

Mehr Vielfalt ins Lehrerzimmer!

Reflexionen künftiger Lehrpersonen über die Bedeutung von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund

Sabine Höflich¹

Zusammenfassung

Lehrpersonen mit Migrationshintergrund für das Lehramtsstudium zu gewinnen, um dadurch der mehrsprachigen Schülerschaft besser gerecht zu werden und Bildungsgerechtigkeit herzustellen, wird immer wieder gefordert. Studierende eines Sekundarstufenlehramts reflektierten Chancen und Potential sowie Herausforderungen, mit denen Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte konfrontiert werden könnten. Die Bedeutung von Vorbildwirkung, Sprache und hohen Erwartungen wurde hierbei häufig thematisiert. Werte wie Sensibilität, Empathie und Offenheit, die inklusive Kulturen möglich machen, wurden ebenfalls genannt, um eine Schule der Vielfalt zu ermöglichen.

Schlüsselwörter:

Heterogenität
Lehrerbildung
Lehrpersonen mit Migrationshintergrund
Werte
Inklusive Kulturen

Keywords:

heterogeneity
teacher training
teachers with a migration background
values
inclusive cultures

1 Einleitung

In der Schule trifft eine heterogene Schülerschaft auf ein ziemlich homogen zusammengesetztes Lehrendenkollegium. Stellte Schule in allen Bereichen ein Abbild der Gesellschaft dar, könnte eine vielfältige Lehrerschaft durch alltägliche Kontakte ein breiteres Bild von friedvollem Miteinander abgeben. Schülerinnen und Schüler, die bisher der Gefahr von Marginalisierung ausgesetzt waren, könnten durch das Vorbild eines konstruktiven, friedlichen Miteinanders, das die Expertise der/des jeweils anderen wertschätzt, besser in die Gemeinschaft integriert bzw. in ihrem So-Sein akzeptiert und inkludiert werden.

Die Hoffnung, dass es durch eine größere Zahl an Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte an den Schulen besser gelänge, die Chancen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu erhöhen, führt zur Forderung, mehr Personen mit internationaler Geschichte zum Lehramtsstudium zu motivieren (Rotter, 2012, 204). So wurde beispielsweise im Bericht zum Nationalen Aktionsplan für Integration (Bundeskanzleramt, 2019, 18) das Ziel genannt, die pädagogische Ausbildung für Personen mit Migrationsgeschichte attraktiver zu gestalten und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, Lehrerinnen und Lehrer zu werden. Derzeitig Studierende eines Sekundarstufenlehramts reflektierten über Chancen und Herausforderungen.

2 Homogene Lehrerschaft – heterogene Schülerschaft

Nach der Klärung der Begrifflichkeiten rund um Heterogenität – den sprachlichen Gegensatz zur Gleichartigkeit, zur Homogenität – und Integration, Vielfalt, Diversität und Inklusion sowie der näheren Betrachtung der Heterogenitätsdimension Herkunft werden Chancen und Herausforderungen, die laut Massumi (2014) mit der

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Präsenz von Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte einhergehen, umrissen. Diese Aussagen sind Ausgangspunkt der Reflexion von Studierenden des Bachelorstudiums Sekundarstufe, die sich subjektiv bedeutsamen Aspekten widmeten und Schlussfolgerungen zogen.

2.1 Begrifflichkeiten rund um Diversität

Begriffe wie Heterogenität, Diversität und Vielfalt weisen auf Individualität und Unterschiedlichkeit hin. Während in einer homogenen Lerngruppe alle dieselben Aufgaben erhalten, beschreibt Heterogenität die Verschiedenheit von Individuen, Gruppen und pädagogischen Organisationen. Um der Verschiedenheit der Bedarfe und Bedürfnisse gerecht zu werden, sind Adaptierungen des Unterrichts notwendig, damit alle Schülerinnen und Schüler an der Lerngemeinschaft teilhaben können (Slivka, 2012/2013). Laut Sturm (2016) unterliegt Heterogenität Rahmenbedingungen, deren Ergebnisse positiver(er) oder negativer(er) Bedeutung, Rangordnungen oder Hierarchien zugeschrieben werden. „Sowohl die Maßstäbe, die herangezogen werden, um Differenzen zu erkennen und zu beschreiben, als auch die Wertung der Ergebnisse unterscheiden sich in kultureller, sozialer und auch in historischer Hinsicht, und sie sind nicht statisch, sondern wandelbar“ (Sturm, 2016, 17).

In pädagogischen Fachdiskursen gilt Diversität als Bereicherung für Bildung und Erziehung. Lernende werden als unterschiedlich betrachtet und diese Unterschiedlichkeit wird als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwickeln verstanden, das durch Inklusion verwirklicht werden soll (Sliwka, 2012/2013). Vielfalt findet man einerseits in der bildungswissenschaftlichen Diskussion, wie etwa in einer „Pädagogik der Vielfalt“, die als „Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prenzel, 2019, 57) gilt, andererseits wird dieser Begriff auch im alltäglichen Sprachgebrauch und im derzeitigen Verständnis positiv konnotiert verwendet (Sturm, 2016; Walgenbach, 2017). Anders verhält es sich mancherorts beim Inklusionsbegriff. Hier lässt sich eine Diskrepanz zwischen theoretisch definierter und reflektierter Verwendung des Inklusionsbegriffs und dem eher negativen bis skeptischen Alltagsgebrauch, der meist von einer diffusen Vorstellung (Grosche, 2015, 33) oder von der Angst vor mangelnden finanziellen, personellen und örtlichen Ressourcen bzw. der „gesellschaftliche[n] Minimalform [...], die am Ende Menschen in ihrer Besonderheit ignoriert“ (Winkler, 2013, 10), geprägt ist, feststellen. Biewer (2010, 193) definiert inklusive Pädagogik als „Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um den Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer*innen gerecht zu werden.“ In diesem breiten Inklusionsverständnis, das auf Menschenrechten und der Frage nach Bildungsgerechtigkeit gründet, geht es um die gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an gemeinsamen Bildungsprozessen.

Im Folgenden wird die Heterogenitätsdimension Herkunft, die als Unterscheidungsmerkmal zwei Gruppen – Personen mit und jene ohne Migrationshintergrund – konstruiert, näher betrachtet. Eine Person hat nach der im Ausgangstext verwendeten Definition einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit der Staatsangehörigkeit des Landes, in dem sie derzeit lebt, geboren wurde. Diese Festlegung bezieht sich auf die Definition des Statistischen Bundesamts in Deutschland (DESTATIS, 2021), auf deren Datenlage der Ausgangstext referenziert. In Österreich selbst trifft diese Bezeichnung zu, wenn die betreffenden Personen bzw. beide Elternteile nicht in Österreich geboren wurden (Statistik Austria, 2021). Der Begriff allein sagt nichts über tatsächliche Lebensrealitäten der sehr heterogenen Personengruppe aus, weder über die soziale Lage oder über die Erstsprache noch darüber, ob eine Person Diskriminierung erfährt. Manchmal wird er auch als Vermeidungsbegriff verwendet, um konkrete Probleme wie Rassismus oder soziale Ausgrenzung nicht anzusprechen, oft wird er auch von Vorurteilen, beispielsweise hinsichtlich niedrig qualifizierter Ausbildungen oder schlechter Noten, begleitet. Es bedarf daher eines kritischen Blicks auf Begrifflichkeiten, die in der Alltagssprache oft unhinterfragt verwendet werden. Kontexte zu betrachten und zu reflektieren, ob, wann und inwiefern die Einwanderungsgeschichte überhaupt relevant ist, und die Eröffnung der Möglichkeit, dass Menschen angeben können, wie sie sich identifizieren und wie sie von anderen wahrgenommen werden wollen, sind notwendige Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einer Schule für alle bzw. zu einer Gesellschaft für alle (Massumi, 2014, 92; Mediendienst Integration, 2020).

2.2 Chancen und Herausforderungen für Lehrpersonen mit Migrationshintergrund

Massumi (2014) thematisiert in ihrem Artikel über Diversität in der Lehrerbildung einerseits die Hoffnungen bzw. Chancen und Herausforderungen, die mit der Präsenz von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im

Schulsystem einhergehen sollen, und nennt andererseits die Forderung nach Chancengleichheit und Teilhabe in Bezug auf die Lernenden mit Einwanderungsgeschichte, welche an die Lehrerbildung und das System Schule adressiert ist. Die Ausführungen beziehen sich auf Deutschland und die Tatsache, dass 2012 ein Fünftel der Bevölkerung Migrationshintergrund hatte und sich dies zwar in der Schülerschaft widerspiegelte, nicht aber in der Zusammensetzung von Lehrendenteams an Schulen.

Es gibt die Erwartung, dass Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationsgeschichte durch ihre Vorbildwirkung positiv auf das Selbstbild der Lernenden mit Migrationshintergrund wirken (Massumi, 2014, 88f; Rotter, 2012, 219). Diese gehen sensibler, bewusster und erfolgreicher mit ethnischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt um und erreichen auch die Eltern besser. Die vermittelnde Rolle zwischen Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern ohne Migrationshintergrund sei hier ebenso bedeutsam wie die Sensibilität für soziale Schwierigkeiten und Empathie aufgrund geteilter Erfahrungen (Georgi & Ackermann, 2011; Massumi, 2014, 46; Syring, 2019). Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Bandorski und Kul (2013) thematisieren die Fremdeinschätzung, dass das Handeln von Lehrpersonen mit internationaler Geschichte bezüglich interkultureller Vermittlungs- oder Übersetzungstätigkeiten als professionell wahrgenommen wird, obwohl dies kein Bestandteil der Ausbildung ist. Dies wirft die Frage auf, ob die betrachteten Lehrpersonen selbst als Rollenvorbilder gelungener Integration und geglückter Bildungslaufbahnen fungieren, sie sich für Lernende und deren Eltern mit Migrationsgeschichte als Vertrauenspersonen engagieren oder in der Klasse bzw. im Kollegium interkulturelle Lernprozesse anstoßen wollen (Akbaba et al., 2013, 37; 46; Mantel 2017, 6). Lengyel und Rosen (2015, 180) stießen bei der Frage an Lehramtsstudierende mit Migrationsbiografie, ob sie ihre Mehrsprachigkeit und ihre Erfahrungen einbringen wollen und wie sie mit der zugeschriebenen Rolle als sprachliche und kulturelle Vorbilder umgehen, auf ambivalente Rückmeldungen. Dass die Studentinnen und Studenten, nachdem sie sich in der eigenen Schullaufbahn den kulturellen und sprachlichen Normen der Mehrheitsgesellschaft angepasst hatten, nun ihre Herkunft und Erstsprache in den Vordergrund stellen sollten, könnte ein Grund für diese Ambivalenz sein. Das Gefühl der Verpflichtung, sich für marginalisierte Schülergruppen einzusetzen, wurde geäußert, gleichzeitig wurde aber bezweifelt, dass sie dies aufgrund ihrer Lebensbiografie automatisch besser könnten als andere Lehrpersonen. Beim Einsatz für ausgrenzungsgefährdete Lernende seien alle Lehrpersonen gefordert. Ergebnisse der Studie von Karakaşoğlu et al. (2013, zit. n. Massumi, 2014, 89) besagen, dass Lehramtsstudierende mit Migrationsgeschichte eine günstigere Motivation in Bezug auf die Arbeit mit heterogenen Gruppen und den Umgang mit Vielfalt aufweisen und dass sich diese – auch außerhalb der Schule – verstärkt für Schülerinnen und Schüler mit Einwanderungsgeschichte einsetzen. Mulalic (2017) befragte in Österreich zehn Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, die in der Sekundarstufe unterrichten, bezüglich der ihnen zugeschriebenen Rolle als Vorbild, Mentorin bzw. Mentor und Ansprechperson für Lernende mit Migrationshintergrund. Die Befragten bestätigten, dass sich Fremd- und Selbstwahrnehmung in Hinblick auf diese Rollen decken und dass sie diese mit einer Selbstverständlichkeit übernehmen. Auch Rotters Ausführungen (2012, 217) bestätigen, dass herangetragene Erwartungen internalisiert und in das Selbstkonzept integriert werden. Vor allen Aufgaben, die damit einhergehen, betrachten sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer in erster Linie als Lehrpersonen (Mulalic, 2017, 88f), als Lehrerinnen und Lehrer für alle Schülerinnen und Schüler (Rotter 2012, 217). Massumi (2014, 90f) sieht in dieser Rollenerfüllung mögliche Herausforderungen für Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte, die mit Verlust professioneller Distanz und Autorität einhergehen können. Nicht erfüllbare Forderungen und Erwartungen können zu großem Druck von vielen Seiten führen. Der Umstand, dass Personen mit Migrationsgeschichte durch die Zuschreibung von interkultureller Kompetenz gleichsam automatisch als Ansprechperson für Konflikte und Probleme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund herangezogen werden, führt dazu, dass diese mit Aufgaben der Schulsozialarbeit betraut werden. Wird dieses zusätzliche Aufgabengebiet intuitiv statt reflektiert erledigt, kann es – aufgrund der Mehrbelastung und der emotionalen wie sozialen Herausforderung – zu Überforderung führen. Neben erhöhtem Arbeitsaufwand können auch stereotype Vorstellungen zur Folge haben, dass der Migrationshintergrund der Personen zur Konstruktion von Differenzen führt und diese nicht als gleichwertige Fachexpertinnen und Fachexperten betrachtet werden.

Weber (2014, 325) kommt zum Ergebnis, dass Kompetenzmängel, die Lehrpersonen mit internationaler Geschichte zugeschrieben werden, oft jeglicher Grundlage entbehren. Sollte es aufgrund von kritikwürdigen Sprachkenntnissen zu Schwierigkeiten kommen, bedarf es an Unterstützungsmechanismen, um diesen zu begegnen. Weiters treffen Personen mit Migrationsgeschichte noch auf andere Barrieren aufgrund von Diskriminierung, Vorurteilen, Stereotypen, unberechtigten Erwartungen und strukturellen Erschwernissen. Bei Vorhandensein von förderlichen äußeren Rahmenbedingungen können Erfahrungen sowie sprachliches und kulturelles Wissen positive Auswirkungen haben. Die Studie von Höckel (2020, 28) belegt, dass Lehrpersonen mit anderer Erstsprache – besonders jene, die zweisprachig aufgewachsen sind – einen positiven Einfluss auf die

Sprachfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern haben. Diese Effekte sind bei Kindern mit Einwanderungsgeschichte sowie im Bereich der Lesefertigkeiten besonders deutlich.

Die Präsenz von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, die sich reflektiert mit der eigenen Biografie auseinandergesetzt haben, kann einen Beitrag zu einem realistischeren Bild der pluralistischen Gesellschaft leisten (Massumi, 2014, 92). Es bedarf Identifikation, Reflexion und des Wunsches, dementsprechend zu handeln, damit deren Fähigkeiten und Potentiale zu reflektierten, gelebten Ressourcen werden.

Die Notwendigkeit einer diversitätsbewussten Kompetenz besteht bei allen Lehrpersonen, weshalb es neben der Vermittlung von Wissen über die vielfältige Gesellschaft auch der Arbeit an Überzeugungen (Massumi, 2014, 93) bedarf, um den Schülerinnen und Schülern sensibel und ressourcenorientiert zu Erfahrungen von Selbstwirksamkeit zu verhelfen. Ergebnisse der Schweizer Studie von Edelmann, Bischoff, Beck und Meier (2015) belegen, dass die Anerkennung von Differenz sowie von Vielfalt als Bereicherung einen angemesseneren Umgang mit Heterogenität eröffnet als Gleichbehandlung und Aberkennung von Differenz, und beziehen sich dabei auf die Lehrerbildung, die diese reflektierende Haltung bewusster aufgreifen sollte.

3 Untersuchungsdesign

Die Forschungsfrage zielt auf die Gründe ab, warum Lehrpersonen mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle auf dem Weg zu einer Schule der Vielfalt einnehmen könnten und welche Gefahren aus Sicht der Studierenden bemerkenswert erscheinen.

Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, die oft nicht lange zurückliegt, Kontakte im Studium und die Auseinandersetzung mit dem künftigen Berufsfeld, das neben der Unterrichtstätigkeit auch den Umgang mit Schülerinnen bzw. Schülern sowie Kolleginnen bzw. Kollegen beinhaltet, und der thematisierte Perspektivenwechsel zwischen unterschiedlichen Rollen im Schulsystem machen Lehramtsstudierende und deren Sichtweisen, die die künftige Schule maßgeblich beeinflussen werden, zu interessanten Auskunftspersonen.

236 Lehramtsstudierende nahmen im Sommersemester 2020 an einer der Veranstaltungen zum Thema „Inklusive Schule und Vielfalt“ teil, in der Vielfalt, Heterogenität, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, die Differenzlinien Behinderung, Gender, Armut, Migration, Flucht und Begabung sowie Intersektionen thematisiert wurden. Im Rahmen der Veranstaltungen galt es, aus einem Themenpool von fünf Fragestellungen zwei auszuwählen und diese im Umfang von zwei A4-Seiten schriftlich und theoriegeleitet zu bearbeiten.

Das am häufigsten gewählte Thema war jenes der Frage nach Heterogenität der Lehrerschaft. 124 Personen wählten diese Aufgabenstellung, bei welcher der Ausgangstext „Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund“ von Massumi (2014) der Frage nach der Bedeutung von Diversität in der Lehrerbildung nachging, Herausforderungen für Lehrpersonen mit Migrations- oder Fluchthintergrund zum Thema machte und zum Nachdenken darüber anregte, wie sich eine Erhöhung der Zahl an Lehrpersonen mit Migrationserfahrungen auswirken könnte. Die Option, das Themenfeld auch auf andere Differenzlinien zu erweitern, war gegeben.

35 Personen, die sich sowohl inhaltlich als auch argumentativ mit dem Ausgangstext auseinandergesetzt und die Fragestellung vollständig behandelt hatten, wurden nach Abschluss der Lehrveranstaltung gebeten, die Arbeiten zur inhaltsanalytischen Auswertung nach Mayring (2015) zur Verfügung zu stellen. Hierbei wurde anonym mit manifesten Inhalten gearbeitet und das Ziel verfolgt, herauszufinden, auf welche Bereiche des Ausgangstextes Bezug genommen wurde und welche Ideen und Schlussfolgerungen bzw. Überzeugungen oder Werte subjektiv bedeutsam schienen.

27 Personen kamen dieser Bitte nach. Deren Arbeiten stellen die Datengrundlage dar.

4 Auswertung

Am häufigsten beschäftigten sich die Studierenden mit der Vorbildwirkung. 18 Personen (66,66 %) widmeten sich explizit diesem Thema. Auch wenn sich die Ausführungen auf unterschiedliche Aspekte bezogen, wurde das Thema Sprache von 16 Studierenden (59,25 %) zum Anlass der Reflexion genommen. 15-mal (55,55 %) wurde auf den großen Druck auf und die hohen Ansprüche an Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte Bezug genommen, einmal auf den erhöhten Druck, der in den letzten Jahren auf allen Lehrpersonen lastet.

Neben den Lehrpersonen mit Migrationsbiografie, die von allen explizit angesprochen wurden, wurden auch die Schülerinnen und Schüler von 16 Personen (59,25 %) in den Fokus gestellt. Dabei lag bei den meisten (15 Studierende; 55,55 %) das Hauptaugenmerk auf jenen Kindern und Jugendlichen, die selbst Migrationsgeschichte aufweisen, aber auch die autochthone Schülerschaft wurde von sechs Studentinnen und Studenten (22,22 %) berücksichtigt. Beim Thema Elternarbeit, welches von 17 Studierenden (62,96 %) aufgegriffen wurde, wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern mit internationaler Geschichte häufiger behandelt, aber auch die Bedeutung der Berücksichtigung der gesamten Elternschaft und der intensiven Arbeit mit allen Erziehungsberechtigten wurde von einer Person bemerkt. Die Relevanz einer heterogenen Lehrerschaft für die Gruppe an Lehrpersonen, die bis jetzt die Mehrheit ausmacht, wurde von vier Studierenden (14,81 %) behandelt.

Werte wie Vertrauen – mit zwölf Nennungen am häufigsten genannt –, Chancengleichheit (4 Nennungen) bzw. Vielfalt als Chance bzw. Ressource (5), Empathie (3), Offenheit (3), Toleranz (2) und Verständnis (1) wurden ebenso wie die Motivation (3) angesprochen.

Andere Heterogenitätsdimensionen wurden auch zur Sprache gebracht. Einerseits wurde viermal Herkunft/Nationalität, zweimal Sprache und ebenso oft Religion explizit angesprochen. Andererseits wurden auch fünfmal Gender bzw. Geschlecht, zweimal sexuelle Orientierung und zweimal Behinderung thematisiert sowie einmal explizit Stärken und Schwächen und ebenso oft vielfältige Interessen aufgegriffen.

4.1 Chancen und Herausforderungen

Auch wenn der Ausgangstext klar in Argumentationen, die chancenreich, und solche, die herausfordernd scheinen, gliederbar ist, zeichnen sich in den Reflexionen teils gegensätzliche Argumentationslinien ab, die die Komplexität des Themenfeldes erahnen lassen.

„Erziehung ist Beispiel und Liebe, sonst nichts“, meinte schon Friedrich Fröbel und dies scheint sich aus der Sicht der Studierenden auch an dieser Stelle zu bewahrheiten. Personen mit Migrationsgeschichte in der Lehrerrolle erweisen sich als authentisches Vorbild (18 Nennungen) und Identifikationspersonen (3). Durch ihre Herkunft finden diese leichter Zugang zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie teilen Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen, was von fünf Studierenden als positiv, von einer Person als Nachteil bewertet wird. Einerseits bieten Lehrpersonen mit Migrationsbiografie Modelle für soziale Entwicklung und dienen als Beispiel für den Aufstieg durch Bildung, andererseits birgt geteilte Erfahrung, die siebenmal genannt wurde, auch das Risiko, die eigenen biografischen Erlebnisse unreflektiert auf andere umzulegen. So können selbst erlebte kulturelle und sprachliche Differenzenerfahrungen sensible und empathische Maßnahmensetzungen bewirken, andererseits aber auch intuitive Reaktionen auslösen. Reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte soll ein Beitrag in Richtung Professionalisierung sein. Professionelle Reflexion, Bewusstheit für (kulturelle) Differenz und Arbeit an der diversitätsbewussten Kompetenz sind für alle Lehrpersonen bedeutsam, um Chancengleichheit zu ermöglichen sowie reflektiert mit Heterogenität umzugehen. Die Bedeutung von Aus-, Weiter- und Fortbildung, bei der allen Lehrpersonen „pädagogisches und didaktisches Werkzeug“ vermittelt und erprobt wird, wurde zehnmal aufgegriffen.

Die Annahme der Ähnlichkeit eigener Erfahrungen mit jenen der Schülerschaft mit Migrationshintergrund kann auch trügerisch sein, denn die suggerierte Homogenität von Migrationserfahrungen kann nicht nur zur Konstruktion von Differenzen führen, sondern auch zur Desubjektivierung der individuellen Lebensgeschichte und zum stereotypen Bild der Lehrperson, die sprachlich, kulturell und biografisch die gleichen Erlebnisse, Kenntnisse und Zugänge aufweist wie die Schülerschaft.

Laut Syring et al (2019) äußern die Lehramtsstudierenden mit Migrationsgeschichte weniger negative Emotionen und nehmen höhere Kompetenz der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wahr. Da Studien (z.B. Karakasoglu et al, 2013) belegen, dass diese Studierenden mehr Motivation zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zeigen und sich bei der Förderung von heterogenen Gruppen mehr zutrauen, besteht die Annahme, dass sich diese Motivation auch auf die Schülerinnen und Schüler überträgt und die Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte es besser schaffen, einen Beitrag gegen Motivationsverlust, negatives Selbstbild, Unsicherheit und fehlendes Vertrauen zu leisten sowie fachliche und außerschulische Verantwortung zu übernehmen.

Nicht nur in Bezug auf das Lernen, auch im Bereich des Verhaltens wurden Problemfelder identifiziert. So übernehmen Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte Aufgaben von Schulsozialarbeit manchmal freiwillig und gewollt, aber oft wird dies erwartet, da sie durch ihre Herkunft als interkulturell kompetent gelten oder aufgrund der eigenen Biografie stärkeres Bewusstsein für interkulturelle Konflikte zu haben und sensibler mit Konflikten umzugehen scheinen. Dass Herkunft aber auch Auslöser von Konflikten sein kann, wenn die ethnischen Konflikte

im Herkunftsland von Schülerinnen und Schülern durch die Nationalität der Lehrperson im Klassenzimmer reproduziert werden, bringt Herausforderungen mit sich.

Da kulturelle Nähe sowie die Rolle als Kulturvermittlerinnen und -vermittler zugeschrieben werden, bedarf es eines kritischen Blickes auf weitere unterschiedliche Erwartungen, die an die Lehrpersonen gestellt werden, die sich mit unrealistischen Erwartungshaltungen konfrontiert sehen und überfordert fühlen bzw. werden. Schließlich müssen sie vielen Ansprüchen genügen, haben einen hohen Arbeitsaufwand und unterliegen durch die Erwartungen von Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern großem emotionalen und psychischen Druck. Lehrpersonen mit Migrationshintergrund gelten als Vermittlerinnen bzw. Vermittler und Brückenbauerinnen bzw. Brückenbauer zwischen allen Beteiligten, was allerdings nicht zu deren Reduktion auf Expertinnen und Experten für interkulturelle Angelegenheiten oder Verantwortliche dafür, dass den Forderungen aller Beteiligten nachgekommen wird, führen soll. Da Lehrpersonen mit internationaler Geschichte leichter Zugang zu Eltern mit Migrationshintergrund finden, wird erwartet, dass Vertrauensverhältnisse zu den Eltern aufgebaut, sprachliche Hürden überwunden sowie Gemeinsamkeiten gefunden werden können. Außerdem wird erhofft, dass durch ähnliche Erfahrungen, Empathie und Verständnis für das Umfeld Nähe und Verbindlichkeit erreicht und Schwierigkeiten aufgrund als unzureichend empfundenem Engagement für schulische Angelegenheiten sowie aufgrund der Notwendigkeit einer Sprachförderung überwunden werden können. Dadurch soll ein positiver Einfluss auf die schulische Kooperationsbereitschaft genommen und letztlich effektive sowie nachhaltige Elternarbeit gewährleistet werden können. Da diese Personen jedoch durch Armut, die eigene Wohnsituation und einen niedrigen Ausbildungsgrad oft selbst von Marginalisierungsprozessen betroffen sind, können sich diese Erwartungen als zu hoch erweisen.

Es ist daher bedeutsam, professionelle Distanz zu wahren und Prozesse, die zum Verlust von professioneller Distanz und Autorität führen, wahrzunehmen.

Steht im Lehrerkollegium die „Andersartigkeit“ von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Vordergrund, kann es zu einem Machtverhältnis zu Ungunsten der Lehrperson mit Migrationsgeschichte, die ihre Rolle als widersprüchlich, nicht gleichwertig oder „dazwischenstehend“ empfinden kann, kommen und diese gerät in eine Außenseiterposition. Manche Lehrkräfte werden, teils von Schülerinnen und Schülern, teils von Eltern oder vom Kollegium, respektlos behandelt, Erfahrungen von Rassismus und Benachteiligung werden gemacht, Verhaltensweisen werden kritisch beobachtet und es findet eine Reduktion auf Fehler oder Sprachdefizite statt. Fachkompetenz und Fachexpertise müssen bewiesen werden.

Mit Blick auf die autochthone Lehrerschaft zeigen sich aus Studierendensicht Angst und Unsicherheit: Angst, etwas Falsches zu sagen oder bestimmte Themen anzusprechen, bzw. Berührungsängste und Unsicherheit im Umgang mit Diversität. Durch eine heterogene Lehrerschaft soll ein realistischer, die Gesellschaft abbildender Zugang zu Vielfalt erlebt werden. Reale Unterschiede sollen erkannt werden und es soll professionell mit ihnen umgegangen werden. Einerseits zeigt sich, dass einzelne Lehramtsstudierende keine nennenswerten Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern bzw. Lehrerinnen oder Lehrern mit Migrationshintergrund haben, andererseits scheuen manche von ihnen Themen, die gesellschaftspolitisch diskutiert werden. Darunter fallen Bereiche wie Herkunft und Nationalität, Religion, Gender/Geschlecht und sexuelle Orientierung, Behinderung sowie Begabung oder Armut, die in der inklusiven Pädagogik angesprochen werden.

Wenn eine heterogene Lehrerschaft in ihrer Zusammensetzung ein realistischeres Abbild der Gesellschaft darstellt und reale Unterschiede erkenn- und erlebbar werden, kann dies einen Beitrag zu einem professionelleren Umgang mit Vielfalt leisten, der mit Hilfe von begleiteten Reflexionsmaßnahmen gestützt werden sollte.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der sich durch alle Perspektiven zieht, ist jener der Sprache. Sprache schafft Realität und dies beginnt mit der Frage nach dem Migrationsgrund, der sich zeitlich wie örtlich und kausal sehr vielfältig darstellen kann – der Zeitpunkt und die Dauer der Bewegungsprozesse, die Freiwilligkeit oder Unfreiwilligkeit der Ortsveränderung, die bewusste Entscheidung dazu oder der Zufall beeinflussen die individuellen Empfindungen und die emotionalen Bindungen im Zusammenhang mit neuer und alter Heimat, Geschichte und Zukunft, Orientierung und Identifikation. Weiters wird der monolinguale Habitus der Lehrerschaft und der Schulkultur hinterfragt. So vielfältig wie diese Migrationsgeschichten sind auch die individuellen Gefühle, Zugänge und Bewertungen, die Empfindungen, Bedarfe und Bedürfnisse. Eine Zusammenfassung und Gleichsetzung unter dem Begriff der „Migration“ kann den Lebensgeschichten, Kompetenzen und Möglichkeiten nicht gerecht werden.

Die Ressource von Mehrsprachigkeit kann zur Inspiration werden. Sprachliche Nähe kann zwischenmenschliche Nähe und Beziehung ermöglichen. In der Übersetzungsfunktion können Begegnungen erleichtert werden. Allerdings wäre auch hier eine allzu große Vereinfachung nicht zielführend. So gilt es, die Aussage, dass aufgrund der eigenen Erfahrung die Kompetenz entstünde, eine Sprache besser zu vermitteln, zu hinterfragen und

regelgeleitete, evidenzbasierte Konzepte der Sprachförderung, die den Sprachstand erheben und Förderung gemäß der individuellen Lernausgangslage ansetzen, zu bevorzugen.

Auch bedarf es der Berücksichtigung der Bildungsbiografie, um eine Aussage über Sprachkompetenzen tätigen zu können. Es besteht die Notwendigkeit der Bereitstellung von finanziellen Ressourcen, um gezielte Sprachförderung zu ermöglichen und dadurch Bildungschancen zu eröffnen. Eine offene und verständnisvolle Grundhaltung gegenüber sprachlicher, kultureller und ethnischer Vielfalt ist jedenfalls förderlich und stellt die Basis für ein gelingendes Miteinander dar (vgl. Massumi, 2014; vgl. Strasser & Steber, 2010; vgl. Syring, 2019).

Auch wenn der Schwerpunkt der Betrachtungen beim Individuum, das durch Zuschreibung eines Merkmals einer von Marginalisierung gefährdeten Personengruppe gekennzeichnet ist, lag, so wurde die Bedeutung der Handlungen aller Lehrpersonen ebenfalls thematisiert und auf eine respektvolle Grundhaltung hingewiesen. Weiters lassen sich Hinweise auf eine auf Werten beruhende Schulkultur finden.

4.2 Werte

Eine rein quantitative Erhöhung von Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte ist zu wenig, um Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Dazu bedarf es einer inklusiven Schulkultur, denn Schülerinnen und Schüler reagieren sensibel auf Rückmeldungen durch das Umfeld. Sie lernen am Modell und erleben am Vorbild der Lehrpersonen, wie diese miteinander und mit den Schülerinnen und Schülern umgehen. Defizitorientiertes Vorgehen führt zu Demotivation, Ausgrenzung und Misserfolgsorientierung, unvollständiger Integration, niedriger Qualifikation und geringem Schulerfolg, was sich auch in überproportional häufigem Besuch von Sonderschulen und Einnehmen von Außenseiterpositionen in der Schule niederschlägt.

Es gilt, alle Kinder und Jugendliche zu erreichen, auf positive Verstärkung von Gelingendem statt auf häufige Kritik zu setzen, schlechte Leistung nicht mit dem Migrationshintergrund zu erklären, sondern die Fehler zu analysieren, den aktuellen Lernstand festzustellen und stärkenorientiert Fördermaßnahmen zu ergreifen. Dies ist Aufgabe aller Lehrpersonen. Es soll keinen Unterschied machen, woher jemand kommt, schließlich profitieren alle Schülerinnen und Schüler, indem sie ein realistisches Bild der multikulturellen Gesellschaft und Verständnis für unterschiedliche kulturelle Erfahrungen bekommen sowie respektvollen Umgang miteinander leben. Dazu bedarf es des Selbstverständnisses der gesamten Schulgemeinschaft und der Verantwortung aller, um der Gefahr der Vernachlässigung bestimmter Gruppen von Schülerinnen und Schülern – mit und ohne Migrationshintergrund – zu entkommen und allen das Maß der Unterstützung zukommen zu lassen, das sie benötigen.

Eine inklusive Schulkultur basiert auf einer gemeinsamen Wertebasis, auf welche sich die Schulgemeinschaft partizipativ einigt. In den Reflexionen wurden die Werte Vertrauen (12 Nennungen), Vielfalt (5), Chancengleichheit (4), Empathie (3), Offenheit (3), Toleranz (2) und Verständnis (1) sowie Respekt (1) angesprochen. Im Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) finden sich viele dieser angesprochenen Werte als inklusive Werte, die Orientierung geben und zum Handeln anregen. Sie geben eine Richtung vor und benennen ein Ziel, das das Handeln leitet und Veränderungen von Strukturen und Praktiken sinnvoll erscheinen lässt und somit nachhaltiger wirkt. Vertrauen (ebd., 39) hängt mit Verantwortung und Zuverlässigkeit zusammen. Erst wenn Beziehungen entstehen, kann dieses wirksam werden. Das Vertrauen fördert die Persönlichkeitsentwicklung, stärkt das Selbstvertrauen und ermöglicht Exploration, da es die Grundlage von selbstverantwortlicher und selbstorganisierter Arbeit darstellt. Den Aspekt Vertrauen findet man gemeinsam mit Mut, Glaubwürdigkeit und Offenheit (ebd., 39) auch im Wert der Ehrlichkeit. Im Kontext von Bildung kann dies auch Ermutigung heißen, sich gut zu informieren und – auch unbequeme – Fragen zu stellen sowie auch Unwissen und Fehler einzugestehen. Im inklusiven Wert Respekt für Vielfalt (ebd., 36; 43) finden sich zwei Werte: Respekt, der Wertschätzung und Anerkennung der Person und des Beitrages der/des Einzelnen beinhaltet, aber auch Selbstrespekt, Respekt für Umwelt oder Eigentum bedeuten kann, und Vielfalt, die durch Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit gekennzeichnet ist. Auch die Gleichheit (ebd., 35) beschäftigt sich damit, dass jedes Leben und jeder Mensch gleich viel wert ist. Es geht darum, gleiche Chancen zu einräumen, auch wenn ungleiche Lebensbedingungen vorherrschen. Mitgefühl (ebd., 40) verbindet das eigene Wohlbefinden mit der Sorge um die anderen. Das Wissen von und die Auseinandersetzung mit dem Leid anderer mit der Absicht der Besserung der Situation und der Bereitschaft, sich kognitiv wie emotional mit den Gefühlen und Sichtweisen auseinanderzusetzen, bedeuten mitfühlende Bildung, in der eine positive Fehlerkultur von allen gelebt wird – und das an einem Ort, an welchem Entschuldigungen, Wiedergutmachungen und Versöhnung möglich sind.

5 Fazit

Die Lehrperson als reflektiertes Vorbild, das klar und verlässlich agiert und sich für alle zuständig fühlt, ein kooperatives Verhalten im Miteinander pflegt, auf Ausgrenzungstendenzen sofort reagiert und diese mutig benennt, das emotionale, soziale, sprachliche und kognitive Entwicklung fördert und den Kindern und Jugendlichen etwas zutraut, leistet einen wichtigen Beitrag auf dem Weg zu einer Schule für alle. Sie soll Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt als Persönlichkeiten wertschätzen sowie allen die Möglichkeit geben, sich einzubringen und als Gemeinschaft aufzutreten. Fachlich bedarf es Expertise und Kompetenzen sowie inklusiven Wissens und Fähigkeiten. Dies gilt für alle Lehrpersonen.

Die Bedeutung von Reflexion der Migrationsbiografie einerseits und die ressourcenorientierte, zuversichtliche Einstellung der Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte andererseits werfen folgende Fragen auf: Kann biografische Reflexion für alle Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen Professionalisierungsprozesse anstoßen und den Umgang mit Vielfalt fördern? Welche Maßnahmen ermöglichen Lehrenden einen Perspektivenwechsel, um einen empathischen Zugang zu Kindern und Jugendlichen zu erlangen und diese stärkenorientiert fördern zu können?

Gelingt es, Kindern und Jugendlichen in der Schule Freude (Booth & Ainscow, 2017, 40) zu vermitteln, wird diese zu einem Ort, an dem Gefühle und Emotionen genauso Platz haben wie die Freude am Lernen, am Pflegen von Freundschaften und am gemeinsamen Explorieren und Entdecken.

Haben alle Schülerinnen und Schüler das Gefühl, dazugehören sowie erfolgreich sein zu können, und finden diese in der Schule einen sicheren Ort vor, der Erfolgserlebnisse, Gemeinschaft, Zugehörigkeit und Partizipation möglich macht, an dem jede Stimme zählt und jede Meinung Gewicht hat, kann positive Verbundenheit entstehen. An einen solchen Ort wollen Menschen lieber zurückkehren. Und so können aus Schülerinnen und Schülern Lehramtsstudierende werden, die als verantwortungsvolle, inspirierende Lehrpersonen an die Schule zurückkehren und die fachlich kompetent sowie menschlich offen für die Auseinandersetzung mit Vielfalt sind.

Literatur

- Akbaba, Y., Bräu, K. & Zimmer, M. (2013). Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und der Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017): *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Bundeskanzleramt Österreich (2019). Nationaler Aktionsplan Integration. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/nationaler-aktionsplan.html>
- DESTATIS. Statistisches Bundesamt (2021). Migration und Integration. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html
- Georgi, L. & Ackermann, V. B. (2011). Lehrende mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu schulischen Akteurinnen und Akteuren. In L. Georgi, V. B. Ackermann & N. Karatas: *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann. S. 145-183.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, M. Prenzel: *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. S. 17-40.
- Höckel, L. S. (2020). *Speaking the Same Language – The Effect of Foreign Origin Teachers on Students' Language Skills*. https://www.rwi-essen.de/media/content/pages/publikationen/ruhr-economic-papers/rep_20_862.pdf
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A. A., Bandorski, S. & Kul, A. (2013). *Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen*. Bremen. https://www.academia.edu/12370211/Zur_Bedeutung_des_Migrationshintergrundes_im_Lehramtsst

- udium_Quantitative_und_qualitative_empirische_Grundlagenstudie_und_Reflexion_von_Praxisma%C3%9Fnahmen_an_der_Universit%C3%A4t_Bremen
- Lengyel, D. & Rosen, L. (2015). Diversity in the staff room - Ethnic minority student teachers' perspectives on the recruitment of minority teachers. *Tertium Comparationis*, 21(2), S. 161-184.
https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101786&uid=frei
- Mantel, C. (2017). 2. Forschungen zu Lehrpersonen unter dem Aspekt der Differenzlinie «Migration» im deutschsprachigen Raum. In: Carola Mantel (Hrsg.). *Lehrer_in, Migration und Differenz*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 15-42.
- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim - Basel: Beltz.
- Massumi, M. (2014). *Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. *HIBIFO*, 1, S. 87-95 <https://www.budrich-journals.de/index.php/HiBiFo/article/view/15564>
- Mulalic, A. (2017). *LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über deren Selbsteinschätzung*. Diplomarbeit Universität Wien.
- Rotter, C. (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. In *Zeitschrift für Pädagogik*. 2. 204-222.
- Sliwka, A. (2013 / 2012): *Soziale Ungleichheit – Diversity – Inklusion*. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/soziale-ungleichheit-diversity-inklusion>
- Statistik Austria (2021): *Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html
- Strasser, J. & Steber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung In Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & Wiebke Waburg. *Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 97-126.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2., überarbeitete Auflage. München: Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Syring, M.; Merk, S.; Cramer, C.; Topalak, C. & Bohl, T. (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen. In *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9, S. 201–219.
- Weber, E. (2014). *Migrationshintergrund von Lehrern: Ressource oder Hindernis? Eine bildungsgeographische Studie*. Dissertation. Freiburg im Breisgau 2014
- Winkler, M. (2013). Über die Ambivalenzen von Inklusion. In *sozialpädagogische impulse*, 2, S. 7-10.