

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse

Yalız Akbaba · Bettina Bello ·
Karim Fereidooni *Hrsg.*

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse



Springer VS

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse

Reihe herausgegeben von

Yalız Akbaba, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland

Bettina Bello, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Hamburg, Deutschland

Karim Fereidooni, Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland

Im Fokus der Publikationsreihe steht die Analyse diversitäts- und migrationsbedingter Anforderungen an pädagogische Professionelle bzw. pädagogische Kompetenzprofile von Institutionen in einer diversitätssensiblen, inklusiven Migrationsgesellschaft. Herausgegeben werden theoretische und empirische Studien mit dem Schwerpunkt auf kritischer und diversitätssensibler Bildungs- und Migrationsforschung. Von Interesse sind differenz-, macht- und rassismuskritische Perspektiven auf Bildungsinstitutionen (Schule, (Volks-)Hochschulen und Träger der Erwachsenenbildung), fachdidaktische Konzeptionen (Curricula und fachdidaktische Theorien) sowie Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Handreichungen für Lehrer_innen und sonstige Unterrichtsmaterialien), auch unter Berücksichtigung von klassismus-, (hetero)sexismus-, und ableismuskritischen Perspektiven. Ziele der Reihe sind neben kritischen Analysen auch praxisrelevante Reflexionen und das Generieren von Anschlussfragen für Wissenschaft und Weiterbildung.

Weitere Bände in der Reihe <https://link.springer.com/bookseries/16246>

Yalız Akbaba · Bettina Bello ·
Karim Fereidooni
(Hrsg.)

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse

 Springer VS

Hrsg.

Yalız Akbaba
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Mainz, Deutschland

Bettina Bello
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
Hamburg, Deutschland

Karim Fereidooni
Ruhr-Universität Bochum
Bochum, Deutschland

ISSN 2524-8731

ISSN 2524-874X (electronic)

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse

ISBN 978-3-658-29042-9

ISBN 978-3-658-29043-6 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse	1
Yalız Akbaba, Bettina Bello und Karim Fereidooni	
Lehrer*innenbildung und Migrationsdiskurse	7
Migrationshintergrund – Problematisierung einer Differenzkonstruktion und ihrer Thematisierung in der Lehrer*innenbildung	9
Nurten Karakaş	
Überlegungen zu einer diskurstheoretischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft	29
Saphira Shure	
Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden und ihre Rolle bei der Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft	45
Bettina Bello	
Migrationsverhältnisse und das autorisierte Lehramt – Eine rassismustheoretische Reflexion des Referendariats	69
Aysun Doğmuş	
Migrationsdiskurse und Rassismuserfahrungen in und durch pädagogische(n) Einrichtungen	89

„das fand ich ziemlich hart, dass ich das von meinem Lehrer zu hören bekomme“ – Schulische Rassismuserfahrungen in Bildungsbiografien von Studentinnen	91
Anna Aleksandra Wojciechowicz	
Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘	113
Karim Fereidooni	
Kontrollversuche als Rassismuserfahrungen von Pädagog*innen of Color	131
Hanna Hoa Anh Mai	
Von „Sprachdefiziten“ und anderen Mythen – Praxen der Herstellung von Differenz in Einrichtungen der Elementarpädagogik	149
Bedia Akbaş und Ayça Polat	
„Und das nenn’ ich Nehmermentalität.“ Rassistische Adressierungen von Eltern in der Schule im Kontext des sozialstaatlichen Aktivierungsdiskurses	167
Ellen Kollender	
Pädagogisches Handeln und Migrationsdiskurse	191
Biographien und berufliches Engagement von ‚Diversitätsakteur*innen‘ in Schulen der Migrationsgesellschaft	193
Dorothee Schwendowius	
Pädagogisches Handeln vor dem Migrationshintergrund. Ethnografischer Blick in Lehrer*innen- und Klassenzimmer	217
Yalız Akbaba	

Autorenverzeichnis

Dr. Yalız Akbaba ist Post-Doc am Institut für Erziehungswissenschaft/Cluster Heterogenität und Ungleichheit im Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Prof. Dr. Bedia Akbaş ist Professorin für Erziehung und Bildung mit dem Schwerpunkt Kindheit an der Fachhochschule Kiel.

Dr. Phil., Dipl. Pädag. Bettina Bello ist Programmleiterin des Projekts Vielfalt entfalten – Gemeinsam für starke Schulen der deutschen Kinder- und Jugendstiftung, das von der Stiftung Mercator gefördert wird.

Dr. Aysun Doğmuş ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) am Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Prof. Dr. Karim Fereidooni ist Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum.

Nurten Karakaş ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim am Zentrum für Bildungsintegration (ZBI)

Dr.in Ellen Kollender ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich für interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Dr. Hanna Hoa Anh Mai ist Diplom-Pädagogin und Erziehungswissenschaftlerin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM-Institut).

Prof. Dr. Ayça Polat ist Professorin für soziale Arbeit im Kontext gesellschaftlicher Diversität an der Hochschule Osnabrück.

Prof. Dr. Dorothee Schwendowius ist Professorin für Internationale und Interkulturelle Bildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Dr. Saphira Shure (Dr.in phil.) ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld in der Arbeitsgruppe „Migrationspädagogik und Rassismuskritik“.

Dr. phil., Dipl.-Päd. Anna Aleksandra Wojciechowicz ist Projektleitung des Refugee Teachers Program am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung an der Universität Potsdam.



Einleitung: Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse

Yalız Akbaba, Bettina Bello und Karim Fereidooni

Etwas mehr als zehn Jahre nach den ersten (bildungs-)politischen Forderungen nach mehr migrationsanderen Lehrer*innen ist eine Reihe von erziehungswissenschaftlichen Studien entstanden, die sich aus differenz-, macht- und rassismuskritischen Perspektiven der Frage nähern, wie sich pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse zueinander verhalten. Der vorliegende Band trägt als Sammlung von Forschungsarbeiten, die sich diesem Themenkomplex widmen, zu einer erziehungswissenschaftlichen Auslotung des Verhältnisses zwischen Migrationsdiskursen und pädagogischer Professionalität aus der Perspektive kritischer Migrationsforschung bei. Die zwölf Beiträge dieses Buches wurden in drei thematische Abschnitte gegliedert und werden im Folgenden kurz skizziert.

Die Beiträge im ersten Abschnitt mit dem Fokus: *Lehrer*innenbildung und Migrationsdiskurse* analysieren die Wechselwirkungen zwischen Migrationsdiskursen und der ersten sowie zweiten Phase der Lehrer*innenbildung. Darunter befinden sich theoretische, diskursive und empirische Untersuchungen des Zugangs zum Lehrberuf unter migrationsgesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnissen.

Y. Akbaba (✉)

Johannes Gutenberg-Universität, Mainz, Deutschland

E-Mail: akbaba@uni-mainz.de

B. Bello

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Hamburg, Deutschland

E-Mail: b.bello@hotmail.de

K. Fereidooni

Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland

E-Mail: Karim.Fereidooni@rub.de

Nurten Karakaş seziert den Begriff ‚Migrationshintergrund‘ und problematisiert die Nutzung dieser sozialen Differenzkonstruktion in der Lehrer*innenbildung. Sie führt exemplarisch Unterrichtsentwürfe von Studierenden aus dem ersten und zweiten Semester an und untersucht die zugrunde liegende Sinnkonstruktion bei der Verwendung des Begriffs. Dieser wird als ethnizierender Sammelbegriff verwendet und mit defizitären Sprachkenntnissen assoziiert. Auch jenseits der etablierten Nutzung der Differenzlinie ‚Migrationshintergrund‘ erweist sich Lehrer*innenbildung in Deutschland als nationalstaatlich und dominanzgesellschaftlich orientiert, was **Saphira Shure** mit ihrem diskurstheoretischen Einblick in das Feld Lehrer*innenbildung zeigt. Sie eröffnet einen Blick auf Lehrer*innenbildung als Ort, an dem Migrationsdiskurse institutionell gedeutet und in Curricula eingeschrieben sind. Die institutionellen Strukturen stehen vermutlich auch in einem Zusammenhang mit den Akteur*innen von Universitäten. Darauf deuten **Bettina Bellos** Analysen hin, die die Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte zu sprachlicher Diversität fokussieren. Mit einer quantitativen Erhebung untersucht sie, welche Bedeutung Studierende der sprachlichen Diversität in den unterschiedlichen Schulfächern beimessen und wie diese Bedeutungsbeimessung variiert. Bereits in den Einstellungen von Studierenden lassen sich Hinweise auf den monolingualen Habitus der Schule identifizieren, der sie unabhängig der migrationsgesellschaftlichen Bezüge und auf besondere Weise durch die Lehrer*innenbildung als Ort der Migrationsdiskurse prägt. **Aysun Doğmuş** untersucht das Referendariat als Professionalisierungsphase des Lehramts, in dem sich im Reden von Fachleiter*innen Migrationsdiskurse widerspiegeln und nationalstaatliche Normalitätskonstruktionen dominieren. Aus den Interviews mit Fachleiter*innen arbeitet sie heraus, wie migrationsanderen Lehramtsanwärter*innen der Lehrberuf auf rassistisch strukturierte Weise streitig gemacht wird.

Der zweite Abschnitt *Migrationsdiskurse und Rassismuserfahrungen in und durch pädagogische Einrichtungen* widmet sich rassismusrelevanten Verletzungen in den pädagogischen Institutionen Schule, Kindergarten und außerschulischen Einrichtungen wie Hortbetreuungen, von denen Schüler*innen, deren Eltern, (angehende) Lehrer*innen und Elementarpädagog*innen betroffen sind.

Anna Aleksandra Wojciechowicz fängt über narrativ-biografische Einzelinterviews schulische Rassismuserfahrungen von Studienanfängerinnen retrospektiv ein. Die Studentinnen kommen mit bildungsbiografischen Vorbildungen und Voraussetzungen an die Hochschulen, die auch ihr Verhältnis zum Studium prägen. Ihr Weg ins Hochschulstudium wird von begrenzenden und verletzenden Blockierungserfahrungen bestimmt und doch erweisen sich die Studentinnen als

kompetent, diese Erfahrungen verschiedentlich zu verarbeiten. Rassismuserfahrungen in pädagogischen Einrichtungen widerfahren auch Referendar*innen und Lehrer*innen, wie **Karim Fereidooni** in seiner quantitativ und qualitativ ausgerichteten Studie herausarbeitet. Durch die Ergänzung der Fragebogenerhebung mit problemzentrierten Interviews arbeitet er acht Formen der rassistischen Diskriminierung heraus, die für die Betroffenen subjektiv bedeutsam sind. Daneben rekonstruiert er Dethematisierungs- und Bewältigungsstrategien, die von den (angehenden) Lehrer*innen im Umgang mit Rassismuserfahrungen angewendet werden. **Hanna Hoa Anh Mai** rekonstruiert aus episodischen Interviews, von welchen rassistischen Ordnungsstrukturen Pädagog*innen of Color betroffen sind, die in außerschulischen Kontexten arbeiten. Den pädagogisch Professionellen aus einem Mädchentreff und einer Hortbetreuung werden spezifische Aufgabenbereiche zugewiesen, zugleich wird ihnen Professionalität und Expertise abgesprochen. Mai arbeitet eine Doppelstruktur heraus, in der die Pädagog*innen of Color sichtbar gemacht und unsichtbar gehalten werden, als funktionalistisches Wechselspiel zwischen der Verwertung für die Institution und der strukturellen Aberkennung ihres situierten Wissens.

Rassismusrelevante Migrationsdiskurse wirken auch in pädagogischen Einrichtungen wie Kindertagesstätten. Auf welche Weise genau, das zeigen **Bedia Akbaş und Ayça Polat** anhand ihrer linguizismuskritischen Analysen von Gruppendiskussionen mit Leitungen von Kindertagesstätten. In einem triangulierten Verfahren untersuchen sie, unter welchen Bedingungen linguizistische Wissensproduktionen im frühpädagogischen Handlungsfeld entstehen, inwieweit migrationsbedingte Mehrsprachigkeit (nicht) anerkannt wird und inwiefern Zugangs- und Aufstiegsbarrieren für Fachkräfte mit ‚Migrationshintergrund‘ entstehen.

Schließlich sind auch Eltern von rassistischen Adressierungen durch pädagogische Einrichtungen betroffen. **Ellen Kollender** arbeitet anhand einer Dokumentenanalyse bildungspolitischer und -administrativer Diskurse heraus, wie Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ in den letzten Jahren zu einer zentralen Zielgruppe von kompensatorischen Informations-, Sprach- und Integrationsmaßnahmen geworden sind. Sie zeichnet die Verwebung neoliberaler Rationalitäten und rassistischer Logiken nach, die bei vordergründigem Einschluss migrationsanderer Eltern deren rassistischen Ausschluss bewirken.

Der dritte Abschnitt *Pädagogisches Handeln und Migrationsdiskurse* wechselt auf die Handlungsebene pädagogischer Akteur*innen. Dieses Handeln findet unter Bedingungen institutioneller Veränderungsansprüche und diskursiven Verwertungsblicken statt. Einer dieser Veränderungsansprüche besteht in der zunehmend diversitätsbezogenen Arbeit an Schulen. Dazu untersucht **Dorothee Schwendowius**, in welche biografisch Kontexte Lehrkräfte mit besonderem

beruflichen Engagement für diversitätsbezogene Themen ihre Arbeit stellen und welche Bedeutung dabei auch Migrationsgeschichten als bedeutsame biografische Ressourcen für den professionellen Selbstentwurf der Akteur*innen zukommen. Sie arbeitet den vielschichtigen Zusammenhang zwischen berufsbiografischen Konstruktionen und Professionsentwürfen heraus und bearbeitet damit Leerstellen berufsbiografischer Professionsforschung.

Einen diskursiven Verwertungsblick nimmt **Yalıç Akbaba** in Augenschein. Sie fragt, inwiefern sich die widersprüchlichen Bedeutungen des Migrationshintergrunds, als Defizitmarker auf der einen Seite und als zu verwertende Ressource von Professionellen auf der anderen Seite, auf das professionelle Handeln in Schule und Unterricht niederschlagen und welche Widerstandspraktiken in der Verhandlung der Situationen erkennbar sind. In einem ethnografischen Zugang zum Feld Schule rekonstruiert sie Praktiken von Lehrer*innen, über deren spezifische Strukturiertheit sich Doppelbindungen theoretisieren lassen, die für migrationsandere Lehrer*innen zu zusätzlichen professionsbezogenen Handlungsparadoxien werden.

Eine migrationspädagogische Analyseausrichtung bringt die Perspektivenübernahme marginalisierter Positioniertheiten und einen dekonstruierenden Blick auf dominanzgesellschaftliche Kategorisierungen mit sich. So ist den Beiträgen dieses Bandes gemeinsam, alltagsgebräuchliche und in der Wissenschaft perpetuierte Begriffe wie ‚Migrationshintergrund‘ (Karaaş), ‚bildungserfolgreich‘ (Wojciechowicz) und ‚Sprachdefizite‘ (Akbaş) als rassifizierende Differenzkonstruktionen zu enttarnen. Ferner verschieben die Beiträge Perspektiven mit politisch bewusst gesetzten Selbstbezeichnungen wie ‚of color‘ (Mai), der Theoretisierung von ‚Migrationshintergrund‘ als Macht-Wissen-Komplex (Akbaba) und dem Verständnis neoliberaler Wohlfahrtspolitik als Neuformationen von Rassismus im Verhältnis von Eltern und Schule (Kollender).

Die Arbeiten im Feld pädagogischer Professionalität und Migrationsdiskurse bedienen sich einem weiten methodischen Spektrum, das von episodischen, biografisch-narrativen, themenfokussierten und problemzentrierten Interviews, über Gruppendiskussionen, quantitative Befragungen, triangulierte Verfahren, hin zu Dokumentenanalysen und teilnehmender Beobachtung reicht.

Sicherlich wären auch andere An- und Zuordnungen der Beiträge möglich gewesen, etwa entlang von Rekonstruktionen betroffener vs. dominanzgesellschaftlicher Perspektiven (Fereidooni, Wojciechowicz, Mai, Doğmuş, Kollender, Bello, Akbaş und Polat), oder entlang von Institutionen- und Begriffsanalysen (Shure, Karaaş) oder von professionstheoretischer Theoriebildung (Wojciechowicz, Schwendowius, Akbaba). Zentral erscheint uns, dass in den

Beiträgen die Perspektiven von durch Migrationsdiskurse marginalisierten Positionen in den Analyse Vordergrund gerückt werden. Die Untersuchung ihrer subjektiven Erfahrungen, Sinnkonstruktionen und Verhandlungen von rassistischen Diskriminierungsverhältnissen verstehen wir als Professionswissen, das in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung sowie in anderweitigen pädagogischen Professionalisierungskontexten eingesetzt werden sollte, um pädagogische Institutionen in der Migrationsgesellschaft im Sinne aller darin wirkenden Subjekte weiterzuentwickeln.

Lehrer*innenbildung und Migrationsdiskurse

Migrationshintergrund – Problematisierung einer Differenzkonstruktion und ihrer Thematisierung in der Lehrer*innenbildung

Nurten Karakaş

1 Einleitung

Der sogenannte *Migrationshintergrund*¹ ist nicht nur in Schulen, sondern auch in der Lehrer*innenbildung einer der zentralen Begriffe und Unterscheidungskategorien im Kontext von Heterogenität, mit dem *alle* Lehramtsstudierende früher oder später in ihrem Studium konfrontiert sind. In diesem Artikel wird die schulische Praxis der begrifflichen Markierung von Schüler*innen mit sogenanntem *Migrationshintergrund*² hinterfragt, weil dadurch eine Unterteilung in *Wir* und die

¹ Die Definition des *Migrationshintergrundes* ist nicht einheitlich, aber eine lautet wie folgt: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“ (Statistisches Bundesamt 2017, S. 4). Uneinheitlichkeit gibt es hinsichtlich des Datums des Zuzugs der Eltern. Beim Mikrozensus wird es bei 1960 angesetzt, bei der Definition des Statistischen Bundesamtes, die von 2005–2016 gültig war, hingegen bei 1949 (Will 2018, S. 6). Ebenfalls strittig ist die Thematik, ob ein oder beide Eltern im Ausland geboren sein müssen.

² Mit der Bezeichnung *sogenannter Migrationshintergrund* versuche ich kritisch auf den Aspektionscharakter hinzuweisen. Zu diesem Zweck wird der Begriff sowohl bei *mit* als auch *ohne Migrationshintergrund* vor allem in Verbindung mit Schüler*innen kursiv gesetzt, da es sich bei beiden Kategorien (wie auch allen anderen Personengruppenbezeichnungen) um soziale Konstruktionen handelt.

N. Karakaş (✉)

Institut Angewandte Erziehungswissenschaft, Universität Hildesheim, Hildesheim, Deutschland

E-Mail: karakas@uni-hildesheim.de

Anderen vorgenommen wird und Schüler*innen zu *Migrationsanderen*³ gemacht werden. Um zu verstehen, wie Lehramtsstudierende den Begriff *Migrationshintergrund* verstehen, anwenden und ggf. operationalisieren, werden zwei kurze Textpassagen aus Unterrichtsentwürfen angehender Lehrkräfte betrachtet. Die Erkenntnisse werden als Anlass genommen, um die Komplexität und gelegentliche Ungenauigkeit des Sammelbegriffs *Migrationshintergrund* aufzuzeigen und auf teils stereotype Vorstellungen, die mit dem Begriff vermittelt und reproduziert werden, aufmerksam zu machen. Im Weiteren wird der Begriff *Migrationshintergrund* problematisiert und einer kritischen Betrachtung unterzogen. Anschließend werden Argumente, die den Gebrauch des Begriffs legitimieren, näher betrachtet. Zuletzt werden die Erkenntnisse hinsichtlich der sich daraus ergebenden Anforderungen an eine zeitgemäße Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft reflektiert und diskutiert.

2 Differenz aus Sicht der Migrationspädagogik

Migrationspädagogische Konzepte weisen darauf hin, dass die Thematisierung von Differenz, insbesondere migrationsbezogene Unterscheidungen, untrennbar mit machtkritischen Fragen verbunden sind. „Differenz wird zu einer *defizitären Abweichung*. Diejenigen Bildungsteilnehmer_innen, die die Normalitätserwartungen nicht voraussetzungslos erfüllen, werden damit nicht nur als *Andere*, sondern auch als *defizitäre Andere* hervorgebracht und als solche in ausgrenzender Weise ins Bildungssystem einbezogen“ (Mecheril et al. 2013, S. 13; Hervorh. i. O.). Daher sei für einen systematischen Blick auf gesellschaftliche Differenz-, Ungleichheits- und Machtverhältnisse bedeutsam, dass geltende Normen und Normalitäten sowie die Prozesse ihres Entstehens kritisch in den Blick genommen werden (Mecheril et al. 2013, S. 19). Gesellschaftliche Normen und Normalitäten offenbaren sich oft nicht auf den ersten Blick, da sie als *Common Sense* gelten und selten explizit benannt werden. Vielmehr äußern sie sich über Zuschreibungen auf *Andere*, die als besonders und somit als *nicht normal* hervorgehoben und unter der Kategorie Differenz behandelt und begrifflich markiert werden. Die Analyse dessen, was als Differenz markiert wird, ist folglich der Schlüssel zu

³ „‚Migrationsandere‘ bringt zum Ausdruck, dass es ‚Migrant/innen‘ und ‚Ausländer*innen‘ und komplementär ‚Nicht-Migrant/innen‘ und ‚Nicht-Ausländer*innen‘ nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene gibt. ‚Migrationsandere‘ stellt eine Konkretisierung politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse dar [...] [und] ist eine Formulierung, die auf Charakteristika der Prozesse und Strukturen verweist, die die ‚Andere‘ herstellen“ (Mecheril 2010, S. 17).

verborgenen Normalitätskonstruktionen. Der Begriff *Differenzmarkierung* macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass „Unterschiede [...] nicht an sich vorhanden [sind], sondern in komplexen und zum Teil widersprüchlichen politischen und medialen, wissenschaftlichen, administrativen Praxen hergestellt werden“ (Eggers 2010, S. 60). Nach Hall (2000) spaltet die Konstruktion der Differenz die Welt in binäre Gegensätze, „in jene, die dazugehören, und jene, die nicht dazugehören. [...] Die ausgeschlossene Gruppe verkörpert das Gegenteil der Tugenden, die die Identitätsgemeinschaft auszeichnet. [...] Jede Eigenschaft ist das umgekehrte Spiegelbild der anderen“ (S. 14). Darin äußert sich für ihn Rassismus und die Produktion rassistischen Wissens. In der binären Logik der Differenzmarkierungen werden die Eigenschaften, die einer Seite zugeschrieben werden, der anderen Seite abgesprochen. So gesehen haben binäre Kategorien wie Schwarz versus weiß⁴ oder *mit Migrationshintergrund* versus *ohne Migrationshintergrund*, bei denen eine Seite markiert und mit negativen Attributen versehen wird, die Funktion, die andere nicht markierte Seite als tugendhaft aufzuwerten.

Mit dieser Perspektive auf binäre Wissensproduktionen, mittels derer Normen und Normalitäten hergestellt werden, soll nun der Begriff *Migrationshintergrund* dahingehend untersucht werden, wie er in der Lehrer*innenbildung angewandt wird und wie Studierende den Begriff verstehen und rezipieren.

3 Verwendung des Begriffs *Migrationshintergrund* in Unterrichtsentwürfen

Der *sogenannte Migrationshintergrund* gehört neben Alter, Geschlecht und Behinderung zu einer der wichtigsten Heterogenitätsdimensionen, die im Lehramtsstudium zur Unterscheidung von Schüler*innen herangezogen werden. Verschiedene Akteur*innen der Lehrer*innenbildung, wie Dozent*innen, Lehrer*innen in Schulen (die Studierende während ihrer Praktika begleiten), Studierende, aber auch Lehrmaterialien sind an der diskursiven Herstellung des *Migrationshintergrundes* mitbeteiligt.

Ergänzend sei an dieser Stelle bemerkt, dass in Deutschland Lehrende wie auch Lehramtsstudierende mit *sogenanntem Migrationshintergrund* unterrepräsentiert sind (Georgi et al. 2011). Bei der Reflexion des Begriffs sollte daher in

⁴ Schwarz wird hier großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass damit eine soziale Konstruktion gemeint ist, die mit deprivilegierenden Zuordnungen einhergeht. Schwarz ist eine Selbstbezeichnung und beschreibt eine von Rassismus betroffene gesellschaftliche Position. Die Bezeichnung weiß wiederum ist keine Selbstbezeichnung, sondern beschreibt eine dominante und privilegierte Position, die meist nicht markiert wird.

der Lehrer*innenbildung der schulische Diskursrahmen und das Begriffsverständnis von überwiegend weißen Lehrkräften vom Begriff *Migrationshintergrund* nicht aus dem Blickfeld geraten.

Um zu veranschaulichen, wie Studierende des ersten bzw. zweiten Semesters den Begriff *Migrationshintergrund* verwenden, werden im Folgenden exemplarisch zwei Unterrichtsentwürfe aus zwei unterschiedlichen Klassen, d. h. verschriftlichte Planungen des im Praktikum zu haltenden Unterrichts, vorgestellt und auf die zugrunde liegende Sinnkonstruktion hin untersucht. Der *Migrationshintergrund* taucht überwiegend im ersten Kapitel der Unterrichtsentwürfe unter der Überschrift *Bedingungsanalyse* (auch *Lerngruppenbeschreibung* genannt) auf, der als erster Punkt der Gliederung steht. Die Gliederung wird den Studierenden in der Regel von Dozierenden als Arbeitsmaterial bereitgestellt. Die Bedingungsanalyse umfasst eine Analyse der schülerseitigen Voraussetzungen, die Studierende mittels eigener Beobachtungen während der Hospitationsphasen oder auf Grundlage von Informationen der Klassenlehrer*innen⁵ zusammentragen.

Unter diesen Bedingungen werden auch explizit *Migrationshintergründe* der Schüler*innen verstanden und im Rahmen der universitären Lehre als zu analysierende Kategorie eingefordert. In der *Bedingungsanalyse* geht es – wie es der Begriff schon sagt – um eine differenzierte *Analyse* der schüler*innenseitigen Bedingungen, um diese in der Unterrichtsplanung konsequenterweise methodisch und didaktisch zu operationalisieren und somit den konzipierten Unterricht auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innenschaft anzupassen. Daher steht die Frage im Raum, wie in der Unterrichtsplanung mit der Markierung *Migrationshintergrund* weitergearbeitet wird, wie relevant dieser für den Unterricht ist und ob der Begriff *Migrationshintergrund* für die *Analyse* von Schüler*innen überhaupt geeignet ist, bzw. was genau er analysiert.

Im ersten Unterrichtsentwurf wird der *Migrationshintergrund* von einer Studierenden wie folgt aufgegriffen:

„Unter anderem ist bei dem einen Teil deutlich erkennbar, dass diese einfache Wörter nicht aufschreiben können, wobei sich zeigt, dass diese die Rechtschreibung und Grammatik nicht beherrschen. Zunächst erkennt man auch, dass einige Schüler*innen auch beim Sprechen sehr undeutlich werden. Auch zeigt sich, dass die Schüler*innen hierbei sehr unkonzentriert sind und oft etwas zum Unterricht beitragen wollen, was

⁵ Das Lehramtsstudium sieht je nach Curriculum unterschiedlich lange Praxisphasen im Studium vor, die in Niedersachsen als Schulpraktische Seminare (SPS) bezeichnet werden. Die sich über mehrere Semester erstreckenden praktischen Anteile bestehen aus Hospitationen, Reflexionen sowie Unterrichtsversuchen der Studierenden. Die Studierenden werden in Praxisphasen aufseiten der Schulen von erfahrenen Lehrer*innen, die als Mentor*innen bezeichnet werden, begleitet.

allerdings nicht zum Thema passt. Besonders ist, dass viele in der Klasse einen Migrationshintergrund haben und Deutsch nicht ihre Muttersprache ist, wodurch sich sprachliche Defizite begründen lassen.“

In dieser Passage wird *erstens* deutlich, dass der Begriff *Migrationshintergrund* mit sprachlichen Voraussetzungen bzw. mit nichtdeutscher Muttersprache in Verbindung gebracht wird. *Zweitens* lässt sich erkennen, dass die Einschätzungen der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen durchgehend defizitorientiert beurteilt werden. So wird betont, dass die Schüler*innen „einfache Wörter nicht aufschreiben können“, „Rechtschreibung und Grammatik nicht beherrschen“, „beim Sprechen sehr undeutlich werden“, „unkonzentriert sind“ und ihre Beiträge „nicht zum Thema“ passen. Überdies wird *drittens* als Besonderheit dieser Klasse hervorgehoben, dass „viele in der Klasse einen Migrationshintergrund haben“ und diese als Begründung und Erklärung „sprachlicher Defizite“ angeführt. Es wird zugleich angenommen, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache ist. Diese Aneinanderreihung von vermeintlichen sprachlichen Defiziten, die mit dem *Migrationshintergrund* der Schüler*innen in Verbindung gebracht werden, verdeutlicht eine ausgeprägte Defizitperspektive und vermittelt den Eindruck, dass das Unterrichten in dieser Klasse für Lehrende und Praktikant*innen als eine besondere Herausforderung erlebt wird.

Das zweite Beispiel, in dem der Begriff *Migrationshintergrund* auftaucht, weicht von dem ersten ab. Hier heißt es:

„Unter den Schüler*innen befinden sich zwei Kinder, ein Mädchen und ein Junge, mit Migrationshintergrund. Das Mädchen befindet sich schon seit Beginn der Schulzeit in der Klasse und hatte von Anfang an gute Deutschkenntnisse. Der Junge ist mit mangelnden Deutschkenntnissen in der zweiten Klasse hinzugekommen. Mittlerweile haben sich seine Deutschkenntnisse jedoch stark verbessert und er versucht sich in die Klasse einzugliedern.“

In diesem Beispiel wird der *Migrationshintergrund* erhoben, gleichzeitig aber betont, dass das Mädchen keine sprachlichen Unterschiede („gute Deutschkenntnisse“) aufweist. Es bleibt offen, warum die Unterscheidungskategorie des *Migrationshintergrundes* angesprochen wird, wenn doch die Deutschkenntnisse gut sind. Dieser Widerspruch kann als ein Rekurs auf Studienvorgaben gelesen werden, die eine Erfassung des *Migrationshintergrundes* einfordern. Beim Jungen werden Deutschkenntnisse als Voraussetzung gesehen, um „sich in die Klasse einzugliedern“. Implizit tauchen hier bereits Fragmente des Diskurses um „Sprache als Schlüssel zur Integration“ auf, in der Sprache als Ausdruck gelungener Integration von Migrant*innen konstruiert wird.

3.1 Verknüpfung von *Migrationshintergrund* mit defizitären Kenntnissen der Sprache Deutsch

Diese beiden Beispiele legen nahe, dass der Begriff *Migrationshintergrund* in Unterrichtsentwürfen überwiegend als eine (deutsch-)sprachliche⁶ Differenzierung der Schüler*innen angewandt wird. Dieses Begriffsverständnis deckt sich mit der in wissenschaftlichen Lehrbüchern⁷ des Lehramtsstudiums (bspw. Saalfrank 2014) vertretenen Perspektive, in der der *Migrationshintergrund* im Rahmen der Bedingungsanalyse mit Verweis auf unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen der Schüler*innen thematisiert wird. Allerdings wird in den Unterrichtsentwürfen deutlich, wie etwa im zweiten Beispiel, dass Studierende die Kategorie *auch* erheben, wenn aus ihrer Sicht keine (deutsch-)sprachlichen Unterschiede bei Schüler*innen wahrzunehmen sind.

Eine Operationalisierung des *Migrationshintergrundes* im weiteren Verlauf der Unterrichtsplanung bleibt oft aus. Der Begriff taucht im ersten Teil der Gliederung unter *Bedingungsanalyse* erstmalig auf, wird aber später nicht durchgehend didaktisch oder methodisch aufgegriffen und konsequent operationalisiert (ähnlich ergeht es den Kategorien Gender, Anzahl der Mädchen/Jungen). Dies kann damit zusammenhängen, dass die Operationalisierung für Studierende der Erstsemester eine Herausforderung darstellt. Mit fortschreitenden Studiensemestern werden von Lehrwerken und Dozierenden Operationalisierungsangebote vermittelt. Ob sich diese Angebote überwiegend auf sprachliche Differenzierung beziehen, könnte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein, da sich darin möglicherweise eine institutionelle Logik aufzeigt, der zufolge *Migrationshintergrund* mit (deutsch-)sprachlichen Defiziten gleichgesetzt wird. Diese Annahme zumindest

⁶ „(Deutsch-)sprachlich“ verweist hier auf die Kritik von Dirim und Mecheril (2010): „Die monolinguale Schule ist ein Ort, an dem die Unterscheidung von legitimen und illegitimen Sprachen hergestellt wird“ (Dirim und Mecheril 2010, S. 108 f.). Als legitim zählt dabei die deutsche Sprache, als illegitim viele Familiensprachen von Schüler*innen, wie Türkisch, Arabisch, Albanisch o.ä. Damit werde Monolingualität „zum Normalfall erhoben. Diese Orientierung ist nicht nur mit der Vorstellung gekoppelt, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit die Ausnahme darstellen, sondern führt zuweilen zu der Annahme, dass Zweisprachigkeit das Individuum in seiner psychischen Integrität schädige“ (ebd.). Diese Vorstellung erklärt möglicherweise auch, warum nicht Mehrsprachigkeit der Schüler*innen erfasst und als wichtige Ressource gefördert wird, sondern lediglich die Deutschkenntnisse als Maßstab genommen werden.

⁷ Eine Analyse der Lehrbücher der Lehrer*innenbildung zum Begriff *Migrationshintergrund* wäre aus migrationspädagogischer Sicht sicher sehr interessant, kann im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht erfolgen.

legen Untersuchungen nahe, die aufzeigen, dass Lehrende in der beruflichen Praxis *Migrationshintergrund* oft mit geringen oder mangelhaften bzw. „schlechten Deutschkenntnissen“ assoziieren (Christodoulou 2014, S. 73; auch Ivanova 2020, S. 84) sowie „Muttersprachler*innen“ von „Deutsch als Zweitsprachler*innen“ hierarchisierend unterscheiden (Knappik 2016).

Ein weiterer Anhaltspunkt für die institutionelle Logik, *Migrationshintergrund* mit sprachlichen Defiziten gleichzusetzen, äußert sich in der Erhebung migrationsbezogener quantitativer Daten für schulstatistische Zwecke auf Bundes-, Länder- oder Kommunalebene. Die Daten werden als Grundlage für Bildungsberichte und -forschungen sowie Förderangebote für Schüler*innen „nicht deutscher Herkunftssprache“ und Finanzmittelzuweisung herangezogen (dazu Gogolin et al. 2001).

Ein Anliegen der Migrationspädagogik ist es „institutionelle und diskursive Ordnungen sowie Möglichkeiten ihrer Veränderung“ (Mecheril 2013, S. 8) auszuloten. Vor diesem Hintergrund erscheint es wichtig, mit Studierenden über die weit verbreitete und verkürzte Formel *Migrationshintergrund* = *sprachliche Defizite* zu reflektieren und auf Problematiken des Begriffs *Migrationshintergrund* hinzuweisen. Denn Kenntnisse in der deutschen Sprache sind nicht per se vom *Migrationshintergrund* abhängig. Nicht alle Schüler*innen, denen ein *Migrationshintergrund* zugeschrieben wird, müssen zwangsläufig Mängel in der deutschen Sprache aufweisen, vor allem nicht, wenn sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind oder aus bilingualen Familien kommen. Wiederum kann ein *Migrationshintergrund* laut amtlich-statistischer Definition („ein im Ausland geborenes Elternteil“) beispielsweise auch österreichische oder schweizerische Schüler*innen umfassen, deren Erstsprache überwiegend Deutsch ist.

Vor dieser Problematik, *Migrationshintergrund* zwecks Erfassung sprachlicher Merkmale zu erheben, stehen auch Schulstatistiken. Eine von der Kultusministerkonferenz formulierte bundesweit geltende Definition⁸ für *Migrationshintergrund* wird seitens der statistischen Behörden der Bundesländer so unterschiedlich interpretiert, dass diese Daten für bundesweite Vergleiche kaum herangezogen werden können (Kemper 2017, S. 165). „Die Staatsangehörigkeit ist bis heute das einzige

⁸ Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) vorgeschlagene Definition lautet: Ein Migrationshintergrund liegt gemäß Beschluss der KMK dann vor, wenn „mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft:

1. Keine deutsche Staatsangehörigkeit,
2. Nichtdeutsches Geburtsland,
3. Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der/die Schüler*in die deutsche Sprache beherrscht)“ (KMK 2015, S. 30–31, zitiert nach Kemper 2017, S. 146).

verfügbare Migrationsmerkmal in der Schulstatistik auf Bundesebene“ (ebd.). Die Uneinheitlichkeit gilt gleichermaßen für nationale sowie internationale Studien wie PISA, die unterschiedliche Datengrundlagen für migrationsbedingte Unterscheidungen anlegen (Will 2018, S. 10). Darin äußert sich bereits die Komplexität des Begriffs *Migrationshintergrund* und Problematiken ihrer Verwendung im schulischen Kontext.

In Niedersachsen, worauf sich die eingangs exemplarisch aufgeführten Unterrichtsentwürfe der Studierenden beziehen, wird auf Landesebene nicht der *Migrationshintergrund* der Schüler*innen erfasst, sondern lediglich die Kategorie „Ausländer“ (Kemper 2017, S. 148; Niedersächsisches Kultusministerium 2019, S. 39). Es wird also innerhalb eines Bundeslandes bei statistischen Behörden auf den Begriff *Ausländer* und im Rahmen der Lehrer*innenbildung auf den Begriff *Migrationshintergrund* zurückgegriffen, worin sich uneinheitliches Vorgehen und ein gewisser Widerspruch abzeichnen.

Problematisch an dem Begriff ist auch, dass mit „Migrant*in“ geflüchtete Kinder mit Kindern von ehemaligen Arbeitsmigrant*innen subsumiert werden (Herzog-Punzeberger und Hintermann 2018, S. 32). Mit dieser begrifflichen Gleichschaltung werden Unterschiede in Bedingungen des Sprachlernens ausgeblendet. Auf der einen Seite handelt es sich um geflüchtete Kinder, die mitunter erst seit Kurzem in Deutschland leben und in „Sprachlernklassen“ oder „Willkommensklassen“ unterrichtet werden, auf der anderen Seite um Kinder, die oft hier geboren und aufgewachsen sind, deren Familien bereits über Generationen in Deutschland leben, die folglich mit der deutschen Sprache vertrauter sind. Die begriffliche Zusammenfassung ist insofern eine fragwürdige Praxis, als dass die Kategorie *Migrationshintergrund* zu einem Sammelbecken von sehr unterschiedlichen sprachlichen Niveaus wird und somit ihre vermeintliche sprachanalytische und voraussagende Funktion verliert.

Die Frage, warum in der Lehrer*innenbildung nach *Migrationshintergrund* und somit nach Herkunft gefragt wird, wenn sprachliche Voraussetzungen zu analysieren sind, drängt sich bei diesen Überlegungen zunehmend auf. Eine direkte Frage nach Deutschsprachkenntnissen *aller* Schüler*innen, auch denen *ohne Migrationshintergrund*, deren Erstsprache in der Regel Deutsch ist, würde dem Umstand Rechnung tragen, dass auch Schüler*innen *ohne Migrationshintergrund* z. B. aufgrund von Verzögerungen in der Sprachentwicklung gelegentlich Förderbedarf in der deutschen Sprache aufweisen. Diese bleiben jedoch bei einer

Fokussierung auf Deutschsprachkompetenzen von Schüler*innen *mit Migrationshintergrund* unberücksichtigt⁹. Es bleibt also festzuhalten, dass der Begriff *Migrationshintergrund* zur *Analyse* von Deutschsprachkenntnissen von Schüler*innen ungeeignet ist. Wenn Sprache als entscheidender Indikator für Schule angesehen wird, dann sollten auch Sprachdaten aller Schüler*innen erhoben werden (Chlosta und Ostermann 2005, S. 63).

Die hier skizzierte analytische Unschärfe sowie die fehlende Differenzierung des Begriffs *Migrationshintergrund* sind kein Zufall, sondern Charakteristika des Begriffs, die hinsichtlich ihrer Eignung in der Lehrer*innenbildung Zweifel aufkommen lassen sollten. Um diesen Gedanken auszuführen, soll der *Migrationshintergrund*begriff nun in einigen seiner alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Facetten sowie in seiner statistischen Anwendung betrachtet werden. Ein grundlegendes Wissen um die Bedeutung und der Entstehungszusammenhänge des Begriffs *Migrationshintergrund* ist für eine zeitgemäße Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft sehr bedeutend, weil *alle* Lehramtsstudierende früher oder später im Studium mit diesem Begriff konfrontiert und angehalten sind, ihn in ihre unterrichtskonzeptionellen Überlegungen einzubinden.

4 Zum Begriff Migrationshintergrund

Der Begriff *Migrationshintergrund* avancierte in den letzten Jahrzehnten zu einem der bedeutendsten gruppenkonstruierenden Kategorien der pädagogischen Differenzierungspraxis. Stošić (2017) schreibt dazu: „Die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ ist eine, wenn nicht *die* bedeutende Differenzkategorie, entlang der Post-PISA Bildungs- aber auch andere Ungleichheiten (erziehungs-) wissenschaftlich untersucht und abgebildet werden“ (Stošić 2017, S. 82 Hervorh. i. O.).

Doch was bedeutet der Begriff *Migrationshintergrund* eigentlich und welche Konnotationen schwingen mit, wenn von Schüler*innen *mit Migrationshintergrund* gesprochen wird?

⁹ Daher sollte auch die Eignung von Ersatzbegriffen wie „ndH- nicht deutsche Herkunftssprache“ (Schulgesetz §15 SchulG Berlin) hinterfragt werden, die bei Schüler*innen *mit Migrationshintergrund* gebraucht wird.