

Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte im Kontext aktueller Migration



MONA MASSUMI
Prof. Dr., Professorin für
Berufspädagogik an der
FH Münster
mona.massumi@
fh-muenster.de

Foto: Ulrike Dammann,
FH Münster

Migrationsbedingte Vielfalt ist sowohl an allgemeinbildenden als auch an berufsbildenden Schulen Normalität. Allerdings sind diejenigen, die ihre Schulbiografie nicht von Anfang an im deutschen Schulsystem durchlaufen, benachteiligt und haben geringere Chancen auf erfolgreiche Schul- und Ausbildungsabschlüsse. Lehrkräfte sind für die migrationsbedingte Vielfalt ihrer Lernenden, die sich durch Neuzugewanderte in den letzten Jahren noch verstärkt hat, nicht hinreichend professionalisiert. Der Beitrag beleuchtet Anforderungen an Lehrer/-innen und zeigt Perspektiven auf, wie sie in ihrer Ausbildung besser drauf vorbereitet werden können.

Migration als gesellschaftlicher Normalfall

Migrationsbewegungen nach und aus Deutschland – wenn gleich in unterschiedlichen Dynamiken – haben immer schon stattgefunden, daher gehört migrationsbedingte Vielfalt zur gesellschaftlichen Normalität. Im Schulsystem wird diese jedoch nicht als Normalfall und Ausgangslage vorausgesetzt, sondern als problematische Besonderheit wahrgenommen, die reguläre Strukturen irritiert und somit spezifische Sonderstrukturen und -behandlungen erforderlich macht. Dies lässt sich in besonderem Maße für Schüler/-innen und Auszubildende nachzeichnen, die ihre Schulbiografie nicht in Deutschland begonnen haben und häufig als *neu zugewandert* bezeichnet werden (vgl. MASSUMI 2019). Angesichts der Komplexität der Thematik kann der Fokus lediglich auf die aktuelle Migration gelegt werden, sodass komplexe Migrationsverhältnisse im Bildungssystem hier unberücksichtigt bleiben. Als neu zugewanderte Schüler/-innen werden für gewöhnlich diejenigen bezeichnet, die ihre formale Schulbiografie nicht ab der ersten Jahrgangsstufe in Deutschland begonnen haben, sondern erst später ins deutsche Schulsystem eingemündet sind und noch nicht über hinreichende Deutschkenntnisse verfügen, um am regulären Unterricht erfolgreich teilzunehmen (vgl. MASSUMI u. a. 2015). Mit Blick auf weitere Merkmale, z. B. die Staatsangehörigkeit, Migrationsursache, Bildungsvorerfahrung, ist diese »Gruppe« jedoch heterogen.

Vor diesem Hintergrund setzt sich der Beitrag mit der Frage auseinander, wie (angehende) Lehrkräfte professionalisiert sein muss(t)en, damit sie der migrationsbedingten Heterogenität im Schulsystem gerecht werden und gleichzeitig *alle* Schüler/-innen auf eine u. a. von Migration geprägte Gesellschaft vorbereiten können. Dieser Fragestellung zu begegnen und konkrete Antworten für die Lehrerbildung zu entwickeln, erscheint angesichts aktueller politischer

sowie gesellschaftlicher Entwicklungen besonders notwendig. Wie die aktuelle Mitte-Studie (vgl. ZICK/KÜPPER/MOKROS 2023) unmissverständlich deutlich macht, nehmen in Deutschland rechtsextreme Anschauungen deutlich zu und rassistische Ansichten sind auch in der Mitte der Gesellschaft zunehmend stärker vertreten.

(Aus-)Bildungssituation von Neuzugewanderten

Die Teilhabechancen und Bildungsbeteiligung von neu zugewanderten Personen sind gegenüber denjenigen, die ihre Schulbiografie von Anfang an im deutschen Schulsystem durchlaufen haben, deutlich geringer: Dies zeigt sich mit Blick auf die besuchte Schulform (vgl. WILL/BECKER/WINKLER 2022) und die erzielten Schulabschlüsse (vgl. DESTATIS 2022). Neuzugewanderte sind verstärkt im Übergangssektor des berufsbildenden Systems vertreten, wo sie häufig einen ersten Schulabschluss erreichen (vgl. AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2022). Somit kommt berufsvorbereitenden Bildungsangeboten eine wichtige Rolle zu, neu zugewanderten Personen Schul- und/oder Berufsabschlüsse zu ermöglichen (vgl. MASSUMI 2019). Qualitative Befunde verweisen darauf, dass berufsbildende Schulen aufgrund ihrer in sich differenzierten Struktur eine hohe innere Durchlässigkeit haben, sodass Übergänge zwischen Bildungsgängen eher aufeinander aufbauende Schulabschlüsse zulassen, als im allgemeinbildenden System (vgl. ebd.).

Angesichts der steigenden fachlichen sowie bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen in höheren Jahrgangsstufen ist davon auszugehen, dass die Teilhabechancen von Neuzugewanderten geringer sind, je später Heranwachsende nach Deutschland migrieren. Die aktuellen Befunde der PISA-Studie (vgl. OECD 2023) stärken diese Hypothese, da niedrigere Kompetenzniveaus erreicht wurden, wenn die

Migration nach der Vollendung des 12. Lebensjahrs stattgefunden hat.

Mit Blick auf die duale Ausbildung haben Geflüchtete gegenüber Nicht-Geflüchteten deutlich geringere Einstellungschancen für eine betriebliche Ausbildung (vgl. EBERHARD/SCHUSS 2021), auch wenn seit 2015 immer mehr Betriebe geflüchtete Auszubildende aufnehmen (vgl. GERHARDS 2022). Hinzu kommt, dass ausländische Staatsangehörige im Vergleich zu deutschen Staatsangehörigen deutlich seltener die Abschlussprüfung bestehen (vgl. BIBB 2023, S. 158). Auszubildende *mit Fluchthintergrund* schließen ihre Ausbildung seltener erfolgreich ab als jene *ohne Fluchthintergrund* (vgl. GRANATO/CHRIST 2022). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass überproportional viele Personen mit eigener Migrationserfahrung keinen Berufsabschluss erlangen (vgl. BIBB 2023, S. 292).

Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext aktueller Migration

Qualitative Untersuchungen offenbaren seit Jahren, dass Lehrkräfte in Bezug auf migrationsbedingte Vielfalt häufig nicht ausreichend professionalisiert sind: So kämpfen sie mit der enormen Heterogenität innerhalb der Klassen, die durch Neuzugewanderte insbesondere mit Blick auf deren Bildungsvorerfahrungen, Mehrsprachigkeit und noch unzureichenden Deutschkenntnissen verstärkt wird. Häufig beklagen Lehrer/-innen nicht nur unzureichende zeitliche, materielle und personelle Ressourcen, sondern auch ihre eigene fehlende Expertise. Sie kennen bspw. die schulrechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben und ihre schulischen Handlungsmöglichkeiten nur unzulänglich (vgl. MASSUMI 2019). Erwähnt wird aber auch die mangelnde Unterstützung sowie Verantwortungsübernahme durch Schulleitung und Kolleg/-innen sowie die fehlende Einbindung der Themen Zuwanderung und Vielfalt in ein schulisches Gesamtkonzept (vgl. OTTO u. a. 2016).

Lehrkräfte sind oftmals nicht in der Lage, die Komplexität der erschwerten schulischen Anforderungen für Neuzugewanderte – insbesondere für geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene – wahrzunehmen. Daher fällt es ihnen schwer, die Auswirkungen der teilweise prekären Lebensbedingungen und psychischen Belastungen auf deren Lernen und Leistung wahrzunehmen bzw. adäquat darauf zu reagieren (vgl. MASSUMI 2019). Daher missdeuten sie das Verhalten der Schüler/-innen, wenn sie beispielsweise Überforderung als mangelnde Motivation ansehen und migrationsbedingte Ressourcen nicht ausreichend berücksichtigen (vgl. ebd.). Neu zugewanderte Schüler/-innen und Auszubildende erleben, dass gerade Lehrkräfte, die außerhalb spezifisch eingerichteter Klassen für Neuzugewanderte arbeiten, sich oftmals nicht für sie verantwortlich fühlen

und ihre individuellen Voraussetzungen im Unterricht nicht berücksichtigen (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu zeigen Lehrkräfte, die in speziell eingerichteten Klassen arbeiten, ein hohes Maß an Engagement und Motivation (vgl. NIEDERHAUS/SCHMIDT 2016) und werden von Neuzugewanderten als unterstützend und einfühlsam wahrgenommen (vgl. SCHERR/BREIT 2020).

Obwohl Lehrkräfte in der Regel ihre Sensibilität gegenüber essenzialisierenden Argumenten betonen und migrationsbedingte Heterogenität als Bereicherung wahrnehmen (vgl. TERHART/DEWITZ 2018), weisen Studien auf monolinguale deutsche Unterrichtspraktiken und kulturalisierende sowie ethnisierende Zuschreibungen und auf Othering durch Lehrkräfte gegenüber Neuzugewanderten hin (vgl. u. a. PLÖGER 2023). Dies verschärfen Befunde, die aufzeigen, dass Lehrkräfte Rassismus (re)produzieren und somit Schüler/-innen unabhängig von einer eigenen Migrationserfahrung in der Schule Rassismus erfahren (vgl. SCHARATHOW 2014; FEREIDOONI 2016).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Lehrer/-innen defizitäre Perspektiven auf neu zugewanderte Schüler/-innen und Auszubildende einnehmen und ihre schulischen Probleme individualisieren. Die unzureichende migrationsbedingte Professionalisierung von Lehrkräften hat schwerwiegende Folgen für Neuzugewanderte, wenn sich dadurch Schulbiografien verlängern, Bildungsaufstiege verhindert werden und die Bildungsmotivation gehemmt wird (vgl. weiterführend MASSUMI 2019).

Erweiterung des Professionsverständnisses im Sinne der Lebenslagenorientierung

Um dem Selbstverständnis des Bildungssystems von Bildungsgerechtigkeit für alle Schüler/-innen Rechnung zu tragen, ist eine grundlegende Neuorientierung von schulischen Strukturen und pädagogischer Praxis erforderlich, die die (migrationsbedingte) Heterogenität als Ausgangslage nimmt. Das Bildungssystem muss Bildungszugänge für alle ermöglichen und adressaten- sowie lebenslagenorientiert gestaltet werden (vgl. weiterführend SCHROEDER/SEUKWA 2007). Gleichwertige Bildungspartnerschaften, etwa zwischen dem formalen und non-formalen Bildungsbereich, und multiprofessionelle Netzwerke spielen dabei eine wichtige Rolle (weiterführend ebd.). Dies hat nicht nur strukturelle und organisatorische, sondern zwangsläufig auch professionstheoretische und -praktische Folgen für pädagogische Fachkräfte.

Um Bildungspartnerschaften, multiprofessionelle Netzwerke und die Verzahnung verschiedener Bildungsorte als Grundlage für die pädagogische Arbeit in der Schule zu implementieren, müssen (angehende) Lehrkräfte bereits in ihrem Studium an Kooperationsstrukturen herangeführt werden (vgl. z. B. in MASSUMI/VERLINDEN/BERNINGER 2022).

Das schließt nicht nur die Zusammenarbeit mit Betrieben, sondern auch mit außerschulischen (Bildungs-)Einrichtungen und unterstützenden Anlaufstellen ein.

Grundlegend für die Professionalisierung ist, dass (angehende) Lehrkräfte ein Bewusstsein für die Normalität heterogener Sozialisations- und Bildungsverläufe im Allgemeinen entwickeln. Denn diese sind unter Migrations- und vor allem unter Fluchtbedingungen häufig fragmentiert und diskontinuierlich. Ebenso gilt es, Lehrkräfte für verschiedene Lebenswelten, Bedürfnisse sowie Ressourcen ihrer Schüler/-innen zu sensibilisieren. Das schließt auch eine rassismuskritische Sensibilisierung und Reflexion in der Lehrerbildung ein (vgl. MASSUMI/FEREIDOOONI 2017). Erst auf dieser Basis können passgenaue Konzepte für die Schulpraxis entwickelt werden. Dabei kommt der Schulleitung die besondere Verantwortung zu, die Konzeptentwicklung und -umsetzung im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung zu unterstützen und alle Beteiligten einzubeziehen. Außerdem müssen Lehrkräfte auf Instrumente zurückgreifen können, mit denen Ressourcen der Lernenden (z. B. fachpraktische Kompetenzen jenseits der deutschen Sprache oder Stand der beherrschten Bildungssprache) systematisch erfasst und in die pädagogische Arbeit eingebunden werden können.

Unerlässlich ist es, bereits im Lehramtsstudium die Perspektive auf soziale Aspekte zu stärken, damit diese in der pädagogischen Praxis künftig an Bedeutung gewinnen. Denn nicht nur aufgrund systemischer Bedingungen wird die Entfaltung von Lernenden behindert (vgl. MASSUMI 2019). Insbesondere auch in sozialen Interaktionen werden Zuschreibungen (von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit) reproduziert, die wenig förderlich für ein positives Lernklima und kooperatives Lernen sind. Stabile Beziehungen sind in besonderer Weise für neu zugewanderte Schüler/-innen – v. a. zu Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern – bedeutsam. Dadurch erfahren sie trotz allgemeiner Verunsicherungen – z. B. aufgrund der unzureichenden Deutschkenntnisse und/oder eines unsicheren Aufenthaltsstatus – einen Raum der Sicherheit und Wertschätzung. Dies trägt dazu bei, ihre Bildungsmotivation zu stärken und die Qualität ihrer Schulleistungen zu fördern. Beides hilft ihnen, Selbstbewusstsein zu gewinnen und schwierige Situationen zu bewältigen. Daher muss in der Aus-, Weiter- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften sowohl das Bewusstsein für die Bedeutung ihrer eigenen Interaktion zu Schüler/-innen als auch für die Interaktion zwischen den Schüler/-innen einer Klasse geschärft werden. Die Sensibilisierung für soziale Beziehungen und Ausschlussmechanismen, die eine kontinuierliche (selbst-)reflexive Perspektive der Lehrkräfte einschließt, stellt eine notwendige Bedingung dar, damit sie adäquate Konzepte erarbeiten können, wie die soziale Einbindung von (neu zugewanderten) Schüler/-innen

über methodisch-didaktische Arrangements hinaus, z. B. in kooperativen Lernformen, systematisch gefördert werden kann.

Die Verantwortung aller Lehrkräfte

Dem deutschen Bildungssystem sind homogenisierende Mechanismen inhärent. Diese werden in besonderer Weise durch die Anwesenheit von Personen irritiert, die ihre Bildungsbiografien nicht von Anfang an in Deutschland durchlaufen haben. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte trotz der Normalität von Migration in unserer Gesellschaft neu zugewanderte Schüler/-innen und Auszubildende als Besonderheit in ihrer Schulpraxis erleben. Auch wenn mit Blick auf ein diverses und inklusives Bildungssystem grundlegende Umstrukturierungen erforderlich sind (vgl. dazu MASSUMI 2019), wurden in diesem Beitrag die migrationsbedingten Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte fokussiert.

Lehrkräfte benötigen unabhängig von ihrer studierten Schulform, ihren Unterrichtsfächern und beruflichen Fachrichtungen neben fachbezogenen Kompetenzen (z. B. bildungs- und fachsprachliche Differenzierung) und didaktischen Kompetenzen (z. B. Anpassung des Unterrichts an individuelle Bedingungen) auch pädagogische Kompetenzen (z. B. Wahrnehmung des Wohlbefindens von Lernenden und Berücksichtigung der Lebenslagen). Nur so können sie ihren Unterricht und schulischen Alltag auf die heterogenen Ausgangslagen ihrer Lernenden ausrichten sowie die erforderliche Beratungs- und Unterstützungsfunktion erfüllen. Damit könnten sie einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit auch für neu zugewanderte Schüler/-innen und Auszubildende leisten. ◀

LITERATUR

AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld 2022

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2023. URL: www.bibb.de/datenreport/de/index.php

DESTATIS: Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11. Reihe 1. Berlin 2022

EBERHARD, V.; SCHUSS, E.: Chancen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle von Geflüchteten und Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn 2021

FEREIDOOONI, K.: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Bielefeld 2016

GERHARDS, C.: Betriebliche Ausbildung Geflüchteter: Erfahrungen seit 2015 und Perspektiven aus betrieblicher Sicht. In: ERTL, H.; GRANATO, M.; HELMRICH, H.; KREKEL, E. M. (Hrsg.): Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem. Bonn 2022, S. 39–47. URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780508

GRANATO, M.; CHRIST, A.: Integration junger Geflüchteter in berufliche Ausbildung: Zugang zu und Gestaltung von beruflicher Ausbildung. In: ERTL, H.; GRANATO, M.; HELMRICH, H.; KREKEL, E. M. (Hrsg.): Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem. Bonn 2022, S. 26–38. URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780508

MASSUMI, M.; VERLINDEN, K.; BERNINGER, I.: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext aktueller Migration – Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In: heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung 8 (2022), S. 207–238

MASSUMI, M.: Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin 2019

MASSUMI, M.; FEREDDOONI, K.: Rassismuskritik in der LehrerInnenausbildung, in: BARSCH, S.; GLUTSCH, N.; MASSUMI, M. (Hrsg.): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Perspektiven der LehrerInnenbildung. Münster 2017, S. 51–76

MASSUMI, M.; DEWITZ, N. VON; GRIESSBACH, J.; TERHART, H.; WAGNER, K.; HIPPMANN, K.; ALTINAY, L.: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln 2015

NIEDERHAUS, C.; SCHMIDT, E.: Lehrerinnen und Lehrer für das Unterrichten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler qualifizieren. In: BENHOLZ, C.; MAGNUS, F. K.; NIEDERHAUS, C. (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster 2016, S. 261–284

OECD: PISA 2022 Country Notes. Deutschland. o.O. 2023. URL: www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf

OTTO, J.; MIGAS, K.; AUSTERMANN, N.; BOOS, W.: Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven. Münster 2016

PLÖGER, S.: Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich. Weinheim 2023

SCHARATHOW, W.: Risiken des Widerstands. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld 2014

SCHERR, A.; BREIT, H.: Risikobiografien und negative Individualisierung: Die Bedeutung von institutioneller Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen für Bildungsprozesse bei jungen Flüchtlingen. In: THIERSCH, S.; SILKENBEUMER, M.; LABEDE, J. (Hrsg.), Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Weinheim 2020, S. 207–232

SCHROEDER, J.; SEUKWA, L. H.: Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen. Karlsruhe 2007

TERHART, H.; VON DEWITZ, N.: »Sprache und so« – Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In: VON DEWITZ, N.; TERHART, H.; MASSUMI, M. (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim 2018, S. 268–291

WILL, G.; BECKER, R.; WINKLER, O.: Educational policies matter. How schooling strategies influence refugee adolescents' school participation in lower secondary education in Germany. In: *Frontiers in Sociology* 7 (2022) Article 842543

ZICK, A.; KÜPPER, B.; MOKROS, N.: Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn 2023

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Anzeige

Corona-Pandemie: Wer war besonders stark betroffen von Ausbildungsplatzabsagen und -kündigungen?



Die Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2021 liefern wichtige Informationen und Hinweise über die im Zuge der Corona-Pandemie verstärkten Herausforderungen und Hürden beim Übergang in Ausbildung, insbesondere für jene Jugendliche, bei denen sich der Übergang bereits vor Ausbruch der Pandemie schwieriger gestaltete. Es zeigte sich, dass im zweiten Jahr der Corona-Pandemie der Anteil der Bewerber/-innen, die von Absagen und Kündigungen betroffen waren, im Vergleich zum Vorjahr leicht angestiegen ist. Betroffen waren dabei insbesondere Bewerber/-innen mit einer vergleichsweise ohnehin schwachen Marktposition.

A. CHRIST, M. HEINECKE, C. KESSLER, J. GEI: Ausbildungsplatzabsagen und -kündigungen während der Corona-Pandemie. Wer war besonders stark betroffen? Bonn 2023

Kostenloser Download: https://res.bibb.de/vet-repository_781680