

*bwp@* Spezial PH-AT2 | April 2023

**Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland  
und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung,  
Entwicklung und Bildungspraxis**

Hrsg. v. Sabine Albert, Karin Heinrichs, Ingrid Hotarek & Sabine Zenz

**Alisha M. B. HEINEMANN**

(Universität Bremen)

**„Die Kunst des Lehrers kompliziert zu denken“ – über die  
Notwendigkeit einer differenzsensiblen Professionalisierung  
in der beruflichen Bildung**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/heinemann\\_bwpat-ph-at2.pdf](https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/heinemann_bwpat-ph-at2.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2023



[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## „Die Kunst des Lehrers kompliziert zu denken“ – über die Notwendigkeit einer differenzsensiblen Professionalisierung in der beruflichen Bildung

---

### Abstract

Auf Grundlage qualitativ-empirischer Interviewdaten aus dem Projekt: ‚Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung‘, werden in diesem Beitrag fünf Strategien von Lehrenden in der beruflichen Bildung herausgearbeitet, mit denen diese auf die heterogene Zusammensetzung ihrer Lernräume reagieren. Dabei werden die Argumente nachvollziehbar, mit denen legitimiert wird, warum sich trotz der erhöhten gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für Rassismus, Genderfragen und Ableismus in der beruflichen Bildung bisher noch wenig in Bezug auf die Gestaltung von differenz- und diskriminierungskritischen Lernräumen getan hat. Auf Grundlage dieser Darstellung wird für die Notwendigkeit einer verpflichtenden konsequenten Implementierung differenzsensibler Professionalisierung (Critical Diversity Literacy) auf allen institutionellen Ebenen der beruflichen Bildung sowie der universitären Berufsschullehrer\*innenausbildung plädiert.

---

### "The teacher's art of complex thinking" – why we need vocational education teachers trained in critical diversity literacy.

---

Based on empirical data from interviews in the project: ‘Dealing with Heterogeneity in Vocational Education’, this paper identifies five strategies teachers in vocational education use to respond to the heterogeneous composition of their learning spaces. In the process, arguments are presented that are used by the teachers to legitimize why little has changed with respect to creating inclusive and anti-discriminatory learning spaces in vocational schools. This is despite increased societal attention to racism, gender issues, and ableism. Based on this account, the article argues that Critical Diversity Literacy should be a mandatory part of the professionalization at all institutional levels of vocational education schools as well as university teacher education.

**Schlüsselwörter:** *Heterogenität, Lehrende, Critical Diversity Literacy, Diskriminierung, Professionalisierung*

## 1 Einleitung

*„Each Child belongs to all of us and they will bring us a tomorrow in direct relation to the responsibility we have shown them.“  
Maya Angelou (zit. nach Reid 2021, 259)*

Heterogene Lernräume sind in den meisten berufsbildenden Schulen Deutschlands die Normalität. Schüler\*innen und Auszubildende sprechen unterschiedliche Erstsprachen, kommen aus

diversen sozio-ökonomischen Ausgangslagen, bringen teilweise stark voneinander abweichenden Lernerfahrungen mit in den Unterricht und sind unterschiedlich geprägt von Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Geschlechtsidentität, sexuellen Orientierungen oder nation-ethno-kulturellen Zuschreibungen. Nicht zuletzt prägt auch die große Altersspanne der Lernenden den Klassenraum in der beruflichen Bildung (vgl. Heinrichs/Reinke 2019; Euler/Severing 2020).

Deutschland, als formal demokratische Gesellschaft, hat sich Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit als normative Referenz gesetzt und entsprechend im Grundgesetz festgeschrieben, dass niemand wegen seines\*ihres Geschlechtes, Abstammung, *race*, Sprache, Heimat und Herkunft, seines\*ihres Glaubens, religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Auch darf niemand wegen seiner\*ihrer Behinderung benachteiligt werden (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 23.05.1949, Art. 3 (3)). In Bremen ist die Forderung sich zu einer inklusiven Schule zu entwickeln, zudem im Schulgesetz festgeschrieben (Die Senatorin für Kinder und Bildung 28.06.2005, §3 (4)). Die heterogene Situation in staatlich finanzierten Berufsschulen konfrontiert Lehrkräfte daher mit der demokratisch begründeten Anforderung, differenz- und diskriminierungssensibel zu agieren und so dem Ziel, allen Schüler\*innen die gleichen Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss zu ermöglichen, näherzukommen. Euler et al. (2020) fordern in dem Zusammenhang konkret eine: „Öffnung gegenüber Heterogenität, Flexibilisierung der Strukturen, Individualisierung der Bildungswege in der Ausbildung und Anerkennung der Lernleistungen anderer Domänen im System der Berufsbildung. Dabei ist das ist nicht nur der Weg, auf dem Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen zu einem Berufsabschluss kommen können, sondern auch der Weg, auf dem die Zukunftssicherung der Berufsbildung selbst gelingt. Vielfalt und Divergenz marginalisieren bedeutet, die Berufsbildung marginalisieren, wenn die Ausnahmen überhandnehmen“ (Euler et al. 2020, 44).

Trotz dieser durchaus komplexen Anforderungen an Berufsschule und die Professionalität von Lehrenden, bleiben pädagogisch auf Differenz und Diskriminierung bezogene Inhalte in der universitären Lehramtsausbildung zur beruflichen Bildung bisher weitgehend unberücksichtigt, was sich auch an der deutlichen „Forschungslücke zur Verankerung der Vorbereitung auf Inklusion und den Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen“ (Zoyke 2016, 71) zeigt. Eine in dem Zusammenhang als relevant zu erwähnende Publikation ist jene von Heinrichs und Reinke (2019). Sie deklinieren in ihrem Sammelband unterschiedliche Anforderungen an Lehrpersonen und die Lehrer\*innenbildung durch; zum Beispiel das Fördern von Sprachkompetenzen (vgl. Roche/Terrasi-Haufe 2019), die Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts (vgl. Geisler/Niethammer 2019) oder auch die inklusiv gestaltete Berufsausbildung (vgl. Enggruber 2019). Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung widmet sich in verschiedenen Studien unter wechselnden Schwerpunkten immer wieder der Frage nach Bildungskonzepten für heterogene Gruppen in der beruflichen Bildung und führt Modellversuche sowohl in Schulen, aber insbesondere auch in Kooperation mit Betrieben durch (vgl. etwa Westhoff/Ernst 2016; Westhoff/Trimkowski 2014). Der Blick richtet sich in diesen Studien jedoch tendenziell eher auf die

Jugendlichen und die Betriebe und weniger auf die pädagogische Professionalität der Lehrkräfte an Berufsschulen (Absatz zum Forschungsstand vgl. auch Heinemann/Pape/Kakkattil 2022).

Aber nicht nur die berufsschulische Praxis und die Forschung in Bezug auf den professionell pädagogischen Umgang mit Heterogenität, insbesondere die Forschung in Bezug auf einen *diskriminierungskritischen, machtreflexiven Umgang mit Differenzverhältnissen*, der einen bewusste(re)n Umgang mit eigenen Privilegien einschließt, ist für den Bereich der beruflichen Bildung noch in den Anfängen. So münden Lehrkräfte nach ihrem Studium in die Schulen ein, die ihre eigenen Vorannahmen und Überzeugungen zumeist noch nicht durch theoretische Auseinandersetzungen reflektieren konnten. Sie treffen in den Schulen dann auf Lehrende, die schon länger im Amt sind, sowie auf Quereinsteiger\*innen, die im Rahmen ihrer Professionalisierung ebenso wenig eine theoretisch rückgebundene Critical Diversity Literacy (CDL) (vgl. Steyn/Dankwa 2021) erworben haben (vgl. weiterführend zum Konzept der CDL im Kontext der Berufsschule: Heinemann/Reinsberg 2022, 5ff.).

Um einen genaueren Einblick in den Ist-Zustand an berufsbildenden Schulen zu erhalten, wurden in dem hier im Beitrag vorzustellenden Projekt ‚Umgang mit Heterogenität in der Berufsbildung‘ zunächst Interviews mit Lehrer\*innen an berufsbildenden Schulen geführt. Ziel war es, einen Blick auf die Annahmen und Haltungen von Lehrenden in der beruflichen Bildung in Bezug auf eine differenzsensible Professionalisierung zu richten und verschiedene Strategien herauszuarbeiten, die Lehrende aktuell im Umgang mit Heterogenität wählen. Gemäß dem Charakter qualitativer Daten, haben diese Strategien keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder gar darauf, die Haltungen und Strategien aller Berufsschullehrer\*innen zu beschreiben. Das Material zeigt jedoch einen relevanten Ausschnitt, der – auch wenn er nicht das ganze Bild zeigen kann – an sich einen weiterführenden Einblick gibt, der für die Implementation zukünftiger Professionalisierungsmaßnahmen von Bedeutung sein kann. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt ist dabei Teil eines größeren Projekts (SteBs) an der Universität Bremen und dem Institut Technik und Bildung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer\*innenbildung (vgl. Institut Technik und Bildung 2020 – 2023). Nachdem zunächst kurz der Hintergrund des Projekts näher skizziert wird, werden anschließend die fünf Strategien vorgestellt, die sich aus dem empirischen Material ableiten lassen. Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit, das für eine konsequente Implementierung differenzsensibler Professionalisierung auf allen institutionellen Ebenen der beruflichen Bildung sowie der universitären Lehramtsausbildung für die Berufsschule plädiert.

## 2 Das Projekt

Theoretisch ist die Anlage des Projekts durch migrationspädagogische und postkoloniale Perspektiven inspiriert (vgl. Foucault 2017 [1982]; Hall 2012/1992; Mecheril 2016; Messerschmidt 2016; Spivak 2012), weswegen Fragen nach Differenz und Diversität immer auch verwoben mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und den darin wirksamen Diskursen gedacht werden. Insbesondere migrationspädagogische Perspektiven sind für den Bereich des allgemeinen Lehramts immer wieder in Einsatz gebracht worden, im Kontext der beruflichen Bildung steht die Umsetzung jedoch noch in ihren Anfängen. Im Laufe der Projektlaufzeit werden 17

Lernmodule für die differenzsensible Professionalisierung während der Lehramtsausbildung in der beruflichen Bildung entwickelt, evaluiert und in der finalen Version als Open Educational Ressource zur Verfügung gestellt. Die Lernmodule haben den expliziten Anspruch, niedrigschwellig und berufsschulpraxisorientiert diskriminierungskritische und machtreflexive Perspektiven auf gesellschaftliche Verhältnisse zu vermitteln und sie mit den spezifischen pädagogischen Anforderungen an Lehrkräfte der beruflichen Bildung zu verbinden. Dazu wird einerseits Wissen über die verschiedenen Differenzlinien (race, gender, sexuelle Orientierung, class, body, language u. a.) vermittelt und andererseits Reflexionsimpulse gegeben, die es ermöglichen, über das Verhältnis von Sprache und Macht, intersektionale Verschränkungen von Differenzlinien, eigene Privilegien, institutionelle Verwobenheiten in Diskriminierungsverhältnisse, Möglichkeitsräume des Empowerments und einen kritisch-reflexiven Übertrag in das eigene pädagogische Handeln nachzudenken.

Die Studierenden, an die sich die Lernmodule des Projekts richten, befinden sich im Bachelorstudium ‚Berufliche Bildung‘ (Schwerpunkt Mechatronik) und im Bachelorstudium Pflegewissenschaft. Sie werden nach dem Masterstudium im gewerblich-technischen Bereich beziehungsweise der generalistischen Pflegeausbildung unterrichtet. In der Vorbereitung zur Entwicklung der Lernmodule wurden gleich im ersten Jahr des Projekts Interviews mit insgesamt 23 Lehrer\*innen an Berufsschulen mit gewerblich-technischem oder pflegerischem Schwerpunkt in Norddeutschland geführt (22 Einzelinterviews, 1 Gruppeninterview), um ihre Überzeugungen und Haltungen sowie die spezifischen Bedarfe für eine differenzsensible Professionalisierung im Kontext der beruflichen Bildung zu eruieren. Orientiert am Studiengang wurden dazu Lehrende aus Pflegeschulen sowie gewerblich-technischen Berufsschulen angefragt und dann jeweils in den Schulen persönlich aufgesucht. Durch ihre teilweise jahrzehntelange pädagogische Erfahrung als Lehrperson in der Berufsschule, konnten sie uns aus ihrer Perspektive heraus einen nahen und aktuellen Einblick in die gegenwärtige Situation in ihren Lernräumen geben. Der Fokus der Fragestellung in den Interviews lag dann sowohl auf dem allgemeinen Umgang mit Heterogenität im Lernraum als auch auf spezifischen Aspekten, wie beispielsweise dem Umgang mit Mehrsprachigkeit, das vorhandene Wissen über Konzepte des sprachsensiblen Fachunterrichts oder die Frage, inwiefern die Lehrenden einen diskriminierungssensiblen Raum schaffen, um queer positionierten Schüler\*innen und jenen, die von Rassismus, Klassismus, Sexismus oder Ableismus u. a. betroffen sind, gerecht werden zu können. Die Interviews wurden transkribiert und in MaxQDA an der Grounded Theory (vgl. Corbin/Strauss 2008) orientiert codiert. Im nächsten Abschnitt wird ein Teil der Ergebnisse der qualitativen Analyse präsentiert.

### **3 Stimmen aus dem Lehrer\*innenzimmer**

Die im folgenden skizzierten Strategien, die Lehrkräfte aufgrund ihrer Überzeugungen und Haltungen gegenüber ihren heterogenen Lernräumen wählen, haben – wie eben schon ausgeführt – keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern umfassen lediglich jene Strategien, die sich aus dem Datenmaterial des Projekts ableiten ließen. Sie können in dem gewählten Ausschnitt jedoch einen sehr eindrücklichen Einblick in die gegenwärtige Situation an Berufsschulen geben und die Notwendigkeit der differenzsensiblen Professionalisierung von Lehrenden deutlich machen. Dem Projektteam ist bewusst, dass die Begrifflichkeit der ‚Strategie‘ tendenziell eher

bewusste und reflektierte Entscheidungen umfasst. Da sich anhand des Materials nicht immer analytisch trennen lässt, ob es sich um bewusst reflektierte oder unbewusst gewählte Strategien handelt, und inwiefern die interviewten Lehrenden ihre impliziten Vorannahmen tatsächlich selbst reflektiert haben, bleiben wir zwar bei dem Begriff Strategie, meinen damit aber auch ‚unreflektiert‘/‚unabsichtlich‘ gewählte Vorgehens- und Argumentationsweisen. Die Namen der Lehrenden sind im Folgenden anonymisiert und mit Initialen codiert (NJ 1 – NJ 8, SU, UW, VG etc.).

### 3.1 Strategie 1: De-normalisierung von Normalität

Seit dem Anwerbeabkommen 1955 der BRD und den Vertragsarbeiterabkommen (ehem. DDR) zu Beginn der 1960er hat Deutschland fast jedes Jahr ein positives Wanderungssaldo, was so viel bedeutet wie, dass Deutschland bereits seit den 1960ern – also seit inzwischen über 60 Jahren – ein Zuwanderungsland ist, auch wenn es sich erst seit 2005 ganz offiziell dazu bekennt (Bundestag 01.01.2005). Die Art der Migration variiert jeweils abhängig von den (welt-)gesellschaftlichen Ereignissen, doch seit 60 Jahren münden Menschen in das deutsche Bildungssystem ein, die nicht der vom System erwarteten ‚Normalität‘ entsprechen. Sie sprechen entweder mehrere Sprachen als nur die Deutsche, bringen Migrationserfahrungen mit, erfahren Diskriminierungen über ihr nicht-weißes Aussehen oder aber haben Eltern, die aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sind als Co-Lehrende für schulische Inhalte zu fungieren. Trotz dieser nun seit sechs Jahrzehnten andauernden Realität zeigen sich interviewte Lehrkräfte noch immer davon überrascht, wenn Menschen in ihre Klassen kommen, die eine andere Art von Unterricht als den ‚Normal‘-Unterricht brauchen. In Bezug auf die hohe Zahl an Geflüchteten, die 2015 vor dem syrischen Krieg nach Deutschland flohen, formuliert eine Lehrkraft auf die Frage, inwiefern sie ihren Unterricht entsprechend sprachsensibel gestalten würde:

„Das ganze Land war ja nicht vorbereitet auf so eine Flüchtlingswelle und darum gab es auch im Vorlauf keine Planung [die sprachsensiblen Unterricht ermöglicht hätte, AH] [...] eine richtige Fortbildung leider muss man sagen, gab es nicht. Einfach auch, weil wir überrollt worden sind von der ganzen Situation. Das darf man nicht vergessen, ja. Auf einmal standen da, Millionen von Leuten vor der Tür. Ja, das ist so“ (NJ 1, Pos. 2).

Die wiederholte Performanz der Überraschung, die Leiprecht und Lutz (2003) schon vor zwanzig Jahren kritisierten, legitimiert in der Konsequenz die Nicht-Veränderung von institutionellen Strukturen. Statt die Normalitätstatsache der Migration anzuerkennen und Schule und Unterricht grundsätzlich darauf auszurichten, dass Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch am Unterricht teilhaben können, kann so immer wieder aufs Neue davon gesprochen werden, ‚von der Situation überrollt‘ – sprich überfordert – gewesen zu sein. So bleibt es unverändert dabei, dass Lehrbücher zu einem großen Teil nur auf ‚Deutsch‘ konzipiert und zur Verfügung gestellt werden, es fehlt an Wörterbüchern, die auch das jeweilige Fachvokabular des Berufs umfassen, der erlernt wird, und das Mobiltelefon kann von mehrsprachigen Schüler\*innen nur dann als Übersetzungsunterstützung zu Hilfe genommen werden, wenn an der Schule ausreichend WLAN zur Verfügung steht. Auf die Nachfrage, inwiefern auch entsprechend der gegenwärtigen Möglichkeiten, digitale Medien zum Einsatz kommen, um die Schüler\*innen in ihren Lernprozessen zu unterstützen, antworten mehrere, dass es vor allem eigene mobile Endgeräte der Schüler\*innen seien, die zum Einsatz kämen.

„Guck, wenn sie nicht ein normales Papierwörterbuch haben, sondern vielleicht digital irgendetwas haben, können die das natürlich nutzen, klar. Gerade Handy ist natürlich mit dem Empfang hier relativ bescheiden und WLAN gibt es ja nicht für die Schüler. Gut und wenn wir dann mal in einem Raum sind, wo ein PC genutzt wird oder so, können die das natürlich da dann mal nachschlagen“ (NJ 3, Pos. 2).

In diesem Zitat wird durch die\*den Befragte\*n NJ 3 die klare Einschränkung formuliert, dass es a) am WLAN scheitern könnte und b) der Einsatz digitaler Möglichkeiten nur dann möglich sei, wenn die Klasse ‚zufällig‘ dann mal in einem Raum ist, wo auch ein PC genutzt werden kann. Eine systematische Bereitstellung von Internetzugang und mobilen Endgeräten, die insbesondere für jene notwendig ist, die die Berufssprache Deutsch noch erlernen, erfolgt also nicht, was so viel bedeutet wie, dass der Unterricht einer ganz ‚normalen‘ Klasse in der Berufsschule gar nicht gerecht werden kann. Da die Interviews geführt wurden, bevor im Zuge der Covid19-Pandemie alle Schüler\*innen in Bremen mit einem iPad ausgestattet wurden, kann sich die Situation inzwischen verändert haben. Relevant ist jedoch im Zusammenhang dieser Analyse weniger die Frage, ob ein Endgerät und WLAN vorhanden sind oder nicht, sondern vielmehr die resignierte Haltung der Lehrkräfte, die an dieser Stelle und auch an anderen Stellen des Materials keinen Ärger, Widerstand oder Veränderungswillen formulieren, sondern mehr oder weniger akzeptierend – gar Schulter zuckend – beschreiben, was der Stand ist.

Einer der Gründe für diese Art von ‚Lethargie‘, die sich im Material zeigt, könnte in der folgenden beschriebenen Strategie liegen, die wir als ‚Abspaltung durch kulturrassistische Zuschreibungen‘ bezeichnen.

### 3.2 Strategie 2: Abspaltung durch Othering

Gesellschaftliche Diskurse, in denen ein deutsches ‚Wir‘, das als *weiß*, zivilisiert und christlich gezeichnet wird und Deutsch als Erstsprache spricht, den *nicht-weißen*, bedrohlichen, migrationsgesellschaftlich mehrsprachigen ‚Anderen‘ immer wieder aufs Neue gegenübergestellt wird, tragen ihren Teil dazu bei, dass Lehrende, die im Rahmen ihrer Professionalisierung keine Critical Diversity Literacy erworben haben, diese Bilder auch in ihre tägliche Arbeit übertragen. Dieser schon umfänglich in der diskriminierungskritischen Forschung untersucht und von Edward Said als ‚Othering‘ (Said 2009 [1978]) bezeichnete Prozess, zeigt sich bei den interviewten Lehrkräften durchgängig unabhängig davon, ob sie sich selbst grundsätzlich als engagiert und reflektiert oder als eher resigniert wahrnehmen.

Das beginnt bei grundsätzlichen Fragen, wie der Frage danach, welche Sprachen im Lernraum überhaupt Platz haben und wem Deutsch als ‚eigene‘ Sprache zugestanden wird. So antwortet NJ 7 auf die Frage der Interviewerin, in welchen Sprachen die Aufgaben gestellt werden, sehr eindeutig: „Ganz klar, in unserer Sprache Deutsch“ (NJ 7, Pos. 2). Wenn Deutsch ‚unsere‘ Sprache ist, wer ist dann mit ‚uns‘ gemeint? Mit Blick auf die heterogenen Klassenräume der meisten Berufsschulen ist das ‚uns‘ bzw. ‚wir‘ zumindest nicht bezogen auf die Auszubildenden, denn viele von ihnen haben viele weitere als nur die deutsche Sprache als ‚eigene‘ Sprache zur Verfügung. Auf sie bezogen, wäre es daher nicht ‚ganz klar‘ zu beantworten, in welcher Sprache Aufgabenstellungen zu formulieren sind. Die interviewte Lehrperson berücksichtigt demnach nicht, die reale Ausgangssituation in ihrer Klasse und geht pädagogisch differenziert auf diese ein, sondern orientiert sich an dem imaginierten deutschen ‚Wir‘-Ideal, unabhängig

von gesellschaftlichen und vor allem schulischen Realitäten. Durch die fehlende pädagogische Ausrichtung auf die Schüler\*innen werden ‚Herausforderungen‘ und ‚Probleme‘ erzeugt, die dann jedoch nicht im System Schule oder bei der eigenen Lehrkompetenz gesucht, sondern durch kulturrassistische Zuschreibungen auf die Schüler\*innen übertragen werden. Damit werden dann die Jugendlichen zum Problem und nicht die Schule, die sich nicht adäquat auf sie einstellt (vgl. weiterführend Mecheril 2012).

So gehen einige der Befragten davon aus, dass Schüler\*innen mit Migrationserfahrung grundsätzlich eine ganz andere Mentalität mitbringen würden und denken in homogenisierender Weise über ihre Schüler\*innenschaft nach:

„Das ist ja auch das Problem, dass hier Schüler herkommen aus Ländern, wo die Schule noch sehr konservativ ist und sieht dann Lehrer mit einem Tommy Hilfiger T-Shirt oder mit so einem Matrosen-Hemd hier; dann nimmt der den Lehrer gar nicht ernst; was ist das denn für ein Typ, der hat noch nicht mal ein Anzug an“ (NJ 1, Pos. 2).

Auch wenn der\*die Befragte NJ 1 diese Überlegungen zwar eher in ‚verständnisvoller‘ Absicht zu äußern scheint, führt die durch die Lehrperson gefundene ‚Erklärung‘ für belastete pädagogische Beziehungen zu den Schüler\*innen dennoch zu einem *Handlungsstillstand*. Denn, wenn diese Schüler\*innen konservativ geprägt seien und unsere moderne Lehrer\*innenschaft hier nicht akzeptieren können, dann läge das Problem letztlich wieder bei ihnen. Die Schule selbst kann scheinbar nichts tun. Ähnliches gilt für die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Schüler\*innen, die als weiteres ‚Problem‘, sogar als ‚Riesenproblem‘ markiert wird:

„Wir haben das Riesenproblem, dass in der Gastronomie viele Schüler sind mit Mehrsprachigkeit, also das nimmt stetig zu, sag ich mal“ (NJ 2, Pos. 2).

Die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen wird dabei nicht nur als ‚unlösbares‘ und immer größer werdendes Problem benannt, sondern an verschiedenen Stellen des Materials auch ‚kriminalisiert‘ und als Bedrohung skizziert. So formuliert NJ 5:

„Ich finde es allerdings besser, wenn sie gemischt sind, wenn sie aus verschiedenen Ländern kommen, weil sonst würden sie ja immer wieder in ihre Heimatsprache verfallen. Das ist natürlich gefährlich“ (NJ 5, Pos. 2).

Die hier aufgerufene ‚Gefährlichkeit‘, die durch das Sprechen von ‚Heimatsprachen‘ entsteht, korrespondiert mit gesellschaftlichen Bedrohungsszenarien, in denen die ‚Anderen‘ uns in Millionenzahl überrollen (vgl. Zitat oben, NJ 1, Pos. 2). Der damit einhergehende imaginierte und befürchtete Kontrollverlust, führt bei einigen Lehrkräften entsprechend dazu, dass sie hinter jeder Nutzung von Migrationssprachen potentiell deviantes Verhalten vermuten und darauf bestehen, dass nur Deutsch gesprochen wird, „da ich als Lehrer das ja auch gar nicht kontrollieren kann, was die da jetzt gerade sprechen“ (NJ 1, Pos. 2). Dieses Phänomen ist auch aus allgemeinbildenden Schulen bekannt, wenn Deutschsprechverbote ausgesprochen und wiederholt die Sorge vor Kontrollverlust formuliert wird (vgl. weiterführend Heinemann/Dirim 2016). Eine solche Herangehensweise an die Schüler\*innen führt ähnlich wie die Zuschreibungen einer ‚anderen‘ Mentalität dazu, dass binnendifferenziertes und diskriminierungskritisches Arbeiten nicht als notwendiger Teil der eigenen Professionalität integriert wird. Folglich werden sich keine Fähigkeiten angeeignet, um pädagogisch unterstützend konsequent mit den



mehrsprachigen Ressourcen und individuellen Ausgangslagen der Schüler\*innen zu arbeiten. Vielmehr werden diese als ‚Problem‘ abgewehrt. Die zusätzliche Arbeit, die entstehen würde, wenn sich Lehrkräfte intensiv mit den mehrsprachigen Ressourcen ihrer Schüler\*innen auseinandersetzen würden, wenn Unterrichtsmaterial und institutionelle Abläufe Mehrsprachigkeit als Normalität akzeptieren würden, wird durch diese Abwehrgesten gleich mit abgewiesen. Gefragt nach den Chancen der Schüler\*innen, quasi ohne Unterstützung durch die Institution, dennoch Lernerfolge zu erzielen, antwortet einer der Befragten: „Also, wir haben in jeder Berufssparte latenten Rassismus. Das ist Thema zurzeit. Ist so, und das hat auch was mit Noten zu tun“ (NJ 1, Pos. 2). In diesem Fall führt auch die durchaus sehr bewusste Wahrnehmung für (kultur-)rassistische Verhältnisse innerhalb von Berufssparten bei der befragten Person nicht dazu, in den Widerstand zu gehen und sich für die betroffenen Schüler\*innen einzusetzen. Vielmehr dient diese Erkenntnis dazu, zu legitimieren, warum er\*sie nichts gegen die Ungleichbehandlung der Schüler\*innen ausrichten könne. Dies ist vor allem interessant auf der Folie dessen, dass die Schwierigkeiten, den sprachlichen Anforderungen gerecht zu werden, von mehreren Interviewpartner\*innen als häufiger Grund für einen Ausbildungsabbruch benannt werden (vgl. SU, Pos. 38; UW, Pos. 27).

Doch Berufspädagog\*innen müssen sich nicht nur fachsprachlich, sondern auch auf allen anderen Ebenen auf die Lebenswelt der Schüler\*innen einstellen, und dabei Kulturalisierungen vermeiden. Gerade für jene, die erst als Jugendliche oder noch später zugewandert sind, sind beispielsweise als „deutsch“ markierte Namen, kein selbstverständliches Wissen, auf das sie zurückgreifen können. So teilt SU im Interview eine Erfahrung mit einer von ihm\*ihr konzipierten Klausur. Während der Klausur entstanden folgende Nachfragen von Schüler\*innen: „Lisas Agpar. (nachdenkliche Pause) Genau, ging um die Agpar-Werte. Da ist nicht klar, dass das ein Mädchenname ist. Bernd steht in einer Urinlache. [Sie fragen:] Was ist ein Bernd?“ (Interview SU, Pos. 16, [Erg. AH]). In diesem Fall erklärt sich der\*die Befragte SU die Wissenslücke mit dem Altersunterschied. „Also, ich bin ja auch eine ganz andere Generation, spreche offensichtlich eine andere Sprache“ (Interview SU, Pos. 16). SU verortet das ‚Problem‘ zwar bei sich und nicht bei den Schüler\*innen – ‚ich bin eine ganz andere Generation‘ –, aber die weitere fast schon resigniert wirkende Überlegung SUs ist dann, dass sie\*er eine ‚ganz andere Sprache‘ als die Schüler\*innen sprechen würde. Im weiteren Material folgen dann durch SU keine Überlegungen dazu, wie die gemeinsame Kommunikation verändert und verbessert werden könnte. Dass Namen wie „Bernd“ und „Lisa“ nicht bekannt sein könnten, weil in den Lebenswelten der nachfragenden Auszubildenden vielleicht eher andere Namen als ‚typisch deutsche‘ präsent sind, wird durch SU nicht reflektiert. Entsprechend folgert die Lehrperson daraus auch nicht, dass Klausurfragen sich in ihrer semantischen Konstruktion näher an den Lebenswelten der Auszubildenden orientieren sollten, sondern sie macht alles genau wie immer. Durch eine lebensweltnahe und sprachensible Gestaltung von Klausuren wäre es für alle Schüler\*innen im Lernraum leichter, die Klausurfragen zu verstehen. Durch das Nicht-Handeln von Lehrpersonen, bleibt das Risiko bestehen, dass trotz persönlicher Eignung und fachlich-praktischer Expertise Ausbildungen abgebrochen werden oder nur sehr schwache schulische Leistungen erbracht werden können.

Neben der Differenzlinie Sprache ist auch das Thema Gender eines, was in der Intersektion zu rassistischen Zuschreibungen immer wieder zum Thema wird. Beispielhaft sei hier die

geschlechtsspezifische Rollenverteilung genannt, die laut einer\*m Interviewpartner\*in in afrikanischen Ländern von Diskriminierungen des weiblichen Geschlechts geprägt seien, während „wir in Deutschland oder wir Europäer [. . .] sehen, dass eben Frauen und Männer eigentlich gleichgestellt sind und gleichberechtigt sind“ (VG, Pos. 157). Die\*Der Befragte zieht aus dieser Beobachtung Rückschlüsse für pädagogische Handlungsräume. So käme es dazu, dass männlich positionierte Schüler mit entsprechender Migrationsgeschichte weiblich positionierte Lehrkräfte nicht ernst nähmen und weiblich positionierte Mitschüler\*innen in Gruppenarbeiten dominierten. Besonders deutlich wird die rassistische Fremdheitskonstruktion, wenn sie nicht mit eigenen Erfahrungen im Unterricht begründet wird, sondern mit der eigenen Vorstellungskraft: „Ist mir jetzt in meiner Ausbildung oder meiner Zeit noch nicht so begegnet, so krass begegnet, aber ich könnte mir auch vorstellen, dass das mal passieren kann“ (VG, Pos. 161). Die Vorstellungskraft des\*der Interviewpartners\*in ist hier durch rassistische gesellschaftliche Diskurse geprägt, die den „fremden“ Mann als patriarchal, die Frau dominierend und damit als Gegensatz zum „westlichen“ Mann konstruieren, für den die Gleichberechtigung und Emanzipation der Frau selbstverständlich sei (vgl. Messerschmidt 2018). Die Aussage von VG fügt sich demnach in die rassistische Grundstruktur der Gesellschaft ein und so kann VG diese Überlegungen mit dem sicheren Wissen formulieren, dass das Gegenüber die Aussage direkt „einordnen“ kann. Zu dieser Ordnung passt auch, dass Rassismuserfahrungen, die Schüler\*innen in der Berufspraxis machen, von den befragten Pädagog\*innen tendenziell entdramatisiert und normalisiert werden. Argumentiert wird unter anderem damit, dass betroffene Schüler\*innen diese Formen der Diskriminierung ihr Leben lang gewohnt seien: „Das ist quasi für sie Alltag. Und deswegen sind sie davon weniger überrascht, wenn ihnen das in dem Arbeitsleben auch begegnet. Also das ist so das. Es ist total traurig, aber es ist einfach so. Für sie ist das Normalität [kurze nachdenkliche Pause] aufgrund ihrer Hautfarbe ausgegrenzt oder angegriffen zu werden und deswegen ist das für sie im Beruf nicht so belastend“ (VG, Pos. 257). Die Alltäglichkeit rassistischer Diskriminierung wird als Begründungslinie für ein ausbleibendes eigenes Handeln herangezogen. Den Betroffenen wird unterstellt, durch die Gewöhnung an Diskriminierung abgehärtet zu sein, was ein pädagogisches Handeln obsolet mache. Der\*Die Interviewte berichtet zwar von Gesprächsangeboten in Bezug auf Diskriminierung und auch von der Möglichkeit sozialpädagogische oder psychologische Beratungsangebote wahrzunehmen, diese würden von betroffenen Schüler\*innen jedoch zumeist abgelehnt. Die Schilderungen von Betroffenen, die erfahrene rassistische Diskriminierung verharmlosen, normalisieren oder sogar internalisieren, sind nicht ungewöhnlich. Diese sind aber nicht nur durch eine emotionale Abhärtung und Gewöhnung zu erklären, sondern auch durch Scham, Überforderung oder durch Abspaltung der Erfahrungen zum Zwecke des Selbstschutzes. So kommt es häufig dazu, dass Betroffene ihre Rassismuserfahrungen (in weißen Räumen) nicht thematisieren (Absatz zu Gender und *race* vgl. auch Heinemann/Pape/Kakkattil 2022, 11).

Während einerseits Betroffene Rassismuserfahrungen also häufig abspalten, um sich selbst zu schützen, stehen auf der anderen Seite viele Lehrkräfte, die den eigenen pädagogischen Auftrag abwehren, aktiv in rassistische Verhältnisse zu intervenieren. Dies passiert unter anderem, indem eigene rassistische Bilder des problematisierenden Othering gar nicht erst als solche reflektiert werden, sondern als die gegebene Normalität akzeptiert werden, gegen die sich nichts machen ließe. Einige Lehrkräfte sind durchaus engagiert und setzen sich über ihre persönlichen

Grenzen hinaus ein. Aber letztlich verhindert auch diese Strategie, die im Folgenden als Strategie der Individualisierung beschrieben wird, eine grundsätzliche Veränderung der Bildungsinstitution.

### 3.3 Strategie 3: Individualisierung

Durch den fehlenden Einsatz der Institution als Ganzes, die eine Infrastruktur bereitstellen könnte, auf die Lehrende und Auszubildende im Bedarfsfall zurückgreifen können, ist die Frage ob oder ob kein differenz- und diskriminierungskritischer Unterricht stattfindet, zur Gänze in der Verantwortung der einzelnen Lehrenden. Es gibt an berufsbildenden Schulen weder einheitlich die Möglichkeit, Unterstützung bei Diskriminierungserfahrungen zu erhalten, förderdiagnostische Sprachstandsfeststellungen im Deutschen oder in anderen Sprachen, noch ein allgemeines Recht auf unterrichtliche Unterstützung, wenn die Berufssprache Deutsch noch nicht auf dem Stand ist, der für die Bewältigung der Lernaufgaben notwendig ist (vgl. weiterführend zum Konzept der Institutionellen Diskriminierung: Heinemann/Mecheril 2016). Eine solche Unterstützung steht dabei weder für jene zur Verfügung, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, noch für diejenigen, für die Deutsch zwar die Erstsprache ist, die aber dennoch vor Herausforderungen stehen, wenn es um die deutsche Schrift- und Fachsprache geht (vgl. zu deutschsprachigen Personen mit geringer Literalität: Grotluschen/Buddeberg 2020). Eine der befragten Lehrkräfte bringt die Strategie der Individualisierung mit dem Konzept der ‚Kunst des Lehrers‘ auf den Punkt:

„Aber wie gesagt: Da ist man auch so ein bisschen auf *die Kunst des Lehrers* angewiesen. [...] Der Eine, der sagt: Mensch, der gibt hier richtig Gas. Und dann gibt es Genervte: Der spricht hier nur Akzent dies und das. Ja, wobei das ist manchmal so und wir sind zwar eine Schule gegen Rassismus, steht alles oben drauf, aber latent gibt es das in allen Berufssparten; und das gibt’s auch bei Lehrern, die sagen: Scheiß Ausländer da, was wollen die überhaupt? Das gibt es auch, genauso wie Leute sagen: Ich gebe mein letztes Hemd dafür, weil ich erahnen kann, was sie mitgemacht haben und alles. Und das hat mit guter Benotung zu tun“ (NJ 1, Pos. 2 [Hervorh. AH]).

Die Kunst der einzelnen Lehrperson ist also gefragt, aber sie ist frei darin, genervt, offen rassistisch oder so engagiert zu sein, dass sie ‚ihr letztes Hemd hergeben‘ würde, um den Schüler\*innen einen Bildungserfolg zu ermöglichen. Während die genervten und offen rassistischen Lehrenden ähnlich wie bei der zuvor beschriebenen Strategie, mit ihrer Praxis in erster Linie ihr Nicht-Handeln legitimieren, wählt die Lehrperson, die ihr ‚letztes Hemd‘ gibt ebenfalls eine Praxis, die zwar im Moment und für einzelne Schüler\*innen eine wichtige Intervention ist, am Grundprinzip der Institution jedoch nichts verändern kann. Obwohl es sich, wie in diesem Zitat, um eine Schule handelt, die sich das Intervenieren gegen Rassismus mit dem Label ‚Schule ohne Rassismus‘, durchaus zum Thema gemacht habe, folgt aus den mündlichen Bekenntnissen zur Rassismuskritik, keine strukturelle Veränderung, die tatsächlich allen Schüler\*innen unabhängig von ihren Erstsprachen, ihres Aussehens, ihrer Klassenherkunft und ihres Geschlechts und möglicher Be\_hinderungen<sup>1</sup> gleiche Chancen auf Bildungserfolg möglich machen würde.

---

<sup>1</sup> Be\_hinderungen wird hier angelehnt an den ‚ability-gap‘ der Dis\_ability Studies mit Unterstrich geschrieben. Es geht darum zu verdeutlichen, dass Behinderung keine klar abgrenzbare Kategorie ist. Die Übergänge zwischen Nicht-Behinderung sind oftmals fließend und verändern sich über den Lebenslauf (vgl. Köbsell 2016, 89).

Durch die Strategie der Individualisierung bleiben nicht nur strukturelle Veränderungsmöglichkeiten unberücksichtigt. Hinzu kommt, dass engagierte einzelne Pädagog\*innen, die der Differenzierungsantinomie (vgl. Helsper 1996) im Sinne der Schüler\*innen gerecht werden wollen, dann, wenn sie innerhalb des Kollegiums ‚allein‘ gelassen sind, über kurz oder lang eine Überforderung erleben, die dann wiederum weiteres Handeln verhindert.

So wird das Überforderungsargument an verschiedenen Stellen des Materials genutzt, um zu begründen, warum kein Engagement beziehungsweise kein differenzsensibler Unterricht möglich war. So berichtet NJ 1 von jenen Kolleg\*innen, die mit den Auszubildenden zur Fachpraxis gearbeitet haben:

„Aber die haben ja auch Fachpraxis gemacht, das war eher, da waren die Kollegen überfordert; die haben auch kein Deutschunterricht gemacht; die haben dann fachpraktische Übungen gemacht: Vormachen, nachmachen, aber da wurden keine Vokabeln gelernt und so weiter. Da waren die (...) das sind ja auch Leute aus der klassischen Meisterausbildung; die waren da auch überfordert mit; das muss man ehrlich sagen“ (NJ 1, Pos. 2).

Die Überlegung, die wir an dieser Stelle unter Rückbezug auf die Forschung zur diskriminierungskritischen Schulentwicklung (vgl. etwa Dirim, Mecheril 2018) an dieser Stelle dagegenhalten, sind folgende: Überforderungssituationen Einzelner kann nur durch die konsequente Zusammenarbeit in Lehrendenkollegien, die Ausbildung einer Critical Diversity Literacy sowie durch einen strukturell durch die Institution getragenen Rahmen begegnet werden, der umfangreiche Ressourcen zur Verfügung stellt und ein aktives Handeln der pädagogisch Verantwortlichen auf allen Ebenen immer wieder konsequenzenreich einfordert und ermöglicht. Dazu ist es in erster Linie notwendig, dass Institutionen und Lehrende die Verantwortung für den Bildungserfolg erstmal überhaupt zu sich nehmen und zu ihrem Thema machen, statt diese wie in der folgenden Strategie beschrieben, immer wieder von sich zu weisen.

### **3.4 Strategie 4: Verantwortungsverschiebung**

Gefragt danach, welche Maßnahmen Lehrkräfte ergreifen, um Schüler\*innen sowohl sprachlich besser mitzunehmen als auch die eigene differenzensible Professionalisierung weiterzuentwickeln, antworten viele der Befragten mit einer Externalisierung der Problematik. So würde die Begleitung und Unterstützung von Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache beispielsweise durch ehrenamtliche pensionierte Kolleg\*innen übernommen, durch private Träger, die Volkshochschule (vhs) oder durch einen am Nachmittag (in der 9./10. Stunde) stattfindenden zusätzlich angebotenen Deutschunterricht (vgl. NJ 2, Pos. 2). Vor allem private Träger und die vhs vermitteln Deutsch jedoch nicht im Sinne der für die Ausbildung benötigte Berufssprache, so dass die Jugendlichen, die dort lernen, mit dieser Anforderung weiterhin allein gelassen sind. Im Unterricht selbst findet – zumindest bei den im Projekt befragten Lehrenden – keine Förderung und keine Differenzierung statt. Von den Schüler\*innen wird jedoch erwartet, dass diese sich – unabhängig von ihrer persönlichen Flucht- und/oder Migrationsgeschichte, ihren Lebensumständen und vorherigen Lernerfahrungen – fehlendes sprachliches Wissen komplett selbst erarbeiten und sei es, nachdem sie bereits acht bis neun Stunden am Tag in einsprachig deutschen Lernräumen Wissen erworben haben. Wenn Schüler\*innen dazu keine Kraft mehr haben, wird ihnen, wie im folgenden Fall, gedroht:

„Ne, wenn du nicht mal bereit bist, diesen zusätzlichen Unterricht zu machen, dann bin ich auch nicht bereit, dass wir den Unterricht aufhalten wegen dir. So ein bisschen Geben und Nehmen. Und es muss dann auch eine Kontinuität sein. Es kann nicht sein, dass die mal hingehen und dann: Ach nö, heute ist [das] Wetter gut, heute gehe ich nicht hin. Dann bringt es auch groß nichts“ (NJ 2, Pos. 2).

Der\*Die Befragte NJ 1 hingegen wünscht sich, dass die migrantischen Communities der Jugendlichen selbst und ehrenamtlich die Unterstützung übernehmen.

„Also viel Sozialarbeit würde ich mir wünschen und vielleicht auch Erwachsene aus den Herkunftsländern, die schon gut Deutsch können; sozusagen, dass sie auch so eine Art Vorbild haben. Das ist bei denen auch wichtig. [...] Zum Beispiel kann man da ja aus der Gemeinde, also einen aus der Religionsgemeinschaft miteinbinden, da sind ja dann auch Respektpersonen und die dann auch sagen: ‚Mensch das ist wichtig, dass ihr jetzt hier Deutsch lernt‘ und so weiter. Oft sind die Kinder ja, orientierungslos, und es hängt nicht nur an dieser Sprache. Das finde ich, wird immer vernachlässigt. Das würde ich mir wünschen, ja“ (NJ 1, Pos. 2).

Während NJ 1 betont, dass es ihm\*ihr vor allem um das Wohl und die Ansprache der Jugendlichen im Sinne von ‚Sozialarbeit‘, ‚Vorbilder‘ und ‚Orientierung haben‘ geht, ist der Effekt der gleiche wie bei allen vorher benannten Strategien, nämlich, dass er\*sie am eigenen Unterricht letztlich nichts verändern muss. Abgesehen davon, dass gerade geflüchtete Jugendliche auch in den eigenen migrantischen, vielfach traumatisierten Communities oft keine Orientierung finden, ist es die Aufgabe der (verbeamteten) Lehrer\*innen, der Schule, der als Pädagog\*in über Jahre ausgebildeten Fachkräfte, sich um den Bildungserfolg der ihnen anvertrauten Jugendlichen zu kümmern und sich selbst entsprechend zu qualifizieren. Sinnvoll ist die Implementation von multiprofessionellen pädagogischen Teams an der Schule, in der professionell ausgebildete, staatlich bezahlte pädagogische Kräfte aus verschiedenen Disziplinen im Sinne der Jugendlichen zusammenarbeiten (Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2014) – aber nicht die komplette Verlagerung dieser Aufgaben ins Außerhalb der Schule, weder in die Elternhäuser, noch an ehrenamtlich Engagierte, noch in migrantische Communities. Die Zumutungen, die Lehrende Schüler\*innen und ihren Communities gegenüber ganz selbstverständlich äußern, werden dann, wenn es sie selbst betrifft, schon dann abgewehrt, wenn es um sehr einfache Perspektivveränderungen geht.

### **3.5 Strategie 5: Zumutungsabwehr**

Diese Strategie wird im Folgenden am Beispiel der Differenzkategorie Gender erläutert, sie lässt sich aber ebenso auf den Umgang mit allen anderen Differenzlinien beschreiben. Gefragt zu ihrem Umgang mit Trans\*- und Inter\*identitäten im Lernraum konnten die im Rahmen unseres Projektes befragten Berufspädagog\*innen auf keine eigenen konkreten Erfahrungen zurückgreifen. Recht allgemein ordnet die\*der Befragte J1, die Haltung ihres\*seines Kollegiums zunächst einmal „wohlwollend“ im Sinne einer politisch korrekten Haltung ein:

„Da kann ich . . . in meinem Kollegenkreis sagen, dass natürlich auch da also in erster Linie niemand ein Problem damit hat, und in der ‚political correctness‘ sozusagen keiner sagt, dass das was Schlechtes ist. Aber ich erlebe das Sprachliche und auch, wie darüber geredet wird, noch als sehr konservativ in der Haltung und auch . . . im Denken der

klassischen Rollenbilder. Dass das ein Bereich ist, wo man sich nicht mehr ja umgewöhnen möchte, weil es einfach auch sprachlich . . . zu kompliziert ist im Denken. Man weiß nicht, muss ich jetzt ‚er, sie‘ sagen? ‚Es‘? (schmunzelt)“ (J1, Pos. 2–4).

J1 kann hier zwei Ebenen klar trennen, nämlich die normative Ebene, auf der gewusst wird, dass Trans\*identitäten mit Respekt zu begegnen ist und die individuelle Ebene der persönlichen Haltung, die eher konservativ und in den dichotomen Geschlechterrollen verhaftet ist. Vor allem letztere macht den antidiskriminatorischen Umgang sowohl mit Auszubildenden, die trans\*-/inter\*positioniert sind, aber auch die Vermittlung dieser Thematik, um die Auszubildenden für die Arbeit mit ihren trans\*-/inter\*positionierten Klient\*innen vorzubereiten, für die befragten Pädagog\*innen zum Teil „zu kompliziert im Denken“. Selbst gewählte Pronomen zu respektieren und sich mit der Tatsache auseinandersetzen zu müssen, dass es mehr Geschlechter gibt als Mann und Frau, irritiert alte Gewohnheiten und stellt eine scheinbar nicht zumutbare Anforderung dar. Interessanterweise zeigt sich mit Ausnahme von J1 die gleiche Herangehensweise auch bei anderen befragten Pädagog\*innen im Datenmaterial, wobei an der folgenden Stelle besonders gut deutlich wird, welche Risiken in der fehlenden tieferen Auseinandersetzung mit der Thematik liegen. So konstatiert J4, der\*die als Pflegepädagog\*in arbeitet:

„Und ob ich jetzt einen Homosexuellen habe, oder ob ich einen Nationalsozialisten da liegen habe oder ob ich einen frauenfeindlichen Menschen da liegen habe, ich muss ja trotzdem damit umgehen können. Und die Einstellung der Schüler kann ich nur durch mein eigenes Verhalten beeinflussen und indem ich die Dinge eben immer wieder anspreche und auf eine Professionalität verweise, die ich in dem Bereich eben auch umsetzen muss“ (J4, Pos. 22).

J4 nennt in dieser Aussage gleichgeschlechtliche Liebe mit Faschismus und Frauenfeindlichkeit in einem Atemzug und definiert Professionalität als eine, in der Auszubildende mit all diesen Phänomenen gleichermaßen umgehen müssten. Während die Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund der sexuellen Orientierung von Menschen gesetzlich untersagt ist und demokratischen Grundwerten widerspricht, ist eine Ablehnung von Faschismus und Misogynie sogar notwendig und Auszubildende haben ein Recht durch die ausbildende Institution, vor faschistischen und frauenfeindlichen Übergriffen geschützt zu werden, auch dann, wenn diese von einer\*m Klientin\*Klienten/Kundin\*en ausgehen (vgl. zum Absatz sexuelle Orientierungen auch Heinemann/Pape/Kakkattil 2022, 9).

Die herausfordernde Auseinandersetzung mit den verschiedenen Differenzlinien, also den Erwerb einer Critical Diversity Literacy, als Zumutung abzuwehren, führt dazu, dass diskriminierende Ungleichheitsverhältnisse im Lernraum immer wieder neu hergestellt werden. Dies ist nicht nur für die Schüler\*innen ein Problem, sondern letztlich auch für jene Lehrkräfte, die sich immer weiter von ihren Lerngruppen entfernen, sich ständig in einer Abwehr- und Verteidigungshaltung befinden und dadurch die Freude an ihrem Beruf verlieren könnten. Nicht umsonst ist die Berufsgruppe der Lehrer\*innen eine, die häufig von einem Burnout betroffen ist (vgl. Käser/Wasch 2009).

## 4 Fazit

Alle fünf der beschriebenen Strategien, die De-Normalisierung der Normalität, die Abspaltung durch *Othering*, die Individualisierung, die Verantwortungsverschiebung sowie die Zumutungsabwehr führen vor allem dazu, dass sich nichts in Bezug auf einen differenzsensiblen Umgang mit heterogenen Lernräumen verändert. Unter Rückgriff auf die verschiedenen Strategien wird an alten ‚Normalitäten‘ festgehalten, nicht-weiße, mehrsprachige Schüler\*innen als ‚Andere‘ (the others) und Bedrohung imaginiert, das Engagement für Gerechtigkeit in die Hände von Einzelkämpfer\*innen gelegt, die Verantwortung für den Bildungserfolg der Schüler\*innen externalisiert sowie Forderungen an die eigene differenzsensible Weiterentwicklung als Zumutung abgewehrt. So bleibt am Ende alles wie es war und es hängt an einzelnen engagierten Lehrenden, die ‚ihr letztes Hemd‘ geben und auf die Schüler\*innen dann das Glück haben müssen zu treffen, ob eine Chance besteht, die Berufsschule auch dann erfolgreich abzuschließen, wenn Schüler\*innen gesellschaftlich von multipler Benachteiligung betroffen sind. Um Veränderung zu ermöglichen, müssen Bildungsinstitutionen als Ganzes, auch in Kooperation mit Betrieben und Unternehmen, das Wissen um Differenz und Diskriminierung, Critical Diversity Literacy, zu einer normalisierten Querschnittsaufgabe machen. Die im Projekt entwickelten Lernmodule, die sich an Lehramtsanwärter\*innen der beruflichen Bildung richten und eine bewusste Intervention, gegen die hier herausgearbeiteten Strategien darstellen, können da nur ein erster Schritt sein. Einrichtungen der beruflichen Bildung brauchen mehr multiprofessionelle Teams vor Ort im Schulgebäude und Empowermenträume für marginalisierte Schüler\*innengruppen. Des Weiteren wäre ein Selbstverständnis darüber notwendig, dass es in erster Linie in der Verantwortung von Lehrkräften und der Institution Schule liegt, ob ihre Schüler\*innen bildungserfolgreich sind oder nicht. Nicht zum ersten Mal wird gefordert: Die Schule muss sich dazu ihren jeweiligen Schüler\*innen anpassen und nicht umgekehrt. Zum aktuellen Zeitpunkt sind Institutionen der beruflichen Bildung von einer solchen Haltung noch weit entfernt, auch wenn es immer wieder engagierte Ausnahmen gibt. Die Zumutung anzunehmen, sich mit Differenzverhältnissen aktiv auseinanderzusetzen und den Lernraum konsequent so zu gestalten, dass es tatsächlich ein guter, stärkender Lernraum für *alle* Schüler\*innen ist, führt auf lange Sicht zu mehr Verbindung mit dem pädagogischen Beruf, den Lerngruppen und sich selbst. Auch wenn der Erwerb der Critical Diversity Literacy zu Beginn aufwändig erscheint und ist, lohnt sich die Auseinandersetzung damit auf längere Sicht. Es ist zu hoffen, dass die Ergebnisse des Projekts einen Beitrag dazu leisten können, dass sich staatliche Institutionen und ihre Lehrenden auf den Weg machen, um zu einem Lernort zu werden, der den demokratischen Grundlagen ihrer Finanzierung entspricht.

## Literatur

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.

Bundestag (2005): Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern. Zuwanderungsgesetz.

Corbin, J. M./Strauss, A. L. (2008): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 3. Aufl. Los Angeles, Calif.

Die Senatorin für Kinder und Bildung (2005): Bremisches Schulgesetz und Bremisches Schulverwaltungsgesetz.

Dirim, İ./Mecheril, P. (Hrsg.) (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. 1. Aufl. Bad Heilbrunn.

Enggruber, R. (2019): Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht. In: Heinrichs, K./Reinke, H. (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld, 29-44.

Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.) (2014): Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams. 1. Aufl. Berlin.

Euler, D./Severing, E. (2020): Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten. Gütersloh. Online: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/Heterogenitaet\\_Berufsbildg.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Heterogenitaet_Berufsbildg.pdf) (26.03.2023).

Foucault, M. (2017 [1982]): Subjekt und Macht. In: Foucault, M./Defert, D. (Hrsg.): Analytik der Macht. 7. Aufl. Frankfurt am Main, 240-263.

Geisler, T./Niethammer, M. (2019): Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts. In: Heinrichs, K./Reinke, H. (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld, 129-147.

Grotluschen, A./Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld.

Hall, S. (Hrsg.) (2012/1992): Rassismus und kulturelle Identität. 5. Aufl. Hamburg.

Heinemann, A. M. B./Dirim, İ. (2016): „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ – Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: Arslan, E./Bozay, K. (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Berlin, Heidelberg, 199-214.

Heinemann, A. M. B./Mecheril, P. (2016): Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente. In: Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen, Kulturbüro Sachsen e.V. und Antidiskriminierungsbüro Sachsen (Hrsg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit, 45-54.

Heinemann, A. M. B./Pape, N./Kakkattil, J. M. (2022): Zum Umgang mit Heterogenität in der Ausbildung von Pflegefachkräften. In: Darmann-Finck, I./Sahmel, K.-H. (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg, 1-17.

Heinemann, A. M. B./Reinsberg, M. (2022): Machtkritische Reflexionen und differenzsensible Professionalisierung im Lehramtsstudium der gewerblich-technischen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 42, 1-17.

Heinrichs, K./Reinke, H. (Hrsg.) (2019): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld.

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe,



A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main, 521-569.

Institut Technik und Bildung (2020-2023): SteBs - Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung. Online:

<https://www.itb.uni-bremen.de/ccm/projects/projekte/stebbs.de?selectedTab=desc> (30.9.2022).

Käser, U./Wasch, J. (2009): Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich. Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung 4. Berlin.

Köbsell, S. (2016): Doing Disability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In: Managing Diversity, 89-103.

Leiprecht, R./Lutz, H. (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, I. et al. (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik. Münster, 115-127.

Mecheril, P. (2012): Institutionen an die Schülerschaft anpassen, nicht umgekehrt – eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. Kommentar zum ersten Bildungsberichtsband für das Land Bremen „Bildung-Migration-soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen“. Online:

[https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/kommentar\\_mecheril.pdf](https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/kommentar_mecheril.pdf) (26.03.2023).

Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik. 1. Aufl. Weinheim.

Messerschmidt, A. (2016): Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmus, A./Karakaşoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden, 59-70.

Messerschmidt, A. (2018): Komplexität annehmen – Verflechtungen von Sexismus und Rassismus reflektieren gegen einen migrationsfeindlichen Konsens. In: Bröse, J./Faas, S./Stauber, B. (Hrsg.): Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit. Wiesbaden, 21-36.

Reid, N. (2021): The good ally. A guided ant-racism journey from bystander to changemaker. London.

Roche, J./Terrasi-Haufe, E. (2019): Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache. In: Heinrichs, K./Reinke, H. (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld, 167-169.

Said, E. W. (2009 [1978]): Orientalismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main.

Shure, S. (2021): De\_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. 1. Aufl. Weinheim Basel.

Spivak, G. C. (Hrsg.) (2012): An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge, Mass.

Steyn, M./Dankwa, S. O. (2021): Revisiting Critical Diversity Literacy. Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In: Dankwa, S. O. et al. (Hrsg.): Bildung.Macht.Diversität. Bielefeld, 39-58.

Westhoff, G./Ernst, H. (Hrsg.) (2016): Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung. Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung. Bielefeld.

Westhoff, G./Trimkowski, M. (2014): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Kompedium. Bonn.

Zoyke, A. (2016): Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11, H. 2, 57-77.

## Zitieren dieses Beitrags

---

Heinemann, A. M. B. (2023): ‚Die Kunst des Lehrers kompliziert zu denken‘ – über die Notwendigkeit einer differenzsensiblen Professionalisierung in der beruflichen Bildung In: *bwp@Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis*, hrsg. v. Albert, S./Heinrichs, K./Hotarek, I./Zenz, S., 1-17. Online: [https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/heinemann\\_bwpat-ph-at2.pdf](https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/heinemann_bwpat-ph-at2.pdf) (19.04.2023).

## Die Autorin

---



**Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> ALISHA M. B. HEINEMANN**

Universität Bremen, Institut Technik und Bildung

Am Fallturm 1, 28359 Bremen

[heinemann@uni-bremen.de](mailto:heinemann@uni-bremen.de)

[www.alishaheinemann.eu](http://www.alishaheinemann.eu)