



Katharina Riechers

VIELFALT IM KLASSENZIMMER BRAUCHT VIELFALT IM LEHRERZIMMER!

Die regionalen Orientierungstage für Schüler_innen
an der Stiftung Universität Hildesheim 2016

Impressum

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz
«Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland»
versehen. Weitere Informationen finden sind unter:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

© Universitätsverlag Hildesheim
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim

Erstausgabe Hildesheim 2017
Redaktion, Satz & Layout: Mario Müller
Titelbild: © Isa Lange, Stiftung Universität Hildesheim

Zitierempfehlung

Katharina Riechers: Vielfalt im Klassenzimmer braucht Vielfalt im Lehrerzimmer! Die regionalen Orientierungstage für Schüler_innen an der Stiftung Universität Hildesheim 2016. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim 2017. Online-Publikation abrufbar unter:
<https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/publizieren/universitaetsverlag/verlagsprogramm/ausser-der-reihe/>



Katharina Riechers: Vielfalt im Klassenzimmer braucht Vielfalt im Lehrerzimmer!
Online-Publikation abrufbar unter:
<https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/publizieren/universitaetsverlag/verlagsprogramm/ausser-der-reihe/>
Universitätsverlag Hildesheim: Hildesheim 2017

Vielfalt im Klassenzimmer braucht Vielfalt im Lehrerzimmer!

Die regionalen Orientierungstage für Schüler_innen
an der Stiftung Universität Hildesheim 2016

KATHARINA RIECHERS

Große Leistungserhebungen wie PISA und IGLU zeigen seit langem den deutlichen Zusammenhang von Bildungserfolg und (sozialer) Herkunft im deutschen Bildungssystem. Dabei geraten Schüler_innen mit Migrationshintergrund verstärkt in den Blick, obwohl multiperspektivische Erhebungen längst überzeugend aufgezeigt haben, dass hierbei weniger der Migrationsstatus als die häufig damit verbundenen sozioökonomischen Ungleichheiten relevant sind (Hopf 2010, S. 19; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 162).

Während in Deutschland die faktische Anerkennung des Landes als ein Einwanderungsland bis zum Jahr 1999 herausgezögert wurde, ist gesellschaftliche Vielfalt – und selbstverständlich damit einhergehend auch die dementsprechende Zusammensetzung der Schüler_innenschaft – längst Normalität geworden. Wie dem aktuellen Bildungsbericht (2016) zu entnehmen ist, hatten im Jahr 2013 21 Prozent aller in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund¹; hierbei sind die jüngsten Fluchtbewegungen noch unberücksichtigt. Insbesondere hinsichtlich der Zusammensetzung der Schüler_innenschaft ist dabei hervorzuheben, dass sich der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund erhöht, je jünger die betrachtete Bevölkerungsgruppe ist. So liegt der Anteil derjenigen mit Migrationshintergrund bei den unter Zehnjährigen bei mehr als einem Drittel (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 165 f.).

Angesichts der heterogenen Zusammensetzung der Schüler_innenschaft nahmen im letzten Jahrzehnt die Forderungen nach einer ebenso heterogenen Zusammensetzung bei den Lehrkräften im bildungspolitischen Diskurs zu.² Bereits im Jahr 2007 wurde die verstärkte Einstellung von «Lehrkräften mit Migrationshintergrund» zur Verbesserung der Interkulturellen Kompetenz an deutschen Schulen im Nationalen Integrationsplan verankert; 2010 wurde diese Forderung durch die Bundesregierung im «Bundesweiten Integrationsprogramm» bestätigt (Lehnberger/Matthiesen 2013, S. 245). Auch die Kultusministerkonferenz sprach sich im Jahr 2009 in den «Gemeinsamen Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs» explizit für eine Erhöhung der Anteile von «Lehrkräften mit Migrationshintergrund» aus (Akbaba/Bräu/Zimmer 2013, S. 39).

Mit dem Wunsch nach einer Erhöhung des Anteils von «Lehrkräften mit Migrationshintergrund» sind dabei seitens der politisch Verantwortlichen vielfältige – zumeist noch nicht ausreichend empirisch belegte – Erwartungen verknüpft. So wird ihnen beispielsweise eine besondere Vorbildfunktion für Schüler_innen mit Migrationshintergrund und eine verstärkte Wertschätzung ihrer Potentiale zugeschrieben. Zudem wird erwartet, dass sie für Schüler_innen mit Migrationshintergrund und deren Eltern als Vertrauenspersonen und gegebenenfalls auch als Übersetzer_innen fungieren. Es wird offensichtlich angenommen, dass «Lehrkräfte mit Migrationshintergrund» per se über eine hohe Interkulturelle Kompetenz verfügen und dass sie somit als Integrationshelfer_innen, «Brückenbauer_innen» (Akbaba/Bräu/Zimmer 2013, S. 47 ff.) und Vermittler_innen einsetzbar sind: zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund, migrantischen Familien, der Institution Schule und deren Mitarbeiter_innen (Akbaba/Bräu/Zimmer 2013, S. 41 ff.).

1 Die Verwendung des Begriffs folgt dem Statistischen Bundesamt (2005).

2 Schätzungen zufolge haben von den in Deutschland unterrichtenden Lehrkräften lediglich sechs Prozent einen Migrationshintergrund (Georgi/Ackermann/Karakaş 2011, S. 17 f.).



Derartige Annahmen und Zuschreibungen sind in vielfacher Hinsicht kritisch zu reflektieren. Dies beginnt bereits bei der Formulierung ‹Lehrkräfte mit Migrationshintergrund›; Akbaba, Bräu und Zimmer (2013, S. 49) halten diesbezüglich fest:

«Zu vermuten ist, dass die Bezeichnung ‹Migrationshintergrund› in der politischen Debatte ein Substitut für diejenigen Arbeitsmigrant/innen darstellt, die phänotypisch erkennbar sind als Nicht-Deutsche, als Eingewanderte oder Fremde und weniger die Nachkommen von z. B. aus den USA oder Österreich Eingewanderten.»

Durch die unreflektierte und undifferenzierte Nutzung dieser Bezeichnungspraxis besteht somit die Gefahr, stereotype Vorstellungen zu festigen und zu reproduzieren. ‹Lehrkräfte mit Migrationshintergrund› werden hierbei primär auf die soziale Kategorie ‹mit Migrationshintergrund› reduziert und über die dieser Kategorie zugeschriebenen Annahmen definiert (Rotter/Schlickum 2013, S. 59 ff.).

Während im angloamerikanischen Raum schon eine Vielzahl empirischer Studien zu den Effekten durch ‹minority teachers› vorliegt, gibt es in Deutschland nur wenige Arbeiten, die die eingangs formulierten Erwartungen an ‹Lehrkräfte mit Migrationshintergrund› einer kritischen Analyse unterwerfen. Sowohl Karakaşoğlu (2000) als auch Georgi, Ackermann und Karakaş (2011) können jedoch zeigen, dass sich Lehramtsanwärter_innen und Lehrende mit Migrationshintergrund gemäß ihrem Selbstverständnis bzw. laut ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen tatsächlich verstärkt für Schüler_innen mit Migrationshintergrund einsetzen und hier ein besonderes Vertrauensverhältnis zu bestehen scheint:

«Lehrenden mit Zuwanderungsbiographie ist es ein Anliegen, das Selbstvertrauen von Kindern und Jugendlichen aus Familien von Einwanderern zu stärken und die besonderen Lernbedingungen dieser Schüler/innen anzuerkennen.» (Georgi 2013, S. 90)

Ebenso lassen sich Belege für verstärkte Vermittlungs- und Sozialarbeit sowie einen ‹guten Draht› zu den Eltern finden – sowohl zu denen aus Familien mit als auch zu denen ohne Migrationshintergrund (Georgi/Ackermann/Karakaş 2011, S. 149 ff.). In Bezug auf die Zuschreibung einer Vorbildfunktion für Schüler_innen mit Migrationshintergrund waren die befragten Lehrkräfte unterschiedlicher Ansichten. So bewertet ein Teil die zugeschriebene Vorbildfunktion positiv und versucht, dieser gerecht zu werden. Der andere Teil lehnt diese Rolle aufgrund der Reduzierung auf die selbige ab (Georgi 2013, S. 91). Auch ein bewusster Umgang mit sprachlicher und kultureller Differenz lässt sich durch Georgi, Ackermann und Karakaş (2011, S. 248) nachweisen. So gab die deutliche Mehrheit der befragten Lehrkräfte an, mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Schüler_innenschaft bewusst umzugehen und diese positiv-bereichernd in den Schulalltag einzubringen. Dennoch sollte mit der grundsätzlichen Annahme, dass ein Migrationshintergrund per se zu Interkultureller Kompetenz führt, vorsichtig umgegangen werden. Eigene Erfahrungen können dahingehend fraglos sensibilisierend wirken, sie müssen im Kontext professionell-pädagogischen Handelns jedoch als unabdingbarer Teil von Aus- und Weiterbildung (weiter-)entwickelt und reflektiert werden (Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Gruhn 2013, S. 70 ff.).

Dem aktuellen Bildungsbericht (2016) zufolge erhöhte sich der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren deutlich: Während sich im Jahr 2005 lediglich neun Prozent der Bürger_innen mit Migrationshintergrund (im Alter von 20 bis unter 30) im Studium befanden, liegt der Wert 2013 bei mittlerweile 15 Prozent. Im Vergleich zu Studierenden ohne Migrationshintergrund wählen Studierende mit Migrationshintergrund jedoch seltener ein Lehramtsstudium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 179 f.). Vermutet wird, dass in diesem Kontext negative Erfahrungen durch (institutionelle) Diskriminierung während der eigenen Bildungslaufbahn sowie die Annahme der Betroffenen, sie hätten ungünstige Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten, hemmend wirken (Lehberger/Matthiesen 2013, S. 249, 252).

Auch im Studienverlauf zeigen sich mitunter Abweichungen. So sind Studierende mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Kommiliton_innen ohne Migrationshintergrund häufiger von finanziell bedingten Studienunterbrechungen oder einem Studienabbruch betroffen (Bandorski/Karakaşoğlu 2013, S. 135). Karakaşoğlu (2011) konnte zudem nachweisen, dass von den erfolgreichen Absolvent_innen des Lehramtsstudiums ein signifikanter Teil derjenigen mit Migrationshintergrund letztlich nicht in

den Lehrer_innenberuf eintritt. Hier zeigt sich die Notwendigkeit, konkrete Maßnahmen zu ergreifen, um mehr Schüler_innen mit Migrationshintergrund für ein Lehramtsstudium zu begeistern und sie sowohl im Übergang von der Schule an die Hochschule als auch während ihres Studiums bei Bedarf durch (finanzielle) Unterstützungsangebote zu fördern und zu begleiten. Die besondere Herausforderung besteht dabei in der Entwicklung einer bedarfsgerechten Angebotsstruktur, die zielgruppenorientiert ist, ohne jedoch alle Studierenden mit Migrationshintergrund per se ‚Förderbedürftigkeit‘ zu unterstellen (Bandorski/Karakaşoğlu 2013, S. 152).

Zu konkreten Maßnahmen innerhalb der bezeichneten Angebotsstruktur zählen unter anderem die Orientierungstage ‚Vielfalt im Klassenzimmer = Vielfalt im Lehrerzimmer!‘. Diese Initiative des Niedersächsischen Kultusministeriums wurde im Januar 2016 an zahlreichen Standorten ausgetragen. Ziel der Orientierungstage ist es, mehr Jugendliche – auch und insbesondere jene mit Migrationshintergrund – für den Lehrer_innenberuf zu interessieren und den teilnehmenden Schüler_innen einen Einblick in die Lehramtsausbildung und das spätere Berufsleben als Lehrer_in zu ermöglichen. In Hildesheim fanden vom 16. bis 21. Januar 2016 die regionalen Orientierungstage als Kooperationsprojekt der Stiftung Universität Hildesheim³ und des Studienseminars GHR Hildesheim statt. Neben allgemeinen Informationen zum Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst und zur finanziellen Unterstützung (BAföG, Stipendien) erhielten die Teilnehmer_innen die Möglichkeit, Lehramtsstudierenden, Anwärter_innen im Vorbereitungsdienst, Lehrer_innen, Studienseminarbetreuer_innen und Dozent_innen der Universität zu begegnen und sich mit diesen auszutauschen. Dabei bildete der Begriff ‚Vielfalt‘ den roten Faden der thematischen Konzeption des Projekts: sowohl bei der Gruppenzusammensetzung der Teilnehmer_innen als auch bei der Auswahl der Referierenden und externen Gäste.

Beim ersten Workshop-Tag standen neben den grundlegenden Informationen die Themen ‚Vielfalt im Klassenzimmer‘ und ‚Vielfalt im Lehrerzimmer‘ im Vordergrund. Die Schüler_innen konnten sich bei Vorträgen, Diskussionsrunden und praktischen Übungen über die Herausforderungen und Erwartungen an ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ informieren sowie mit eingeladenen Studierenden der Universität und ‚Lehrkräften mit Migrationshintergrund‘ aus der Region in einen direkten Erfahrungsaustausch treten. In den nachfolgenden Tagen bestand für die Teilnehmer_innen die Möglichkeit, je nach fachlichem Interesse Seminare und Vorlesungen der Universität zu besuchen und einen Vormittag lang die Lehramtsanwärter_innen des Studienseminars an deren Schulen zu begleiten, in ihren Unterrichtsstunden zu hospitieren und an den anschließenden Reflexionen im Studienseminar teilzunehmen.

An den Hildesheimer Orientierungstagen nahmen 28 Schülerinnen und drei Schüler teil. 48 Prozent der befragten Teilnehmer_innen hatten einen Migrationshintergrund (bei 35 Prozent lag ein Migrationshintergrund in der zweiten Generation vor, bei 14 Prozent ein Migrationshintergrund in der dritten Generation).⁴ Im Rahmen des Bewerbungsverfahrens wurde die Motivation für die Teilnahme an den Orientierungstagen abgefragt. Neben dem Wunsch nach allgemeinen Informationen zum Lehramtsstudium und nach einem Erfahrungsaustausch mit Expert_innen wurde vielfach auch die eigene Migrationsgeschichte thematisiert. In diesem Kontext wurde beispielsweise mit der Rolle als zukünftiges Vorbild für Schüler_innen mit Migrationshintergrund argumentiert. Zudem schrieben verschiedene Teilnehmer_innen, dass sie im Hinblick auf eine mögliche zukünftige Lehrer_innentätigkeit die Gestaltung des Miteinanders der durch Vielfalt geprägten Schüler_innenschaft als wichtigen Punkt des Berufs erachten und eigene (migrationsbedingte) Erfahrungen berücksichtigen möchten. Dieser Befund deckt sich mit Ergebnissen aktueller Studien (vgl. etwa Bandorski/Karakaşoğlu 2013, S. 142 zur Studienmotivation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund; Georgi/Ackermann/Karakaş 2011 zum Selbstverständnis von ‚Lehrkräften mit Migrationshintergrund‘).

3 Beteiligt waren das Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft, das Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) und das Zentrum für Bildungsintegration (ZBI).

4 Krankheitsbedingt waren zum Zeitpunkt der Erhebung 29 der insgesamt 31 Teilnehmer_innen zugegen.

Aus den während der Orientierungstage durchgeführten Erhebungen und schriftlichen Feedbacks geht hervor, dass die Teilnehmer_innen die Veranstaltung als positiv-bereichernd erlebt haben. Durch die gewonnenen Einblicke und den Informationszuwachs haben sich ihre Vorstellungen vom Lehrer_innenberuf stark verändert und konkretisiert. Nahezu alle Teilnehmer_innen ziehen die Aufnahme eines Lehramtsstudiums in Betracht und empfinden ihren Berufswunsch nun als fundierter. Ausschlaggebend dafür waren die Begegnungen und der Erfahrungsaustausch mit den Studierenden, Lehramtsanwärter_innen und Lehrkräften sowie die (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit den neu gewonnenen Erkenntnissen durch gemeinsame Diskussionen und Übungen in der Gruppe.

Darüber hinaus ergab die Evaluation eine differenzierte Bewertung der Fokussierung auf den Aspekt ‚Vielfalt‘ seitens der Befragten: Während diese Fokussierung von einigen Teilnehmer_innen als zu stark empfunden wurde, hätten sich andere gerne noch mehr und vertiefender damit beschäftigt. Bei Erhebungen im Rahmen der nächsten Orientierungstage ist daher stärker zu berücksichtigen, welche Rolle das (Nicht-)Vorliegen eines Migrationshintergrunds der Schüler_innen für die Wahrnehmung von Diversity-Themen spielt.

Für den Standort Hildesheim waren die Orientierungstage 2016 die zweite Veranstaltung dieser Art. Im Jahr 2011 wurde bereits erfolgreich der Schülercampus ‚Mehr Migranten werden Lehrer‘ durchgeführt (eine Initiative der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius, siehe: www.mehr-migranten-werden-lehrer.de). Allerdings richtete sich der Schülercampus ausschließlich an Schüler_innen mit Einwanderungshintergrund, während mit den Orientierungstagen sowohl Schüler_innen mit als auch ohne Migrationshintergrund angesprochen wurden. Bei Letzteren wurde angestrebt, zum einen mehr Schüler_innen mit Migrationshintergrund zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums zu motivieren, zum anderen sollten alle Teilnehmer_innen – unabhängig von ihrem familiären Hintergrund – für die Bedeutung von kultureller Vielfalt im Hinblick auf den Lehrer_innenberuf sensibilisiert werden. Dieser Ansatz entspricht Empfehlungen aktueller Studien, die unter anderem darauf verweisen, dass sich die (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit Diversität und der wertschätzende Einbezug kultureller Vielfalt im schulischen Alltag nicht zum alleinigen Zuständigkeitsbereich von (zukünftigen) ‚Lehrkräften mit Migrationshintergrund‘ entwickeln sollte (vgl. etwa Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Gruhn 2013, S. 80 f.). Maßnahmen wie die Orientierungstage leisten einen wichtigen Beitrag zur Erreichung dieses Ziels im deutschen Bildungssystem und zeigen erste Erfolge:

«Jedoch darf sich das Bildungssystem nicht darauf ‚ausruhen‘ und die Verantwortung für migrationssensiblen Unterricht und eine interkulturelle Öffnung von Schule allein in die Hände der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund legen.» (Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Gruhn 2013, S. 80)

Die Forderung nach einer Erhöhung des Anteils von ‚Lehrkräften mit Migrationshintergrund‘ stellt demnach lediglich einen Teil in der notwendigen strukturellen Umgestaltung des Bildungssystems dar. Um künftig allen Kindern und Jugendlichen eine chancengerechte Bildungsteilhabe zu bieten, bedarf es einer umfassenden Schul- und Organisationsentwicklung, die es ermöglicht, die individuelle Ausgangslage und die Bedürfnisse jedes Schülers und jeder Schülerin zu berücksichtigen und ein Klima der wertschätzenden Anerkennung (migrationsbedingter) Vielfalt herzustellen (vgl. Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Gruhn 2013, S. 76).

Literatur

- Akbaba, Yalız; Bräu, Karin; Zimmer, Meike (2013): Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatten zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu/Georgi/Karakaşođlu/Rotter (2013), S. 37–58.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2016): Bildungsbericht 2016. Ein indikatorengefügter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv. Online unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (Zugriff am 24.6.2016).
- Bandorski, Sonja; Karakaşođlu, Yasemin (2013): Macht Migrationshintergrund einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bräu/Georgi/Karakaşođlu/Rotter (2013), S. 133–155.
- Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakaşođlu, Yasemin; Rotter, Carolin (Hg.) (2013): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann.
- Georgi, Viola B. (2013): Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, minority teachers und teachers of color. In: Bräu/Georgi/Karakaşođlu/Rotter (2013), S. 85–103.
- Dies.; Ackermann, Lisanne; Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Klassenzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Hopf, Wulf (2010): Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Karakaşođlu, Yasemin (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen. Frankfurt/Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Karakaşođlu, Yasemin (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, S. 121–135.
- Karakaşođlu, Yasemin; Wojciechowicz, Anna; Gruhn, Mirja (2013): Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse. In: Bräu/Georgi/Karakaşođlu/Rotter (2013), S. 69–84.
- Lehnberger, Reiner; Matthiesen, Tatiana (2013): Neue Lehrer braucht das Land. Der Schülercampus ›Mehr Migranten werden Lehrer‹ als Modell zur Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Bräu/Georgi/Karakaşođlu/Rotter (2013), S. 245–258.
- Rotter, Carolin; Schlickum, Christine (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand: Fortschreibung einer Differenzmarkierung? In: Bräu/Georgi/Karakaşođlu/Rotter (2013), S. 59–68.