

Birgit Hüpping

# Migrationsbedingte Heterogenität

Pädagogische Professionalität  
von Grundschullehrkräften im  
Umgang mit Vielfalt



Springer VS

---

# Migrationsbedingte Heterogenität

---

Birgit Hüpping

# Migrationsbedingte Heterogenität

Pädagogische Professionalität  
von Grundschullehrkräften im  
Umgang mit Vielfalt

Birgit Hüpping  
Paderborn, Deutschland

Dissertation, Universität Paderborn

ISBN 978-3-658-14863-8      ISBN 978-3-658-14864-5 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-14864-5

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017

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 Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

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.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

## Danksagung

An dieser Stelle danke ich allen, die mich auf unterschiedliche Weise bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützt und begleitet haben.

Ein großer Dank gilt den Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern, die an dieser Studie teilgenommen haben. Durch Ihre Bereitschaft, Offenheit und ihr zeitliches Engagement gestatteten sie mir vertiefte Einblicke in ihr Professionshandeln und in ihre Arbeitswirklichkeit.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Petra Büker für ihre kritisch-konstruktive, sehr wertschätzende Beratung und fachliche Expertise. Ebenso herzlich danke ich Prof. Dr. Barbara Rendtorff für die wertvollen Rückmeldungen und motivierenden Gespräche.

Ein großer Dank gilt auch allen Mitarbeiter/innen aus dem Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn. Hervorheben möchte ich Katrin Glawe und Dr. Agnes Kordulla, die von Beginn an am gemeinsamen Austauschprozess beteiligt waren. Katharina Staelberg danke ich für die äußerst genaue Transkription der Interviews. Dr. Julia Höke und Stefanie Meyer stellten insbesondere im Endspurt in vielerlei Hinsicht eine große Unterstützung dar.

Ein herzlicher Dank gilt auch Dr. Annegret Hilligus und meinen Kolleginnen und Kollegen vom Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) der Universität Paderborn. Ihnen danke ich für ihr Interesse an meiner Arbeit, insbesondere für das große Verständnis, das sie mir zum Abschluss der Schreibphase entgegengebracht haben.

Schließlich sei denjenigen, die mich persönlich am intensivsten getragen haben, hier der größte Dank gewidmet: Meiner Familie!

# Inhalt

Tabellenverzeichnis .....	11
Abbildungsverzeichnis .....	12
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>13</b>
1.1 Fragestellung und Zielsetzung .....	18
1.2 Aufbau der Arbeit .....	22
1.3 Begriffsbestimmung der statistischen Größe Migrationshintergrund .....	25
<b>2 Kontextuelle Rahmung.....</b>	<b>29</b>
2.1 Globalisierung, Mobilität und Migrationsprozesse und ihr Niederschlag in Gesellschaft und Schule.....	29
2.1.1 Heterogenität der Schülerinnen und Schüler .....	30
2.1.2 Homogenität schulischer Strukturen und ihrer Akteure.....	32
2.2 Pädagogische Diskurse im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse in Deutschland .....	35
2.2.1 Migrationsbewegungen und gesellschaftspolitische Prozesse .....	35
2.2.2 Migration in der Schule – pädagogische Ansätze und Konzepte .....	36
2.2.3 Ansprüche an die Bildung in einer Migrationsgesellschaft .....	45
2.3 Forschungsstand in Bezug auf (angehenden) Lehrer/innen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität.....	51
<b>3 Theoretische Rahmung.....</b>	<b>73</b>
3.1 Die Strukturierungstheorie von Anthony Giddens.....	74
3.1.1 Grundzüge der Strukturierungstheorie.....	74
3.1.1.1 Das Konzept sozialer Strukturen .....	77
3.1.1.2 Das Modell des Akteurs und seiner agency .....	80
3.1.1.3 Struktur und Handeln in Zeit und Raum.....	82

3.1.1.4	Zwischenfazit.....	83
3.1.2	Die Strukturierungstheorie als Rahmentheorie .....	85
3.2	Professionstheoretischer Zugang .....	86
3.2.1	Profession, Professionalität und Professionalisierung .....	86
3.2.2	Professionstheoretische Perspektiven .....	89
3.3	Sichtweisen, Alltagstheorien und Subjektive Theorien von Akteuren.....	93
3.4	Struktur und Professionshandeln in der Institution Schule .....	98
<b>4</b>	<b>Konzeptionelle Rahmung.....</b>	<b>105</b>
4.1	Fragestellung und Zielsetzung der qualitativen Studie .....	106
4.2	Design und Konzeption .....	110
4.2.1	Gesamtkontext der Studie.....	110
4.2.2	Die qualitative Studie .....	113
4.3	Das Untersuchungsfeld .....	114
4.3.1	Auswahl der Schulen und Lehrpersonen .....	117
4.3.2	Gewinnung der Lehrpersonen.....	118
4.3.3	Stichprobenplan .....	119
4.4	Erhebungsmethode .....	122
4.4.1	Interviewform .....	124
4.4.2	Konzeption des Leitfadens und Entwicklung der Leitfragen.....	125
4.4.3	Organisation, Durchführung und Transkription.....	134
4.5	Ziele und Verfahren der Auswertung .....	135
4.5.1	Auswertungsverfahren – Inhaltsanalyse .....	137
4.5.1.1	Entwicklung des Kategoriensystems .....	138
4.5.1.2	Auszug Kategoriensystem und Form der Ergebnisdarstellung .....	140
4.5.2	Auswertungsverfahren – Thematischer Fallvergleich .....	142
4.5.2.1	Fallauswahl.....	143
4.5.2.2	Auswertungsschritte des thematischen Fallvergleichs.....	145
4.5.3	Ausblick auf die Ergebnisdarstellung .....	146
4.6	Forschungsstandards in der qualitativen Forschung .....	146
4.7	Forschungsethik.....	148
<b>5</b>	<b>Ergebnisse der Inhaltsanalyse .....</b>	<b>151</b>
5.1	Ergebnispräsentation Schritt 1 .....	151
5.1.1	Heterogenität in ihren Dimensionen .....	151

---

5.1.2	Heterogenitätsdimensionen auf der pädagogischen Handlungsebene.....	159
5.1.3	Fazit .....	160
5.2	Ergebnispräsentation Schritt 2 .....	163
5.2.1	Migrationsbedingte Heterogenität .....	163
5.2.2	Das Bild vom Kind im Kontext multikultureller Kindheiten.....	168
5.2.2.1	Sekundäre Effekte.....	169
5.2.2.1.1	Lernvoraussetzungen und Vorwissen.....	169
5.2.2.1.2	Sprache .....	173
5.2.2.1.3	Konzentrationsfähigkeit .....	180
5.2.2.1.4	Sozialverhalten .....	181
5.2.2.2	Primäre Strukturmerkmale.....	187
5.2.2.2.1	Geschlecht .....	187
5.2.2.2.2	Herkunft .....	190
5.2.3	Berücksichtigung der Fähig- und Fertigkeiten sowie des Vorwissens von Kindern mit Migrationshintergrund .....	201
5.2.3.1	Interkulturelle Bildung.....	201
5.2.3.2	Mehrsprachigkeit .....	206
5.2.3.3	Religion .....	209
5.2.4	Interkulturelle Bildung als Querschnittsthema .....	211
5.2.4.1	Kooperationen.....	211
5.2.4.2	Konzeptionen zur Interkulturellen Bildung .....	212
5.2.5	Fazit .....	215
5.3	Ergebnispräsentation Schritt 3 .....	217
5.3.1	Professionsanspruch .....	217
5.3.2	Übergangentscheidungen .....	221
5.3.3	Elternkooperation .....	225
5.3.4	Aus- und Weiterbildungsbedarfe .....	230
5.3.5	Fazit .....	234
<b>6</b>	<b>Ergebnisse des thematischen Fallvergleichs .....</b>	<b>237</b>
6.1	Thematische Fallanalyse an ausgewählten Textsegmenten .....	237
6.1.1	Thematisches Fallbeispiel 1 .....	237
6.1.2	Thematisches Fallbeispiel 2 .....	241
6.1.3	Thematisches Fallbeispiel 3 .....	244
6.1.4	Thematisches Fallbeispiel 4.....	245
6.1.5	Thematisches Fallbeispiel 5.....	249
6.2	Exemplarische kontrastierende Bündelung.....	251

---

6.3	Fazit .....	253
<b>7</b>	<b>Professionalisierungsperspektiven .....</b>	<b>255</b>
7.1	Themenfelder für Professionalisierungsperspektiven .....	255
7.2	Zugänge für Fortbildungsmaßnahmen .....	259
<b>8</b>	<b>Fazit und Resümee.....</b>	<b>263</b>
8.1	Kritische Reflexion der Arbeit.....	263
8.2	Resümee und Ausblick .....	266
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>271</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>290</b>
	Anhang 1: Verwendete ProLEG-Ergebnisse .....	290
	Anhang 2: Verwendete Transkriptionsregeln .....	295
	Anhang 3: Beschreibung des verwendeten Kategoriensystems .....	296

## **Tabellenverzeichnis**

<i>Tabelle 1:</i> Übersicht Grundbegriffe.....	78
<i>Tabelle 2:</i> Konzept sozialer Strukturen aus der Makroperspektive .....	99
<i>Tabelle 3:</i> Modell des Akteurs und seiner Agency.....	101
<i>Tabelle 4:</i> Aspekt von Raum und Zeit.....	102
<i>Tabelle 5:</i> Schulen im Untersuchungsfeld.....	121
<i>Tabelle 6:</i> Stichprobenplan Inhaltsanalyse .....	121
<i>Tabelle 7:</i> Gütekriterien Interviewmethoden.....	126
<i>Tabelle 8:</i> Übersicht Leitfragen.....	129
<i>Tabelle 9:</i> Definition der Bestimmungseinheiten .....	139
<i>Tabelle 10:</i> Übersicht Ergebnisdarstellung.....	142
<i>Tabelle 11:</i> Verteilung der Fälle im Stichprobenplan.....	144
<i>Tabelle 12:</i> Fallübersicht .....	144
<i>Tabelle 13:</i> SO-AP Modell – Zuordnung der Themen .....	146
<i>Tabelle 14:</i> Ergebnispräsentation, Schritt 1 .....	151
<i>Tabelle 15:</i> Heterogenitätsdimensionen .....	154
<i>Tabelle 16:</i> Pole: Leistungsschwache vs. leistungsstarke Kinder.....	157
<i>Tabelle 17:</i> Ergebnispräsentation Schritt 2.....	163
<i>Tabelle 18:</i> Ergebnispräsentation Schritt 3.....	217
<i>Tabelle 19:</i> Fortbildungsthemen unter Berücksichtigung des SO-AP- Modells.....	267

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Gesamtkontext der Studie</i> .....	110
<i>Abbildung 2: Auszug von Heterogenitätsdimensionen</i> .....	111
<i>Abbildung 3: Überschneidungen von Heterogenitätsdimensionen</i> .....	112
<i>Abbildung 4: Design der qualitativen Studie</i> .....	114
<i>Abbildung 5: Befragungsebenen</i> .....	123
<i>Abbildung 6: Fragerichtung Leitfadiskonzeption</i> .....	127

# 1 Einleitung

Sommer 2015: Deutschland ist de facto ein Einwanderungsland. Migrationsbewegungen in den EU-Raum, und speziell nach Deutschland, nehmen aufgrund von existenzieller Armutgefährdung sowie Flucht und Vertreibung aus Krisen- und Kriegsregionen, in bisher unbekanntem Ausmaß zu. Hieraus ergeben sich vielfältige und vielschichtige Anforderungen auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene in Deutschland. Zu nennen sind hier z.B. die zahlreichen logistischen Herausforderungen hinsichtlich einer ersten Grundversorgung von Asylsuchenden sowie die Fragestellung, wie die Nachhaltigkeit einer gesellschaftlichen Teilhabe für diese Menschen vor Ort ermöglicht werden kann. Vor dem Hintergrund dieser rasanten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse erweisen sich die strukturellen und administrativen Handlungsroutinen auf Bundes-, Länder- und Kommunalebene als unzureichend. Gleichzeitig scheinen sich die Menschen in der Bevölkerung zwischen Willkommenskultur und Ablehnungshaltung in Bezug auf die Migrationsprozesse zu positionieren, was in starkem Maße die gesellschaftliche Debatte anregt.

Das späte Zugeständnis und die Akzeptanz Deutschlands, ein Einwanderungsland zu sein, erfolgte offiziell erst nach der Staatsangehörigkeitsrechtsreform im Jahr 2000. Diese wurde im Dezember 2014 durch die doppelte Staatsangehörigkeit für die in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Kinder ergänzt, um der sich ändernden Bevölkerungsstruktur Rechnung zu tragen.

Aktuell weist etwa jedes dritte Kind unter 10 Jahren, Tendenz steigend, einen Migrationshintergrund auf, der auf eigener oder familiärer Migrationserfahrung beruht (vgl. Statistisches Bundesamt 2014 [Mikrozensus 2013]; vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Auch wenn es regionale und soziale Unterschiede gibt, so wachsen heute letztlich alle Kinder – und nicht nur diejenigen aus Zuwandererfamilien – in einer sprachlich-kulturell, ethnisch, national und religiös ausdifferenzierten deutschen Einwanderungsgesellschaft auf (vgl. Krüger-Potratz 2010).

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen in der Bevölkerungsstruktur und die damit verbundenen komplexen Anforderungen sind eng verbunden mit der Institution Schule und ihren Akteuren. Dabei ist es weiterhin offenkundig, dass die (statistische) Gruppe der *Schüler/innen mit Migrationshintergrund* im Vergleich zu der Gruppe der *Schüler/innen ohne Migrationshintergrund* eine Bildungsbenachteiligung im Schulsystem erfährt (vgl. OECD 2012 [PISA]; vgl. Bos/Tarelli/Bremerich-Vos/Schwippert 2012 [PIRLS und IGLU]). Auch wenn die Zahlen im Vergleich zu früheren Vergleichsstudien einen leichten Aufwärtstrend in Bezug auf eine Verringerung der Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen verzeichnen, bleibt eine chancengerechte Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund eine Herausforderung für das Bildungssystem in Deutschland (vgl. Klieme 2010).

Seit dem *Pisa-Schock* aus dem Jahr 2001 gibt es zwar eine Vielzahl von sprachlichen und sozialen/integrativen Förderprojekten für Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Doch diese eher adressatenorientierten Maßnahmen scheinen nicht auszureichen, wenn das Strukturproblem des gegliederten Schulsystems und die damit verbundene Selektionsfunktion an den Schnittstellen von Übergängen nicht gelöst werden (Berkemeyer 2012 [Chancenspiegel]; Berkemeyer/Bos/Manitius/Hermstein/Bonitz/Semper 2015 [Chancenspiegel 2014]; vgl. Blossfeld/Bos/Daniel/Hannover/Lenzen/Prenzel/Wößmann 2011 [Jahresgutachten 2011]; vgl. Muñoz 2012).

In diesem Zusammenhang sollte besonders der Blick auf die Institution Grundschule gerichtet werden: Die Grundschule weist im Vergleich zum mehrgliedrigen weiterführenden Schulsystem in Bezug auf ihre Schülerklientel eine große Heterogenitätsspanne auf. Sämtliche gesellschaftlichen Veränderungen, die sich auf die allgemeinen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern auswirken, zeigen sich somit in erster Linie in der Grundschule (vgl. Terhart 2001, S. 100). Zudem stellt diese Schulform in Deutschland den ersten für alle Kinder verpflichtenden Zugang zum Bildungssystem dar. Die Profession der Grundschullehrerin und des Grundschullehrers steht als erste Kontaktperson repräsentativ für die Institution Schule. Das pädagogische Handeln dieser Lehrkräfte mit ihren intentionalen, nicht-intentionalen und subtilen Praktiken nimmt somit großen Einfluss auf das Erleben von Schüler/innen und ihren Eltern.

Die Grundschule hat einen Bildungsauftrag, der die jungen Menschen von heute als erwachsene Akteure von morgen im humboldtschen Sinne zur Selbstentfaltung und zur aktiven Mitwirkung an der gesellschaftlichen Weiterentwicklung befähigen soll (vgl. Büker 2015, S. 29). Die Grundschullehrkräfte sind somit maßgeblich an der Schaffung eines integrationsfreundlichen Klimas in der

Schule und der Lerngruppe beteiligt. Dabei schließt ihr professionelles Selbstbild einen Anteil von persönlicher Integrität, Authentizität und Autonomie mit ein, zugleich handeln sie aber immer als Teil der Institution und als deren Repräsentanten (vgl. Büker/Rendtorff 2015).

»Die symbolische Dimension des ›Funktionierens‹ von Institutionen und ihrer gesellschaftlichen Funktion ist jedoch nicht immer Bestandteil pädagogischer Professionalitätsvorstellungen und bleibt deshalb oftmals undurchsichtbar [...]« (Büker/Rendtorff 2015, S. 4).

Ihrem Professionsverständnis unterliegen somit individuelle Einstellungen, Überzeugungen, Haltungen, Alltagstheorien und subjektive Theorien, die ihr pädagogisches Handeln beeinflussen und sich so auf die im Aufbau befindlichen Selbstkonzepte der Kinder und auf die Entwicklung eines Gesellschaftsverständnisses im Kontext von Schule auswirken.

Somit bildet das pädagogische Handeln der Grundschullehrer/innen – neben den familiären Bedingungen des Aufwachsens der Kinder, deren persönlichen Dispositionen sowie strukturellen und schulischen Rahmenbedingungen – eine bedeutende Komponente in diesem komplexen System (vgl. Büker/Hüpping 2012). Sichtbar werden die sozialen Praktiken insbesondere an den Schnittstellen des Übergangs zur weiterführenden Schulform in Bezug auf Übergangsempfehlungen. Diese nehmen maßgeblich Einfluss auf den bildungsbiografischen Werdegang von Kindern (vgl. ebd.). Diese spiegeln sich z.T. in einem sozial selektiven Beratungs- und Empfehlungsverhalten, das zu einer Beeinflussung des (sozialschichtabhängigen) Entscheidungsverhaltens von Eltern führen kann (vgl. Blossfeld et al. 2011 [Jahresgutachten 2011]; Berkemeyer 2012 [Chancenspiegel]; Berkemeyer et al. 2015 [Chancenspiegel 2014]). Pietsch und Stubbe sprechen hier insbesondere von einer potenziellen Mehrfachbelastung von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Pietsch/Stubbe 2007). Die Folge ist, dass die Kinder mit im Verhältnis zu Kindern ohne Migrationshintergrund an Gymnasien weiterhin unterrepräsentiert sind (vgl. Bos et al. 2012 [PIRLS und IGLU], vgl. Berkemeyer et al. 2015 [Chancenspiegel 2014]).

Um vor dem Hintergrund des skizzierten Bildungsanspruchs der Grundschule allen Kindern eine nachhaltige gesellschaftliche Bildung und Teilhabe in der Gesellschaft zu ermöglichen bedarf es – neben Änderungen auf der Ebene der Gesellschaft, der Politik und der Familien – auch Veränderungen auf der institutionellen Ebene von Schule. Diese beziehen sich insbesondere auf die Professionalität von Lehrer/innen im Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität bzw. individueller Vielfalt (vgl. Prengel 2006, 2013), um den Ansprüchen einer Einwanderungsgesellschaft zu entsprechen.

Insgesamt zeigt sich, dass das deutsche Schulsystem, in welchem die Grundschule eine ganz besondere Funktion (Intensivierung einer Willkommenskultur, Erwerb von Basiskompetenzen, Selektionsfunktion nach Klasse 4) innehat, angesichts dieser evidenten Bildungsbenachteiligung noch keine ausreichenden Lösungen für den Umgang mit der Tatsache der Einwanderungsgesellschaft gefunden hat (vgl. u.a.; Berkemeyer et al. 2015 [Chancenspiegel 2014]; Diefenbach 2010, vgl. Muñoz 2012). Interkulturelle Kompetenz, so Edelmann, kann vor dem Hintergrund der vielfältigen und vielschichtigen Bedingungen für Bildungsungleichheit bei Lehrer/innen nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden (vgl. Edelmann 2007).

Zu diesem Schluss kommt auch die Paderborner Lehrerstudie **ProLEG – Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht in der Grundschule** (vgl. Winheller/Müller/Hüpping/Bücker/Rendtorff 2012, nachfolgend als ProLEG bezeichnet). Diese Studie und ihre Ergebnisse bilden eine Ausgangssituation für die vorliegende qualitative Grundlagenstudie (vgl. Kap. 1.2, Fragestellung und Zielsetzung, vgl. Kap. 4.2.1, Gesamtkontext der Studie). ProLEG untersuchte mittels einer quantitativen Fragebogenerhebung Einstellungen, Alltags- und Berufslogiken von über 220 Grundschullehrer/innen bezüglich ethnisch und geschlechterbedingter Heterogenität und zielte dabei auf die Identifikation etwaiger Risikokonstellationen für einzelne Gruppen von Kindern. Die ProLEG-Studie verdeutlicht, dass die befragten Grundschullehrer/innen eine positive Sicht auf Heterogenität im Allgemeinen und auf ethnisch-kulturelle bzw. migrationsbedingte Heterogenität im Besonderen aufweisen. Weiter stimmt ein Großteil der Befragten den Aussagen zu, die Verschiedenheit der Lebensstile, Kulturen und Religionen in ihren Klassen zu schätzen und Einflüsse von Schüler/innen aus unterschiedlichen Gruppen als Bereicherung zu empfinden. Dagegen lassen sich in den Aussagen in Bezug auf interkulturelles pädagogisches Handeln Widersprüche aufzeigen: Die Befragten stimmen zwar mehrheitlich der Aussage zu, dass ein reflektierter Umgang mit der eigenen kulturellen Prägung wichtig sei, doch verneinen die meisten die Aussage, dass die eigene ethnische Herkunft im Unterricht eine Rolle spiele. Auch verneinten nahezu alle Befragten die Aussage, dass sie mit ihrem eigenen pädagogischen Handeln Unterschiede zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund verstärken könnten. Dem entgegengestellt erfährt jedoch die Methode, *Kinder als Experten* für ihr Heimatland in den Unterricht einzubinden, eine hohe Zustimmung, sodass Problemkonstellationen in Bezug auf Etikettierungen und das Gefühl der Bedrohung durch Stereotype für die betroffenen Kinder kaum gesehen und der transkulturell geprägten Lebenswirklichkeit heuti-

ger Kinder aus Zuwanderfamilien kaum Rechnung getragen wird (vgl. Bükler/Rendtorff 2015). Zudem wird die Aussage, dass Übergangsempfehlungen für Kinder mit Migrationshintergrund nachteiliger ausfallen, deutlich bezweifelt und steht somit diametral zu den bereits angesprochenen Forschungsbefunden nationaler und internationaler Schulvergleichsstudien (vgl. Bükler/Rendtorff 2015; vgl. ProLEG 2012). Die hier vorgestellte Auswahl der Ergebnisse aus der quantitativen Erhebung verweist insbesondere auf drei Problemfelder:

- (1) Die Sicht auf Vielfalt im Allgemeinen,
- (2) die Einschätzung des eigenen Beitrags bzw. das eigene Professionsverständnis der Grundschullehrer/innen in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und
- (3) die für angemessen gehaltenen pädagogischen Handlungspraxen im Umgang mit Vielfalt (vgl. Bükler/Rendtorff 2015).

Diese Problemfelder bilden einen Schwerpunkt für die vorliegende qualitative Grundlagenforschungsstudie, die als Vertiefungsschritt Leerstellen und Widersprüche bisheriger Studien (insbesondere der ProLEG-Studie) mit Fokussierung auf migrationsbedingte Heterogenität aufgreift und zu erhellen versucht. Im Zentrum der Untersuchung stehen daher die Sichtweisen von Grundschullehrerinnen und -lehrern (n=23) in Bezug auf den pädagogischen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in der Schülerschaft. Ihre Perspektiven bzw. subjektiven Sichtweisen stellen einen wichtigen Zugang dar, um Aufschlüsse über Logiken, Zusammenhänge und Wirkeffekte bezüglich des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität im institutionellen Handlungsfeld Schule zu gewinnen. Mithilfe qualitativer Interviews sollen die Sichtweisen der Befragten sowohl auf der Strukturebene (d.h. mit Blick auf die institutionelle Bedingtheit des pädagogischen Handelns) als auch auf Ebene der individuellen Gestaltungsspielräume im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität erfasst werden (Fend 2006; Schratz/Paseka/Schrittesser 2011). Die Strukturierungstheorie (Anthony Giddens) bietet hierfür einen geeigneten theoretischen Rahmen, um das individuelle Handeln der Grundschullehrer/in als Akteur/in mit der institutionellen Struktur, in welchem pädagogisches Handeln als soziale Praxis im Handlungsfeld Schule stattfindet, zusammenzuführen. In Giddens' Theoriekonstruktion ist das Handeln entlang sinnhafter Regeln in soziale strukturelle Prozesse implizit eingebettet. Er versteht darunter, dass Strukturen den handelnden Akteuren in Form von Regeln, quasi in Form von »Erinnerungsspuren« (»memory traces«) vorliegen, die ihnen Ordnungsschemata und Orientierungsfunktion geben (vgl.

Giddens 2009, S. 25; vgl. Paseka 2011). Unter Berücksichtigung *professionstheoretischer Perspektiven* sowie des Ansatzes *Subjektiver Theorien* soll die Möglichkeit geschaffen werden, Strukturbildungs- und Handlungsprozesse in Form von Alltagshandlungen und Routinen aus der Sicht der befragten Grundschullehrer/innen innerhalb der Institution der Grundschule zu identifizieren (vgl. Giddens 1997; vgl. Wahl 2006).

Für die Bearbeitung der vorliegenden Forschungsfrage wird in dieser Arbeit auf Literatur Bezug genommen, die vor dem Hintergrund der Strukturationstheorie die Ebene des individuellen Handelns von Akteuren in institutionellen Strukturen fokussiert. Somit werden soziologische und sozialwissenschaftliche Perspektiven mit einem systemischen Blick wie z.B. bei Helmut Fend (2006) ebenso berücksichtigt wie eine Akzentuierung auf den Akteur, der vorrangig eine psychologische Blickrichtung enthält, und u.a. durch Diethelm Wahl (2006) abgedeckt wird. Die Verwendung dieser Bezugsdisziplinen und die Verortung der verschiedenen Ebenen spiegeln sich auch im Aufbau der Arbeit wider, und zwar in den Bereichen *Kontextuelle Rahmung* (Kap. 2), *Theoretische Rahmung* (Kap. 3) und *Methodische Rahmung* (Kap. 4) sowie im Bereich der Ergebnispräsentation und Auswertung (vgl. Kap. 1.2, *Aufbau der Arbeit*).

Im nun anschließenden Kapitel wird die Fragestellung und Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung eingehend vorgestellt.

## 1.1 Fragestellung und Zielsetzung

Die vorliegende qualitative Grundlagenforschung ist als Folge- und Vertiefungsstudie zu klassifizieren, da sie sich auf die im Vorfeld durchgeführte quantitative Paderborner Lehrerstudie **ProLEG – Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht** in der Grundschule bezieht (vgl. ProLEG 2012). Beide Studien sind Teil eines größeren Forschungsvorhabens, welches mehrstufig und perspektiventrianguliert konzipiert ist (vgl. Büker/Rendtorff 2015; Büker/Hüpping 2012; Hüpping 2014). Das Gesamtkonzept entspricht dem Forschungsdesign einer Grundlagenstudie, in welcher quantitative und qualitative Verfahren synergetisch zum Einsatz kommen (vgl. ProLEG 2012). Das Gesamtkonzept dieses mehrstufigen Forschungsvorhabens zielt auf einen Professionalisierungsansatz, der an den Heterogenitätskonzepten von Lehrpersonen ansetzt, nach deren Konstruktionsmechanismen fragt und dabei die interkulturelle Perspektive mit der Geschlechterperspektive verbindet (Kap. 4.2.1, *Gesamtkontext der Studie*).

Im Zentrum der vorliegenden qualitativen Untersuchung stehen die Überzeugungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern in Bezug auf den pädagogischen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in der Schülerschaft. Insgesamt wurden hierfür 23 Lehrpersonen anhand problemzentrierter Interviews befragt. Ihre Perspektiven bzw. subjektiven Sichtweisen stellen einen wichtigen Zugang dar, um Aufschlüsse über Logiken, Zusammenhänge und Wirkeffekte zum vorliegenden Thematik zu gewinnen. Diese werden im Forschungsprozess einer kritischen Reflexion unterzogen, um Erkenntnisse über Chancen und Herausforderungen zu gewinnen.

Das Ziel der Untersuchung bezieht sich auf folgende übergeordnete Fragestellung: *Wie nehmen Grundschullehrer/innen migrationsbedingte Heterogenität im Handlungsfeld Schule wahr und wie interpretieren sie diese Wahrnehmungen in Bezug auf ihr pädagogisches Handeln?* Hieraus werden für die Studie folgende Erkenntnisinteressen abgeleitet:

- Erstens sollen Aussagen über Alltagshandlungen und Routinen sowie dahinterliegende Strategien im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität gewonnen werden. Diese implizieren dann Aussagen über Handlungsbedingungen, -ziele und -alternativen. Hier ist die Frage nach dem *WAS* forschungsleitend, d.h. auf dieser Ebene wird der subjektive bzw. immanente Sinngehalt der Befragten zur vorliegenden Untersuchungsgegenstand aufgezeigt.
- Zweitens stehen Argumentationsstrukturen im Fokus der Untersuchung, um z.B. Begründungszusammenhänge und/oder Argumentationsbrüche bzw. Widersprüche hinsichtlich der Wahrnehmung, Deutung und Bedeutungszuschreibung migrationsbedingter Heterogenität der Schülerschaft zu erkennen und daraus abzuleitendes pädagogisches Handeln aufzuzeigen. Hier ist die Frage nach dem *WIE* forschungsleitend, um Einsichten in Orientierungsgrundlagen zu erhalten, die für die Befragten handlungsleitend sind.

Anhand der so gewonnenen Erkenntnisse sollen Gelingensbedingungen und Professionalisierungsbedarfe in Form von Potenzialen und Herausforderungen gewonnen werden, die das Spektrum von Sichtweisen der befragten Grundschullehrer/innen in Bezug auf Alltagshandlungen und intentionale Strategien abbilden. Die aus der Perspektive der Befragten gewonnenen Erkenntnisse, sind als »Wissen im System« in ihrer Eigenständigkeit zu erhellen (vgl. Wischer 2007; Giddens 1997), da sie Aufschluss über strukturelle Prozesse bzw. *institutionelles Handeln* im Kontext von Schule geben.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass der schulische Handlungsrahmen mit den zugrunde liegenden verbindlichen Vorgaben – z.B. Schulgesetz, Richtlinien und Lehrpläne – individuelle Interpretationen der Lehrer/innen erfordern. Im Rahmen der Auslegungen schulischer Vorgaben schaffen sich die Lehrenden somit Gestaltungsspielräume auf der Unterrichts- und Schulebene, die oftmals zu vielfältigen Variationen im Handeln der Akteure führen (vgl. Büker/Rendtorff 2015; Fend 2006; Giddens 1997; Schratz/Paseka/Schrittesser 2011; ProLEG 2012). Diese Handlungsvariationen stehen wiederum in Abhängigkeit vom Professionsverständnis der jeweiligen Grundschullehrer/innen, das nicht trennscharf von den subjektiven Alltagstheorien der Befragten betrachtet werden kann (vgl. Büker/Rendtorff 2015; Fend 2006; Paseka 2011; Wahl 2006; vgl. Kap. 3.2.2, Professionstheoretische Perspektiven). Im Vordergrund steht somit die Generierung von Orientierungsgrundlagen der Befragten in Bezug auf ihr Professionshandeln im Kontext der Institution Schule. Die Untersuchung bietet somit einen Beitrag zur Bestimmung von konkreten Aspekten und Herausforderungen im Hinblick auf eine Professionalisierung von Grundschullehrer/innen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität.

Das aufgezeigte Forschungsziel und das damit verbundene Erkenntnisinteresse erfordert für die Umsetzung im Forschungsprozess eine qualitative Vorgehensweise. Diese bietet die Möglichkeit, sich der Perspektive der Grundschullehrer/innen mit den darin enthaltenen jeweiligen Sicht- und Interpretationsweisen zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität differenziert anzunähern.

Für die Untersuchung greifen folgende forschungsleitende Fragestellungen, die auf die Akteurs- und Handlungsebene sowie die institutionelle Ebene zielen und eine Orientierung für den später zu entwickelnden Interviewleitfaden geben (vgl. Kap. 4, Konzeptionelle Rahmung).

1. Akteursebene: Wie nehmen Grundschullehrerinnen und -lehrer migrationsbedingte Heterogenität wahr?
2. Handlungsebene: Wie gehen Lehrer/innen mit migrationsbedingter Heterogenität im Kontext von Schule um?
3. Institutionelle Ebene Schule: Wie bewerten die befragten Lehrkräfte die strukturellen (oder institutionellen) Rahmenbedingungen in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität?

Der Fokus der Untersuchung liegt somit auf dem Akteursansatz und daraus resultierend auf den Vertreter/innen der Profession des Grundschullehrers/der

Grundschullehrerin, ohne jedoch schulische bzw. institutionelle Strukturen mit ihren verschiedenen Anforderungen und Professionen auszublenden.<sup>1</sup>

Damit diese Ansätze nicht additiv nebeneinanderstehen oder Polarisierungen erzeugen, wird in einem ersten Schritt – als Ausgangssituation für die theoretische Rahmung – auf die *Strukturierungstheorie* von Anthony Giddens zurückgegriffen. Die Theorie bildet soziale Praxis als Strukturbildungsprozesse und Handlungsprozesse ab. Der Vorteil dieser Theorie liegt darin begründet, dass sie ein kategoriales Raster zur Beschreibung von sozialer Praxis liefert (vgl. Giddens 1997). Im zweiten Schritt schließen sich *professionstheoretische Zugänge und Perspektiven* an, um die soziale Praxis im Handlungsfeld Schule, welche durch vielschichtige Antinomien geprägt ist, hinsichtlich ihrer Bedingungen und Anforderungen herauszuarbeiten. Somit wird das schulische Praxisfeld differenziert beleuchtet. Gleichzeitig wird der für die Arbeit verwendete professionstheoretische Ansatz herausgearbeitet, der die Handlungsbedingungen und Anforderungen an die Lehrpersonen in der Institution Schule aufzeigt. Im dritten Schritt wird der Fokus auf die subjektiven Sichtweisen der Lehrpersonen gelegt. Dieses ist für die vorliegende Professionsstudie von hoher Relevanz, um ausgehend von dieser Perspektive Handlungsorientierungen und deren Interpretationen im Kontext von Schule differenziert zu verstehen. In der Akteursforschung hat sich in Bezug zu den jeweiligen Disziplinen eine Vielzahl von Begriffen herausgebildet. Hierzu zählen z.B. Begriffsvariationen wie Alltagstheorien, Sichtweisen, Subjektive Theorie, Teacher-Beliefs, Individualkonzepte und Einstellungen (vgl. Helfferich 2011, S. 21; Wahl 2006). Die Entscheidung für den Begriff *Sichtweisen*, der in dieser Arbeit verwendet wird, erfolgt in Anlehnung an das Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* (vgl. Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988; vgl. Kap. 3.3, Sichtweisen, Alltagstheorien und Subjektive Theorien von Akteuren). Die verwendete Definition nimmt Bezug auf den Aspekt Subjektive Theorien in einem erweiterten Begriffsverständnis. Dieses ist abzugrenzen von der Begriffsbestimmung Subjektiver Theorien hinsichtlich einer eher engen Auslegung, die unmittelbar mit der forschungsmethodischen Ausrichtungen des zugrunde liegenden Forschungsprogramms im Zusammenhang steht (vgl. Groeben et al. 1988, S. 19f.; Dann 1994, S. 166ff.; König 1995, S. 12f.; Wahl 2001, 2006). Der Begriff *Sichtweisen* lässt sich in Anlehnung an Subjektive Theorien und vor dem Hintergrund der Strukturierungstheorie wie folgt ableiten und defi-

---

1 Die hier abgebildeten, idealtypisch aufgezeigten, separierten Elemente sind als Analyseformen zu verstehen, die untereinander Schnittstellen und Vernetzungen aufweisen (vgl. Kap. 3 Theoretische Rahmung/Strukturanalyse als Rahmentheorie und Kap. 4 Konzeptionelle Rahmung).

nieren (vgl. Kap. 3.3, Sichtweisen, Alltagstheorien und subjektive Theorien von Akteuren):

- Der Begriff Sichtweisen schließt kognitive Strukturen ein, die durch Erfahrungen veränderbar sind. Dabei handelt es sich um Wissensbestände, die teilweise implizit dem Handeln unterliegen, teilweise aber auch auf der Bewusstseins-ebene der handelnden Person zugänglich sind und somit artikuliert werden können. Diese berücksichtigen auch Wissensbestände über Handlungspraktiken.
- Der Begriff Sichtweisen beinhaltet handlungsleitende und handlungssteuernde Funktionen. Sie sind in enger Verflechtung mit situativen Kontexten zu betrachten (vgl. Giddens 1997).
- Sichtweisen geben Auskunft über Situations- bzw. Handlungsbedingungen, -ziele und Alternativen in Form von Strategien, Alltagshandlungen und Routinen.
- Sichtweisen beinhalten Subjektive Theorien, die ähnlich wissenschaftlichen Theorien eine zumindest implizite Argumentationsstruktur aufweisen (vgl. Kap. 4, Konzeptionelle Rahmung). Dadurch lassen sich Begründungszusammenhänge und Schlussfolgerungen aufzeigen.

Die Verwendung des eher »unbesetzten« Begriffs Sichtweisen, dessen Klärung und Definition soll Verwechslungen und voreilige Klassifizierungen mit Blick auf das Forschungsprogramm Subjektive Theorien vermeiden.

Insgesamt sollen die aufgeführten theoretischen Zugänge wie Strukturations- theorie, professionstheoretische Perspektiven sowie der Aspekt Subjektive Theorie, die in Kapitel 3 gebündelt als theoretische Rahmung vertiefend erläutert werden, der Komplexität der Thematik *Globalisierungsprozesse unter der Perspektive der Migration für das Handlungsfeld Schule* Rechnung tragen.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Die Annäherung an den Untersuchungsgegenstand erfolgt in Kapitel 2 (*Kontextuelle Rahmung*). Dort werden gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse, insbesondere in Form von Migrationsströmungen, aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. So werden die Zahlen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit zur Alterskohorte in den nächsten Jahren weiter steigen. Schon jetzt weist jedes dritte Kind – in Ballungsgebieten jedes zweite Kind – unter 5 Jahren einen Migrationshintergrund auf (vgl. Statistisches Bundesamt

2014, Statistisches Bundesamt 2015). Die Entwicklung steht oftmals im Kontrast zu den eher nationalstaatlich geprägten schulischen Strukturen (vgl. Krüger-Potratz 2010). Um die Diskrepanz zwischen der migrationsbedingten Heterogenität der Schülerschaft und dem Handlungsfeld Schule zu verstehen, wird ein Rückblick auf die pädagogischen Entwicklungen gewährt. Hier liegt der Fokus auf interkulturellen Bildungsprozessen im Kontext von Schule, die in Wechselwirkung zu bildungspolitischen und gesellschaftlichen Entwicklungen stehen und ausgehend von der sogenannten »Ausländerpädagogik« über die Interkulturelle Bildung mit ihren unterschiedlichen Strömungen und Phasen bis hin zu einer Pädagogik der Vielfalt, Transkulturalität sowie der Inklusion reichen. Anhand idealtypisch dargestellter Phasen und Zeiträume (vgl. Mecheril 2010) werden die verschiedenen Paradigmen, Intentionen und Konzeptionen interkultureller Bildungsansprüche skizziert, die die Anforderungen an die Lehrpersonen und das Handlungsfeld Schule im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität verdeutlichen. Lange Zeit überwog in diesem Kontext eine Defizitorientierung, die zunehmend durch den Anspruch eines ressourcenorientierten Ansatzes gegenwärtiger Paradigmen abgelöst wird (vgl. Krüger-Potratz 2010; Prenzel 2013; Prenzel/Horn 2013). Den Abschluss der kontextuellen Rahmung bildet die Darstellung des Forschungsstands. Hier werden Perspektiven auf nationale und internationale Studien in qualitativen und quantitativen Ausrichtungen eröffnet. Bei der anschließenden Bilanzierung dieses Forschungsstandes werden relevante Erkenntnisse gebündelt, die zur weiteren Analyse des Untersuchungsgegenstandes genutzt werden.

Mithilfe der bereits skizzierten theoretischen Zugänge werden in *Kapitel 3 (Theoretische Rahmung)* die aufgezeigten kontextuellen Bedingungen anhand der Strukturierungstheorie, professionstheoretischer Perspektiven und Subjektiver Theorien auf eine gemeinsame Erklärungsbasis gestellt, um im weiteren Vorgehen eine Ausgangssituation für die Planung, Durchführung und Auswertung der empirischen Studie zu erhalten.

In *Kapitel 4 (Konzeptionelle Rahmung)* wird das Forschungsdesign in seiner Gesamtkonzeption hinsichtlich der quantitativen Professionsstudie ProLEG vorgestellt, in deren Rahmen über 220 Grundschullehrer/innen in Bezug auf ihre ethnisch-kulturelle und geschlechterbezogene Selbst- und Fremdwahrnehmung befragt worden sind (vgl. Winheller/Müller/Hüpping/Büker/Rendtorff 2012; Büker/Hüpping 2012; Hüpping 2014; Büker/Rendtorff 2015). Daran anschließend wird das Forschungsdesign für die vorliegende Vertiefungsstudie in Bezug auf die Fragestellung, Zielsetzung und Methode erörtert. Für die empirische Studie bildet die Handlungstheorie der Strukturierung von Giddens einen ersten

Zugang, um ein soziales Raster anzulegen (Giddens 1997; Kluge/Kelle 2010, S. 62). Dieses ermöglicht, in Abstimmung zur Methodologie der Studie, eine Orientierung im Bereich der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation. So werden aus ihr Analyseebenen (konkret: Akteurs-, Handlungs- und Institutionsebene) abgeleitet, um Handlungsbedingungen und -möglichkeiten in Form empirischer Sachverhalte im Kontext von Schule einzuordnen zu können (vgl. Giddens 1997; Fend 2006; Kluge/Kelle 2010; Kuckartz 2012). Die Auswertung des empirischen Materials erfolgt in zwei Schritten, in denen sich das Erkenntnisinteresse der Studie spiegelt: Zunächst wird die Gesamtzahl der 23 Interviews einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen (vgl. Mayring 2010; Kuckartz 2012) mit dem Ziel, Handlungsbedingungen, Handlungsweisen, Bedarfe und möglichst auch blinde Flecken im Zusammenspiel von Handlung und Struktur aus dem schulischen Kontext aus der Sicht der befragten Grundschullehrer/innen zu erhalten. Dieser Schritt bildet den Hauptfokus der Studie ab. Im nächsten Schritt werden unter Berücksichtigung der inhaltsanalytischen Ergebnisse und unter Anwendung des theoretischen Samplings (vgl. Flick 2007, 2014) fünf Interviews aus der Stichprobe von 23 Interviews ausgewählt, um sie in einem thematischen Fallvergleich auf Begründungszusammenhänge zu untersuchen. Der Vergleich (vgl. Kluge/Kelle 2010) fragt nach Motiven und Deutungsgrundlagen der Lehrpersonen um herauszufinden, welche Maßstäbe und Orientierungen ihnen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis im Kontext von Interkulturalität zugrunde liegen. Dieser Auswertungsschritt zielt auf eine exemplarische Abbildung kontrastierender Fälle (n=5), um einen Einblick in die Heterogenität der Untersuchungsgruppe zu gewähren.

Darüber hinaus werden die aufgezeigten Forschungsphasen in diesem Kapitel mit Standards und Strategien der qualitativen Forschung (vgl. Einsiedler/Fölling-Albers/Kelle/Lohrmann 2013; Flick 2014; Helfferich 2011; Kluge/Kelle 2010; Mayring 2010) in Beziehung gesetzt, um eine Annäherung an den Forschungsgegenstand zu erzielen. Mit dem Aspekt der Forschungsethik wird die methodische Rahmung (vgl. Einsiedler et al. 2013; Helfferich 2011; Unger/Narimani/M'Bayo 2014) abgerundet.

Die Ergebnispräsentation in den *Kapiteln 5 und 6* erfolgt entlang der Forschungsfrage: *Wie nehmen Grundschullehrer/innen migrationsbedingte Heterogenität im Handlungsfeld Schule wahr und wie interpretieren sie diese Wahrnehmungen in Bezug auf ihr pädagogisches Handeln?* Zur Beantwortung der Frage werden die durch die Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse in *Kapitel 5 (Ergebnisse der Inhaltsanalyse)* vorgestellt. Diese werden durch die Einblicke in die thematische Fallkontrastierung in *Kapitel 6 (Ergebnisse des thematischen*

*Fallvergleichs*) exemplarisch um Argumentationsstrukturen in Form von Begründungszusammenhänge und/oder Argumentationsbrüche ergänzt. Die Ergebnisse werden – je nach Relevanz und Gewichtung – auf der Ebene der Akteure, ihrer Handlungen und im Kontext schulischer Strukturen präsentiert und vor dem Hintergrund der kontextuellen und theoretischen Rahmung interpretiert.

Ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung und im Zusammenspiel von kontextueller und theoretischer Rahmung werden in *Kapitel 7 (Professionalisierungsperspektiven)* Perspektiven zur vorliegenden Thematik aufgezeigt, d.h. Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen verdeutlicht.

Zum Abschluss der Arbeit erfolgt in *Kapitel 8 (Fazit und Resümee)* eine kritische Reflexion der Forschungsmethodologie der vorliegenden Untersuchung. Danach wird die Anschlussfähigkeit dieser Grundlagenforschungsstudie im Kontext von ProLEG angeführt. In einem resümierenden Ausblick wird aufgezeigt, wie die gewonnenen grundlegenden Erkenntnisse zu den Sichtweisen der befragten Grundschullehrer/innen in Bezug auf den pädagogischen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, für die Professions-, Unterrichts- und Schulentwicklung genutzt werden können.

### 1.3 Begriffsbestimmung der statistischen Größe Migrationshintergrund

Im Folgenden wird der formale Umgang mit relevanten Begriffen und Definitionen aus der Statistik geklärt. Die inhaltliche Klärung der Begriffe erfolgt im weiteren Verlauf der Arbeit in Bezug auf die entsprechenden Textstellen.

In der Debatte zu den Themen Integration und Interkulturelle Bildung werden in unterschiedlichen Kontexten verschiedene statistische Begriffe zur Unterscheidung einzelner Bevölkerungsgruppen verwendet. Der Versuch wird unternommen, die Migrationsprozesse von Menschen nach Deutschland durch die Begrifflichkeiten *Zuwanderungsgeschichte*, *Zuwanderungshintergrund*, *Migrationsgeschichte* oder *Migrationshintergrund* zu verdeutlichen.

Die vorliegende Arbeit verwendet in Anlehnung an die Begriffsbestimmung des Mikrozensus den statistischen Begriff »Menschen mit Migrationshintergrund«:

»Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen alle Ausländer und eingebürgerten ehemaligen Ausländer, alle nach 1949 als Deutsch auf das heutige Gebiet der Bundesrepub-

lik Deutschland<sup>2</sup> Zugewanderten, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einen zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil« (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 5).

Somit können auch in Deutschland geborene Menschen einen Migrationshintergrund haben, sei es als Kinder von (Spät-)Aussiedlern<sup>3</sup> als Ius Soli-Kinder<sup>4</sup> ausländischer Eltern oder als Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund. Dieser Migrationshintergrund leitet sich dann ausschließlich aus den Eigenschaften der Eltern ab. Insgesamt wird innerhalb dieser generationalen Ordnung zwischen Menschen mit eigener Migrationserfahrung und Menschen ohne eigene Migrationserfahrung bzw. familiärer Migration unterschieden.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen handelt es sich bei der Begriffsdefinition *Migrationshintergrund* um *Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne*, da der hiermit zugeschriebene Migrationshintergrund in erster oder zweiter Generation vorliegt. Personen mit nicht durchgehend bestimmbarem Migrationsstatus werden dagegen statistisch als *Personen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinne* der Bevölkerungsgruppe ohne Migrationshintergrund zugeordnet (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 6).

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff *Migrationshintergrund* und seine Definition auch im Hinblick auf die Schülerschaft verwendet. Dabei wird die Begrifflichkeit »Kinder mit Migrationshintergrund« unter den Aspekt der migrationsbedingten Heterogenität subsumiert.

Der Begriff der ethnisch-kulturellen Herkunft lehnt sich ebenfalls an den Aspekt der Migration an. Jedoch ist dieser – vom Grundverständnis her – eher als Heterogenitätsdimension zu verstehen, die über ein nationalstaatliches und demografisches Verständnis hinausreicht. Der Fokus auf Ethnizität und Kultur unterliegt dabei einem dynamischen Kulturverständnis. Das Zusammenwirken von Heterogenität in ihren Dimensionen sowie der Kulturbegriff werden auf der Ebene der kontextuellen Rahmung differenzierter betrachtet (vgl. Kap. 2).

- 
- 2 Zuwanderung vor 1950 betraf die kriegsbedingte Vertreibung während des Zweiten Weltkriegs und unmittelbar danach. Von 1950 bis 1960 gab es zwar noch immer eine Zuwanderung von Vertriebenen (Aussiedlern), sie lag zahlenmäßig aber unter der ab 1955 stattfindenden Zuwanderung von Gastarbeitern (vgl. Kap. 2 Kontextuelle Rahmung).
  - 3 Als (Spät)Aussiedler werden diejenigen Personen bezeichnet, die aus der ehemaligen UdSSR und anderen ehemaligen Ostblockstaaten stammen (vgl. Statistisches Bundesamt 2014/2015).
  - 4 Ius-Soli bezieht sich auf das geänderte Einbürgerungsrecht in Deutschland, wonach neben dem Abstammungsprinzip auch das Geburtsortprinzip gilt (vgl. Statistisches Bundesamt 2014/2015; Kap. 2 Kontextuelle Rahmung).

Jede Kategorisierung und Zuordnung birgt die Problematik, dass daraus Verkürzungen und Zuschreibungen resultieren, die bei der Betrachtung von Migranten- und Migrantengruppen zu Fehlinterpretationen führen können (vgl. Auernheimer 2007, 2008; Krüger-Potratz 2010; Mecheril 2010; Prengel 2006; Prengel/Horn 2013). Bei der Verwendung und der Unterscheidung der Kategorien *Menschen mit Migrationshintergrund* und – daraus resultierend – *Menschen ohne Migrationshintergrund* ist es daher wichtig zu beachten, dass es sich hierbei in erster Linie um eine statistische Größe handelt. Statistische Größen werden in ihrer Verwendung als Unterscheidungskriterien in der Migrationsforschung (und darüber hinaus) oftmals kritisch bewertet. Als Begründung wird angeführt, dass diese dazu beitragen, gesellschaftliche Gruppen der Minoritäten in Bezug auf die gesellschaftliche Majorität besonders herauszustellen, sodass Differenzen reproduziert und aufrechterhalten werden (vgl. Krüger-Potratz 2010; Mecheril 2008, 2010; Prengel 2013). Bei dieser Kritik geht es jedoch nicht um die Ablehnung statistischer Werte und Begriffe, da diese in den gegenwärtigen Migrations-, Bildungs- und Forschungsprozessen auf den verschiedenen Ebenen wichtige Zugänge und Erkenntnisse liefern (vgl. Kap. 2 Kontextuelle Rahmung, v.a. Kap. 2.3, Forschungsstand). Vielmehr geht es um eine reflektierte Verwendung von Begriffen und Kategorien, bei der ausgehend von der Kategorie und Zuordnung nicht pauschal auf Individuen und homogene Gruppen geschlossen werden darf (vgl. ebd.).

## 2 Kontextuelle Rahmung

### 2.1 Globalisierung, Mobilität und Migrationsprozesse und ihr Niederschlag in Gesellschaft und Schule

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungen werden in besonderem Maße durch ökonomische und politische Globalisierungsprozesse beeinflusst, die in enger Verflechtung zu gesteigerter Mobilität und erhöhter Migration in der Bevölkerung zu betrachten sind (vgl. Holzbrecher 2004; Mecheril 2010).

Dabei weisen die Aspekte der Globalisierung und die der Migration vielfältige und vielschichtige Wechselwirkungen auf, die kulturelle, ökonomische und politische Aspekte auf globaler und lokaler Ebene beeinflussen. Die Vernetzung dieser zum Teil stark divergierenden globalen und lokalen Prozessebenen, zusammengefasst im Begriff der Globalisierung (vgl. Beck 1998), nimmt Einfluss auf den transnationalen und sozialen Raum (Edelmann 2007; Datta 2010; Wulf/Merkel 2002).

Die Gründe und Ursachen für vergangene und gegenwärtige Migrationsprozesse in den EU-Raum und speziell nach Deutschland sind vielfältig. Neben unterschiedlich motivierten Gründen einer Arbeitsmigration – etwa Fachkräftemangel und Ausweitung des Arbeitsmarktes innerhalb der EU-Länder – erhöhen sich Migrationsbewegungen aufgrund von extremer Armutsgefährdung und/oder durch Flucht und Vertreibungen aus Kriegs- und Krisenregionen (vgl. Mecheril 2010). Diese Migrationsbewegungen wirken sich auf die Bevölkerungsstrukturen in den jeweiligen Auswanderungs- und Einwanderungsländern aus (vgl. The UN Refugee Agency [UNHCR] 2014).

Aktuell leben in Deutschland ca. 80,6 Millionen Menschen (Statistisches Bundesamt 2014). Davon weisen ca. 19,7 Prozent, d.h. etwa 15,9 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund im engeren Sinn auf (vgl. ebd.; s.o., S. 26). Werden die Zahlen nach Altersgruppen differenziert betrachtet, so fällt auf, dass mit abnehmendem Alter der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in Beziehung zur Gesamtbevölkerung zunimmt. So beträgt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der Altersklasse bis 20 Jahren 29,5 Prozent.

Besonders hoch ist er in den Altersklassen unter 10 bzw. unter 5 Jahren. Hier liegt er mittlerweile bei ca. 34 bzw. 35 Prozent, sodass davon ausgegangen werden muss, dass mittlerweile jedes dritte, in Ballungsgebieten sogar ca. jedes zweite Kind einen Migrationshintergrund aufweist (vgl. ebd.). Das späte Zugeständnis und die Akzeptanz in Deutschland, ein Einwanderungsland zu sein, steht im engen Zusammenhang mit den anhaltenden Herausforderungen in Bezug auf das Aufwachsen von Kindern in einer Migrationsgesellschaft.

»Multikulturalität ist somit sowohl für Erwachsene als auch und fast noch mehr für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund eine der zentralen Dimensionen der heute vorzufindenden gesellschaftlichen Heterogenität« (Herwartz-Emden/Mehring 2011).

Demnach bedeutet »multikulturelle Kindheit«, in einer sprachlich-kulturell, ethnisch, national und religiös ausdifferenzierten Einwanderungsgesellschaft aufzuwachsen (vgl. Krüger-Potratz 2010, S. 41). Sie ist somit nicht mehr als Sonderfall zu betrachten, sondern als Teil der »normalen« Kindheit(en) in Deutschland, in der die Gruppe der Kinder aus Zuwanderungsfamilien in sich ebenso heterogen sind wie die Gruppe derer, die als »alteingesessenen« gelten (vgl. ebd.).

### 2.1.1 *Heterogenität der Schülerinnen und Schüler*

Statistische Daten stellen eine wichtige Datenquelle dar, um sich den Lebenswelten der Kinder anzunähern. Mittlerweile stehen aufgrund sozialwissenschaftlicher Sozialindikatoren- und Surveyforschung, empirisch ausgerichteter Kindheits-, Jugend- und Familienforschung sowie erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung weit mehr empirische Erkenntnisse zur Verfügung als noch vor einigen Jahren (vgl. Rauschenbach/Bien, 2012, S. 8).

Angestoßen wurde dieser Prozess, trotz früherer Untersuchungen zur Bildungsteilhabe (vgl. Baker/Lenhardt 1988), vor allem durch die von der OECD initiierten internationalen und nationalen Schulvergleichsstudien wie PISA und IGLU/PIRLS die eine Bildungs- und daraus resultierend eine Integrationsdebatte in Bezug auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf der Ebene der Bildungssysteme auslöste und in den Fokus einer breiten Öffentlichkeit rückte (vgl. OECD 2012; Bos et al. 2012). Die Studien zeigen, dass die Bildungsverläufe von Kindern stark abhängig sind von den Faktoren soziale Herkunft, Zuwanderung und Geschlecht (vgl. Bükler/Rendtorff 2015). Durch die quantitativen Ergebnisse wird deutlich, dass besonders in Deutschland im Kontext institutioneller Bildung und vor dem Hintergrund eines hoch selektiven Schulsystems Schüler/innen mit

Migrationshintergrund enorme Bildungsbarrieren und Zugangsbeschränkungen erfahren (vgl. Muñoz 2012, vgl. Kap. 2.1.2, Homogenität schulischer Strukturen; vgl. Kap. 2.3, Forschungsstand).

Gleichzeitig verdeutlichen diverse Schulvergleichsstudien und Kindersurveys, dass es sich in vielen Fällen nicht um eine ausgewiesene Migrationsforschung handelt, da die Differenzierung oftmals über die Unterscheidung der demografischen Größe *mit vs. ohne Migrationshintergrund* nicht hinausreicht (vgl. Betz 2011). Dies ist kritisch zu betrachten, da die demografische Größe *Migration* eine homogene Gruppe suggeriert, was der Realität der so bezeichneten bei Weitem nicht entspricht. Dies wird u.a. deutlich im Hinblick auf den medial inszenierten Bildungsverlierer des *türkischen Jungen aus prekärer sozialer Lage*,<sup>5</sup> der oftmals als Stellvertreter für eine ganze Gruppe fungiert. Insgesamt besteht ein Klärungsbedarf, der das Zusammenwirken verschiedener Differenzlinien wie z.B. ethnisch-kulturelle Herkunft, soziale Lage und Geschlecht vor dem Hintergrund von class, race und gender sowie Intersektionalität (vgl. Kap. 3 Theoretische Rahmung) in Bezug auf die institutionelle Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund und ihre Wirkungsmechanismen hinterfragt. Inwieweit beispielsweise die ethnisch-kulturelle Herkunft der Kinder in Beziehung zu ihrem Geschlecht sowie einer möglichen prekären sozialen familiären Ausgangslage als Mehrfachfaktoren Bildungsbarrieren vergrößern und in welchem Umfang diese als Einzelfaktoren wirken ist letztendlich eine noch offene Frage (vgl. Betz 2011; Büker/Rentorff 2015). Hinzu kommt, dass der Faktor der ethnisch-kulturellen Herkunft allein auf der Ebene der statistischen Zuweisung bis zu 40 verschiedene Nationalitäten aufweist (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, Statistisches Bundesamt 2013). Studien wie z.B. das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) weisen innerhalb ihrer Stichproben eine Vielfalt nach ethnischer und nationaler Herkunft mit bis zu 50 unterschiedlichen Herkunftsländern aus (vgl. Herwartz-Emden/Mehring 2011).

»Die multikulturell bedingte Heterogenität ist demnach wesentlich höher und tiefgreifender einzuschätzen, als es die in vielen Publikationen und Diskussionen anzutreffende Behandlung der Migrantinnen und Migranten als weitgehend einheitliche oder homogene Gruppierung suggeriert« (Herwartz-Emden/Mehring 2011, S. 234).

---

5 Der Entwurf dieser Sozialfigur orientiert sich im Wesentlichen an Georg Pichts *katholischem Arbeitermädchen vom Lande* (Mitte der 1960er-Jahre).

Zusammenfassend lässt sich hervorheben, dass Multikulturalität<sup>6</sup> in ihrem Umfang wie auch in ihrer Diversität als ein zentraler Aspekt alltäglicher Lebenserfahrungen von in Deutschland lebenden Kindern mit und ohne Migrationshintergrund darstellt und im Kontext institutioneller Bildungssysteme eine professionelle Auseinandersetzung erfordert (vgl. Herwart-Emden/Mehringer 2011; Krüger-Portatz 2010).

### 2.1.2 Homogenität schulischer Strukturen und ihrer Akteure

Die zunehmenden Globalisierungsprozesse und deren Auswirkungen auf den transnationalen Raum in Bezug auf den Wandel von Bevölkerungsstrukturen führen – so Edelmann – zu einem Ungleichgewicht zwischen einer *multikulturellen Schülerschaft* und einer überwiegend *monokulturellen Lehrerschaft* (vgl. Edelmann 2007). Diese Ausgangssituation stellt schulische Bildungseinrichtungen vor komplexe Herausforderungen, wollen sie auf die wachsende Heterogenität in der Schülerschaft im Kontext multikultureller Kindheit(en) reagieren.

Während die multikulturell geprägte Schülerschaft eine Vielfalt und Heterogenität in ihren unterschiedlichen Facetten und Konstellationen widerspiegelt, zeichnet sich im Kontrast dazu bei den Lehrer/innen ein eher homogenes Bild ab. Im bundesweiten Durchschnitt liegt der Prozentsatz der weiblichen Grundschullehrer/innen nach Berechnungen des Statistischen Bundesamts bei ca. 88 Prozent (vgl. Malecki/Schneider/Vogel/Wolters 2014). Der Anteil der Lehrpersonen mit Migrationshintergrund liegt über alle Schulstufen und -formen bei ca. 0,9 Prozent (vgl. Blossfeld et al. 2011, S. 75). Differenzierte Werte nach Schulform und Geschlecht liegen zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht vor. Ein Großteil der Grundschullehrer/innen stammt aus der bürgerlichen Mittelschicht, ist weiblich und weist keinen Migrationshintergrund auf (vgl. ebd.). Insgesamt kann die Konsequenz dieser auch in naher Zukunft andauernden »kulturellen Diskrepanz« zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen als Appell aufgefasst werden, angehende und amtierende Lehrpersonen für die migrationsbedingte Heterogenität in der Institution Schule adäquat zu sensibilisieren (vgl. Edelmann 2007, S. 22; Georgie/Ackermann/Karaka 2011). Die Institution Schule ist darüber hinaus in einem komplexen Bildungssystem mit administrativen und politischen Stellgrö-

---

6 Multikulturalität ist ein Begriff, mit dem versucht wird, eine unter Globalisierungsbedingungen sich entwickelnde Gesellschaft zu beschreiben (vgl. Holzbrecher 2004, S. 87). Interkulturell sind dabei die pädagogischen Maßnahmen, die darauf zielen, auf diese Realität zu reagieren und Antworten auf die gesellschaftlichen Herausforderungen zu finden (vgl. ebd.).