliche Wertschätzungen ethnisch Anderer durch Diskriminierung ethnisch Anderer berücksichtigt werden. Sozialwissenschaftlich wird die Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe gemeinhin als Rassismus bezeichnet und die Bedeutung des Weißseins im Hinblick auf asymmetrische Machtverhältnisse analysiert:

„Whiteness has developed, over the past two hundred years, into a taken-for-granted experience structured upon a varying set of supremacist assumptions (sometimes cultural, sometimes biological, sometimes moral, sometimes all three). Non-White identities, by contrast, have been denied the privileges of normativity, and are marked within the West as marginal and inferior“ (Bonnett 1997, S. 188; z.n. Gillborn 2005, S. 490).

Im Unterschied zu weißen deutschen Lehrerinnen und Lehrern teilen Schülerinnen und Schüler mit äußerlich erkennbarer ‚Zuwanderungsgeschichte‘ und kulturellen Zeichen wie beispielsweise der Namensgebung, „Names often indicate belonging to a certain ethnic group“ (vgl. Gerhards und Hans 2009, S. 1102), die Erfahrung rassistisch motivierter Stigmatisierung, Stereotypisierung, Marginalisierung, Ausgrenzung und Abwertung. Tartakowska und Ackermann heben unter Rekurs auf US-amerikanische Studien die Bedeutung von Körper und Akzent als Diskriminierungsanlass hervor (vgl. Tartakowska und Ackermann 2008, S. 34). Von Diskriminierungserfahrungen der im Forschungsprojekt von Viola B. Georgi befragten Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im ‚monokulturellen‘ Klassenzimmer ist auch in einer Pressemitteilung der Freien Universität Berlin zu lesen:

„Die Befunde der Studie zeigen, dass die Befragten in unterschiedlicher Ausprägung, Akzentuierung und Intensität und zumeist im Lehrerzimmer weiterhin Diskriminierung erleben und zwar in allen in der Studie untersuchten Diskriminierungsformen im Kontext Schule. Dazu gehören: Diskriminierung aufgrund phänotypischer Merkmale, aufgrund des ethnisch-kulturellen Hintergrundes, aufgrund von Sprache (Sprachbeherrschung und Akzent), aufgrund von Religionszugehörigkeit (insbesondere is-

lamfeindliche Erfahrungen) sowie strukturelle und institutionelle Diskriminierung“ (Freie Universität Berlin 2010).

Unterschiedliche kulturelle Wertigkeiten und deren Manifestation in diskriminierenden sozialen Praxen sind auch in Bezug auf den „Kapitalwert“ (Fürstenau 2004) von Sprachen, bei Unterscheidungen von Migrantensprachen, EU-Sprachen oder Schulfremdsprachen festzustellen: „Eine defizitorientierte Sichtweise auf sprachliche Minderheiten ist u. a. im Kontext gesellschaftlicher Hierarchien zu verstehen (deutsch-englische Mehrsprachigkeit wird selten als Problem oder ‚doppelte Halbsprachigkeit‘ bezeichnet)“ (Fürstenau 2011, S. 33; vgl. auch Fürstenau 2004, S. 62).

Die Notwendigkeit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ethnisch vielfältige ‚Vorbilder‘ anzubieten, liegt also auch darin, dass diese andere Identifikations- und Beziehungsmöglichkeiten anzubieten scheinen als solche Lehrerinnen und Lehrer, die sich sowohl selbst als ethnisch deutsch identifizieren, als auch von den Schülerinnen und Schülern nach augenscheinlichen Merkmalen (Hautfarbe, Name, Sprachkompetenz⁴) als solche eingeordnet werden. Dies bestätigt sich auch in den beginnenden Forschungen zu beruflichen Selbstkonzepten von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte und in dem Interview mit dem Referendar, das hier exemplarisch verwendet wird. Der befragte Referendar nimmt wahr, dass die Schüler bei ihm „ganz anders“ sind. Ein wesentliches Moment dürfte hier die Verwendung jeweiliger Herkunftssprachen sein, deren emotionale Komponente der Begriff ‚Muttersprache‘ noch deutlich zum Ausdruck bringt, insofern es überhaupt zutrifft, dass es sich bei der Erstsprache um die Muttersprache handelt. In der von Viola B. Georgi geführten Studie „Lehrende mit Migrationshintergrund“ wird diese Wahrnehmung als ein „besonderes Vertrauensverhältnis“ gekennzeichnet:

„In den Ergebnissen lässt sich ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden mit Migrationshintergrund und Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ausmachen. Dieses Vertrauensverhältnis basiert auf tatsächlich geteilten migrationspezifischen Erfahrungen sowie sprachlich-kulturellen Gemeinsamkeiten oder auf der wechselseitigen Annahme von Gemeinsamkeiten aufgrund eines ähnlichen Migrationshintergrundes“ (Freie Universität Berlin 2010).

Als Begründungselemente werden „tatsächlich geteilte migrationspezifische Erfahrungen“ und der ethnische Gemeinsamkeitsglauben verwendet, die es ermöglichen, zwischen Lehrerin/Lehrer und Schülerin/Schüler ein besonderes bzw. überhaupt ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Die Vertrauensbildung mit Leh-

⁴ Die spezifische Kombination und Ausprägung dieser Faktoren ermöglicht zuweilen ein „ethnic passing“ als Angehörige(r) der Mehrheitsgesellschaft.

rerinnen und Lehrern, die keine migrationsspezifischen Erfahrungen haben und denen weder ein Gemeinsamkeitsglauben entgegengebracht wird, noch ein solcher ihrerseits vermittelt wird, ist in den gesetzten Begründungszusammenhängen als erschwert zu charakterisieren. Soziologisch ist es hoch interessant in diesem Zusammenhang die Vertrauensbeziehung in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken und mit Luhmann die universale These zu wagen, dass ein ethnischer Gemeinsamkeitsglauben Vertrauen in Mitmenschen begünstigt, und wahrscheinlich auch grundsätzlich bedingt, insofern Vertrauen in Familien gelernt wird (vgl. Luhmann 2000, S. 34ff.). Dadurch ließe sich erklären, dass die systematische soziale Ungleichbehandlung durch Diskriminierung und Rassismus in der Aufnahmegesellschaft die Vertrauensbildung von Zuwanderinnen und Zuwanderern beeinträchtigt oder sogar verhindert. Das Erweisen persönlichen Vertrauens, verstanden als „riskante Vorleistung“ durch „Vorwegnahme von Zukunft“ zur Reduktion sozialer Komplexität (Luhmann 2000) wird eingeschränkt und damit das wesentliche Merkmal der Freiwilligkeit von Vertrauensleistungen unterbunden: „Man kann Vertrauen nicht verlangen. Es will geschenkt und angenommen sein“ (Luhmann 2000, S. 55). So ist anzunehmen, dass ethnische Stereotype in Form von Nationalismus und Ethnozentrismus die Vertrauensbildung erschweren, sowohl auf Seiten ethnischer Mehrheiten wie auch auf Seiten ethnischer Minderheiten.

3.4 Lehren für eine bunte Republik? Chancen, Zielkonflikte und Desiderata

Ein In-Beziehung-Setzen des allgemeinbildenden Schulsystems im Nationalstaat ‚Deutschland‘ als Institution zur Vermittlung des ‚institutionalisierten kulturellen Wissens‘ einer ‚kollektiven Gemeinschaft‘, in diesem Fall der ‚deutschen Nation‘, und der Aufgaben, die Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte zugeschrieben werden, deutet auf mehrere Zielkonflikte hin. Sie resultieren in erster Linie aus einer antinomischen Struktur der mit dem Konzept „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ verbundenen Argumentationsfiguren der ‚Repräsentation‘ und ‚Integration‘. Die Aufgabe der ‚Repräsentation‘ impliziert, dass mit der Differenzlinie Ethnizität gearbeitet werden muss, um der Bedeutung dieser Differenzlinie einerseits Rechnung zu tragen, sie andererseits jedoch in ihren Auswirkungen und Wirkungen aber auch abzuschwächen, sodass ‚Integration‘ erreicht wird. Eine vergleichbar paradoxe Situation mit der Differenzlinie ‚Geschlecht‘, wo Unterscheidungen ebenfalls zur Verstärkung von Unterschieden führen können (Reifikation). Diesem Gedanken folgend ist ein ‚ethnic monitoring‘, die statistische Erhebung

des ethnischen Gemeinsamkeitsglaubens, auch sehr umstritten, da es im Widerspruch steht zum Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (vgl. zur Diskussion COMEDD 2010; Heinrich-Böll-Stiftung 2010). In unmittelbarem Zusammenhang mit dem Problem des ‚ethnic monitoring‘ steht zweitens die Gefahr, dass Menschen mehr oder weniger dazu gezwungen werden, sich zu positionieren, ganz gleich ob sie ‚kosmopolitisch‘ eingestellte Akademikerinnen und Akademikern sind, ‚assimilierte‘ zugewanderte Bürgerinnen und Bürgern oder Menschen, die erst durch das Verfahren des ‚ethnic monitoring‘ zu ‚Anderen‘ gemacht werden, weil sie sich bisher selbst gar nicht als ‚mit Migrationshintergrund‘ wahrgenommen haben. Drittens sind vor dem Hintergrund diffuser Reden über eine ‚ethnisch deutsche Identität‘ sowie feststellbarer Unsicherheiten im Umgang mit der Anrufung nationaler Gefühle, die in der Bundesrepublik Deutschland jenseits von Fußballweltmeisterschaften liegen, unter Umständen Ressentiments auf Seiten deutscher Lehrkräfte gegenüber Kolleginnen und Kollegen mit Zuwanderungsgeschichte zu erwarten (vgl. Identity Foundation 2007). Die gesamtgesellschaftlich gesehen notwendigen Identitätspolitiken ethnischer Minderheiten im Kampf um Anerkennung und Wertschätzung seitens der Mehrheitsgesellschaft können auf der Individual- und Institutionenebene zu Konflikten mit Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft führen. Viertens schließlich ist unklar, inwieweit das ‚institutionalisierte kulturelle Wissen‘ in allgemeinbildenden Schulen (vgl. Abschn. 3.2) unter ethnischen respektive nationalen Gesichtspunkten verändert werden sollte.

Meine Beobachtungen, Analysen und Folgerungen möchte ich abschließend zum Anlass nehmen, um auf die Notwendigkeit einer Unterstützung nicht nur von ‚Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte‘, sondern auch von ‚Lehrkräften ohne Zuwanderungsgeschichte‘ hinzuweisen: alle Lehrerinnen und Lehrer sollten zu ‚Botschaftern der Vielfalt‘ werden und für eine ‚bunte Republik lehren‘ und auf diese Weise allen Schülerinnen und Schülern Vorbild sein und alle unterstützen, nicht nur entlang der Differenzlinie Ethnizität. Gleichzeitig möchte ich abschließend die Notwendigkeit hervorheben, dass sich auch ‚Deutsche‘ mit dem Deutschsein auseinandersetzen sollten. In der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur „*Erleichterung der Beschäftigung nichtdeutscher Lehrkräfte in allen Unterrichtsfächern*“ aus dem Jahr 1996 findet sich diesbezüglich folgende Aussage:

„Zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen sind Kenntnisse und Einsichten über die identitätsbildenden Traditionslinien und Grundmuster *der eigenen wie fremder Kulturen* [Herv., K.S.] eine notwendige Grundlage; Mutmaßungen und Vorurteilen kann nur mit differenzierter Wahrnehmung, reflektierter Klärung und selbstkritischer Beurteilung begegnet werden. Dabei geht es weniger um eine Ausweitung des Stoffs als vielmehr um eine interkulturelle Akzentuierung der bestehenden Inhalte“ (KMK 1996, S. 8).

In den gegenwärtigen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Beiträgen sind „Kenntnisse und Einsichten über die identitätsbildenden Traditionslinien und Grundmuster der *eigenen* Kulturen [Herv. K.S.]“ bisher weniger zu beobachten, dabei könnten Auseinandersetzungen mit der ‚Homogenitätsfiktion nationaler Identitäten‘ einerseits und mit den ‚Schwierigkeiten‘ des Deutschseins andererseits doch fruchtbar gemacht werden für den Aufbau einer Republik als „transnationalem sozialem Raum“ (Pries 2008), in dem „[...] sich alle Menschen der Beschränktheit ethnisch oder national fixierten Denkens und Fühlens bewusst würden [...]“ (Pries 2008, S. 12). Ein Instrument neben Konzepten zur Förderung von Mehrsprachigkeit kann ein Kulturkonzept sein, in dem kollektive Identitätsfindungen als ‚Kultur‘ nicht durch Abgrenzung gegenüber anderen ‚Kulturen‘, sondern auf Selbstreflexion begründet werden und diese ‚Kultur‘ dann nicht als statisch und unveränderbar, wohl aber als dynamisch und wandelbar entworfen wird. Interkulturelle Kompetenz wird damit definierbar als eine durch Reflexion und Analyse von Identitätskategorien und ihren Funktionen gewonnene Sensibilität als ‚awareness‘ gegenüber Zuschreibungen und Stereotypen, welche unter Anrufung von ‚kulturellen/nationalen/ethnischen‘ Unterscheidungen gemacht werden.

Literatur

- Adorno, T.W. (1960). Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit? *Gesellschaft – Staat – Erziehung*, 1, 3–14.
- Anderson, B. (1988). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Begriffs*. Frankfurt/Main.
- Bozay, K. (2005). „... ich bin stolz, Türke zu sein!“ *Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung*. Schwalbach/Taunus.
- Brodin, A., Mecheril, P. (2007). (Hrsg.) *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf.
- Castro Varela, M.dM. (2009). Migrationshistorisches Vakuum? Zum Selbstverständnis Deutschlands als Einwanderungsland. In D. Lange, A. Polat (Hrsg.) *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag*. Bonn.
- Castro Varela, M.M., Dhawan, N. (2010). Mission impossible? Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum?. In J. Reuter, P.I. Villa (Hrsg.) *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld.
- Comité pour la mesure de la diversité et l'évaluation des discriminations (2010). Inégalités et discriminations. Pour un usage critique et responsable de l'outil statistique (Version 3. Februar 2010). <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000077/0000.pdf>. Zugegriffen: 15.01.2010.

- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden.
- Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin. http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf. Zugegriffen: 22.03.2009.
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht*. Frankfurt/Main.
- Freie Universität Berlin (2010). Forscherinnen der Freien Universität Berlin befragen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in Deutschland. Pressemitteilung Nr. 281/2010 vom 21.09.2010. http://www.fu-berlin.de/presse/fup/2010/fup_10_281/index.html. Zugegriffen: 21.02.2011.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau und M. Gomolla (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S 25–50).
- Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.) (2009). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden.
- Georgi, V.B. (2003). *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*. Hamburg.
- Gerhards, J., Hans, S. (2009). From Hasan to Herbert. Name Giving Patterns of Immigrant Parents between Acculturation and Ethnic Maintenance. *American Journal of Sociology*, 114(4), 1102–1128.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 4, 485–505. <https://www4.nau.edu/cee/orgs/serd/docs/gillborn.pdf>. Zugegriffen: 10.03.2010.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.
- Grimm, J., Grimm, W. (1984). *Deutsches Wörterbuch*. München.
- Ha, K.N. (2003). Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik. In H. Steyerl, E.G. Rodriguez (Hrsg.) *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster.
- Ha, K.N. (2010). *Unrein und vermischt. Postkoloniale Grenzgänge durch die Kulturgeschichte der Hybridität und der kolonialen >Rassenbastarde<*. Bielefeld.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften*. Bd 2 Hamburg.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim und München.
- Hansen, G. (2001). *Die Deutschmachung. Ethnizität und Ethnisierung im Prozess von Ein- und Auswanderung*. Münster und New York.
- Hauff, M. (1992). *Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft*. Münster und New York.
- Hauptstelle Nordrhein-Westfalen (2011). *Netzwerk der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte*. Essen.
- Identity Foundation (2007). *Deutschland auf der Suche nach sich selbst. Eine Nation, die eigentlich keine sein kann*. Düsseldorf.

- Krüger-Potratz, M. (2011). Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In S. Fürstenau, M. Gomolla (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S. 51–68). Wiesbaden.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster.
- Luhmann, N. (2000). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2007). Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Handlungskonzept vom 9. November 2007. <http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/projekte/lehrkraefte-mit-zuwanderungsgeschichte/Handlungskonzept.pdf>. Zugegriffen: 29.09.2010.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2005). (Hrsg) *Migranten im Schulwesen in NRW Schuljahr 2004/05, Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler Ausländische Lehrerinnen und Lehrer*. Statistische Übersicht, Bd 352 Düsseldorf. http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2004_05/Migranten.pdf. Zugegriffen: 25.08.2010.
- Ministerium für Schule Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006). (Hrsg) *Migranten im Schulwesen in NRW Schuljahr 2005/06, Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler Ausländische Lehrerinnen und Lehrer*. Statistische Übersicht, Bd. 356 Düsseldorf. http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2005_06/Migranten.pdf. Zugegriffen: 25.08.2010.
- Ministerium für Schule Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2009/2010*, 3. Aufl. Statistische Übersicht. Düsseldorf. http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2009_10/StatUebers.pdf. Zugegriffen: 25.08.2010.
- Münkler, H. (2010). *Die Mythen der Deutschen*. Berlin.
- Nassehi, A. (2003). *Offenheit und Geschlossenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Schönwälder, K., Baykara-Krumme, H., Schmid, N. (2008). Ethnizität in der Zuwanderungsgesellschaft Deutschland: Zur Beobachtungen ethnischer Identifizierungen, Loyalitäten und Gruppenbildungen. Expertise für das soziologische Forschungsinstitut Göttingen im Rahmen des Berichts zur sozio-ökonomischen Entwicklung Deutschlands. Göttingen. http://www.soeb.de/img/content/schoenwaelder_baykara.pdf. Zugegriffen: 22.03.2009.
- Schubert, H.J. (2006). Integration, Ethnizität und Bildung. Die Definition ethnischer Identität Studierender türkischer Herkunft. *Berliner Journal für Soziologie*, 3, 291–312.
- Statistisches Bundesamt (2010). (Hrsg) *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Migration in Deutschland 2009, Bd Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Stender, W. (2000). Ethnische Erweckungen. Zum Funktionswandel von Ethnizität in modernen Gesellschaften – ein Literaturbericht. In *Mittelweg*, Jg. 36, H. 4.
- Tartakowska, M., Ackermann, L. (2008). Diskriminierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Heinrich-Böll-Stiftung (2008) (Hrsg.): *Schule mit Migrationshin-*

tergrund, Online-Dossier. http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Schule_mit_Migrationshintergrund.pdf. Zugegriffen: 22.08.2010.

Terhart, E. (2009). *Didaktik*. Stuttgart.

Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen.

Wenning, N. (1996). *Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster und New York.

Wenning, N. (1999). *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Verschiedenheit*. Opladen.

Winker, G., Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.

Yildiz, S. (2008) Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. <http://www.weltbild.de/13/videos/1def9649fa68279f118eca6a8a8d6eec3.flv>. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Wiesbaden.