



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext
migrationsbedingter Heterogenität“

Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit
migrationsbedingter Heterogenität an Wiener Volksschulen

verfasst von / submitted by

Julia Neubauer, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ilse Schrittemser

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG UND KONTEXTUELLE RAHMUNG	6
1.1 Einführung in die Thematik	6
1.2 Aktueller Forschungsstand	8
1.3 Die pädagogische Relevanz der Thematik	11
1.4 Aufbau und Methodik der Arbeit	12
A THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	14
2 PROFESSIONSTHEORETISCHER ZUGANG	14
2.1. Begriffliche Klärung: Professionalisierung, Professionalität, Profession	14
2.2 Professionstheoretische Ansätze.....	16
2.3 Strukturtheoretischer Ansatz nach Ulrich Oevermann	17
2.4 Theorie der Strukturierung nach Anthony Giddens	20
2.5 Verhältnis von Struktur und professionellem Handeln	22
2.6 Professionalisierung in der LehrerInnenausbildung	24
2.6.1 Professionalisierung durch Kompetenzen und Ausbildungsstandards.....	24
2.6.2 Standards für die Lehrerbildung nach Oser (1997, 2001)	26
2.6.3 Standards für die Lehrerbildung nach Terhart (2002)	27
2.6.4 Das mehrperspektivische Konzept von Professionalität (EPIK)	28
2.7 Resümee	34
3 HETEROGENITÄT	36
3.1 Zum Begriff „Heterogenität“	36
3.2 Heterogenität und institutionalisierte Bildung	38
3.2.1 Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive	40
3.3 Heterogenität als komplexe Anforderung an das pädagogische Handeln	45
3.4 Resümee	49
4 MIGRATION.....	51
4.1 Zum Begriff „Migration“	51

4.2 Geschichtlicher Hintergrund und aktuelle Situation – Migrationsbewegungen	56
4.3 Pädagogische Theorien und Konzepte	58
4.4 Resümee	61
5 MIGRATIONSBEDINGTE HETEROGENITÄT UND PÄDAGOGISCHES HANDELN	63
5.1 Sprachliche Heterogenität.....	64
5.2 Interkulturelle Bildung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität..	66
5.2.1 Adressatinnen und Adressaten von interkulturellen Bildungsangeboten	66
5.2.2 Theoretische Perspektive	68
5.2.3 Professionalitätsverständnis von interkulturellen Bildungsansätzen sowie im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität.....	71
5.3 Resümee	76
B EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	78
6 QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG	78
7 FRAGESTELLUNG DER ARBEIT	80
8 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	81
8.1 Auswahl und Zusammensetzung der Stichprobe.....	81
8.2 Erhebungsmethode	83
8.2.1 Das problemzentrierte Interview	84
8.3 Durchführung der Interviews und Leitfaden	85
8.4 Aufbereitung der Interviews	87
8.5 Auswertung.....	87
8.5.1 Auswertungsprogramm – MAXQDA	90
9 DETAILAUSWERTUNG	93
9.1 Analyse Kriterien	93
10 ERGEBNISDARSTELLUNG	99
10.1 Kategorie 1: Kompetenzen	99
10.1.1 Migrationsbedingte Kompetenzen der Lehrkräfte	99
10.1.2 Interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen	100
10. 1. 3 Erforderliche Kompetenzen	103

10.2 Kategorie 2: Unsicherheiten.....	106
10.3 Kategorie 3: Herausforderungen, Schwierigkeiten, Grenzen	107
10.3.1 Sprachliche Herausforderungen	108
10.3.2 Kulturelle Differenzen.....	110
10.3.3 Kulturelle Gruppierungen	112
10.3.4 Schulische Leistungen	114
10.4 Kategorie 4: Potentiale und Chancen	115
10.5 Kategorie 5: Unterrichtsprozesse und -methoden.....	118
10.5.1 Einbeziehung der Sprachen im Unterricht	122
10.5.2 Professionelles pädagogisches Handeln	125
10.6 Kategorie 6: Schule	127
10.6.1 Schulsprache	127
10.6.2 Leitbild, Haltung, Projekte	130
10.6.3 Vorgaben und Rahmenbedingungen	131
10.6.4 Ressourcen.....	134
10.7 Kategorie 7: Austausch im Kollegium	136
10.7.1 Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund	139
10.8 Kategorie 8: Elternarbeit	141
10.8.1 Unterstützungsmöglichkeiten für den Kontakt.....	145
10.9 Kategorie 9: Fort- und Weiterbildung	148
10.10 Resümee	150
11 ZUSAMMENFÜHRUNG VON THEORIE UND EMPIRIE.....	152
12 CONCLUSIO	160
13 LITERATURVERZEICHNIS	163
14 ANHANG	175

Danksagung

Ich möchte diese Arbeit als Anlass nehmen, um mich bei all jenen zu bedanken, die mich während meines Studiums sowie bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Allen voran möchte ich meinen Eltern, Anneliese und Herbert Neubauer, einen großen Dank für die bedingungslose und geduldige Unterstützung in allen Phasen meines Lebens sowie ihren grenzenlosen Glauben an mich aussprechen. Ohne diese große Hilfe wäre mein Studium und damit auch diese Arbeit nicht möglich gewesen. Ich danke auch meiner Schwester Sarah Neubauer für die liebevolle Unterstützung und den motivierenden Zuspruch. Ich möchte auch Philip Reifschneider meinen Dank aussprechen – er war mir immer eine wertvolle Stütze.

Ein besonderer Dank gilt Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ilse Schritteser, die mich von Beginn an mit konstruktiven Anregungen beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt hat.

Ich bedanke mich auch bei den Direktorinnen und Direktoren der Schulen, in denen die Befragungen durchgeführt wurden, für die Unterstützung bei der Suche nach Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern. Allen Befragten danke ich ebenfalls für die Zeit und Bereitschaft, meine Fragen zu beantworten und von ihren Erfahrungen zu berichten.

1 EINLEITUNG UND KONTEXTUELLE RAHMUNG

1.1 Einführung in die Thematik

Der Beruf der Lehrerinnen und Lehrer nimmt eine verantwortungsvolle Stellung in der Gesellschaft und zudem eine Schlüsselrolle im Bildungssystem ein. (Holzbrecher, 2013, S. 295) Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen in der österreichischen Bevölkerungsstruktur sowie die damit einhergehenden komplexen Herausforderungen stehen in einem engen Zusammenhang zur Institution Schule und denjenigen, die in diesem Handlungsfeld agieren. Im Kontext von Migration kommt österreichischen Schulen eine zentrale Rolle als Integrationsmotor zu, vor allem auch in der jetzigen Zeit, da die Asylwerberinnen und Asylwerber der vergangenen Jahre nun integriert werden. (Fassmann, 2017, S. 100) Die Vielfalt im Klassenzimmer kann für Lehrpersonen bereichernd sein, jedoch auch als fordernd erlebt werden, da der Unterricht so verstärkt an „sprachliche und fachliche Ausgangslagen“ (ebd., S. 103) angepasst werden sollte. Derartige Veränderungen innerhalb des Klassenverbandes sind dann eher verkraftbar, „wenn es sich um wenige Neuschüler handelt und wenn die Klassengröße insgesamt überschaubar ist“ (ebd., S. 103). Ist jedoch das Gegenteil der Fall und Lehrpersonen müssen mit vielen Geflüchteten und Quereinsteigern mit unterschiedlichen Vorkenntnissen in schon zuvor großen Klassengruppen umgehen, kann diese Situation von Lehrenden als Zumutung erlebt werden. (ebd., S. 103) Migrationsbedingt heterogene Klassen zählen mittlerweile an österreichischen Pflichtschulen, allen voran in Wien, zum Alltag. (Statistik Austria, 2016, S. 46) Besonders Volksschulen weisen hier im Vergleich zu weiterführenden Schulformen in Bezug auf die Lernenden eine große Heterogenitätsspanne auf. Grundschullehrkräfte sind dabei „maßgeblich an der Schaffung eines integrationsfreundlichen Klimas in der Schule und der Lerngruppe beteiligt“ (Hüpping, 2017, S. 14f.) Dem Professionsverständnis der Lehrkräfte unterliegen persönliche Einstellungen, Überzeugungen, subjektive Theorien und Haltungen, die das pädagogische Handeln mitbeeinflussen und sich folglich auch „auf die im Aufbau befindlichen Selbstkonzepte der Kinder und auf die Entwicklung eines Gesellschaftsverständnisses im Kontext von Schule auswirken“ (ebd., S. 15). Dies

verdeutlicht, wie relevant das pädagogische Handeln von Volksschullehrkräften sowie die Struktur, in der diese agieren, neben familiären Hintergründen der Kinder und ihren persönlichen Dispositionen, sind. Durch diese bedeutende Rolle der Volksschule, die allen Kindern „eine nachhaltige gesellschaftliche Bildung und Teilhabe in der Gesellschaft“ (ebd., S. 15) ermöglichen soll, zeigt sich, dass auch Änderungen auf der institutionellen Ebene der Schule essentiell sind, um den Anforderungen der Einwanderungsgesellschaft zu entsprechen. Trotzdem gibt es kaum wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse darüber, was die Lehrkräfte benötigen, um in diesem Handlungsfeld professionell agieren zu können. (Ding, 2011, S. 12; Strasser, 2011, S. 15)

Für die vorliegende Masterarbeit ergibt sich somit folgende Fragestellung:

Welchen Anforderungen begegnen Lehrkräfte im Zusammenhang mit migrationsbedingter Heterogenität im Handlungsfeld der Volksschule, wie nehmen sie Heterogenität im Kontext von Flucht und Migration wahr und wie interpretieren sie ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf ihre Wahrnehmungen?

Das mehrperspektivische Konzept von Professionalität nach Paseka u. a. (2011) wird als theoretische Grundlage dieser Masterarbeit herangezogen, da das zugrundeliegende Professionsverständnis davon ausgeht, dass Struktur und Person gleichermaßen berücksichtigt werden sollten. (Paseka, Schratz, & Schritteser, 2011, S. 24) Handlung und Struktur stehen in einem Prozess der Wechselwirkung und werden als dialektisch aufeinander bezogene Aspekte verstanden. Die qualitative Erhebung wird mittels problemzentrierter Interviews nach Witzel (Witzel, 1982, 1985, 2000) mit Volksschullehrkräften, die in ihrer Klasse mit Heterogenität aufgrund von Flucht und Migration konfrontiert sind, durchgeführt.

Mithilfe dieser Masterarbeit soll aufgezeigt werden, wie Lehrkräfte an Wiener Volksschulen mit migrationsbedingter Heterogenität umgehen, was diese von Seiten der Aus- und Weiterbildung vermissen und welche strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen werden sollten, um pädagogische Professionalität im Kontext von Flucht und Migration zu ermöglichen.

1.2 Aktueller Forschungsstand

Der optimale Umgang mit Heterogenität ist Kernauftrag „unseres Bildungssystems, jeder Bildungseinrichtung und damit insbesondere Kernauftrag jeder Schule“ (Vock & Gronostaj, 2017, S. 5). Internationale Studien haben den Handlungsbedarf in diesem Feld offensichtlich gemacht. (vgl. u.a. OECD, 2014; Berkemeyer u. a., 2015) Derartige Befunde haben Heterogenität zum zentralen Thema in fachwissenschaftlichen wie auch öffentlichen Debatten gemacht und dafür gesorgt, dass Heterogenität zum Schlüsselbegriff im aktuellen Bildungsdiskurs geworden ist. (Vock & Gronostaj, 2017, S. 5.) Koller, Casale und Ricken sprechen davon, dass dieser Begriff als eine Art „Zauberformel“ (Koller u. a., 2014, S.7) in erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und praktisch-pädagogischen Diskursen fungiert. Die Debatte um die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher hat in den letzten Jahren zu einer Verstärkung dieser Entwicklung geführt.

Um einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Forschung zu ermöglichen, erfolgt nun eine Präzisierung ausgewählter Forschungsstudien, die den Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter Heterogenität fokussieren.

Holzbrecher zeigt auf, dass die empirischen Untersuchungen, die sich mit der Frage befassen, wie Lehrpersonen mit migrationsbedingter Heterogenität umgehen, einen Professionalisierungsbedarf offensichtlich machen. Ein Teil der Lehrerschaft ist an der Auseinandersetzung mit kultureller Differenz desinteressiert, während sich der andere Teil bemüht, Kinder mit Migrationshintergrund zu integrieren. Diese Bemühungen führten jedoch häufig dazu, dass aus Unkenntnis im konkreten pädagogischen Alltag das Gegenteil dessen bewirkt wurde, was beabsichtigt war. (Holzbrecher, 2013, S. 294ff.) Hierzu bezieht er sich unter anderem auf eine Studie von Georg Auernheimer (2008), welcher in mehreren Untersuchungen Lehrermeinungen identifiziert hat, „die auf eine Fixierung auf fremde ‚Mentalitäten‘ oder ‚Sitten‘ schließen lassen, auf generalisierende Erklärungen für fremdartiges Verhalten, auf Forderungen nach Anpassung der Minderheiten an die Normen der Mehrheitsgesellschaft, [...] darauf, dass eigene Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster nicht in Frage gestellt und eigenes Befremden nicht eingestanden werden“ (ebd., S. 296).

Edelmann (2007) untersuchte in der Schweiz, wie Volksschullehrkräfte kulturelle Heterogenität in ihren Klassen erfahren und auf welche Strategien und Routinen für den Umgang mit dieser zurückgegriffen wird. Hierfür wurden 40 Volksschullehrkräfte im Kanton Zürich befragt. Ziel dieser Untersuchung war es, aktuelles Orientierungswissen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu generieren. Die Fragestellung, welche Potentiale, Herausforderungen, Strategien und Routinen Lehrkräfte sehen, wenn sie Anforderungen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität begegnen, stand im Vordergrund dieser Studie. Zentral ist die Erkenntnis, dass subjektive Interpretationen und persönliches Interesse von Lehrkräften, wie beispielsweise Zusatzqualifikationen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, von besonderer Relevanz für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sind. Ebenfalls zentral für den Umgang mit Heterogenität im Kontext von Flucht und Migration ist die Akzeptanz sowie die Bedeutung der Migrantensprache und der Stellenwert der Kooperation in Lehrerteams. (Edelmann, 2007, S. 228ff.) Bei Lehrpersonen mit Migrationshintergrund bildet dieser Hintergrund eine Grundlage für das pädagogische Handeln und wird dazu genutzt, um als Vorbild für Bildungserfolg und transnationale Integration zu fungieren. Ähnlich wie die Studie von Auernheimer gelangte auch Edelmann zu der Erkenntnis, dass im Kontext von migrationsbedingter Heterogenität „die Auseinandersetzung mit den Widersprüchen zwischen Beachtung und Nichtbeachtung der Differenz das pädagogische Handeln maßgeblich prägen“ (ebd., S. 230). Die Ergebnisse verdeutlichen so insgesamt, dass der Umgang von Lehrpersonen mit migrationsbedingter Heterogenität noch kein Element pädagogischer Professionalität darstellt. Es wird darauf hingewiesen, dass eine derartige Professionalität bei Lehrkräften nicht vorausgesetzt werden darf. (ebd., S. 231)

Zu ähnlichen Erkenntnissen gelangt die quantitative Studie „Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht in der Grundschule“ (ProLEG), die mehr als 220 Grundschullehrkräfte in Bezug auf ihre Einstellungen zu Ethnizität und Geschlecht im Kontext der Schule befragte. Die Ergebnisse zeigten, dass die befragten Lehrpersonen eine positive Sicht gegenüber ethnisch-kultureller Vielfalt aufweisen und verwiesen zudem auf eine überwiegende Zufriedenheit mit dem eigenen pädagogischen Handeln. Auffallend war, dass bei der Frage, ob Lehrkräfte in der Lage seien, ihr Handeln in Bezug auf Ethnizität professionell zu reflektieren, 50 Prozent die teils/teils-Zuordnung wählten. Somit

blieb hier eine klare Positionierung offen, was ein Indiz dafür sein könnte, dass Unsicherheit im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität vorherrschend ist. Ein weiteres zentrales Ergebnis ist, dass die Lehrkräfte Problemquellen für Bildungsbenachteiligung nicht innerhalb der Institution Schule verorten, sondern insbesondere im Elternhaus der Kinder mit Migrationshintergrund. (Winheller u.a., 2012, S. 54ff.)

Die Studie „Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse“ von Jürgens und Miller (2013) befragte 333 Volksschullehrkräfte sowie 220 Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen nach ihrer Wahrnehmung von Heterogenität in der Schule. Die Befragung wurde im Rahmen eines quantitativen Vorgehens, mittels Fragebogen, durchgeführt. Des Weiteren wurden acht Leitfadeninterviews geführt. Als zentrales Ergebnis dieser Studie kann hervorgehoben werden, dass ein Großteil der befragten Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer angibt, dass vor allem das Arbeits- und Sozialverhalten, die Leistungsfähigkeit sowie die Sprachkompetenz der Lernenden als Belastungsfaktor wahrgenommen wird, stattdessen werden Dimensionen von Heterogenität wie Geschlecht oder Ethnizität nicht als derartige Belastungsfaktoren empfunden. (Jürgens & Miller, 2013, S. 242).

Vor dem Hintergrund dieser Studien wird zum einen deutlich, dass oftmals im Umgang mit Heterogenität im Kontext von Flucht und Migration Unsicherheiten auf der Seite von Lehrkräften vorherrschend sind. Zum anderen hat sich auch gezeigt, dass über den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität an österreichischen Schulen kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse vorliegen, wie auch Fassmann (Fassmann, 2017, S. 103) verdeutlicht. So liegen nur Einzelevidenzen darüber vor, wie Lehrkräfte mit Heterogenität im Kontext von Flucht und Migration umgehen, wie diese ihr pädagogisches Handeln im Hinblick auf die damit aufkommenden Anforderungen einschätzen und welche Veränderungen sowohl in der Ausbildung, der Weiter- und Fortbildung als auch in der Institution Schule selbst von Nöten wären. Daraus ergibt sich schon die pädagogische Relevanz dieses Forschungsthemas, die im folgenden Kapitel präziser bearbeitet wird.

1.3 Die pädagogische Relevanz der Thematik

In Österreich waren im März 2017 77.368 Menschen mit Migrationshintergrund in der Grundversorgung, in Wien beläuft sich die Zahl auf 20.969 Menschen. Davon befinden sich etwa 1.101 Kinder im Kindergartenalter, zwischen drei und fünf Jahren, und ungefähr 3.266 Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 15 Jahren, zuletzt genannte sind damit nach dem österreichischen Gesetz schulpflichtig gemeldet. (Fonds Soziales Wien, 2017, S. 2 ff.) Die Kinder mit Migrationshintergrund, die schulpflichtig gemeldet sind, sind jene, die für österreichische Schulen und Lehrkräfte eine aktuelle Herausforderung darstellen, worüber jedoch, wie schon am Ende des vorangegangenen Kapitels erläutert, nahezu keine Studien vorliegen.

Da sich Kinder und Jugendliche in ihren Lernvoraussetzungen und –bedürfnissen unterscheiden, werden Lehrpersonen vor große Herausforderungen gestellt, um dieser Heterogenität zu entsprechen. Dieses „konstitutive Problem“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 7), eine größere Gruppe, in der sich die einzelnen Lernenden in vielerlei Hinsicht unterscheiden, zu unterrichten, ist schon lange Thema der Bildungsforschung. Die pädagogische Relevanz des Themas der vorliegenden Masterarbeit zeigt sich nun vor allem dadurch, dass Österreich auch in Zukunft durch Zuwanderung, die aus geographisch und kulturell weiter entfernten Regionen stammen wird, gekennzeichnet ist. (Fassmann, 2017, S. 100ff.) Diese Dimension von Heterogenität ist somit gerade Thema in vielen Schulen Österreichs und wird es auch in verstärkter Weise zukünftig sein. Darum ist es besonders für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen von Bedeutung, „über empirisches Wissen zu verfügen, da pädagogisch professionelles Handeln [...] darauf basiert, dass es wissenschaftlichen Erkenntnissen folgt und nicht Ausdruck zufälliger Erfahrungen, Vorlieben oder Beliebigkeiten ist“ (Edelmann, 2007, S. 9).

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf dem Handlungsfeld der Volksschule, da diese Institution, wie auch schon im Kapitel 1.1 „Einführung in die Thematik“ erläutert wurde, eine besonders hohe Heterogenitätsspanne im Vergleich zu anderen Schulformen aufweist. Gesellschaftliche Veränderungen, welche sich auf die allgemeinen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern auswirken, werden in

erster Linie in der Volksschule sichtbar. (Terhart, 2001, S. 100) Die Volksschule stellt zudem auch den ersten verpflichtenden Schulbesuch für Kinder mit Migrationshintergrund dar. Vor allem an Wiener Volksschulen zählen migrationsbedingt heterogene Klassen zum Alltag. (Statistik Austria, 2016, S. 46) An dieser Stelle zeigt sich zugleich eine Limitation dieser Masterarbeit, da die Fragestellung nur explorativ und mit Fokus auf die Institution Volksschule bearbeitet wird. Andere Schulformen werden nicht betrachtet, da das ansonsten über den Rahmen dieser Masterarbeit hinausgehen würde.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich schon die Relevanz dieser Thematik für das pädagogische Handeln innerhalb der Institution Schule. Des Weiteren ergibt sich auch eine Bedeutung für die Professionalisierungsforschung, da mithilfe der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung aufgezeigt werden kann, welchen Anforderungen Lehrkräfte im Zusammenhang mit migrationsbedingter Heterogenität begegnen und wie sie ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf diese einschätzen. So können zentrale Erkenntnisse über Aus- und Weiterbildungsbedarfe der LehrerInnenbildung gewonnen werden, um der gegenwärtigen und auch zukünftigen Einwanderungsgesellschaft zu entsprechen.

1.4 Aufbau und Methodik der Arbeit

Die Arbeit ist grob in zwei Teile geteilt. Im theoretischen Teil (Teil I) erfolgt im zweiten Kapitel die Erläuterung des professionstheoretischen Hintergrundes dieser Masterarbeit. Nach einer begrifflichen Klärung von „Professionalisierung“, „Professionalität“ sowie „Profession“ folgt eine Übersicht über professionstheoretische Ansätze. Im Anschluss werden der strukturtheoretische Ansatz nach Ulrich Oevermann sowie die Theorie der Strukturierung nach Anthony Giddens vertieft behandelt, da diese eine theoretische Grundlage für das mehrperspektivische Konzept von Professionalität der Arbeitsgruppe EPIK bilden, welches im Anschluss ebenfalls näher erläutert wird.

Im Rahmen des dritten Kapitels erfolgt eine vertiefte Betrachtung des Heterogenitätsbegriffs. Nach einem Begriffsbestimmungsversuch wird die Relation

zwischen Heterogenität und institutionalisierter Bildung beleuchtet. Anschließend wird dargelegt, welche Bedingungen im Kontext von Heterogenität an das pädagogische Handeln gestellt werden.

An dieser Stelle folgt die Überleitung zum vierten Kapitel dieser Arbeit, in dem vorerst auf den Begriff der Migration näher eingegangen wird, um anschließend einen Überblick über den geschichtlichen Hintergrund sowie die aktuelle Situation von Migrationsbewegungen zu geben. Zudem erfolgt eine Darstellung der pädagogischen Theorien und Modelle, die in diesem Zusammenhang entstanden sind.

Nachdem zentrale pädagogische Theorien und Modelle vorgestellt wurden, wird im darauffolgenden fünften Kapitel insbesondere auf migrationsbedingte Heterogenität und pädagogisches Handeln eingegangen. Es werden verschiedene Konzeptionen interkultureller Bildungsansprüche skizziert, die die Anforderungen an die Lehrpersonen und das Handlungsfeld Schule im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität darstellen.

Als Teil II wird die empirische Arbeit angeführt. Dabei wird, im Rahmen des sechsten Kapitels, ein skizzenhafter Überblick über die qualitative Sozialforschung gegeben. Darauf folgt im siebenten Kapitel die Darstellung der, dieser Arbeit zugrundeliegenden, Fragestellung. Im achten Kapitel wird die verwendete Methode näher beschrieben und die Untersuchung dargestellt. Nachdem die Haupt- und Subkategorien der Detailauswertung visualisiert wurden, werden die Ergebnisse sowohl auf der Ebene der handelnden Personen als auch auf der Ebene der Struktur, also der Institution Schule, dargestellt und im anschließenden elften Kapitel vor dem Hintergrund der kontextuellen sowie theoretischen Rahmung, welche in den vorangegangenen Kapiteln erfolgt ist, interpretiert. An dieser Stelle erfolgt auch eine Verbindung zum bisherigen Forschungsstand. Im siebenten Kapitel wird ein Resümee mit dem Gewinn für die Forschung sowie einem Forschungsausblick dargestellt.

Abgeschlossen wird die Masterarbeit mit einem Quellenverzeichnis (Literaturverzeichnis, Zeitschriftenverzeichnis, Internetquellen) sowie einem Abbildungsverzeichnis und der Anführung der eidesstattlichen Erklärung.

A THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2 PROFESSIONSTHEORETISCHER ZUGANG

Die Debatte um die Professionalisierung des Berufs der Lehrenden hat seit Beginn der 1960er Jahre eine immer bedeutendere Stellung eingenommen. Seither wurden unzählige empirische und theoretische Erkenntnisse sowie professionstheoretische Ansätze zu dieser Thematik publiziert. (Terhart, 2011, S. 202) Terhart betont, dass unter Bezugnahme des traditionellen Begriffs der Professionen die von „Alltagswissen und Alltagskompetenzen abgegrenzte spezifische Wissens- und Kompetenzbasis des Lehrerberufs“ (ebd., S. 205) als unsicher gilt. Vor allem für die Arbeit an Volksschulen wurde lange und wird teilweise auch noch heute die Existenz einer spezifischen Wissens- und Kompetenzbasis bezweifelt, da für diese Schulform ein hoher Anteil an „pädagogisch-personalen, eher diffusen und wenig spezifisch-professionellen Fähigkeiten“ (ebd., S. 205) angenommen wird. Paseka u. a. (2011) haben einen Ansatz von pädagogischer Professionalität und den für dieses professionelle pädagogische Handeln erforderlichen Kompetenzen entwickelt, welcher im folgenden Kapitel näher bearbeitet wird. Zuvor werden begrifflich-konzeptionelle Aspekte des Professionenbegriffs erläutert. Diesbezüglich erfolgt die Erläuterung der Begriffe Professionalisierung, Profession und Professionalität. In weiterer Folge ist es bedeutsam, dass die wichtigsten professionstheoretischen Ansätze der pädagogischen Berufe erwähnt werden, um einen allgemeinen Überblick zu erhalten. Anschließend wird der Fokus auf den strukturtheoretischen Ansatz nach Ulrich Oevermann sowie die Theorie der Strukturierung nach Anthony Giddens gelegt. Darauf folgt eine präzisere Beleuchtung des Domänenansatzes der Arbeitsgruppe EPIK.

2.1. Begriffliche Klärung: Professionalisierung, Professionalität, Profession

Für pädagogische Diskussionen ist es relevant, die Begriffe Professionalisierung, Professionalität und Profession in differenzierter Weise wahrzunehmen und zu verwenden, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

Auf kollektiver Ebene meint Professionalisierung „den sozialen Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigerns eines gewöhnlichen Berufs in den Status einer Profession“ (Terhart, 2011, S. 203). Berufe, die nicht alle Kriterien erfüllen, wurden als semi-professionell bezeichnet, wie etwa Krankenschwestern, Volksschullehrkräfte sowie Lehrkräfte allgemein. Professionalisierung auf der individuellen Ebene bezeichnet das „Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen (*becoming professional*)“ (ebd., S. 203; Hervorh. im Original). Das zeigt, dass Professionalisierung vor allem einen geschichtlichen Prozess meint, also folglich auf eine Bewegung verweist. Professionalisierung bezeichnet somit die Entwicklung eines Berufes zu einer Profession. (Combe, 2005, S. 7)

Klassische Professionen sind Recht, Medizin und Theologie. Diese Berufsgruppen beschäftigen sich mit weit reichenden gesellschaftlichen Problemen, wie dem „Verhältnis zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Recht) und zu sich selbst (Medizin)“ (Helsper & Combe, 1997, S. 501). Terhart definiert den Professionenbegriff unter Bezugnahme von Evetts (2003) folgendermaßen:

„Im Kern sind Professionen wissensbasierte Berufe, die üblicherweise an ein Studium sowie ein berufsbezogenes Training und entsprechende Erfahrungsbildung anschließen. Eine andere Möglichkeit zur kategorialen Bestimmung dieser Berufe besteht darin, Professionen als strukturelle, berufliche und institutionelle Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften zu betrachten. Professionelle gehen extensiv mit Risikolagen um, mit Risikoeinschätzung – auf der Basis von Expertenwissen – befähigen sie Kunden und Klienten dazu, mit Unsicherheiten umzugehen.“ (Terhart, 2011, S. 204 zit. nach Evetts, 2003, S. 397)

In diesem Sinne sind Merkmale, die eine Profession ausmachen, unter anderem eine akademische Ausbildung, wissenschaftliches Wissen, Berufsethos, Kontrolle über die Standards der Ausbildung, Autonomie, sowie ein gesichertes hohes Einkommen. (Combe, 2005, S. 7) Ein Kennzeichen für Professionen ist auch, dass sich derartige Berufe mit „immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart, 2011, S. 204).

Wurde ein bestimmter Zustand erreicht, ein „Zustand der Könnerschaft“ (Combe, 2005, S. 7), so wird dies mit dem Begriff der Professionalität in Verbindung gebracht. Hierbei handelt es sich um eine fachmännisch ausgeführte Tätigkeit, welche auf professionellem Wissen gründet.

Das folgende Kapitel behandelt überblicksmäßig professionstheoretische Ansätze, in Anbetracht der Forschungsfrage wird nur der strukturtheoretische Ansatz von Ulrich Oevermann sowie die Theorie der Strukturierung nach Anthony Giddens näher betrachtet.

2.2 Professionstheoretische Ansätze

Arno Combe und Werner Helsper sprechen in ihrem Sammelband „Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns“ von zentralen professionstheoretischen Ansätzen, die sich in vier Theorielinien gliedern lassen. Eine dieser vier Theorielinien zeigt sich im *interaktionistischen Ansatz*, welcher die „Interaktion zwischen dem Professionellen und seiner Klientel“ (Combe & Helsper, 1966, S. 10) betont, während Professionelle zu beruflicher Identität finden. Weiters wird von einem *strukturtheoretischen Ansatz* gesprochen, welcher insbesondere die Logik professionellen Handelns berücksichtigt (ebd., S. 10), sowie einem *machttheoretischen Ansatz*, der die Durchsetzung, Entstehung und dauerhafte Einrichtung von Professionen im Rahmen sozialer Ungleichheit und Macht in den Mittelpunkt stellt. Der *systemtheoretische Ansatz*, welcher gesellschaftliche Differenzierungsprozesse fokussiert, bildet die vierte Theorielinie. (Bauer, 2000, S. 56)

Diese vier Ansätze wurden in den 1990iger Jahren durch den berufsbiographischen sowie später durch die Theorie des professionellen Selbst ergänzt, mit denen Ewald Terhart und Karl Oswald Bauer in Zusammenhang gebracht werden. (Bauer, 2000, S. 57) Beide haben einen berufsbiographischen Ansatz entwickelt und sind von einer ähnlichen Fragestellung ausgegangen. Bauer und Terhart versuchen „Professionalisierung auf der individuellen Ebene bzw. an der Schnittstelle zwischen individueller und kollektiver Ebene zu beschreiben und zu erklären“ (ebd., S. 62). Nolle weist darauf hin, dass beide Strömungen jedoch unterschiedlich sind, und zwar spricht

Terhart von einer berufsbiographischen Entwicklungslogik, während Bauer sich auf ein individuelles berufliches Entwicklungsprogramm bezieht. (Nolle, 2004, S. 36)

Weiterführend wird auf den strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann eingegangen, um diesen in Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit näher darzustellen. Dieser Ansatz wurde gewählt, da zentrale Kompetenzen aufgezeigt werden, über die Lehrkräfte verfügen sollten, um professionell agieren zu können. Des Weiteren wird auf einen handlungstheoretischen Ansatz, auf die Theorie der Strukturierung nach Anthony Giddens, eingegangen. Beide Ansätze, jener von Oevermann und jener von Giddens, berücksichtigen das Subjekt und die Struktur gleichermaßen. Diese Ausarbeitungen führen im Anschluss zum Domänenmodell der Arbeitsgruppe EPIK, welches ebenfalls unter anderem auf diesen theoretischen Hintergründen beruht.

2.3 Strukturtheoretischer Ansatz nach Ulrich Oevermann

Oevermann sieht sich in der Tradition der klassischen Professionstheorie und zeigt auf, dass Parsons (1968), Marshall (1963) und Weber (1972) bereits zentrale Grundlagen des strukturtheoretischen Ansatzes entwickelt haben. (Helsper, 2011, S. 149) Er will mit seinem Ansatz aber auf Defizite eingehen. Zum einen geht es darum, die handlungslogische Notwendigkeit von Professionen aufzuzeigen und zum anderen um die Zurückweisung des Vorwurfs der bloßen ideologischen Statussicherung der Profession. (Oevermann, 1996, S. 70ff.) Im strukturtheoretischen Ansatz wird von Berufen ausgegangen, „die weder durch den Markt noch durch Bürokratie regelbar sind, sondern eine eigene Strukturlogik besitzen“ (Helsper, 2011, S. 149).

Im Zentrum des Ansatzes von Oevermann steht die These, „wonach alle professionalisierungsbedürftigen Berufspraxen im Kern mit der Aufgabe der *stellvertretenden Krisenbewältigung* für einen Klienten auf der Basis eines explizit methodisierten Wissens beschäftigt sind und die manifeste Professionalisiertheit dieser Berufe an die Bedingung der bewussten Wahrnehmung dieser stellvertretenden Krisenbewältigung gebunden ist“ (Oevermann, 2013, S. 119; Hervorh. im Original). Stellvertretende Krisenbewältigung bezieht sich auf Tätigkeiten, die die Bewältigung

von Krisen anderer fokussieren, unabhängig davon ob es einzelne Personen oder Gruppen, Vergemeinschaftungen oder zukünftige Generationen sind. „Professionalisierte Praxis setzt dort ein, wo primäre Lebenspraxen mit ihren Krisen nicht mehr selbst fertig werden können und deren Bewältigung an eine fremde Expertise delegieren müssen“ (ebd., S. 120). Professionalisierung kann demnach nur durch die Anstrengung von jeweiligen Berufsgruppen gelingen, „die mit der Reflexion des eigenen Selbstverständnisses als Profession unter sich verändernden Bedingungen einhergehen“ (Fraundorfer, 2011, S. 232).

„Primär am professionellen Handeln ist also die zugleich diffuse und spezifische Beziehung zum Klienten, dessen leibliche und/oder psychosoziale Beschädigung beseitigt oder gemildert werden soll. Ich nenne diese Beziehungspraxis das Arbeitsbündnis“ (Oevermann, 1996, S. 115). Oevermann konzipiert ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler. Dieses Bündnis wäre im schulpädagogischen Kontext „wenn es die gesetzliche Schulpflicht nicht gäbe, auf die Neugierde des Kindes gegründet, durch die es mit seinen schon wissenden Anteilen sich bindet, das verbliebene Nicht-Wissen anzuerkennen und nach Möglichkeit zu beseitigen“ (Oevermann, 2013, S. 127). Zentral ist, dass die Lernenden neugierig und wissbegierig sind und ihr Nicht-Wissen anerkennen, weshalb diese das Arbeitsbündnis mit den Lehrenden eingehen. (Oevermann, 1996, S. 153) Aufgabe der Lehrkräfte ist es in diesem Zusammenhang „diese Lücke zwischen den entwickelten und noch nicht entwickelten Anteilen einer Person zu schließen“ (ebd., S. 153). Lehrende werden dabei „mit den inhärenten Widersprüchen eines institutionellen Schulsystems konfrontiert“ (Fraundorfer, 2011, S. 235). So stehen sich einerseits das Sich-Bilden der Individuen anzuregen und die Autonomie der Lernenden zu fördern und andererseits die Institution Schule mit ihren Funktionen, wie Selektion, Allokation, Qualifikation und Enkulturation¹, und institutionellen Vorgaben gegenüber. Professionell handelnde Lehrpersonen müssen folglich zwischen „der Logik des Systems und der Logik der sich entwickelnden Subjekte vermitteln; dazu sind sowohl fallrekonstruierende, hermeneutische Perspektiven auf die Lernenden als auch systemkonforme Handlungsweisen vonnöten“ (ebd., S. 235), welche die Funktionen der Schule mittragen.

¹ Auf die gesellschaftlichen Funktionen der Schule wird in Kapitel 3.2.1 „Funktionen der Schule“ eingegangen.

In seinem Modell differenziert Oevermann zwischen diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen. Diffuse Sozialbeziehungen sind „Beziehungen zwischen ganzen Menschen“ (Oevermann, 2013, S. 144), während sich spezifische Sozialbeziehungen zwischen bestimmten Rollenträgern oder Vertragspartnern ereignen. Im Mittelpunkt der professionellen Tätigkeit steht die „Erziehung der ganzen Person in einer diffusen Sozialbeziehung“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 472). Das Kerngeschäft der Schule besteht im Unterrichten. Erst dann, wenn dieses Kerngeschäft seinen Anfang findet, mischen sich unvermeidbare Momente der Strukturlogik der spezifischen Beziehung zwischen den beteiligten, ganzen Menschen hinzu. (Oevermann, 2013, S. 127ff.)

Oevermann zeigt auf, wie Professionalität im Lehrberuf verfehlt werden kann. Einerseits betrifft das das „Abgleiten in die ganzheitliche Elternrolle“ (Terhart, 1995, S. 247) und andererseits den „Rückzug auf die spezifische Aufgabe der methodisch organisierten Wissensvermittlung“ (ebd., S. 247). . Eine weitere Verfehlung zeigt sich, wie schon weiter oben erwähnt, in der Schulpflicht, durch die schulische Bildung „etwas von der Logik einer Zwangsernährung“ (Oevermann, 2013, S. 135) erhält.

Pädagogisches Handeln wird von Oevermann als „quasi-therapeutische Tätigkeit“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 472) exemplarisch anhand der psychoanalytischen Therapie beschrieben. Der Bezug auf die psychoanalytische Therapie dient für Oevermann als eine Strukturmetapher für pädagogisches professionalisierungsbedürftiges Handeln. „Therapeut und Patient binden sich wechselseitig in diesem Arbeitsbündnis als einer widersprüchlichen Einheit von diffusen Sozialbeziehungen zwischen ganzen Menschen und spezifischen Rollenbeziehungen zwischen Rolleninhabern und Vertragspartnern“ (Oevermann, 2013, S. 127). Diese Aufforderung, ganzer Mensch zu sein, bezieht sich darauf, dass der Klient dazu angehalten wird, alles preis zu geben, auch wenn es vorerst nicht als relevant erscheint. Der Therapeut nimmt diese diffuse Position „gewissermaßen nur passiv und weitgehend latent ein, indem er zwar innerlich sich ganz seinen unmittelbaren Empfindungen und Reaktionen dem Agieren des Patienten gegenüber öffnet, aber äußerlich und manifest ein entsprechendes Agieren vermeidet“ (ebd., S. 128). Pädagogisches Handeln hat sich auf die Wissens- und Normvermittlung beschränkt, Lehrpersonen können allerdings erst durch die Erfüllung der therapeutischen Funktion zu Professionellen werden. (Oevermann, 1996, S. 145)

Wird das Arbeitsbündnis auf den Lehrerberuf übertragen, zeigt sich, dass dieses, im Unterschied zum therapeutischen Bündnis, als ein dreistelliges verstanden werden muss, „mit dem einzelnen Schüler, mit der Familie und mit der Klasse“ (Oevermann, 2002, S. 46f.) Das Arbeitsbündnis mit den Eltern wird geschlossen, da die Kinder noch nicht vollständig unabhängig und autonom agieren und entscheiden können. Oevermann betont die „Riskanz des professionellen Handelns hinsichtlich zentraler gesellschaftlicher Güter, Werte und individueller Integrität – die Anfälligkeit für Übergriffe und Autonomie negierende Eingriffe in die Lebenspraxis von Klienten“ (Combe & Helsper, 1996, S. 13). Aus diesem Grund formuliert Oevermann einen „Idealtypus“ professionellen Handelns, wofür spezifische Voraussetzungen vorhanden sein sollten – „etwa Autonomie und Kontrolle durch Professionsverbände, wissenschaftliche Ausbildung, professionell-handlungspraktische Einsozialisation mit entsprechenden Habitualisierungen etc.“ (ebd., S. 13f.). Dies ist vor allem aufgrund der besonderen „Brisanz und Riskanz des professionellen Handelns“ (ebd., S. 13) wichtig. Nur wenn Lehrende über genügende theoretische und praktische Kompetenzen verfügen, werden diesen Handlungsrechte zugesprochen und sie können autonom agieren. Bestehen Wissenslücken oder wird etwas Bestimmtes nicht gekannt, steht dies mit Einschränkungen der Handlungsautonomie in Zusammenhang. (ebd., S. 13f.) Um nach diesem Ansatz von Oevermann pädagogisch professionell handeln zu können, werden wissenschaftliches Wissen und hermeneutisches, fallbezogenes Erfahrungswissen benötigt. Neben diesem Wissen ist es auch wesentlich, über hohe Handlungsautonomie zu verfügen, um mit der Ungewissheit von Situationen und der Tatsache, dass diese nicht planbar sind, umgehen zu können. Diese Autonomie der Handlung muss begründbar sein, was nur geschehen kann, wenn die Lehrenden „neben dem Erfahrungswissen und Können der Lehrerpraxis selbst“ (Helsper, 2001, S. 12) über einen wissenschaftlichen Habitus verfügen, „den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen“ (ebd., S. 12).

2.4 Theorie der Strukturierung nach Anthony Giddens

Im folgenden Kapitel wird auf die Strukturationstheorie, welche im Jahr 1976 von Anthony Giddens begründet wurde, eingegangen. Dieser handlungstheoretische

Ansatz bildet ebenso wie der strukturtheoretische Ansatz von Ulrich Oevermann, wie bereits erwähnt, das zugrundeliegende theoretische Konzept des Domänenkonzepts der Arbeitsgruppe EPIK.

Zentral für diese Theorie ist die Einheit von Handlung und Struktur in Bezug auf die Gesellschaft. (Joas, 1995, S. 14) Ein zentraler Gedanke Giddens' zeigt sich dahingehend, dass dieser von einer „Duality of structure“ (ebd., S. 14) spricht und sich damit auf einen doppelten Charakter von Strukturen „als Ermöglichung *und* als Restriktion des Handelns, als Medium *und* als Resultat der Praxis“ (ebd., S. 14; Hervorh. im Original) bezieht.

Der Begriff Struktur bezieht sich dabei „nicht nur auf Regeln, die in die Produktion und Reproduktion sozialer Systeme eingehen, sondern auch auf Ressourcen.“ (Giddens, 1995, S. 75). Diese Regeln und Ressourcen sind „rekursiv“² (ebd., S. 76) in Institutionen eingelagert. Institutionen sind „die dauerhafteren Merkmale des gesellschaftlichen Lebens“ (ebd., S. 76), in welchen sich soziale Praktiken als routinierte Einzelhandlungen und Interaktionen vollziehen. Giddens' Verständnis von *structure* und *agency* geht davon aus, dass Strukturen nicht „deterministisch [...] sondern kontingent [sind] und [...] den Individuen auch [ermöglichen] ‚anders zu handeln‘, also aktiv in den Handlungsfluss einzugreifen“ (Paseka u. a., 2011, S. 18). Derartiges Handeln resultiert aus dem Vermögen einer Person, reflexiv zu (re)agieren. Dieses Vermögen ist dem Individuum „inhärent und entfaltet sich in der konkreten Handlung, in der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Situation“ (ebd., S. 18). Dies lässt sich mit dem Begriff *agency* in Verbindung bringen. Indem handelnde Personen auf strukturelle Vorgaben sowie das eigene Wissen über die institutionelle Ordnung, in die jene eingebunden sind, zurückgreifen, reproduzieren diese Bedingungen, die wiederum ihr Agieren ermöglichen. Dieses rekursive Zurückgreifen auf bestehende Strukturen gibt den Handelnden die Möglichkeit „einerseits, jeweils ‚sinnhaft‘ zu handeln, und gewährleistet andererseits, dass sie *als* Akteurinnen und Akteure in dem jeweiligen spezifischen Kontext anerkannt werden, d.h. dass ihr Handeln auch aus der

² Zum Begriff „rekursiv“ (lat. *recurrere*: zurücklaufen): Giddens erläutert den Begriff rekursiv damit, dass menschliche soziale Handlungen „nicht durch die sozialen Akteure hervorgebracht werden, sondern von ihnen mit Hilfe eben jener Mittel fortwährend produziert werden, durch die sie sich als Akteure ausdrücken. In und durch ihre Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen“ (Giddens, 1995, S. 52).

Sicht der jeweils anderen als verständlich und kohärent wahrgenommen wird“ (ebd., S. 19; Hervorh. im Original).

Wird dieses Konzept auf das Handeln von Lehrpersonen übertragen, zeigt sich, dass diese an bestimmte Regeln, Strukturen, Systeme und Praktiken gebunden sind. Auf der anderen Seite verfügen diese über freieren Spielraum, wenn es darum geht, autonom Entscheidungen zu treffen und eigenständige Handlungen zu setzen und damit die Strukturen jeweils neu zu interpretieren.

2.5 Verhältnis von Struktur und professionellem Handeln

Es gilt, zwei Arten von Strukturen zu unterscheiden, wenn schulische Strukturen in Zusammenhang mit der Profession von Lehrkräften gebracht werden. Einerseits jene, die eine historische Entwicklung durchlaufen haben und die Schule determinieren und andererseits jene, „die für die *Profession* bestimmend sind und unabhängig von der historischen Verfasstheit der Organisation das professionelle Handeln grundlegen“ (Paseka, Schratz, & Schrittmesser, 2011, S. 29; Hervorh. im Original) Paseka u. a. (2011) differenzieren in Anlehnung an Giddens Organisationsstrukturen, welche die Schule bestimmen, in drei Ausprägungsformen:

1. Legitimierungen und Normierungen: Darunter fallen gesetzliche Vorgaben sowie durch Verhandlungen entstandene Vereinbarungen, die über einen hohen Verbindlichkeitscharakter verfügen. Dazu zählen unter anderem Schulorganisationsgesetze, Schulunterrichtsgesetze, Lehrpläne, Stundentafeln sowie Dienstrecht. (Paseka u. a., 2011, S. 21)
2. Macht- und Hierarchiestrukturen: Damit sind „vertikale und horizontale Ausdifferenzierungen von Funktionsbereichen“ (ebd., S. 21) gemeint, welche mit verschiedenen Ressourcen und Handlungsoptionen ausgestattet sind. Hierarchieebenen, Managementstrukturen sowie Leitungsstrukturen zählen beispielsweise dazu.
3. Codes und Bedeutungsmuster: Diese bestimmen den beruflichen Alltag, den Arbeitsplatz und auch Denk- und Handlungsmuster der agierenden Personen in erheblichem Maße mit und prägen diese Bereiche. Unter Bezugnahme auf Lortie (1975/2002) differenzieren Paseka u.a. zwei zentrale Normen, die die

Tätigkeiten an Schulen determinieren. Die „Gleichheitsnorm“ bezieht sich auf die Gleichberechtigung der Lehrpersonen, während die „Hände-weg-Norm“ besagt, dass sich Kolleginnen und Kollegen nicht in die unterrichtliche Tätigkeit der Lehrpersonen einmischen sollen. (ebd., S. 21 zit. nach Lortie 1975/2002, S. 42) „Die Normen verstärken sich gegenseitig und wirken als Autonomie-Paritätsmuster in einem Schulkollegium verhaltensregulierend“ (Paseka u. a., 2011, S. 21). Diese Normen manifestieren sich in der Struktur von Schule. So zeigen sich diese in der Anordnung der Räume innerhalb der Schule sowie in der versperrten Tür des Konferenzzimmers, in welches lediglich bestimmte Personen Zutritt haben. Die Zeitstruktur wird durch die Schulglocke, die täglich läutet, demonstriert, womit auch die Lehr- und Lernprozesse zerlegt werden.

Die Widersprüchlichkeit zwischen den Strukturen und ihren zugrundeliegenden Logiken zeigt auch Oevermann auf, welcher, wie schon näher ausgeführt, von einem Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Klienten ausgeht. Zentral für Professionen ist „die zu bewältigende *widersprüchliche* Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person“ (Paseka u. a., 2011, S. 22; Hervorh. im Original). Während der Klient oder die Klientin die Freiheit hat, alles uneingeschränkt zu thematisieren, was von diesem oder dieser auch erwartet wird, muss der oder die Professionelle innerhalb einer spezifischen Rolle handeln. Dieses Agieren erfolgt zwar mit emotionalem Verständnis, jedoch auch mit einer gewissen Zurückhaltung. Eine derartige Asymmetrie ist grundlegend für die Arbeit von Professionellen. Um diese zu bewältigen, „benötigen Professionelle die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft, die Ungewissheit des Handelns nicht nur zu ertragen, sondern sie aktiv als konstitutives Moment ihres Handelns anzuerkennen und damit zu arbeiten“ (ebd., S. 23). Die Reflexion des eigenen Agierens in Strukturen, die vor Ort bereitstehen – ein solches Format wären sogenannte „Professional Communities“ (Schrittesser 2004) – ist unabdingbar, um diese Widersprüchlichkeiten „diskursiv und in einem kollegialen Setting bearbeiten zu können“ (Paseka u.a., 2011, S. 23). Diesbezüglich leitet sich die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ ab, „als Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs *und* die Anwendung in der konkreten Praxis, in die Fähigkeit, distanziert-analytisch argumentieren und Entscheidungen aus allgemeinen Gesetzen ableiten *und* in die konkrete Beziehungsarbeit mit den Klientinnen und Klienten einbringen zu können“ (ebd., S. 23; Hervorh. im Original). Im Sinne von

professionellem Handeln bedeutet das folglich, dass Lehrpersonen das eigene Handeln reflektieren, die Verantwortung dafür übernehmen und auch in der Lage sind, getroffene Entscheidungen zu begründen.

Es zeigt sich, dass es nicht ausreicht, nur über subjektive Kompetenzen zu verfügen, sondern auch entsprechende Strukturen geschaffen werden sollten, „die den Subjekten Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen und damit Strukturentwicklung anregen“ (ebd., S. 23). Umgekehrt betrachtet ist es nicht ausreichend, wenn Strukturen, die für professionelles Handeln wichtig sind, vorhanden sind, jedoch die Handelnden diese nicht wahrnehmen. Hier zeigt sich der Zusammenhang zwischen Strukturen und professionellem Handeln, der auch für die empirische Untersuchung als essentiell angesehen wird. Vor diesem Hintergrund der vorgestellten Ansätze lässt sich folglich argumentieren, dass im Begriff der pädagogischen Professionalität einerseits das Handeln der Lehrpersonen wie auch andererseits die Strukturen Berücksichtigung finden. In beiden Ansätzen, die erläutert wurden, jener von Giddens‘ und jener von Oevermann, spielen sowohl die Handlung als auch die Struktur eine wesentliche Rolle. Hier lässt sich auch eine direkte Verbindung zum mehrperspektivischen Konzept der fünf Domänen von Professionalität erkennen, welches im folgenden Kapitel vertieft bearbeitet wird.

2.6 Professionalisierung in der LehrerInnenausbildung

Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Bestreben der Professionalisierung der LehrerInnenausbildung im deutschsprachigen Raum stattgefunden haben. Zentral hierfür ist das mehrperspektivische Konzept der fünf Domänen von Professionalität, welches Grundlage der vorliegenden Masterarbeit ist. (Paseka u.a., 2011) Zusätzlich werden eingangs zwei zentrale Ansätze deutschsprachiger Länder vergleichsweise hinzugezogen. (Oser, 1997, 2001; Terhart, 2002)

2.6.1 Professionalisierung durch Kompetenzen und Ausbildungsstandards

Durch den Vorwurf an der LehrerInnenbildung und Arbeit der Lehrpersonen für das schlechte Abschneiden in Schulleistungsvergleichsstudien wie TIMSS oder PISA wurden in einigen Ländern Reformprozesse initiiert, um die Ausbildung der

Lehrpersonen zu verbessern. (Wilbers, 2005, S. 137) Durch die Formulierung und Überprüfung von Standards sollte Chancengleichheit, Leistungsförderung und Gerechtigkeit im Bildungswesen ermöglicht werden. (Freudenthaler & Specht, 2005, S. 6f.)

Infolgedessen wurden Standards mit folgender Begründung entwickelt:

„Die Standards normieren die Bildung von Lehrkräften. Diese Normierung führt zu einer (veränderten) Bildung von Lehrkräften. Die (veränderte) Bildung von Lehrkräften setzt sich um in ein (verändertes) Lehren in Schulen. Dieses Lehren ‚begünstigt‘ bzw. ‚bewirkt‘ ein verändertes Lernen in Schulen. Dieses (veränderte) Lernen führt zu (anderen) Lernergebnissen“ (Wilbers, 2005, S. 137).

Es zeigt sich, dass mithilfe von Standards sowohl eine veränderte LehrerInnenbildung als auch eine Steigerung der Lernergebnisse angebahnt werden sollte. Dies erfolgt, indem Standards zur Prüfung der Qualität der LehrerInnenbildung dienen und zudem die Wirksamkeit dieser überprüft werden kann, um gegebenenfalls Veränderungen durchzuführen. (vgl. Oser, 2002, S. 9ff.; Terhart, 2007, S. 6f.) Nach Oelkers müssen Standards erfüll- und überprüfbar sein, auch beschränkt werden können und in einer bestimmten Zeitspanne erlernbar sein:

„Standards können nur dann formuliert werden, wenn sie tatsächlich Festlegungen sind. Festlegungen sind Selektionen, also Entscheide darüber, was verbindlich ausgeschlossen wird. Heutige Lehrpläne sind zumeist Beispielsammlungen, die der Logik des Additiven folgen, es ist immer noch mehr möglich, weil nichts wirklich ausgeschlossen wird. Standards sind demgegenüber Festlegungen, sie geben an, was nirgendwo fehlen darf, wenn eine bestimmte Qualität erreicht werden soll“ (Oelkers, 2003, S. 55).

Es wird deutlich, dass der Anspruch von Standards im Bildungswesen ist, „dass sie erreicht werden müssen“ (Ruhloff, 2007, S. 55). Ziele, die üblicherweise in Form von Lernzielen oder Lehrplänen in allgemeiner Form formuliert wurden, räumen nach Ruhloff bereits ihrem Begriff nach ein, „dass sie verfehlt werden können“ (ebd., S. 55). Mit dem Standardsbegriff wird der Fokus von einer Inputsteuerung des

Bildungssystems (in Form von Lehrplänen usw.) zu einer ergebnisorientierten Outputsteuerung gelegt. „Mit der Zielverbindlichkeit wird ein Sollen, mit der Standardverbindlichkeit wird ein Müssen ausgesagt“ (ebd., S. 55) Die Einführung von Standards wird einerseits als Verbesserung der LehrerInnenbildung wahrgenommen, andererseits wird diese auch kritisiert. Unter anderem wird so diskutiert, dass Standards lediglich als umformulierte Bildungsziele fungieren und somit normative Bildungsansprüche gesetzt werden. (Freudenthaler & Specht, 2005, S. 7ff.)

Im deutschsprachigen Raum wurden zentrale Standards- und Kompetenzmodelle für die LehrerInnenbildung entwickelt, wie Oser (Oser, 1997, 2001), der als Qualitätskriterien für die LehrerInnenbildung Standards für die Lehrerbildung vorschlägt und Terhart, der im Jahre 2002 von der Kultusministerkonferenz deutscher Länder beauftragt wurde, eine umfassende Expertise zu Standards in der Lehrerbildung zu formulieren. Diese werden nachfolgend vergleichsweise für den deutschsprachigen Raum für das Kompetenzmodell von EPIK erläutert. Mit letzterem wurde ein etwas anderer Weg eingeschlagen, da nicht der Standardbegriff herangezogen wird.

Im Folgenden handelt es sich um zwei exemplarische Zugänge, die unterschiedliche Zugänge zu Standards beschreiben. Anschließend wird das Kompetenzmodell von EPIK dargestellt.

2.6.2 Standards für die Lehrerbildung nach Oser (1997, 2001)

In der Schweiz entwickelte Oser (Oser, 1997, 2002) ein Standardkonzept als das erste Modell im deutschsprachigen Raum, das Standards zur Überprüfung der Wirkung und Wirksamkeit der LehrerInnenbildung einsetzt. Auf der Basis von Expertengesprächen mit Verantwortlichen der LehrerInnenbildung entwickelte Oser 88 Standards. Oser definiert Standards als notwendige professionelle Handlungskompetenzen, welche in komplexen und immer variierenden Situationen nur von Lehrpersonen, nicht aber von Laien oder Personen anderer Professionen, angewandt werden können. (Oser, 2002, S. 9; Oser & Oelkers, 2001, S. 590) Diese Standards der Lehrerbildung umfassen „ein in komplexen Situationen des Unterrichts abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einfluss Handeln [...], das das Lernen von Schülern und

Schülerinnen differenziell fördert“ (Oser, 2002, S. 9). Wenn Lehrpersonen in der Lage sind, derartige Handlungen bewusst oder spontan zu initiieren und diese reflexiv umzusetzen, spricht Oser von professionellem Können. (ebd., S. 10f.) Diese Standards sollen zukünftigen Lehrpersonen die Möglichkeit geben, im beruflichen Alltag professionell zu agieren. Oser beschreibt seine entwickelten Standards nicht als vollständige Theorie, sondern als Beginn eines Entwicklungsprozesses zur Optimierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. (Oser, 2005, S. 272)

2.6.3 Standards für die Lehrerbildung nach Terhart (2002)

Im Jahr 2002 wurde Terhart von der Kultusministerkonferenz deutscher Länder damit beauftragt, eine umfassende Expertise zu Standards in der Lehrerbildung zu formulieren. In Deutschland wurden am 16.12.2004 von der KMK (Konferenz der Kulturministerinnen und Kulturminister) „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ beschlossen. Terhart spricht sich hier für Standards für die Lehrerbildung aus, die „unterschiedliche Entwicklungsstufen oder –niveaus bis hin zur vollen Kompetenz“ (Terhart, 2007, S. 6) beschreiben. Hierbei ist eine Ausbildung zentral, die „deutlicher am zukünftigen Berufsfeld orientiert ist und auf breiter Front ein höheres Maß an berufsbezogenen Kompetenzen vorbereitet bzw. anbahnt“ (ebd., S. 6). Terhart geht hier von berufsbezogenen Fähigkeiten aus, die Lehrkräfte in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung erwerben. Diese Kompetenzen können dabei variabel hoch erworben werden, weshalb Terhart sich für Standards ausspricht, mithilfe derer der jeweilige Ausprägungsgrad der Kompetenzen erhoben werden kann. (Terhart, 2005, S. 277) Professionalität wird von Terhart somit als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2011, S. 208) angesehen. Dieser berufsbiographische Ansatz bezieht sich auf Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus, wie die Übernahme eines beruflichen Handelns durch Berufsneulinge sowie die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere. (ebd., S. 208)

Terhart unterscheidet fünf Kompetenzbereiche, die für Institutionen der LehrerInnenausbildung in ganz Deutschland die Grundlage für die Professionalisierung der Lehrpersonen bilden sollte. Da Terhart von einer berufsbiographischen Entwicklung der Professionalität ausgeht, können Lehrpersonen jeweilige Kompetenzstufen im Laufe der LehrerInnenausbildung erreichen. Eine solide

systematisch, methodisch und wissenschaftsgeschichtlich gestützte Wissensbasis, Reflexionsfähigkeit sowohl über Sachinhalte als auch über die eigene Person im Rahmen der Lehrtätigkeit, Kommunikationsfähigkeit über Inhalte, Strukturen und Prozesse aller berufsspezifischen Bereiche sowie schließlich eine Urteilsfähigkeit angesichts pädagogischer Handlungs- und Entscheidungsfragen sollen in einer ersten Studienphase erlangt werden. (Terhart, 2011, S. 208ff.) Die Kompetenzentwicklung führt schließlich, innerhalb der zweiten Studienphase, zum Expertentum. Zudem betont Terhart, dass eine beruflich angemessene Handlungsweise nur dann als kompetent gelten kann, wenn sie einem ständigen Kreislauf von Reflexion, Selbstprüfung und gegebenenfalls auch Korrektur unterworfen ist. (ebd., S. 209)

Herzog kritisiert an den Standardmodellen von Oser (1997, 2001) und Terhart (2002), durch derartige Standards werde vermittelt, dass es möglich sei, eine ideale Lehrkraft auszubilden. (Herzog, 2005, S. 254) Hierzu verweisen Oser und auch Terhart jedoch auf die Weiterentwicklung der Kompetenzen im Beruf, die nicht nur möglich, sondern auch notwendig ist. Oser verdeutlicht dies folgendermaßen: „Die jungen Lehrpersonen müssen auch einen sozialen Sinn im Zusammenhang mit Standards erarbeiten, d.h. sie müssen die professionellen Kompetenzen in einen Lebenshorizont einbauen und ihn biographisch verankern“ (Oser, 2002, S. 18). Auch Terhart betont, dass die Grundausbildung der Lehrpersonen nicht das Ziel verfolgt, eine kompetente Lehrperson, sondern kompetente Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger hervorzubringen. (vgl. Terhart 2002, S. 27) Paseka u. a. verweisen hier auf relevante Kompetenzen, die für ein professionelles pädagogisches Handeln zentral sind. Es geht hierbei nicht vordergründig darum, diese Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften zu entwickeln, sondern auch entsprechende Strukturen zu schaffen. (Paseka u. a., 2011, S. 23) Die wechselseitige Beziehung zwischen der Struktur und der Person, die bereit ist, Kompetenzen weiterzuentwickeln, steht für Paseka u. a. im Vordergrund. (ebd., S. 23f.) Darauf wird im nachfolgenden Unterkapitel vertieft eingegangen.

2.6.4 Das mehrperspektivische Konzept von Professionalität (EPIK)

Das österreichische Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hat 2005 eine Arbeitsgruppe damit beauftragt, Möglichkeiten der Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK) zu bearbeiten. Die Arbeitsgruppe formuliert in den

theoretischen Ausarbeitungen auch das zugrundeliegende Verständnis von Professionalität. Professionalität ist demnach „nicht isoliert subjektbezogen zu interpretieren, sondern die Perspektive von Person und Struktur sind gleichermaßen zu berücksichtigen“ (Paseka u. a., 2011, S. 24). Vor allem für den institutionellen Kontext professionellen Handelns wird betont, dass Struktur und Handlung in Wechselwirkung zueinander gesehen und aus diesem Grund als dialektisch aufeinander bezogene Aspekte angesehen werden. Um dieser gleichwertigen Berücksichtigung von Struktur und Handlung gerecht zu werden, stützt sich der EPIK-Ansatz auf Kompetenzfelder. Diese sogenannten „*Domänen* von Professionalität“ (ebd., S. 24; Hervorh. im Original) konzentrieren sich auf die individuellen Kompetenzen³ der Lehrenden und setzen ihren Blick gleichzeitig auch auf die Strukturen, in denen Kompetenzen entstehen und weiterentwickelt werden.

Die von EPIK formulierten Domänen sind „Ausdruck eines ‚professionellen Habitus‘“ (ebd., S. 24) der Lehrpersonen und werden als autonom für die verschiedenen Tätigkeitsbereiche im Bildungssystem gesehen. Somit wird mit diesen aufgezeigt, was „über alle Schultypen hinweg die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern ausmacht“ (ebd., S. 24). Die Domänen werden in Puzzle-Teilen visualisiert, da somit deutlich gemacht werden soll, dass alle Domänen in Beziehung zueinanderstehen und sich teilweise auch durch Mehrperspektivität auszeichnen, da sie sich in ihren Inhalten überschneiden. In allen Domänen wird zudem einerseits die individuelle Ebene im Sinne der persönlichen Weiterentwicklung und andererseits auch in gleicher Weise die Strukturveränderung in den Blick genommen, da immer beide Perspektiven, der Struktur und Person, bedacht werden sollten. (vgl. ebd., S. 25f.) Nachfolgend werden die einzelnen Domänen präziser beleuchtet.

³ Weinert versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.). Frey und Jung betonen, dass viele Autorinnen und Autoren und Forschungsansätze damit konform gehen, dass der Kompetenzbegriff nicht nur lediglich das Wissen und die vorhandenen Fertigkeiten umfasst, sondern sich auch über die erfolgreiche Anwendung definiert. (Frey & Jung, 2011, S. 541) Nolle verdeutlicht dies folgendermaßen: „In die pädagogische Praxis übertragen bedeutet Kompetenz also z.B. die Befähigung und die Zuständigkeit für das unterrichtliche Handeln in einer Schule und damit verbunden die Erlaubnis, im Rahmen dieser Zuständigkeit Entscheidungen stellvertretend für die Klientel zu fällen“ (Nolle, 2004, S. 20).

„Reflexions- und Diskursfähigkeit: Das Teilen von Wissen und Können“

Eine Distanzierung vom eigenen Tun stärkt die Fähigkeit, über die Unterrichtstätigkeit urteilen zu können. Um einen derartigen Rückzug zu ermöglichen, sollte die Lehrperson über unterschiedliche Perspektiven verfügen, „aus denen man sich selbst, den eigenen Unterricht sowie das Praxisfeld betrachten kann, und eine (selbst) kritische Haltung, als wesentliche Aspekte von Professionalität“ (Paseka u. a., 2011, S. 27). Nur so gelingt es, in Reflexion zum eigenen Handeln zu treten und die Singularität eines Falls sowie auch das Allgemeine, im Hintergrund einer konkreten Situation liegende, zu erkennen. Zum einen sollte diese Reflexivität den ganzen Berufsstand betreffen, wie von Reh gefordert wird, und zum anderen bezieht sich diese Reflexionsfähigkeit auf die individuelle Selbstreflexion der Lehrperson, wie von Oevermann postuliert wird. (vgl. ebd., S. 27) Helsper betont ebenfalls die Relevanz der Reflexionsfähigkeit und spricht in diesem Zusammenhang von der Entwicklung eines doppelten Habitus von Lehrpersonen. (Helsper, 2001, S. 11) Damit Lehrkräfte ihre Handlungen reflektieren und begründen können, müssen diese über wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände sowie über Möglichkeiten der Reflexion verfügen. „Sie bedürfen daher – neben dem Erfahrungswissen und Können der Lehrerpraxis selbst – eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen“ (ebd. S. 11f.). Es zeigt sich, dass Lehrpersonen zum einen über praktisches Können und Handlungswissen verfügen und andererseits auch auf wissenschaftliche Reflexionsmöglichkeiten zurückgreifen können sollten. Czerwenka verweist darauf, dass Reflexionsfähigkeit die kommunikative Kompetenz im Umgang mit anderen erhöht. Erklärungen vollziehen sich dabei nicht im „hohlen Bauch, sondern mit Bezug auf Theorien, empirische Ereignisse oder pädagogische Autoritäten“ (Czerwenka, 2004, S. 59) .

Zudem verweisen Paseka u. a. darauf, dass neben der Systemperspektive und der individuellen Reflexionsfähigkeit, als weiteres wesentliches Kompetenzfeld, auch die Fähigkeit, einen Fachdiskurs zwischen Kolleginnen und Kollegen zu führen, fokussiert werden sollte. (Paseka u. a., 2011, 28) Diesbezüglich leitet sich die Relevanz einer Fachsprache ab, über die Lehrkräfte, die mit Kolleginnen und Kollegen in den Diskurs treten, verfügen sollten. Hierbei handelt es sich um eine Sprache, die wissenschaftlich fundiert ist und sich dadurch vom Laienwissen (Eltern, Öffentlichkeit) abgrenzt. Diskursfähigkeit ist etwas, das entwickelt werden muss, um „situationsangemessen

pädagogische Problematiken und Phänomene zu beschreiben und zu diskutieren“ (Schratz u. a., 2008, S. 125).

Professionsbewusstsein: Sich als Experte/Expertin wahrnehmen

Diese Domäne zielt darauf ab, nicht nur selbstreflexiv zu agieren, sondern „auf Systemebene und damit als *Berufsstand* zur Selbstthematisierung fähig zu sein“ (Paseka u. a., 2011, S. 28; Hervorh. im Original). Paseka u. a. nehmen Bezug auf Oevermanns „diffuse“ und „spezifische“ Beziehungsaspekte, da sich dieses Kompetenzfeld auf die Fähigkeit bezieht, zwischen der eigenen Rolle als Professionelle oder Professioneller und derjenigen als ganze Person zu unterscheiden. Oevermann versteht unter diffusen Sozialbeziehungen jene zwischen ganzen Personen, die nicht rollenförmig sind. Diese diffuse Beziehung zeichnet sich durch Individualität und Personengebundenheit aus und ist dann beendet, wenn eine der Personen weg ist. Spezifisch sind die Sozialbeziehungen dann, wenn diese rollenförmig sind. Diese spezifische Beziehung ist in seinem Thema festgelegt, normativ anerkannt und findet sein Ende nicht, wenn eine der teilhabenden Personen fort ist. (Oevermann, 1996, S. 110) Die Differenz dieser Beziehungen, deren widersprüchliche Einheit sich im Arbeitsbündnis widerspiegelt, ist für professionelles pädagogisches Handeln unerlässlich, da sowohl spezifische als auch diffuse Sozialbeziehungen aufeinander bezogen werden müssen. (ebd., S. 115) Ein professioneller Habitus erfordert es, dass Lehrkräfte in diffusen Momenten den Schülerinnen und Schülern nicht nur in der Rolle als Professionelle oder Professioneller begegnen, sondern als ganze Person. Diffuse Anteile der Rollenbeziehung zu den Lernenden sollten somit aufrechterhalten werden, um den jeweiligen Einzelfall „in seiner ganzen Tragweite verstehen zu können, jedoch nur in der Funktion der professionellen Rolle zu handeln“ (Paseka u. a., 2011, S. 29). Über Professionsbewusstsein zu verfügen bedeutet für professionell Handelnde kontinuierliche Weiterbildung des professionellen Wissens sowie Offenheit gegenüber Veränderungen. Zudem bezieht es sich auf die Fähigkeit, „das eigene Wissen und Können für einen genau definierten Bereich zu kennen und sich in diesem Bereich als Expertin bzw. Experte zu verstehen“ (ebd., S. 31).

Kooperation und Kollegialität: Die Produktivität von Zusammenarbeit

Dieses Kompetenzfeld betont die Notwendigkeit von Kooperationsfähigkeit, da Lehrkräfte den anspruchsvollen Anforderungen in Schule und Unterricht in professioneller Weise begegnen sollten. Unter Kooperationsleistung wird eine Art und Weise der Zusammenarbeit verstanden, „in der die kollektiven Fähigkeiten und Kräfte, die in Einzelpersonen vorhanden sind, für ein gemeinsames Anliegen genutzt werden können“ (Paseka u. a., 2011, S. 31). Diese Zusammenarbeit unter Kolleginnen und Kollegen ist ein relevantes Bindeglied zwischen den Einzelaktivitäten der Lehrenden innerhalb des Klassenzimmers sowie dem Einsatz dafür, die gesamte Schule weiterzuentwickeln. Paseka u. a. bezeichnen diese Form von Kooperation und Kollegialität als „Professionelle Lerngemeinschaft“ (ebd., S. 33), die sich nicht nur auf die Bearbeitung von aktuell aufkommenden Problemen konzentriert, sondern zusätzlich „auch die aktuellen Themen der Berufspraxis diskutieren und neues, lösungsorientiertes Wissen entwickeln“ (ebd., S. 33).

Differenzfähigkeit – Der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden

Die Lehrkräfte sind zunehmend mit den Herausforderungen heterogener Lerngruppen in Schule und Unterricht konfrontiert. „Differenzphänomene spitzen sich vor allem unter den Bedingungen der Migrationsgesellschaft sowie durch verschiedene gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse, die mit der Brüchigkeit von Leitvorstellungen und Werten einhergehen, zu“ (Fraundorfer, 2011, S. 221). Innerhalb einer Lerngruppe ist es notwendig, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Individuen zu berücksichtigen, Unterschiede bewusst zu fördern oder zu versuchen, diese auszugleichen. Stärken sollten erkannt und gefördert werden, um vorhandene Potentiale zu nutzen. Eine so verstandene Differenzfähigkeit erfordert „Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten umgeht“ (Paseka u. a., 2011, S. 33). Zudem sollte die Lehrperson auch differenzierende Unterrichtsmaßnahmen anbieten, um so die Selbstorganisation der Lernenden zu ermöglichen. Wird diese Domäne in Verbindung mit dem professionstheoretischen Ansatz nach Oevermann gebracht, lässt sich Oevermanns Begriff der „Fallstrukturgesetzlichkeit“ mit dem Differenzbegriff verknüpfen. Oevermann bezeichnet damit die „Gesamtheit einer konkreten Lebenspraxis und

damit ihrer bewussten und unbewussten Wünsche, Erwartungen, Intentionen, Motive und Vorlieben“ (Fraundorfer, 2011, S. 234). Das Differentielle zwischen Lernenden bezeichnet einen bestimmten „Fall“, „d.h. eine individuelle Lebens- und Lernbiografie, die es anzuerkennen und didaktisch zu berücksichtigen gilt“ (ebd., S. 234). Im Umgang mit heterogenen Lerngruppen geht es nicht darum, eine Norm über alles zu legen und Unterschiede zu negieren oder auszugleichen, sondern diese produktiv aufzugreifen und Lernprozesse so anzulegen, dass individuelle Entwicklungen und Interessen Berücksichtigung finden.

Personal Mastery: Die Kraft individueller Könnerschaft

Diese Domäne geht auf den englischen Begriff von Senge (1996) zurück, der so viel bedeutet wie einen „spezifischen Ankunftsort, ein Bild von einer gewünschten Zukunft“ (Senge, 2003, S. 132) zu haben. Dieser Kompetenzbereich bezieht sich darauf, dass Professionalität nicht nur im Wissen und Können der Lehrpersonen begründet werden kann, sondern auch ganz wesentlich davon abhängt, dass dieses Wissen und Können in bestimmten Situationen wirksam eingesetzt werden kann. Es geht darum, „Wissen in Können zu transformieren, [...] nicht im Sinne einer direkten Anwendung bzw. Ableitung von theoretischem Wissen, um ein Problem zu lösen, sondern um durch Nutzung des Wissens zu einer Diagnose und damit Problemdefinition zu gelangen“ (Paseka, 2011, S. 133). Aufgrund der Unsicherheit pädagogischen Handelns und seinen widersprüchlichen Anforderungen (Oevermann, 1996, S. 116f.), müssen Professionelle „im Handlungsfluss ihr Wissen zunächst dazu nutzen, die Situation einzuschätzen, ein Problem als solches [...] erkennen und es auf Basis unterschiedlicher Parameter [...] definieren“ (Paseka, 2011, S. 133). Auch der entsprechende Umgang mit seinem eigenen Ich steht hier, neben dem erfolgreichen Einsatz des Professionswissens, im Vordergrund. Die eigene Persönlichkeit sollte als Lernaufgabe verstanden werden und somit sollte es möglich sein, „aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden“ (Paseka u. a., 2011, S. 36). Diese Domäne ist eine wesentliche Grundvoraussetzung für die zuvor genannten vier anderen Kompetenzfelder, da dieses „professionelle Selbst“ (ebd., S. 36) es ermöglicht, diese entwickeln zu können. Die Personal Mastery entwickelt sich nicht mittels einer Ausbildung, sondern sie resultiert vielmehr aus einem individuellen Bildungsprozess, in dem es im Vordergrund steht, seinen eigenen Weg zu finden, um folglich die

variablen Lernsituationen wirksam gestalten zu können. Diese Domäne beruht auf „Kreativität, Querdenken und Professionalität, Mut zum Erproben von Neuem, Gelassenheit und Zeit zur Reflexion“ (ebd., S. 37).

2.7 Resümee

Oevermann geht in seinem strukturtheoretischen Ansatz von einem Arbeitsbündnis aus und differenziert zwischen diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen. Diffus sind Sozialbeziehungen zwischen ganzen Menschen, während spezifische Sozialbeziehungen zwischen Rollenträgern und Vertragspartnern gesehen werden. Diese Unterscheidung zwischen ganzer Person und Rolle ist für die Professionalisierungstheorie essentiell, da dieses wechselseitige Verhältnis wesentlich für professionalisiertes Handeln ist. Auf den Lehrberuf übertragen bedeutet dies, dass Lehrkräfte als Rollenträger wie auch zugleich als ganze Person gefordert sind. Diese Balance einzuhalten ist die zentrale Aufgabe der professionell Agierenden. Zentral für die Theorie der Strukturierung nach Giddens ist die sogenannte „duality of structure“, die sich darin zeigt, dass Strukturen Handeln einerseits ermöglichen und andererseits einschränken können. Des Weiteren ermöglichen Strukturen auch auf andere Weise zu handeln. Hierfür ist das Vermögen einer Person wesentlich, die reflexiv innerhalb einer Situation (re)agiert. Durch rekursives Handeln, das Zurückgreifen auf strukturelle Vorgaben sowie vorhandenes Wissen, werden Bedingungen reproduziert, die das eigene Handeln ermöglichen und für Außenstehende nachvollziehbar machen.

Eingangs des Kapitels wurde dargelegt, dass Professionen an bestimmte Merkmale gebunden sind. Anhand der herausgearbeiteten Ansätze von Oevermann und auch Giddens wird deutlich, dass pädagogische Professionalität sowohl das individuelle pädagogische Handeln als auch die Strukturen umfasst. Um in bestimmten Handlungssituationen professionell agieren zu können, sind bestimmte Kompetenzen und Fähigkeiten, über die Individuen verfügen sollten, unerlässlich. Werden diese gezielt aufgebaut, ist es möglich, komplexe Situationen zu bewältigen und gleichzeitig einer Verminderung der autonomen Handlungskompetenz von Lehrkräften entgegenzuwirken. Die LehrerInnenausbildung spielt hier eine wesentliche Rolle, da hier derartige Kompetenzen, welche für professionelles pädagogisches Handeln essentiell sind, aufgebaut werden sollen. Durch die Professionalisierung des

Lehrerberufs können die Lehrenden autonom agieren, da ihnen Handlungsrechte zugeschrieben werden.

Derartige Kompetenzen werden im Domänenmodell der Arbeitsgruppe EPIK berücksichtigt, die einzelnen Domänen beziehen sich einerseits auf individuelle Kompetenzen und andererseits auf Strukturen, in denen derartige Kompetenzen entstehen und weiterentwickelt werden. Hier wird die Verbindung zu den Ansätzen von Oevermann und Giddens ersichtlich.

Werden die drei vorgestellten Bestreben der Professionalisierung der LehrerInnenausbildung im deutschsprachigen Raum verglichen, so zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen der ersten Studienphase in Terharts Modell und dem Ansatz von Paseka u. a., da die „Wissensbasis“ in Verbindung zur Domäne des „Professionsbewusstseins“ gebracht werden kann. Auch die von Terhart definierten Kompetenzbereiche „Kommunikationsfähigkeit“ sowie „Urteilsfähigkeit“ weisen Ähnlichkeiten mit der von Paseka u. a. entwickelten Domäne „Reflexions- und Diskursfähigkeit“ auf. Die „Kommunikationsfähigkeit“ weist wiederum auch Gemeinsamkeiten mit der Domäne „Kollegialität“ auf. Weiters lassen sich beim berufsbiographischen Ansatz von Terhart Ähnlichkeiten zu den anderen Ansätzen finden, welcher sich auf Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus bezieht, wie die Übernahme eines beruflichen Handelns durch Berufsneulinge sowie die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere. An dieser Stelle können Verbindungen zur, von Paseka u. a. beschriebenen, Domäne „Personal Mastery“ sowie zum Standardkonzept nach Oser erkannt werden. Sowohl Terhart als auch Oser gehen davon aus, dass mit der Erreichung der Standards keine professionell ausgebildeten Lehrkräfte hervorgebracht werden, sondern sich das professionelle Handeln erst im Berufsalltag entwickelt. Auch der von Paseka u. a. definierte Kompetenzbereich betrachtet die individuelle Persönlichkeit als Lernaufgabe, wodurch sich hier eine Gemeinsamkeit der Ansätze erkennen lässt.

3 HETEROGENITÄT

In diesem Kapitel erfolgt zunächst der Versuch einer Bestimmung des Begriffs „Heterogenität“. In diesem Zusammenhang wird im weiteren Verlauf des Kapitels die Relation von Heterogenität und institutionalisierter Bildung erläutert. Anschließend folgt eine Ausarbeitung der Bedingungen, die für einen proaktiven Umgang mit Heterogenität im schulischen Kontext essentiell sind. Aus diesen Bedingungen lässt sich folglich ableiten, mit welchen Anforderungen Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität konfrontiert sind.

3.1 Zum Begriff „Heterogenität“

Wird der Begriff Heterogenität etymologisch vom altgriechischen *heterogénês* abgeleitet, setzt sich dieser aus *héteros* (anders/ verschieden) und *génos* (Klasse/ Art) zusammen. (Kluge, 1995, S. 372) Demnach verweist dieser Terminus auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit. Im schulpädagogischen Kontext wird anstelle von Heterogenität oftmals auch von Verschiedenheit, Differenz oder Vielfalt (vgl. Trautmann & Wischer, 2011, S. 38; Buholzer & Kummer Wyss, 2010, S. 7; Boller, Rosowski, & Stroot, 2007, S. 10) gesprochen - auf diese Begriffe wird auch in der vorliegenden Arbeit zurückgegriffen.

Für Prengel (1995) steht der Begriff der Heterogenität untrennbar mit jenem der Gleichheit in Verbindung. (Prengel, 1995, S. 30) Ist Verschiedenheit vorhanden, so ist das folglich eine Voraussetzung für das Ergründen von Gleichheit.

„Immer wenn Aussagen über Gleichheit gemacht werden, kann nicht von einzelnen Personen oder Sachen die Rede sein. Gleichheit bezeichnet keinen Sachverhalt an einzelnen Gegenständen, sondern Beziehungen zwischen mehreren Gegenständen, die sich auf irgendeine Weise voneinander unterscheiden“ (ebd., S. 30).

Hiermit wird deutlich, dass es nicht um einzelne Menschen oder Dinge geht, sondern immer die Beziehung dieser im Fokus der Betrachtungen steht.

Wenning (2007) definiert den Begriff Heterogenität in ähnlicher Weise, indem er die Begriffe Heterogenität und Homogenität aufeinander bezieht. Wird so eine Vergleichsoperation angestellt, nämlich das „Anlegen des Maßstabs an

unterscheidbare Dinge“ (Wenning, 2007, S. 23), so wird diesen Homogenität in Form von Vergleichbarkeit zugeschrieben. Das verdeutlicht, dass es keine Heterogenität ohne Homogenität geben kann. Begriffe wie „Heterogenität, Differenz, Diversität usw. haben Parallelbegriffe: Homogenität, Integration, Inklusion“ (ebd., S. 23). Dies verdeutlicht, dass es nicht nur ausschließlich Heterogenität oder Homogenität gibt – die Begriffe existieren nur zusammen. Heterogenität und Homogenität sind dabei „zeitlich *begrenzt* gültige Zustandsbeschreibungen“ (ebd., S. 23; Hervorh. im Original), da das Vergleichsergebnis durch Veränderungen zu jeder Zeit anders ausfallen kann. Derartige Veränderungen sind entweder eine Homogenisierung (Vereinheitlichung) oder eine Heterogenisierung (Differenzierung). Es wird so entweder die Gleichheit oder Ungleichheit auf einen bestimmten Maßstab bezogen, hergestellt oder maximiert. Wenning betont somit, ebenso wie Trautmann und Wischer (Trautmann & Wischer, 2011, S. 38f.), dass der Begriff Heterogenität gleichzeitig Differenz(en) und Gleichartigkeit(en) fokussiert. (Wenning, 2007, S. 23) Alle Mitglieder einer Gruppe lassen sich nach Merkmalen, die ihnen gemein sind, klassifizieren (z.B. Geschlecht), die einzelnen Ausprägungen können jedoch von Individuum zu Individuum variieren (z.B. männlich oder weiblich).

Heterogenität ist dabei „nicht als Faktum gegeben, sondern als ein Konstrukt, d.h. eine Bezeichnung, die von außen – von einem Beobachter – zugeschrieben wird“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 39). Aus diesem Grund existiert Heterogenität „nicht umstandslos“ (Wenning, 2007, S. 24) und sie kann, wenn es so gewollt ist, überall festgestellt werden. Welches Merkmal für den Vergleich von Gruppenmitgliedern ausgewählt wird, ist ausschlaggebend. So sind bestimmte Gruppen mehr oder weniger heterogen, wenn andere Merkmale fokussiert werden (wie u. a. Intelligenz, soziale Herkunft). Weiters ist es wesentlich, dass die zugrunde gelegte Norm beachtet wird. Ob eine Lehrkraft eine Lerngruppe als beispielsweise leistungsheterogen oder – homogen bezeichnet, hängt im Wesentlichen mit den Normalitätsvorstellungen dieser zusammen. Im selben Maße ist auch der Kontext essentiell. Ist ein Kind mit besonderem Förderbedarf in einer Gymnasialklasse, kann das zu einer „irritierenden Heterogenitätswahrnehmung“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 39) führen, während dieselbe Situation in einer integrativen Grundschulklasse nicht in dieser Weise wirkt.

Der Begriff Heterogenität bezieht sich nach Prengel und Heinzel (2012) auf „*Verhältnisse zwischen Verschiedenen, die einander nicht untergeordnet sind*“

(Prengel & Heinzel, 2012, o.S.; Hervorh. im Original). Dabei ist diese einfach gesetzte Aussage laut den Autorinnen voraussetzungs- und folgenreich. (ebd., o.S.) Heterogenität bezieht sich in der Regel nicht auf das einzelne Individuum, sondern auf Gruppen, beispielsweise auf eine Lerngruppe. (Koller, 2014, S. 10) Um das Ausmaß der Heterogenität einer solchen Lerngruppe zu bestimmen, ist es essentiell, darüber zu entscheiden, welche Merkmalsausprägungen oder welcher Vergleichsmaßstab herangezogen werden. Kategorien, die auf den Begriff Heterogenität bezogen werden, reichen „von Merkmalen wie (Schul-)Leistung, Alter und Entwicklungsstand über Geschlecht und Gesundheit bzw. Behinderung bis hin zu sozialer Herkunft, Migrationsstatus und (Erst-)Sprache“ (ebd., S. 10). Im Zusammenhang mit institutionalisierter Bildung steht Heterogenität in Verbindung mit unterschiedlichen Kategorien. Wenning differenziert zwischen institutionsinternen sowie –externen Kategorien von Heterogenität. (Wenning, 2007, S. 25) Leistungsbedingte Heterogenität, Altersheterogenität und soziokulturelle Heterogenität werden als institutionsinterne Kategorien bezeichnet. Mischformen zwischen institutionsinterner und -externer Kategorie stellen die sprachliche Heterogenität, migrationsbedingte Heterogenität und gesundheits- und körperbezogene Heterogenität dar. Die geschlechtsbezogene Heterogenität wird als institutionsexterne Kategorie angesehen. Die Institution Schule kann dabei institutionsinterne Kategorien beeinflussen, während das bei institutionsexternen Kategorien nur bedingt möglich ist. (ebd., S. 25f.) Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die migrationsbedingte Heterogenität sowie damit einhergehend die sprachliche Heterogenität von Bedeutung, auf diese wird im Kapitel 5 „Migrationsbedingte Heterogenität und pädagogisches Handeln“ vertieft eingegangen.

In der Erläuterung der Kategorien von Heterogenität wurde schon auf institutionsinterne und –externe Kategorien eingegangen, womit der Blickwinkel schon auf das Verhältnis von Heterogenität und der Institution Schule gerichtet wurde, welches im nachfolgenden Kapitel vertieft betrachtet wird.

3.2 Heterogenität und institutionalisierte Bildung

„Institutionalisierung setzt einerseits Heterogenität voraus, andererseits behindert Heterogenität Institutionalisierung“ (Wenning, 2007, S. 26). Wenning verdeutlicht, dass die Relation zwischen institutionalisierter Bildung und Heterogenität dichotom ist. In

modernen Gesellschaften ist die Institutionalisierung von Bildung und Erziehung jedoch unerlässlich, da „es eine Differenz zwischen den Kenntnissen und Kompetenzen der nachwachsenden Generation und den als notwendig zur Aufrechterhaltung der Gesellschaft angesehenen Anforderungen an sie gibt“ (ebd., S. 26). Eine derartige Differenz wird durch Institutionalisierung vermindert. Aus diesem Grund geht institutionalisierte Bildung von „zu verringernder Heterogenität“ (ebd., S. 26) aus.

Trautmann und Wischer verweisen darauf, dass Fragen des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität nicht nur aus der pädagogischen Perspektive betrachtet werden sollten, sondern auch aus einer schul- und organisationstheoretischen Sichtweise. (Trautmann & Wischer, 2011, S. 101) Da schulisches Lernen institutionelles Lernen ist, ist es in eine institutionelle Struktur eingebunden. Trautmann und Wischer sprechen hier von einem „Organisationsapparat [...], der Massenlernprozesse überhaupt erst möglich macht, gleichzeitig aber eine spezifische Logik des Handelns entfaltet“ (ebd., S. 101). Die spezifische Logik des Handelns zeigt sich darin, dass die Schule als gesellschaftliche Institution im gesellschaftlichen Funktionszusammenhang eingegliedert ist. Das zeigt, dass die Institution Schule nicht vorrangig nur pädagogische Aufgaben zu erfüllen hat. Diese gesellschaftlichen Funktionen institutionalisierter Bildung stellen einerseits Gleichheit her und produzieren andererseits Ungleichheiten. Homogenisierung findet dann statt, wenn die Schülerinnen und Schüler auf die Rolle der Lernenden reduziert werden. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass „alle Kinder und Jugendlichen [...] gleich und vergleichbar gemacht“ (Wenning, 2007, S. 27) werden. Gleichzeitig ist eine der gesellschaftlichen Funktionen der Schule die Selektions- bzw. Allokationsfunktion, welche besagt, dass Unterschiede zwischen Absolventinnen und Absolventen der Institution Schule ermittelt werden sollen, um auf diese weitere „heterogenisierend“ (ebd., S. 27; Hervorh. im Original) zu wirken.

Obwohl Heterogenität für das moderne Bildungswesen „grundlegend“ (ebd., S. 27) ist, ist diese widerspenstig gegen Institutionalisierung. Heterogenität wird so für die Institution zur Herausforderung, wenn die Schule beispielweise von bestimmten Lern- und Entwicklungsgeschwindigkeiten der Kinder und Jugendlichen ausgeht. So behindern alle, die entweder schnelle oder langsame Lerner sind, geplante Lernprozesse. Aus diesem Grund ist Heterogenität für Institutionen vor allem ein „widersprüchliches Phänomen“ (ebd., S. 27). Das zeigt deutlich auf, warum es

notwendig ist, dass sich Bildungsinstitutionen mit der Heterogenität als Voraussetzung des Handelns auseinandersetzen.

Von Saldern verweist auf die Notwendigkeit, dass die drei Ebenen des Bildungssystems, nämlich die Schulsystemebene, die Schulebene und die Klassenebene zu einem produktiven Umgang mit Heterogenität beitragen. (Von Saldern, 2007, S. 50) Dabei sind Restriktionen und Selbstrestriktionen zentral, die diesen Umgang mit Vielfalt oftmals erschweren. „Für *Selbstrestriktionen* ist [...] die jeweilige Ebene Klasse/Lehrkraft, Schule oder Schulsystem selbst verantwortlich. Für *Restriktionen* ist die jeweils darüber liegende Ebene verantwortlich zu machen“ (ebd., S. 42; Hervorh. im Original). Überforderung von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität resultiert dabei oftmals aus dem Versuch, den Restriktionen, die von jeweils höheren Ebenen gesetzt werden, nachzukommen.

Dieser Hintergrund verdeutlicht, dass der Umgang mit Heterogenität „einen erweiterten Blick auf die Struktur und Praxis von Schule“ (Boller, Rosowski, & Stroot, 2007, S. 12) einschließt. Im Umgang mit heterogenen Lerngruppen dominiert das hierarchisch gegliederte Schulsystem, welches die Strategie der Homogenisierung durch äußere Differenzierung verfolgt. (Boller u. a., 2007, S. 12; Trautmann & Wischer, 2011, S. 101f.) „Die Debatte um Heterogenität muss somit die gesellschaftliche Funktion von Schule [...] reflektieren, Lernende in unterschiedliche Wissensbestände und Regelsysteme einzuführen und zugleich als Türöffner für gesellschaftlichen Status und Ansehen zu fungieren“ (Boller u. a., 2007, S. 12). Aufgrund dieses Hintergrundes und des zugrundeliegenden Professionsverständnisses dieser Masterarbeit, das im vorangegangenen Kapitel dargelegt wurde und davon ausgeht, dass Struktur und Person gleichermaßen Berücksichtigung finden sollten, wenn professionelles pädagogisches Handeln im Fokus steht, behandelt das folgende Unterkapitel Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive.

3.2.1 Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive

Bildungseinrichtungen sind ein wesentlicher Teil der Gesellschaft und erfüllen als solche bestimmte Funktionen. (Wenning, 2007, S. 29) Bildungssysteme sind institutionelle Akteure, welche „im Auftrage externer Akteure handeln und über Lehren und Lernen als wünschenswert definierte psychische Dispositionen in der

nachwachsenden Generation „erzeugen“ (Fend, 2008a, S. 165). Das Agieren der Individuen in diesem System erfolgt innerhalb gesellschaftlich vereinbarter und durchgesetzter Regelungen, dabei handelt es sich um ein „*normativ reguliertes Zusammenhandeln*, das von *Regelungen*, spezialisiertem *Personal* und *sachlichen Ressourcen* getragen ist“ (ebd., S. 165; Hervorh. im Original). Fend bezeichnet das Bildungswesen als „ein sehr fein gesponnenes Regelwerk [...], das nicht *folgenlos* an *einzelnen* Stellen verändert werden kann. Es braucht in sich *stimmige* Regelsysteme“ (Fend, 2008b, S. 14; Hervorh. im Original). Dieses Regelsystem folgt verschiedenen Qualitätskriterien, denen es entsprechen sollte. Zum einen sollten Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit ebenso vorherrschen wie Humanität und Fürsorge (caring). Zum anderen ist es auch notwendig, dass dieses System möglichst allen gerecht wird und somit Bevorzugung und Partikularität verhindert werden. Auf diese Weise soll es gelingen, den „unhintergehbaren Wert jedes Einzelnen“ (ebd., S. 14) zu fokussieren. Um das zu erreichen ist eine Verbindung gefragt, damit ist eine „*institutionell* gestützte und verstetigte Optimierung von Lernprozessen und Erfahrungschancen für heranwachsende Menschenkinder und individuellen *Kompetenzen* und *Einstellung* der Akteure“ (ebd., S. 14; Hervorh. im Original) gemeint. Institutionsentwicklung bedarf somit einer Ergänzung durch „eine Arbeit an den *Kompetenzen* der Akteure, wie sie durch Lehrerbildung realisiert werden soll“ (ebd., S. 14; Hervorh. im Original).

Aus gesamtgesellschaftlicher Sicht zeigt sich, dass das Bildungswesen jede neue Generation „an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte“ (Fend, 2008a, S. 49) heranführt, welcher für das weitere Bestehen einer Gesellschaft notwendig ist. Die Gesellschaft fungiert vor allem während raschem Wandel als „Instrument des sozialen Wandels, wenn es darauf ausgerichtet wird, neue Qualifikationen zu vermitteln, um zukünftige Aufgaben bewältigen zu können“ (ebd., S. 49). Die Gesellschaft ist vom Spannungsfeld zwischen Heterogenität und Homogenität ebenso geprägt wie das Bildungssystem. (Grossenbacher, 2010, S. 162) Hier zeigt sich, dass es auch erforderlich ist, die gesellschaftlichen Funktionen der Schule zu beleuchten, da in Zeiten von sich rasch wandelnden Gesellschaften, unter anderem durch Migration, das Bildungswesen einen wesentlichen Beitrag zur Steuerung dieser Entwicklungen leistet und „sich den gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen“ (Grunder & Gut, 2010, S. 18) hat.

(a) Enkulturationsfunktion

Die Reproduktion kultureller Sinnsysteme ist im Schulsystem institutionalisiert. Die kulturellen Sinnsysteme reichen von der Beherrschung grundlegender Symbolsysteme wie Sprache oder Schrift bis hin zur Verinnerlichung grundlegender Wertorientierungen, wie unter anderem der moralischen Verantwortlichkeit jedes Einzelnen. Diese Funktion des Schulsystems bezieht sich auf die „Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ (Fend, 2008a, S. 49). Wird die christliche Kultur mit islamischer oder jüdischer Kultur verglichen, zeigt sich diese „tiefe Einfärbung“ (ebd., S. 49) der Individuen. Wird die okzidentale Geschichte einer Schule betrachtet, zeigt sich, „dass die Beziehung zwischen Kultur, insbesondere in der Gestalt der Religion, der Schriftlichkeit und dem Bildungswesen immer im Mittelpunkt stand“ (ebd., S. 49). Durch derartige Kulturinitiation sind Kinder nicht Fremde im eigenen symbolischen Umfeld, sondern in ihrer jeweiligen Kultur heimisch.

(b) Qualifikationsfunktion

Diese Funktion der Schule bezieht sich auf die Ausstattung der heranwachsenden Generation mit Qualifikationen, die benötigt werden, um sich am Arbeitsplatz konstituieren zu können. (Fend, 2008a, S. 50) Qualifizierung bezeichnet die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, welche notwendig sind, um bestimmte Arbeiten ausüben zu können. Lehren bildet in diesem Zusammenhang das „institutionalisierte Arrangement zur Erfüllung“ (ebd., S. 50) dieser Funktion. Qualifikationen, welche zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit dienen, haben in der Moderne eine besondere Relevanz erlangt. Fend charakterisiert das Schulsystem als Mittel der Arbeitsmarktregulierung, welches der staatlichen Steuerung teilweise zugänglich ist. (Fend, 1981, S. 22)

In diesem Zusammenhang verweist Sandfuchs auf die „kritische Dauerfrage“ (Sandfuchs, 2001, S. 15), „ob die Ziele, Inhalte und Methoden schulischen Unterrichts dies hinreichend leisten“ (ebd., S. 15). Er verweist auf immer wieder aufkommende Debatten darüber, durch welchen Fächerkanon die Qualifikationsfunktion praktisch vollzogen werden sollte. Als Problem identifiziert er hier, dass die Zusammenstellung der Fächer eines Lernplanes nicht nur auf gesellschafts- und bildungspolitischen sowie

pädagogischen Überlegungen beruht, sondern auch teilweise der Durchsetzungskraft etablierter Schulfächer obliegt. (ebd., S. 16)

(c) Allokations- oder Selektionsfunktion

„Selektion meint Auslese, Allokation ist die Zuweisung eines gesellschaftlichen Ortes“ (Sandfuchs, 2001, S. 16). Die Schule hat die Funktion, Lebenschancen von Generation zu Generation neu zu verteilen, indem diese höhere und niedrigere berufliche Positionen verteilt, welche mit unterschiedlicher Macht, unterschiedlichem Ansehen und Einkommen verbunden sind. (Fend, 1981, S. 29) Diese Funktion des Bildungswesens bezieht sich auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft. Sozialstruktur bezeichnet „die soziale Gliederung einer Gesellschaft nach Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen“ (Fend, 2008a, S. 50). Damit das Bildungswesen einen Beitrag zur gesellschaftlichen Arbeitsteilung in Form von Zuordnung leisten kann, erfordert das ein System von Positionsverteilungen einer Gesellschaft, welches unterschiedliche Qualifikationen erfordert. Mithilfe des Prüfungswesens schafft das Bildungswesen Zuordnungen zu den einzelnen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, lenkt berufliche Laufbahnen in Richtungen und verteilt die Individuen auf bestimmte Berufe. Dieser Prozess ist maßgeblich vom sozialen Hintergrund des Einzelnen beeinflusst, „sodass bei aller Offenheit der Bildungswege auch hier Reproduktionsformen der sozialen Struktur der älteren Generation in der jüngeren sichtbar werden“ (ebd., S. 50). Zu diesen Erkenntnissen gelangten empirische Studien schon in den 1980er Jahren. (Fend, 1981, S. 30f.) Bereits zu dieser Zeit zeigte sich, dass soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung korrelieren.

Fend spricht in seiner Neuen Theorie der Schule nicht mehr von einer Selektionsfunktion, sondern von einer Allokationsfunktion. Als Erklärung für diese begriffliche Veränderung gibt Fend an, dass eine begründbare Zuweisung von Menschen mit bestimmten Ausbildungen zu Positionen mit dazu passenden Anforderungen steht, anstelle der Ausschließung von bestimmten beruflichen Positionen. (Fend, 2008a, S. 50)

Schulkritiker sind der Meinung, dass diese Funktion der Schule im Endeffekt darauf hinausläuft, dass „Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten [...] nicht mehr um ihrer selbst willen, [...] sondern lediglich ihres Tauschwertes [in Form von guten Benotungen durch Tests oder Schularbeiten] wegen erworben“ (Sandfuchs, 2001, S. 16) werden.

Insofern ist die Folge, dass Wissen und Fähigkeiten nicht in das Individuum integriert werden und somit nicht für die Reproduktion der Gesellschaft andauernd zweckdienlich gemacht werden können.

(d) Integrations- und Legitimationsfunktion

Schulsysteme fungieren als „Instrumente der gesellschaftlichen Integration“ (Fend, 2008a, S. 50). In diesen Systemen ist auch die „Reproduktion von solchen Normen, Werten und Weltsichten institutionalisiert, die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse dienen“ (ebd., S. 50). Zum einen wird innerhalb des Bildungssystems die Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität ermöglicht, welche die innere Kohäsion von Gesellschaften mitbestimmt. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Einführung in das jeweilige kulturelle und gesellschaftliche System als sinnvoll erfahren und erkennen, weshalb das System ihnen gegenüber legitimiert werden muss. (Sandfuchs, 2001, S. 17) Zum anderen schafft das Bildungssystem Zustimmung vom politischen Regelsystem und stärkt das Vertrauen in seine Träger. Fend betont in Zusammenhang mit der Legitimationsfunktion die schulische Funktion der Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen. Dies erfolgt, wenn Werte, Normen und Weltanschauungen wiederhergestellt werden, die der Aufrechterhaltung von politischen Verhältnissen nutzen. Fend nennt diesbezüglich in seiner Neuen Theorie der Schule die Integrationsfunktion. Die Herstellung einer sozialen Identität wird durch die Integration in die Gesellschaft sowie ihr politisches Regelsystem erreicht. (Fend, 2008a, S. 50) Kritisch wird hier gesehen, dass das Individuum „nicht um seiner selbst willen erzogen bzw. sozialisiert“ (Sandfuchs, 2001, S. 17) wird. Sandfuchs verweist in diesem Zusammenhang auf die Frage danach, „wie die gesellschaftliche Integration einerseits und das Recht auf individuelle Entfaltung andererseits zum Zuge kommen können“ (ebd., S. 17).

Die gesellschaftlichen Funktionen der Schule sind für den pädagogischen Umgang mit Heterogenität und die Möglichkeiten, die Lehrkräfte in Zusammenhang mit ihrem Agieren (nicht) haben, zentral. Insofern wird im folgenden Kapitel aufgezeigt, welche Bedingungen für pädagogisches Handeln im Kontext heterogener Lerngruppen unerlässlich sind, um den Anforderungen proaktiv zu begegnen.

3.3 Heterogenität als komplexe Anforderung an das pädagogische Handeln

„Schulklassen sind eigens zum Zwecke des Lernens zusammengesetzte, also künstliche Gruppen, die es einer Beobachterin erlauben, ihre Mitglieder nach einer Fülle von Merkmalen zu unterscheiden“ (Diehm & Radtke, 1999, S. 29).

In Anbetracht der bisherigen Ausführungen zeigt sich, dass Lehrkräfte innerhalb von Lerngruppen immer mit Heterogenität konfrontiert sind. Welche Kompetenzen und Haltungen von Nöten sind, um heterogene Lerngruppen auf qualitativ hohem Niveau zu unterrichten, wird nachfolgend erläutert. Um heterogenen Lerngruppen proaktiv zu begegnen, ist ein Bewusstsein darüber zentral, dass nicht nur die einzelne Lehrkraft entscheidend ist, sondern auch eine „stetige Reflexion der Restriktionen und Selbstrestriktionen auf Schulsystemebene, Schulebene und Klassenebene“ (Von Saldern, 2007, S. 50) unerlässlich ist. Eckhart betont, dass es für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität „keine Rezeptur“ (Eckhart, 2010, S. 133) gibt.

Als zentrale Bedingung an pädagogisches Handeln im Kontext von Heterogenität wird die pädagogische Grundhaltung der Lehrkräfte verstanden. (Trautmann & Wischer, 2011, S. 108ff.; Grossenbacher, 2010, S. 162) Die Einstellung der Lehrkräfte bildet eine Grundvoraussetzung, welche Heterogenität „nicht als Belastung, sondern als Bereicherung und Chance“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 107) ansehen und diese auch produktiv nutzen. Zentral ist hierfür eine „*Anerkennung als soziale Tatsache*“ (Grossenbacher, 2010, S. 162; Hervorh. im Original) Diese Dimension innerhalb des Heterogenitätsdiskurses wurde lange Zeit relativ allgemein behandelt, was daraus resultiert, dass das Bildungssystem der zunehmenden Heterogenität eher „passiv“ (ebd., S. 162) begegnet ist. Auch empirische Erkenntnisse sind hier noch nicht ausreichend gewonnen worden, wenn es um die Frage geht, „welche Einstellungen Lehrkräfte zu Schülerheterogenität denn tatsächlich haben“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 109). Zudem weisen Trautmann und Wischer darauf hin, dass, auch wenn davon ausgegangen wird, dass es die „richtige“ Einstellung und Überzeugung zur Heterogenitätsthematik gibt und auch davon ausgegangen werden kann, dass nicht alle Lehrpersonen diese besitzen, dass damit einige Schwierigkeiten einhergehen. (ebd., S. 111) Auch Fend betont das in seiner Theorie der Schule, welche der Einstellung der Lehrkräfte ebenfalls eine hohe Gewichtung beimisst: „Auf die subjektiven Komponenten [...] zu setzen, ist allerdings eine sehr riskante These. Wir

haben es dabei mit einem schwer fassbaren [...] ‚Stoff‘ zu tun.“ (Fend, 2008a, S. 197) Trautmann und Wischer identifizieren in diesem Zusammenhang Problembereiche, die im Folgenden näher erläutert werden.

Es ist einfach, einen Einstellungswandel zu fordern, tatsächlich gestaltet sich das aber sehr voraussetzungsreich, da sich dahinter „die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Revision bisheriger Denk- und Sichtweisen“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 111f.) verbirgt, „die das Menschen- und Gesellschaftsbild, Vorstellungen vom Lehren und Lernen, von Gleichheit und Differenz, das eigene Rollenverständnis – mithin die ganze Persönlichkeit – betreffen“ (ebd., S. 112). Ebenfalls kompliziert erweist sich die Frage, „ob und wie solche Leitbilder in der Lehreraus und –weiterbildung erlernbar gemacht werden können oder sich gar als ethische Standards der Profession verankern lassen“ (ebd., S. 112). Subjektive Einstellungen und Theorien fungieren als eine Art Filter und entscheiden maßgeblich mit, ob und wie neue Inhalte und Informationen aufgenommen werden. (ebd., S. 112)

Entgegen vorherrschender Ansicht, dass Einstellungen zu Heterogenität vor allem mit der Lehrerpersönlichkeit, wie etwa den biografischen Erfahrungen oder individuellen Sichtweisen, in engem Zusammenhang stehen, wäre es schul- und professionstheoretisch nicht ausreichend, derartige Einstellungen auf die Persönlichkeitsvariablen der Lehrpersonen zu beschränken und auf allgemeine Einstellungen und Haltungen zu schließen. Durch derartige Verallgemeinerung und Reduktion würde der spezifische Kontext, in welchem sich die jeweiligen Einstellungen bilden, keine Berücksichtigung finden. (Trautmann & Wischer, 2011, S. 112; Grossenbacher, 2010, S. 163) Wie auch schon im Kapitel „3.3.1 Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive“ verdeutlicht wurde, handeln Lehrpersonen innerhalb der Institution Schule nicht als Privatpersonen, sondern verfolgen einen bestimmten Auftrag. Ihr Agieren ist somit regelgeleitet und normiert. Demnach ist „jede soziale Wahrnehmung kontextgebunden“ (Grossenbacher, 2010, S. 163) und subjektive Sichtweisen und Einstellungen stehen „vor dem Horizont der professionsbezogenen Anforderungen“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 112). Wenn Lehrkräfte nun Heterogenität als Belastung anstatt als Chance empfinden, „dann wäre aus professionstheoretischer Perspektive zu fragen, ob Heterogenität überhaupt als Chance und Bereicherung betrachtet werden kann bzw. welche strukturellen Bedingungen des Lehrerberufs dem entgegen stehen“ (ebd., S. 112). An dieser Stelle

kann auf institutionelle Bedingungen, wie etwa das Unterrichten in großen und heterogenen Gruppen (vgl. Kapitel 3.2 „Heterogenität und institutionalisierte Bildung“), und auch die Funktionslogik der Schule, wie die Funktion der Selektion (vgl. Kapitel 3.2.1 „Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive“), verwiesen werden, welche eine positive Wahrnehmung von Heterogenität sowie einen proaktiven Umgang damit für Lehrpersonen erschweren.

Werden Einstellungen zu Heterogenität aus organisationstheoretischer Perspektive betrachtet, kann es auch sein, dass persönliche Sichtweisen und Haltungen der Lehrpersonen nebensächlich werden. Die verfügbaren Ressourcen innerhalb einer Schule sind als Systembedingungen dieser entscheidend dafür, „wie Lehrkräfte mit Heterogenität umgehen (können)“ (Buholzer & Kummer Wyss, 2010, S. 10). So wird gefördert, wenn Sprachförderung in Form von Förderstunden sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die sich einschalten könnten, „kapazitär und institutionell verankert ist“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 113). Schulen, „die einen Mehraufwand an integrativen Aufgaben haben“ (Grossenbacher, 2010, S. 165), wie beispielsweise viele Kinder mit Migrationshintergrund, haben einen höheren Bedarf an Ressourcen. Dazu werden Personal, Zeit, Raum, Knowhow oder besondere Unterstützung für spezielle Maßnahmen (z.B. Kulturvermittlung) gezählt. (ebd., S. 165) Auch Ressourcenpools für professionelle Lerngemeinschaften innerhalb der Lehrenden, die beispielsweise in Unterrichtsteams kooperieren, ihre Kompetenzen im Team zusammentragen und „gemeinsam die Verantwortung für die Lernbegleitung *aller* Kinder“ (Kummer Wyss, 2010, S. 158f.; Hervorh. im Original) tragen, zählen hierzu. Es zeigt sich somit, dass nicht nur die Erwartungen, subjektiven Theorien und Haltungen der Lehrpersonen entscheidend sind, wenn es um den Umgang mit Heterogenität geht, sondern vor allem auch um Erwartungen und Ressourcen der Institution Schule, ganz unabhängig davon, ob die jeweilige Lehrkraft Heterogenität wertschätzt oder nicht.

Eine weitere Bedingung für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität ist die sensible Wahrnehmung der Lehrkräfte von Vielfalt in den Lerngruppen sowie die Diagnose relevanter Lernvoraussetzungen, Lerninteressen sowie Lernbedürfnisse. (Buholzer & Kummer Wyss, 2010, S. 8) Dabei ist es auch wichtig, so genau wie möglich über die einzelnen Lernvoraussetzungen informiert zu sein. Im Kontext von migrationsbedingter Heterogenität wäre es beispielsweise wichtig zu wissen, „ob ein

Kind einsprachig in der Sprache lebt, in der es lernt, oder ob es in der außerschulischen, vor allem familialen Kommunikation auch, oder gar bevorzugt eine andere Sprache erfährt“ (Gogolin, 2010, S. 55).

Diesbezüglich werden hohe diagnostische Kompetenzen an die Lehrkraft gestellt, „um die individuellen Kompetenz- und Bedürfnisprofile als Voraussetzung für Förderentscheidungen einschätzen zu können“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 107). Die „Doppelfunktion des Diagnostizierens – Fördern *und* Auslesen“ (ebd., S. 114; Hervorh. im Original) zeigt sich darin, dass Diagnosen innerhalb der Institution Schule nicht nur zur Förderung zum Einsatz kommen, sondern auch der Konstruktion und Bewertung von Tests, Schularbeiten oder Schullaufbahneempfehlungen dienen. Hier kann wieder eine Verbindung zu den gesellschaftlichen Funktionen der Schule hergestellt werden. (vgl. Kapitel 3.2.1 „Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive“ – Allokations-/Selektionsfunktion)

Schwierig ist es, wenn festgehalten werden soll, welche Merkmale und Diagnoseverfahren relevant bzw. irrelevant und geeignet bzw. ungeeignet sind. Eine weitere mögliche Problematik zeigt sich in dem „Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit, Unterschiede wahrzunehmen und Lernervoraussetzungen bestimmen zu müssen auf der einen Seite, und dem Problem von Festlegung, Normierung und Etikettierung auf der anderen Seite“ (ebd., S. 118).

Ein weiteres Spannungsfeld ist in der Forderung erkennbar, dass Lehrpersonen die Persönlichkeit der Lernenden ganzheitlich und kontinuierlich erfassen sollen. Eine derartige „Dauerbeobachtung“ (ebd., S. 119) führt einerseits zu Kapazitätsgrenzen und andererseits kommt mit diesem Begriff auch eine ethische Frage danach auf, was Lehrkräfte über ihre Schülerinnen und Schüler wissen sollen und dürfen. Wird das mit dem institutionellen Lernen und dem damit verbundenen Selektionsauftrag der Schule in Verbindung gebracht, zeigt sich, dass so immer feinere Diagnosen ermöglicht werden und damit einhergehend auch eine immer präzisere sowie besser legitimierbare Platzierung der einzelnen Lernenden möglich wird. (ebd., S. 119)

Damit die Diagnose relevanter Lernvoraussetzungen vollständig umgesetzt werden kann, ist es auch notwendig zu wissen, „welche pädagogischen Konzepte und Fördermaßnahmen“ (Buholzer, 2010, S. 105) der vorangegangenen Diagnose individueller Bedürfnisse folgen müssen. Das setzt voraus, dass Lehrpersonen „über ein breites Repertoire an Unterrichtsstrategien verfügen, die unterschiedlichen

Maßnahmen in ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen kennen und zielgerichtet, d.h. an den jeweiligen Lernstand adaptiert, einsetzen können“ (Trautmann & Wischer, 2011), S. 107). Hiermit in Verbindung steht die Gestaltung von Rahmenbedingungen innerhalb der Schule, womit auf die Strukturationstheorie von Anthony Giddens (vgl. Kapitel 2.4 „Theorie der Strukturierung nach Anthony Giddens“) verwiesen werden kann. Demnach ermöglichen Strukturen den darin Handelnden auch, auf andere Weise zu agieren. In diesem Zusammenhang bestehen Differenzierungsmöglichkeiten etwa darin, Lerngruppen in Teile zu gliedern (Differenzierung) oder auch auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Individuums einzugehen (Individualisierung). (Trautmann & Wischer, 2011, S. 121)

3.4 Resümee

Heterogenität ist ein „relativer Begriff“ (Wenning, 2007, S. 24), der immer vom Maßstab abhängig ist und nur in Zusammenhang mit Homogenität betrachtet werden kann. Zudem wird Heterogenität erst durch Vergleichsoperationen erreicht und ist zeitlich begrenzt und wandelbar.

Der Begriffsbestimmungsversuch von Heterogenität im schulischen Kontext hat verdeutlicht, dass beachtet werden sollte, dass dieser Begriff sich nicht nur auf die Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern bezieht, sondern auf das gesamte System und die Personen, die in diesem agieren. Es zeigt sich, dass die Schule als Institution und ihre Akteure in diesem Kontext Berücksichtigung finden sollten. Wie im Kapitel 3.2 „Heterogenität und institutionalisierte Bildung“ verdeutlicht, zeigen sich gesellschaftliche Veränderungen auch in der Institution Schule und nehmen eine bedeutende Rolle in der Debatte um Heterogenität ein. An dieser Stelle lässt sich eine Verbindung zum professionstheoretischen Hintergrund dieser Arbeit erkennen. Auch hier finden Struktur und Handlung gleichermaßen Berücksichtigung.

Die Kategorien von Heterogenität können in institutionsinterne sowie –externe Kategorien eingeteilt werden. Diese Kategorien zeigen eine mögliche Differenzierung im Rahmen von Heterogenität auf, welche die Vielschichtigkeit dieses Begriffs verdeutlicht und zugleich auch Bereiche aufzeigt, die von der Institution Schule positiv beeinflusst werden könnten. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die migrationsbedingte Heterogenität, wie teilweise auch die sprachliche Heterogenität, von Bedeutung.

Jedes individuelle Bemühen darum, einen positiven, proaktiven Umgang mit Heterogenität anzubahnen, ist immer in einen institutionellen Rahmen eingebettet, der „Teil des *gesellschaftlichen* Umgangs mit bestimmten Mustern“ (ebd., S. 30; Hervorh. im Original) ist. Es zeigt sich, dass sich die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität im schulischen Kontext in einem Spannungsfeld bewegt, „in dem schulpädagogisch-didaktische [...] sowie bildungstheoretische Überlegungen genauso greifen wie institutionell bzw. gesellschaftlich limitierte Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 30). Je nach Regelungen oder Rahmenbedingungen erleichtern oder erschweren die Systembedingungen den Umgang der Lehrpersonen mit Heterogenität. An dieser Stelle wird erneut die Relevanz der Struktur für pädagogisches Handeln, die schon im zweiten Kapitel, im Rahmen des professionstheoretischen Ansatzes, erläutert wurde, deutlich. Festzuhalten ist diesbezüglich vor allem, dass ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität somit als gelungenes Zusammenspiel von individuellen Kompetenzen der Lehrenden mit den Ressourcen und Rahmenbedingungen, die die Schule und das Bildungssystem zur Verfügung stellen und setzen, gesehen werden kann.

4 MIGRATION

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der professionstheoretische Hintergrund dieser Masterarbeit sowie ein Versuch um die Begriffsbestimmung von „Heterogenität“ erfolgt ist, wird eingangs dieses Kapitels ein Bestimmungsversuch von „Migration“ vorgenommen. Es werden die Migrationsbewegungen der vergangenen Jahre dargestellt und somit ein geschichtlicher Überblick sowie eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation gegeben. Abschließend erfolgt eine Darstellung der pädagogischen Theorien und Modelle, die in diesem Zusammenhang entstanden sind.

4.1 Zum Begriff „Migration“

„Einwanderung, ob gewollt oder ungewollt, ob als Folge der Anwerbung von (Gast-) Arbeitern, ob ermöglicht durch Familienzusammenführung oder ausgelöst durch Flucht vor Verfolgung und Bürgerkrieg, ob als Repatriierung von (Spät-) Aussiedlern, hat regional teilweise zu erheblichen Veränderungen in der Zusammensetzung der [...] Bevölkerung geführt“ (Diehm & Radtke, 1999, S. 9).

Diehm und Radtke bringen mit diesem, vor etwa 20 Jahren getätigten Zitat, die Entwicklung innerhalb der österreichischen Bevölkerung innerhalb der letzten Jahre treffend auf den Punkt. Unzählige Menschen sind bereit, durch Kriege und andere Bedrohungen *„gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer, zu verändern: Wir leben in einem Zeitalter, das für Phänomene der Migration konstitutiv ist“ (Mecheril, 2010, S. 7; Hervorh. im Original).

Der Begriff der Migration kann mit Wanderungen von Menschen und ihren Lebensweisen sowie mit Wandlungsprozessen in Relation gesetzt werden. (Mecheril & Do Mar Castro Varela, 2010; S. 26; Von Papen Robredo, 2017, S. 18) Der Lebensmittelpunkt einer Person wird damit an einen anderen Ort verlagert. Dabei werden Grenzen problematisiert. Diesbezüglich handelt es sich nicht nur um die territorialen Grenzen, sondern allen voran um die „symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit“ (Mecheril & Do Mar Castro Varela, 2010, S. 18). Individuelle, soziale und gesellschaftliche Zugehörigkeitsverhältnisse werden somit folglich zum Thema. In Differenz zum Tourismus schließt Migration einen weitgehend dauerhaften Aufenthalt

in einem anderen Land oder Gebiet mit ein. (Treibel, 2008, S. 19ff.) Gleichzeitig „bestätigt und rekonstruiert Migration auch das Bekannte und das Bestehende“ (ebd., S. 42). Flucht stellt dabei eine „spezifische Form“ (Mecheril & Oberlechner, 2016, S. 175) von Migration dar, wobei eine genaue Unterscheidung zwischen den Begriffen nicht möglich ist. Zentral sind in diesem Zusammenhang die gesetzlichen Bestimmungen, welche nicht nur über Etikettierungen in einem bestimmten Land entscheiden, sondern auch Lebensumstände wesentlich mitbeeinflussen. Das Flüchtlingshochkommissariat der Vereinten Nationen (United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR) schätzt, dass Ende des Jahres 2016 weltweit über 65,6 Millionen Menschen auf der Flucht waren, die Hälfte davon waren Kinder, was somit einer der größten Fluchtbewegungen seit dem Zweiten Weltkrieg entspricht. (UNHCR, 2016)

Schnötzingervereint das bis jetzt Genannte folgendermaßen:

„Hinuntergebrochen auf einen gemeinsamen Nenner der verschiedenen Arten von menschlicher Wanderung – freiwilliges Auswandern vs. Flucht, einfache Bewegung von A nach B vs. zirkulärer oder komplexer Wanderbewegungen usw. – lässt sich ‚Migration‘ wohl am besten als (zumindest voraussichtlich) dauerhafter Wechsel von einem kulturellen Umfeld in ein anderes bezeichnen“
(Schnötzingervereint, 2014, S. 10)

Dass Menschen von einem kulturellen Umfeld in ein anderes wandern, findet sich auch bei Ronzani, der den Begriff „Migration“ auf die Tatsache bezieht, „daß [sic!] Individuen aus einem Gesellschaftssystem in ein anderes überwechseln, wodurch direkt oder indirekt in beiden Systemen interne und externe Beziehungs- und Strukturveränderungen induziert werden“ (Ronzani, 1980, S. 17).

Paul Mecheril richtet seinen Blick auf die Struktur von Migrationsgesellschaften und auf die Tatsache, dass Migration „immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderungen und Modernisierung“ (Mecheril, 2010, S. 8) war. Durch Migrationsprozesse werden demokratische Gesellschaften mit ihren Zugehörigkeitsordnungen konfrontiert. Dadurch werden diese Ordnungen angezweifelt, wodurch wiederum neue Zugehörigkeiten entstehen können. Insofern stellt Einwanderung für Gesellschaften einen Transformationsprozess dar, der zur Selbstreflexion derjenigen anregt, die in dieser Gesellschaft autochthon sind.

Mecheril definiert den Begriff Migration damit, dass hiermit eine allgemeine Perspektive eingenommen wird, *„mit der Phänomene erfasst werden, die für eine Migrationsgesellschaft kennzeichnend sind: Übersetzung oder Vermischung als Folge von Wanderung, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse des Rassismus, Konstruktionen des und der Fremden oder auch die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität“* (Mecheril, 2004, S. 18).

Fürstenau und Gomolla zeigen, ebenso wie Ronzani und Mecheril, auf, dass Migration Gesellschaften dazu bringt, Ordnungen und Strukturen in Frage zu stellen und zur Selbstreflexion dieser anregt:

„Durch Migration, ebenso wie durch andere globale und europäische Prozesse der Transnationalisierung, wird die Vorstellung einer eindeutigen national-kulturellen Zugehörigkeit in Frage gestellt. Auch ein strikter Zusammenhang zwischen Staatsbürgerschaft und demokratischer Teilhabe kann in Einwanderungsgesellschaften nicht mehr aufrechterhalten werden. Diese Entwicklungen bergen Konfliktpotenziale und erfordern einen Wandel nicht nur der schulischen Konzepte [...], sondern auch der schulischen Strategien, Heranwachsenden unterschiedlicher Herkunft die Teilhabe am sozialen und politischen Leben zu eröffnen“ (Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 19).

Diese „Konfliktpotenziale“ (ebd., S. 19) greift auch Mecheril (2004) auf und differenziert zwei Perspektiven, mit denen die Probleme und Herausforderungen, die mit Migration einhergehen, verbunden sind. Einerseits handelt es sich hierbei um ein pragmatisch-technisches Problem, da „die Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten auf allen gesellschaftlichen Funktionsebenen mit Aufgaben der Neugestaltung“ (Mecheril, 2004, S. 9) einhergeht. Andererseits sind moderne Staaten, „die an Gerechtigkeits- und Egalitätskonzepten orientiert sind, durch die Anwesenheit von Migranten, die sich in der Regel in marginalen und marginalisierten Positionen wiederfinden, in ihrem Selbstverständnis, gerechte Gesellschaften zu sein, irritiert und verunsichert“ (ebd., S. 9). In dieser Hinsicht stellt Migration für Gesellschaften ein moralisches Problem dar. Ihre Dynamik erhält Migration durch „das erhebliche Gefälle zwischen armen und reichen Kontinenten, zwischen armen und reichen Nationalstaaten in Europa und –

zuletzt – sogar durch soziale und ökonomische Disparitäten zwischen Regionen innerhalb einzelner Nationalstaaten“ (Münk, Granato, & Weiß, 2011, S. 10).

Resümierend lässt sich erkennen, dass der Begriffsbestimmungsversuch von Migration zentrale Aspekte einschließt. Zum einen lässt sich ein räumlicher Faktor erkennen, unter dem beispielsweise die Binnenwanderung oder auch die internationale Wanderung fallen. Auch ein zeitlicher Aspekt zeigt sich darin, ob es sich um eine dauerhafte oder zeitlich begrenzte Wanderung handelt. Ein weiterer Blickwinkel zeigt sich darin, welche Wanderungsentscheidung vorliegt, so kann Wanderung aufgrund von Bürgerkriegen (erzwungene Wanderung) oder auch aufgrund von Arbeitsmigration (freiwillige Wanderung) differenziert werden. Migration führt in der Folge dazu, dass die Gesellschaft Zugehörigkeitsordnungen in Frage stellt und zur Selbstreflexion Autochthoner innerhalb einer Gesellschaft führt.

Da in dieser Arbeit von Personen mit Migrationshintergrund ausgegangen wird, wird die zugrundeliegende Definition dieses Begriffs von Statistik Austria erläutert, welche die Grundlage für die vorliegende Masterarbeit sowie insbesondere die empirische Untersuchung bildet. Der Begriff des Migrationshintergrundes wird damit bestimmt, dass „alle Personen, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, unabhängig ihrer Staatsangehörigkeit“ (Statistik Austria, 2017, S. 22) einen Migrationshintergrund besitzen. Diese Bevölkerung mit Migrationshintergrund kann zudem auch in Hinsicht auf das eigene Geburtsland in zwei Gruppen geteilt werden:

„Etwa 1,415 Millionen Menschen gehören der sogenannten ‚ersten Generation‘ an, da sie selbst im Ausland geboren wurden und nach Österreich zugezogen sind. Die verbleibenden rund 483.000 Personen sind in Österreich geborene Nachkommen von Eltern mit ausländischem Geburtsort; sie werden daher auch als ‚zweite Zuwanderergeneration‘ bezeichnet“ (ebd., S. 22).

Die OECD unterscheidet zwischen der Verwendung des Begriffs „Migrant“ in traditionellen Einwanderungsländern, wie unter anderem Australien oder den Vereinigten Staaten sowie einer Verwendung in den meisten europäischen Ländern wie in Österreich und Deutschland. Ersterem Verständnis nach dient der Begriff zur „Bezeichnung der im Ausland geborenen Bevölkerung“ (OECD, 2005, S.12; Hervorh. im Original), während dieser im zweiten Verständnis die „Bevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit“ (ebd., S. 13; Hervorh. im Original) meint. Dabei

betont die OECD die Schwierigkeit, die mit der Verwendung des Kriteriums der Staatsangehörigkeit zur Abgrenzung der Definitionen von Migranten einhergeht. Sie ist insbesondere für internationale Vergleiche ein Hindernis, „weil das Staatsbürgerschaftsrecht und die Einbürgerung in den OECD-Ländern sehr unterschiedlich geregelt sind“ (ebd., S.12). Der Begriff der Personen mit Migrationshintergrund umfasst „sowohl alle Zuwanderergruppen als auch deren Nachkommen“ (ebd., S. 12).

Der Begriff Menschen mit Migrationshintergrund muss somit unabhängig von der Staatsbürgerschaft gesehen werden und bezeichnet alle Personen, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden.

Da der Kulturbegriff eine Wegweiserfunktion im Diskurs um Migration einnimmt, wird dieser im Folgenden erläutert.

Der Begriff Kultur bezeichnet nach Mecheril „ein theoretisches Werkzeug, das den Blick auf soziale Zusammenhänge in spezifischer Weise präformiert“ (Mecheril, 2004, S. 116). Kultur sollte folglich als Instrument verstanden werden und in seinem Gebrauch beobachtet werden. Mecheril verweist darauf, dass davon ausgegangen werden muss, dass Kultur „mit Macht verknüpft ist und ihre Bedeutung weder immer eindeutig bestimmt werden kann noch voraussagbar ist“ (Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 92). Professionelles pädagogisches Handeln verlangt demnach einen reflexiven Umgang mit dem Kulturbegriff, der auch konkrete Interaktionssituationen beobachtet. Um ein professionelles Handeln innerhalb der Migrationsgesellschaft zu ermöglichen, sind folgende Fragestellungen bezüglich des Einsatzes der Kategorie „Kultur“ in konkreten Situationen zentral: „Welche Selbstverständlichkeiten bezüglich ‚Kultur‘, ‚kulturelle Differenz‘, ‚kulturelle Identität‘ gehen in Praxen (der Professionellen) ein? Wie beeinflusst Kultur der Professionellen, der Einrichtung ...die Interaktion?“ (ebd., S. 93).

Aus diesen Fragestellungen lässt sich die zentrale Aufgabe von kompetentem Handeln Professioneller ableiten – es geht darum, verwendete Begriffe sowie ihre Wirkungen in konkreten Interaktionen zu beobachten. Diesbezüglich ist eine „(Selbst-) Beobachtungskompetenz für Begriffsverwendung“ (ebd., S. 93; Hervorh. im Original) für professionell Handelnde unerlässlich.

Diehm und Radtke (1999) versuchen den Kulturbegriff im pädagogischen Kontext ähnlich zu bestimmen, es sollte beobachtet werden „wie und wo Pädagogen [...]“

„Kultur“ als Unterscheidung und Bezeichnung benutzen, welche Problembeschreibungen sie hervorbringen und welche Folgen die Unterscheidung für die so bezeichneten Migrantenkinder hat“ (Diehm & Radtke, 1999, S. 66f.). Es geht folglich darum zu beobachten, ob der Kulturbegriff zur Legitimation oder Unterscheidung verwendet wird und was damit bewirkt werden soll. Problembeschreibungen erfolgen dann, wenn begründet werden soll, warum ein Individuum innerhalb der Schule eine gewisse Leistung nicht erbringen kann oder will. Der Kulturbegriff wird folglich „in die Argumentationen aufgenommen, wenn Unzuständigkeit reklamiert werden soll“ (ebd., S. 69). Ein derartiges Vorgehen, welches die (Problem-)Situation bestimmter Kinder fokussiert, schnürt diese „in ein Korsett kultureller Zu- und Festschreibungen“ (ebd., S. 69).

Gogolin bezieht sich auf den Kulturbegriff, der innerhalb der interkulturellen erziehungswissenschaftlichen Theorie und Forschung als „Wegweiser“ (Gogolin, 2011, S. 56) fungiert. „Geachtet wird auf Anlässe und Zwecke, unter denen von ihm oder verwandten Begriffen (z.B. Sprache, Ethnizität) explizit oder implizit Gebrauch gemacht wird, um Recht und Berechtigungen, um Partizipationsmöglichkeiten und Chancen im Bildungssystem zu gewähren, zu steuern oder zu verweigern“ (ebd., S. 56). Diesem Verständnis des Kulturbegriffs nach werden nicht Menschen mit Migrationshintergrund, sondern „die Konstellationen und Institutionen, in denen [...] ‚Einheimische‘ und ‚Fremde‘ agieren und interagieren betrachtet. Auf diese Weise sollen ihre zugrundeliegenden Funktionsweisen verstanden werden“ (ebd., S. 56).

Kulturelle und sprachliche Verschiedenheit werden demnach nicht als ein normatives Konstrukt angesehen, „sondern als Beschreibungskategorien für das immer schon Dagewesene“ (ebd., S. 56). Auf die Wegweiserfunktion des Kulturbegriffs im pädagogischen Kontext wird in Kapitel 5.2 „Interkulturelle Bildung für die Migrationsgesellschaft“ erneut in vertiefter Weise eingegangen.

4.2 Geschichtlicher Hintergrund und aktuelle Situation – Migrationsbewegungen

Im folgenden Teil wird in einem kurzen Abriss ein Überblick über Migrationsströmungen nach 1945 gegeben sowie auch deren Einflüsse auf schulische Institutionen erläutert, da diese Entwicklungen wesentlich für pädagogische Diskurse in Hinblick auf migrationsbedingte Heterogenität sind.

Im 20. Jahrhundert waren die beiden Weltkriege ausschlaggebend für massive Bevölkerungsverschiebungen innerhalb Europas. Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu vermehrter Migration in den USA, in Australien sowie in Europa. Ausschlaggebend dafür waren die Regierungen, die darauf aufmerksam machten, dass hier Arbeitskräftemangel herrschte, welcher folglich ausgeglichen werden sollte. (UNDP, 2009, S. 30). In den 1960er Jahren kamen, aufgrund des Raab-Olah-Abkommens (1961) mit der Türkei und Jugoslawien, vor allem junge Männer aufgrund von Arbeitsmigration nach Österreich. (Khan, 2017, S. 110) Das wesentliche Prinzip dieses „Gastarbeiter-Systems“ bestand darin, dass die temporären Arbeitskräfte in der Rotation möglichst zeitnah wieder zurück in ihre Heimatländer kehren. „1973 waren 78,5% der ‚Gastarbeiter‘ jugoslawische Staatsbürger, 11,8% Türken“ (Bauer, 2008, S. 6). Dieses Rotationsprinzip wurde in den 1970er Jahren aufgehoben und in der Folge längere Aufenthalte sowie ein Nachkommen der Familien gestattet. Im Jahr 1971 belief sich der Anteil von Frauen unter den Migranten auf 39,4%, im Jahr 1981 auf 44,4%. In dieser Zeit erhöhte sich auch der Anteil der Kinder von 14,8% auf 22,5%. „Damit stellte sich erstmals das Problem der Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher ins österreichische Bildungs- und Berufsausbildungssystem“ (ebd., S. 6) ein.

In den 1980er Jahren kamen, allen voran durch den Umsturz in Rumänien während des Jahreswechsels 1989/90 und der damit verbundenen Flüchtlingswelle, vermehrt auch Flüchtlinge und AsylwerberInnen hinzu. (Khan, 2017, S. 110)

Im Jahr 2015 löste „eine Kombination aus Krieg, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Aspekten [...] einen unvergleichlichen Strom von Flüchtlingen nach Europa aus“ (Schermann & Fleck, 2017, S. 104). Die österreichischen Schulen waren in diesem Zusammenhang „mit dem Andrang einer unerwartet großen Zahl“ (ebd., S. 104) von Schülerinnen und Schülern – vor allem aus Syrien und Afghanistan – konfrontiert.

Seit den 1960er Jahren hat sich die Einwohnerzahl Österreichs durch Zuwanderung um 1.219.000 Personen vermehrt. Zwischen 1961 und 2015 zogen um etwa 1,553 Millionen mehr ausländische Staatsangehörige aus dem Ausland zu als weg in das Ausland. (Statistik Austria, 2017, S. 24) Zu Beginn des Jahres 2017 lebten in Österreich Menschen aus 182 Staaten. Da einige dieser Staaten, wie etwa Amerika, oder Afrika, mehrsprachig sind, „ist davon auszugehen, dass weit mehr Sprachen in Österreich gesprochen werden als es Nationalitäten gibt, d.h. die Mehrsprachigkeit der

Bevölkerung ist ein Faktum“ (Khan, 2017, S. 110). Im Schuljahr 2015/16 waren rund 13 % aller Schülerinnen und Schüler ausländische Staatsangehörige. (Statistik Austria, 2017, S. 46). Die unterschiedliche Herkunft der Migrantinnen und Migranten zeigt, dass es sich auch innerhalb der Schulen um sehr heterogene Lerngruppen – in Bezug auf ihre kulturellen Bezüge sowie auf die Sprache – handelt und es wird deutlich, mit welchen Herausforderungen damit die Institution Schule und die darin Agierenden konfrontiert sind. Bevor darauf näher eingegangen wird (vgl. Kapitel 5 „Migrationsbedingte Heterogenität und pädagogisches Handeln“) werden die verschiedenen pädagogischen Theorien und Modelle in Bezug auf Migration erläutert, die mit den dargestellten geschichtlichen Entwicklungen in Verbindung stehen.

4.3 Pädagogische Theorien und Konzepte

Parallel zu den zuvor dargestellten demographischen Entwicklungen entstanden auch verschiedene pädagogische Konzepte und Theorien für den Umgang mit Migration in der Schule, die im Folgenden skizziert werden.

Mecheril nimmt Bezug auf Wolfgang Nieke (1986), welcher im ursprünglichen Format drei Phasen⁴ der Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses unterscheidet. Im Rahmen einer möglichen Erweiterung führt Mecheril (2010) eine vierte Phase an. Die erste Phase wird als „Ausländerpädagogik als kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik“ (Mecheril, 2010, S. 59) bezeichnet. Die Kritik, die an dieser ersten Phase geübt wird, zeigt sich in der zweiten Phase, während die dritte Phase sich auf die interkulturelle Erziehung einer multikulturellen Gesellschaft bezieht. Wenn dieses Modell fortgeführt werden sollte, würde die vierte Phase als „Kritik und Reflexion Interkultureller Pädagogik“ (ebd., S. 59) bezeichnet werden.

Im Bereich der Ausländerpädagogik, die in etwa zu Beginn der 1960er Jahre ihren Anfang findet, zeigte sich, dass die Wertschätzung der Kinder der Gastarbeiter in dieser Zeit noch wenig im Fokus der pädagogischen Überlegungen stand. (Hauenschild, 2010, S. 150) Grund dafür war, dass zu dieser Zeit davon ausgegangen wurde, dass die Gastarbeiter wieder in ihre ursprünglichen Länder zurückkehren würden. Im Rahmen der Ausländerpädagogik stand die Fokussierung auf Defizite der Kinder im Vordergrund, eingewanderte Kinder und Jugendliche wurden „als

⁴ Später unterscheidet Nieke (2008) fünf Phasen. Die Phaseneinteilung wird ausgehend vom ursprünglichen Format dargestellt.

mangelhaft, defizitär und bedürftig“ (ebd., S. 151) bezeichnet. Ziel war die Kompensation der Defizite, indem der Fokus auf die Sprachförderung gelegt wurde, jedoch ohne geeignete Konzepte zur Zweitsprachendidaktik. (Mecheril, 2004, S. 84) Im Sinne kompensatorischer Erziehung sowie der Assimilationspädagogik wurde zunächst eine „Doppelstrategie Integration – Reintegration“ verfolgt. Einerseits sollten die Defizite kompensiert werden, andererseits sollte den SchülerInnen durch die DaZ-Förderung ermöglicht werden, sich rasch an das Schulsystem anzupassen. (De Cillia, 1998, S. 230) Neben diesem Förderunterricht wurden auch sogenannte „bunte Klassen“ gebildet. In diesen gänzlich segregativen Modellen wurden die Schülerinnen und Schüler durchgehend getrennt unterrichtet. Die Reintegration in die Schulsysteme der Heimatländer der Kinder sollte außerdem durch muttersprachlichen Ergänzungsunterricht unterstützt werden. Diesbezüglich wurden bilaterale Kooperationen mit den Entsendeländern der Gastarbeiter geschlossen und muttersprachliche Lehrkräfte geschickt, die nach den Lehrplänen der jeweiligen Heimatländer unterrichteten. (ebd., S. 230f.) Als erkannt wurde, dass die Kinder der Gastarbeiter dauerhaft bleiben, wurde diese Kooperation mit den Entsendeländern beendet.

Seit den 1970er Jahren wurde dieser Ansatz der Ausländerpädagogik vermehrt mit seiner Defizitorientierung konfrontiert, da sich „deren Strategie auf das Entweder-Oder zwischen zwei Kulturen ausrichtete“ (Hüpping, 2017, S. 38). Durch die Forderung nach mehr Wertschätzung und Anerkennung von Differenz rückten die Individuen immer mehr in den Fokus und damit einhergehend auch die Interkulturelle Pädagogik. Krüger-Potratz verweist darauf, dass dieses Paradigma beansprucht, „Erziehung und Bildung *in einer und für eine* sprachlich, ethnisch, national, sozial und im weitesten Sinn kulturell pluralisierte(n) demokratische(n) Gesellschaft“ (Krüger-Potratz, 2005, S. 15, Hervorh. im Original) zu ermöglichen. Unter diesem Ansatz werden Fragestellungen betreffend Differenz, Diskriminierung und Gleichheit zwar auf der Ebene der Angehörigen aller Kulturen, sowohl Minderheiten als auch Mehrheiten, ausgeweitet, jedoch finden die Bildungseinrichtungen selbst, „mit ihren historisch gewachsenen Strukturen, Regeln, Praktiken und Machtbeziehungen“ (Gomolla, 2014, S. 79) kaum Beachtung. Auch die „Unmöglichkeit eines umfassenden Wissens über den Anderen“ (Puhr & Budach, 2014, S. 198) wird in diesem Paradigma nicht zum Thema gemacht. Die Interkulturelle Pädagogik setzt auf die individualisierte Anerkennung von Menschen unterschiedlicher Kulturen sowie die Respektierung von

Differenz und Vielfalt. Sie richtet ihr Augenmerk auf die Differenzen von Kulturen sowie „auf die unterschiedlichsten Folgeerscheinungen von gesellschaftlicher Heterogenität für die individuellen Bildungsmöglichkeiten und Bildungschancen“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, S. 12). Die Interkulturelle Pädagogik richtet ihren Fokus auf die Differenz „Migrationsandere/Nicht-Migrationsandere in gesellschaftlicher Verflechtung von Migration mit kultureller Differenz“ (Puhr & Budach, 2014, S. 198). Im Mittelpunkt der Interkulturellen Pädagogik steht „die oder der Einzelne in ihrer und seiner Einzigartigkeit, nicht eine kategorial beschreibbare Gruppe“ (ebd., S. 198). Interkulturelle Bildung soll sich in diesem Zusammenhang an alle Schülerinnen und Schüler richten, dabei ist die interkulturelle Kompetenz eine Schlüsselqualifikation für Lehrende⁵. Die Interkulturelle Pädagogik „erkennt Anderssein und Differenz nicht nur, sondern tritt für die Anerkennung des je Anderen und für die Anerkennung von Differenz/Identität ein“ (Mecheril, 2004, S. 92).

Die Migrationspädagogik steht in der Tradition der Interkulturellen Pädagogik und versteht sich „als deren methodologisch begründete Kritik“ (Puhr & Budach, 2014, S. 195). Sie knüpft an das Konzept der kulturellen Differenz an und „problematisiert das Aufgeben der fundamentalen Differenz des Andersseins im pädagogisch intendierten interkulturellen Handeln, das sich auf ein handlungsleitendes Wissen über den konkreten Anderen beruft“ (ebd., S. 195). Als Grundproblem der Interkulturellen Pädagogik wird der Versuch gesehen, eine Verschiedenheit zu berücksichtigen, „was eine spezifische Verschiedenheit immer schon voraussetzt“ (Mecheril, 2004, S. 16). Wird die kulturelle Verschiedenheit fokussiert, läuft dieses Vorgehen Gefahr, „die Diskriminierung von Minderheiten ungewollt zu verstärken“ (Hauenschild, 2010, S. 152) und das Differenzdenken zu fördern. Werden die Differenzen betont, so (re-) produzieren sich diese selbst und folglich erleichtert die „Identifizierung der kulturellen Differenz [...] die stereotype Zuschreibung“ (Hamburger, 2009, S. 125). Hamburger verweist darauf, dass interkulturelles Lernen für Kinder mit Migrationshintergrund „zur Dauerbelastung [wird], weil ihre Fremdheit als seine Voraussetzung auch dann thematisiert wird, wenn sie verschwunden ist“ (ebd., S. 108). Dadurch, dass diese als verschieden wahrgenommen werden, werden sie einer Kategorie zugeordnet, zukünftig in dieser gesehen und als Angehörige dieser behandelt. Differenzdenken schafft folglich Kategorien und treibt die Differenzierung der Differenzen voran, „indem

⁵ Der Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ wird im Kapitel 5.2 „Interkulturelle Bildung für die Migrationsgesellschaft“ näher erläutert.

immer neue Differenzlinien gefunden werden, die der Beschreibung von Differenzen dienen sollen“ (Hauenschild, 2010, S. 152). Migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse lassen sich dabei nicht lediglich auf kulturelle Differenzen einschränken, es müssen auch „politische, ökonomische, rechtliche Linien“ (Mecheril, 2010a, S. 64) Berücksichtigung finden. Die Macht dieser Differenzkategorien, „wie sie das Bildungssystem praktiziert“ (Puhr & Budach, 2014, S. 198) werden von der Migrationspädagogik kritisiert. Anerkennung, welche aufgrund ihrer „bejahenden Grundstruktur [...] auf eine *Bestätigung von Verhältnissen*“ (Mecheril, 2004, S. 214; Hervorh. im Original) abzielt, wird im Kontext von Phänomenen der Differenz in der Migrationspädagogik als „Schlüsselbegriff der Gegenwart“ (ebd., S. 213) gesehen. Die Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen⁶ steht im Zentrum dieses Ansatzes, das bedeutet, dass die Feststellung von Wertungen und Ausschlüssen dazu führt, dass sich diese Ordnungen verschieben. Einerseits wird so ein „Beharren auf einer fundamentalen Differenz des Andersseins“ (Puhr & Budach, 2014, S. 195) ermöglicht und andererseits kann auf diese Weise auch Kritik an der Macht von Differenzkategorien geübt werden. Insofern öffnen Zugehörigkeitsordnungen „den Zugang für die Akzeptanz der Undurchschaubarkeit und Nichtvorhersagbarkeit kommunikativer Situationen, die sich als pädagogische verstehen“ (ebd., 2014, S. 198). Resümierend kann der migrationspädagogische Ansatz als „Offerte zu einer Praxis (des Denkens, Sprechens und Handelns) verstanden werden, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, nach Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, die weniger Macht über Andere ausüben, Ausschau zu halten und sie wirklich werden zu lassen“ (Mecheril, 2010b, S. 19).

4.4 Resümee

Der Begriffsbestimmungsversuch von Migration zeigt, dass der Begriff in seiner Komplexität sowie in zahlreichen unterschiedlichen Zusammenhängen gesehen werden muss. Zentral ist, dass der Migrationsbegriff mit Wanderungen von Menschen gleichgesetzt werden kann. Es wird davon gesprochen, dass Menschen von einem kulturellen Umfeld in ein anderes wechseln. Insofern zeigt sich, dass Migration

⁶ Unter Zugehörigkeitsordnungen wird ein multidimensionaler gesellschaftlicher Raum verstanden, „in dem sich Einzelne verorten und in dem sie verortet werden“ (Mecheril, 2004, S. 72).

Zugehörigkeitsordnungen in Frage stellt und einzelne Gesellschaften zur Selbstreflexion anregt. Der Begriff der Kultur im Kontext von professionellem pädagogischen Handeln erfordert eine stetige Reflexion und Beobachtung von Interaktionssituationen.

Die Auseinandersetzung mit dem geschichtlichen Hintergrund von Migrationsphänomenen hat verdeutlicht, dass Migration Teil der österreichischen Geschichte ist, also folglich kein neues Phänomen der letzten Jahre darstellt. Die demographischen Entwicklungen der letzten Jahre haben dazu geführt, dass österreichische Schulen in verstärktem Maße mit migrationsbedingter Heterogenität konfrontiert sind.

Um proaktiv mit den damit einhergehenden Anforderungen umgehen zu können, wurden im Laufe der Geschichte zentrale pädagogische Ansätze und Modelle für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität entwickelt. Sowohl für Konzepte der Interkulturellen Pädagogik wie auch der Migrationspädagogik ist Anerkennung ein zentraler Schlüsselbegriff für den Umgang mit Migration. Ansätze der Interkulturellen Pädagogik fokussieren das Individuum in seiner Einzigartigkeit innerhalb der Differenz Migrationsandere/Nicht-Migrationsandere. Hier setzt die Kritik von migrationspädagogischen Konzepten an, die von der fundamentalen Differenz der Anderen ausgeht und die Macht derartiger Differenzkategorien thematisiert. Diese Perspektive ergänzt den Aspekt der Anerkennung der Individuen, der auch Ansätzen der Interkulturellen Pädagogik zugrunde liegt, um einen weiteren Aspekt, nämlich die Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen

5 MIGRATIONSBEDINGTE HETEROGENITÄT UND PÄDAGOGISCHES HANDELN

Wie bereits in Kapitel 3.1 „Zum Begriff ‚Heterogenität‘“ erwähnt, sind für die vorliegende Masterarbeit insbesondere die migrationsbedingte wie auch, damit einhergehend, die sprachliche Heterogenität relevant.

Migrationsbedingte Heterogenität „wird zumeist als *kulturelle* diskutiert“ (Wenning, 2007, S. 25; Hervorh. im Original) und ist eine Mischform zwischen institutionsinterner und –externer Kategorie. Kulturelle Erfahrungen und Handlungsmuster unterscheiden sich von jenen, die in der Schule vorherrschend sind. Der bildungspolitische Umgang mit dem Kulturbegriff zeigt sich „in kulturspezifischen Zielen von Bildungseinrichtungen, die Richtlinien und Schulgesetze zum Ausdruck bringen“ (ebd., S. 25). Da *sprachliche Heterogenität* durch mehrere Formen gekennzeichnet ist, kann diese Kategorie sowohl institutionsintern als auch –extern sein. „Als dialektal oder soziokulturell bedingte Abweichung von Standardsprache“ (ebd., S. 25) ist diese schulintern. Wenn Politik die Schulsprache vorgibt ist diese eine institutionsexterne Kategorie „als ethnische bzw. migrationsbedingte Abweichung“ (ebd., S. 25).

Problembeschreibungen unter pragmatisch-technischer sowie moralischer Perspektive, wie in Kapitel 4.1 „Zum Begriff ‚Migration‘“ bereits erläutert wurde, sind für das Verhältnis von Migration und Pädagogik bezeichnend. „Pädagogisches Handeln und pädagogische Institutionen werden sowohl unter der Perspektive *Handlungsfähigkeit* als auch unter dem Gesichtspunkt *Legitimität* durch die Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten herausgefordert“ (Mecheril, 2004, S. 9; Hervorh. im Original). Dass Pädagogik in vielerlei Hinsicht mit Migration konfrontiert ist, zeigt sich daran, dass „nicht nur gewohnte Praxen und Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns, auch pädagogische Selbstverständnisse und Programme [...] unter Bedingungen der Vielfalt von ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und demokratisch nicht legitimierbarer Ungleichheit“ (ebd., S. 9f.) problematisch werden.

In Anbetracht der bisherigen Ausführungen wird im weiteren Verlauf des Kapitels dargelegt, wie sich die zunehmende migrationsbedingte Heterogenität in der Schule widerspiegelt und welche Ansprüche in Folge an die Lehrpersonen sowie die Struktur, das Handlungsfeld Schule, in der diese agieren, gestellt werden. Hierbei wird insbesondere auf wesentliche Aspekte migrationsbedingter Heterogenität für pädagogisches Handeln sowie in Folge für die Einstellung der Lehrkräfte eingegangen.

5.1 Sprachliche Heterogenität

Lehr- und Lernsituationen im Kontext von migrationsbedingter Heterogenität „stellen in besonderer Art und Weise Geschehnisse dar, im Rahmen derer die gewohnten Belehrungs-Settings ins Leere laufen. Zunächst stellt die Sprachverschiedenheit die Barriere dar, die es zu überwinden gilt“ (Dietrich, 2006, S. 273). Mit Migrationsprozessen geht also folglich die sprachliche Pluralität einher. Sprache wird als „Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 100) bezeichnet.

Die Schule trägt maßgeblich, durch eine Festsetzung von einer Schulsprache und die dadurch verbundenen sprachlichen Erwartungen und Anforderungen, „zu einer systematischen Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit“ (ebd., S. 108) bei. Wie in Kapitel 3.2.1 „Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive“ verdeutlicht, besteht eine der zentralen gesellschaftlichen Funktionen der Schule in der Allokations- und Selektionsfunktion. Hier wird das Spannungsfeld zwischen dieser geforderten gesellschaftlichen Reproduktion und dem Anspruch, auf Handlungsbefähigungen einzelner Schülerinnen und Schüler individuell einzugehen, ersichtlich.

Die Schule ist der Ort, an der der Fortbestand der legitimen Sprachen gewährleistet wird“ (ebd., S. 108) und sie trägt dazu bei, das Sprachvermögen herauszubilden, weiterzugeben und zu verfeinern. Hierbei geht es um die Beherrschung eines bestimmten Deutsch, „das die Eltern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die über wenige Ressourcen verfügen, diesen Mangel zu kompensieren, nur schwer in der Lage sind zu vermitteln, auch wenn sie mit ihrem Kind Deutsch sprechen“ (ebd., S. 108). Diesbezüglich ist der Rat von Lehrkräften, zu Hause mit den Kindern Deutsch zu sprechen nicht förderlich, aus der Sicht der Sprachwissenschaft ist dies kontraproduktiv. (Khan, 2017, S. 113) Eine in Wien durchgeführte Untersuchung von Brizic (2009) gelangte zu dem Ergebnis, dass „der Bildungserfolg von Kindern mit jugoslawischer und türkischer Migrationsgeschichte und der abrupte Wechsel der Eltern zur Kommunikationssprache Deutsch miteinander negativ korrelieren“ (Dirim & Mecheril, 2010b, S. 115f.). Das kann darauf zurückgeführt werden, dass die Eltern die Sprache nicht ausreichend genug beherrschen, um den Kindern die notwendigen Sprachkompetenzen anzueignen. (Khan, 2017, S. 113)

Die sprachliche Pluralität, die mit migrantischen Bewegungen einhergeht, sollte anerkannt werden, indem für das Individuum Räume für Mehrsprachigkeit geschaffen

werden, diese sollte auf verschiedene Weise gefördert werden und Kommunikation in unterschiedlichen Sprachen erlaubt werden. (Dirim & Mecheril, 2010b, S. 115f.)

Dirim und Mecheril leiten, unter Bezugnahme auf Reich und Roth (2002), Grundlinien für eine sprachliche Bildung innerhalb von multilingualen Schulen ab:

- *„Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht*
- *Berücksichtigung des Deutschen als Zweitsprache in allen Unterrichtsfächern [...]*
- *Förderung der nicht deutschen Erstsprachen*
- *Nutzung der nicht deutschen Erstsprachen als Medium des Unterrichts*
- *Verzahnung des Lehrens und Lernens in den Erstsprachen mit der Zweitsprache*
- *Notwendigkeit des expliziten Grammatiklernens für die Sicherung der Nachhaltigkeit der Lernfortschritte im Deutschen als Zweitsprache“* (Dirim & Mecheril, 2010a, S. 144).

Als zentral für Bildung in der Migrationsgesellschaft erachten Mecheril und Oberlechner, dass „sprachliche Handlungsfähigkeit in einer mehrsprachigen Gesellschaft [angebahnt] wird, in der die deutsche Sprache die vorherrschende Verkehrssprache ist“ (Mecheril & Oberlechner, 2016, S. 160). Neben der Deutschförderung sollte auch das Lernen in den einzelnen Fächern keine Vernachlässigung erfahren. Parallel geführte Klassen laufen Gefahr, „fachliches Lernen zugunsten der Deutschförderung zu vernachlässigen“ (Von Dewitz & Massumi, 2017, S. 37). Für einen derartigen Umgang mit der sprachlichen Heterogenität sind Qualifikationen für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie Diagnostik und Alphabetisierung unerlässlich. (ebd., S. 36)

Wie in Kapitel 3.2.1 „Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive“ erläutert, besteht eine der zentralen gesellschaftlichen Funktionen der Schule darin, kulturelle Sinnsysteme, also grundlegende kulturelle Fertigkeiten und Verständnisformen wie Schrift und Sprache, zu reproduzieren. Angesichts der sprachlichen Heterogenität, die mit der migrationsbedingten Heterogenität einhergeht, zeigt sich, dass in Klassen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund die Deutschförderung im Vordergrund steht. Diese Förderung der Schulsprache erfolgt parallel zu den Inhalten des Regelunterrichts, was die Gefahr birgt, angesichts eines

hohen Anteils an Deutschförderung, vorgesehene Lerninhalte nicht wie geplant lehren zu können. (ebd., S. 37) An dieser Stelle zeigt sich eine zentrale Anforderung an die Lehrkraft, Kinder mit Migrationshintergrund in kulturelle Sinnsysteme, wie die Sprache, einzuführen und trotzdem den Inhalten des Regelunterrichts gerecht zu werden.

5.2 Interkulturelle Bildung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität

Die zuvor (vgl. Kapitel 4.4. „Pädagogische Theorien und Modelle“) erläuterten pädagogischen Theorien und Modelle verdeutlichen die verschiedenen theoretischen Grundgedanken im Kontext von Migration. Im Zusammenhang mit migrationsbedingter Heterogenität werden innerhalb der Schule interkulturelle Bildungsprozesse erforderlich. Mecheril spricht in diesem Zusammenhang davon, dass der Begriff der interkulturellen Kompetenz zu einem „Schlüsselbegriff“ (Mecheril, 2013, S. 15) geworden ist. Interkulturelle Kompetenz ist „der Schlüssel, der pädagogisch handelnde Professionelle in die Lage versetzen soll, der interkulturellen Realität zu entsprechen und Bildungsprozesse im Sinne ‚interkulturellen Lernens‘ zu ermöglichen“ (Mecheril, 2004, S. 107f.).

Interkulturelle Kompetenz fungiert dabei als eine Art „*Sonderkompetenz für Professionelle*“ (Mecheril, 2013, S. 16; Hervorh. im Original), die dann benötigt wird, „*wo die als fremd Betrachteten auftauchen, [...] weil durch die Präsenz der als fremd Bezeichneten pädagogische Handlungsfähigkeit allem Anschein nach problematisiert wird und als nicht (in ausreichendem und angemessenem Maße) zur Verfügung stehend erscheint*“ (ebd., S. 16; Hervorh. im Original). Die Probleme, die mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz einhergehen, betreffen folglich drei Bereiche: Die Adressatinnen und Adressaten von interkulturellen Bildungsangeboten, die theoretische Perspektive sowie das Professionalitätsverständnis von interkulturellen Bildungsansätzen sowie dem Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. (Mecheril, 2013, S. 16)

5.2.1 Adressatinnen und Adressaten von interkulturellen Bildungsangeboten

Werden die komplexen pädagogischen Anforderungen betrachtet, die mit Heterogenität (siehe Kapitel 3.3 „Heterogenität als komplexe Anforderung an das pädagogische Handeln“) sowie in verstärkter Weise mit migrationsbedingter

Heterogenität (Von Dewitz & Massumi, 2017, S. 37; Mecheril & Oberlechner, 2016, S. 153; Grossenbacher, 2010, S. 164ff.) eingehen, ist es notwendig, dass Lehrkräfte „(weiter-)qualifiziert und fortgebildet werden“ (Von Dewitz & Massumi, 2017, S. 37). Das allgemein vorherrschende Bild von interkulturellem Handeln innerhalb von pädagogischen Situationen „ist auf die Situation beschränkt, dass nationale oder ethnische Mehrheitsangehörige als Professionelle den nationalen oder ethnischen Minderheitsangehörigen pädagogische Angebote machen“ (Mecheril, 2013, S. 17). Das bedeutet, dass beispielsweise eine österreichische Lehrerin mit türkischen Schülerinnen und Schülern arbeitet. Insofern wird deutlich, dass sich interkulturelle Bildungsangebote vorwiegend an Mehrheitsangehörige richten und folglich die gängige hierarchische Sichtweise von Nicht-Migranten zu Migranten stützen.

„Die Nicht-Berücksichtigung der naheliegenden Variable: (hier: professionelle) Handlungsfähigkeit der kulturell-ethnisch Anderen, diese Leer-Stelle, reproduziert das Verhältnis von Nicht-Fremden und Fremden, in dem die machtvollen Position der Nicht-Fremden mit beispielsweise dem Effekt verschleiert wird, dass in essentialisierten Verständnissen von Fremdheit als sozialer Beziehung gesprochen werden kann: Sie sind fremd“ (Mecheril, 2013, S. 18; Hervorh. im Original).

Folglich bleiben Personen mit Migrationshintergrund innerhalb interkultureller Bildungsangebote als Adressatinnen und Adressaten weitgehend unberücksichtigt. Als möglichen Grund dafür gibt Mecheril an, dass von diesen Personen angenommen wird, dass sie bereits über interkulturelle Kompetenz verfügen. So wird davon ausgegangen, dass diese über das benötigte Wissen verfügen, dazu fähig sind, mit den spezifischen Anforderungen, die mit migrationsbedingter Heterogenität einhergehen, umzugehen sowie derartige Interaktionssituationen aufgrund eigener biographischer Erfahrungen zu reflektieren. (Mecheril, 2013, S. 18f.) In Anbetracht dieses Verständnisses wird das Verhältnis zwischen Nicht-Fremden und Fremden, welches wiederum Hierarchisierungen entwickelt, verstärkt. Diese einseitige Adressierung von Mehrheitsangehörigen innerhalb interkultureller Bildungsangebote wird auch in verstärkter Weise zum Thema der Bildungsforschung. So wird vermehrt diskutiert, welchen Herausforderungen und Chancen Lehrende mit

Migrationshintergrund im Zusammenhang mit Heterogenität und Schulentwicklung begegnen. (vgl. Edelmann, 2007, S. 193ff.; Krüger-Potratz, 2005, S. 75)

5.2.2 Theoretische Perspektive

Die theoretischen Zugänge zu interkultureller Kompetenz sind vielfältig (vgl. Mecheril 2004, 2010, Gomolla/Krüger-Potratz, 2010; Puhr & Budach, 2014; Krüger-Potratz 2005) und dabei immer abhängig vom Kulturverständnis. Trotz der Hinweise auf die Schwierigkeit um die Definition des Kulturbegriffs (vgl. Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 84; Puhr & Budach, S. 185), ist es auffällig, dass diese theoretischen Ansätze Kategorisierungsmechanismen sowie Machtstrukturen enthalten. Somit schließt die Kritik an jene der Interkulturellen Pädagogik (Kapitel 4.4 „Pädagogische Theorien und Modelle“) an.

„Der kulturalistische Bezug auf kulturelle Differenz bewirkt eine Binnenhomogenisierung und das Herausstellen von Unterschieden auf der Ebene des Interkulturellen. Der Bezug auf Differenz kann mithin als Intensivierung des Schemas verstanden werden, das zwischen Identität, die als Phänomen des Innen gedacht wird, und Nicht-Identität, die Außen verortet wird, unterscheidet. Im Zuge des binären Schemas, das zwischen dem übereinstimmenden, dem zueinander wohlklingenden, dem konsonanten Eigenen und dem relativ zum Eigenen dissonanten Fremden unterscheidet, wird eine Wesenheit des Eigenen und eine Wesenheit des Nicht-Eigenen erfunden“ (Mecheril, 2013, S. 20).

Mecheril spricht davon, dass den Mitgliedern einer Kultur im Sinne dieses metaphysischen Ansatzes „nichts anderes überbleibt“ (Mecheril, 2013, S. 20), als innerhalb ihrer angedachten Rollen zu agieren. Außerdem wird ihnen in diesem Verständnis aufgetragen, anderen, die aus einer anderen Kultur stammen, nicht zu begegnen und falls doch, soll ein „interkulturelles Training“ (ebd., S. 20) Abhilfe schaffen. „Was hier stattfindet ist eine Exotisierung und Skandalisierung der interkulturellen Situation“ (ebd., S. 20). Wird der Kulturbegriff lediglich auf die bloße Inhaltlichkeit reduziert und in diesem Kontext Minderheiten und Mehrheiten

unterschieden, wird sichtbar, „dass kulturell Andere andere kulturelle Praktiken pflegen als kulturell Nicht-Andere“ (ebd., S. 22). Die daraus resultierende kulturelle Differenz fokussiert bestehende Machtunterschiede nicht nur, sondern verschleiert auch bestehende strukturelle Bedingungen. Kultur sollte als „soziale Praxis“ (ebd., S. 23; Hervorh. im Original) verstanden werden, da so nicht nur alleine soziale Verhältnisse als Differenzen „von Normen und semantischen Kodierungen, sondern auch auf der Ebene von Ressourcen“ (ebd., S. 23) in den Vordergrund treten. Zentral ist der Ort, an dem sich interkulturelle Begegnungen ereignen, da dieser als Ort begriffen werden kann, „der auch auf der Ebene von Ressourcen der Akteure unterschieden ist“ (ebd., S. 23).

„Der als interkulturell erfahrene und bezeichnete Ort ist also ein Ort, der im Schnittpunkt gesellschaftlicher, institutioneller, interaktiver und kultureller Praktiken, etwa Attribuierungspraktiken, entsteht. Dies kann als Entstehungskontext der sogenannten interkulturellen Situation begriffen werden“ (Mecheril, 2013, S. 23).

Diese interkulturelle Situation bleibt innerhalb von interkulturellen Trainings oftmals unberücksichtigt, was zur Folge hat, dass es nicht relevant ist, wie kulturelle Differenz durch gesellschaftliche, institutionelle sowie kulturelle Vorgaben hervorgebracht wird, sondern vor allem das „Produkt der Differenz“ betrachtet wird, das unabhängig vom Kontext seiner Entstehung „als je schon existierender Unterschied und nicht als Praxis der Unterscheidung betrachtet wird“ (ebd., S. 24).

An dieser Stelle kann auf das, dieser Arbeit zugrundeliegende Professionalitätsverständnis verwiesen werden. Strukturen haben im Verständnis von Giddens einen doppelten Charakter, einerseits ermöglichen diese Handeln, andererseits können sie das Agieren beschränken. (Joas, 1995, S. 14) Wie relevant die Struktur, in diesem Fall das Handlungsfeld Schule für den pädagogischen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität ist, erläutern Dirim und Mecheril (2010) folgendermaßen: *„Nicht ‚Migrantenkinder‘ stellen das Problem [...] dar, sondern das ‚Selbstverständnis‘ und die Handlungsrouinen, die die Bildungseinrichtungen kennzeichnen“* (Dirim & Mecheril, 2010a, S. 137f.; Hervorh. im Original). Zudem wird verdeutlicht, welchen wesentlichen Anteil die Schule an der (schlechten) Stellung von Menschen mit Migrationshintergrund einnimmt. (ebd., S. 123ff.) Die Schule entscheidet über die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe und weist den

Menschen einen entsprechenden Platz innerhalb der Gesellschaft zu, indem diese Abschlüsse unterschiedlichen Wertes verteilt (vgl. Kapitel 3.2.1 „Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive“ – Allokations- oder Selektionsfunktion).

Um aufzuzeigen, wie die Schule migrationsbedingter Heterogenität proaktiv begegnen kann, stellen Dirim und Mecheril zentrale Perspektiven unter Bezugnahme auf Georg Auernheimer (2001) vor:

- *„Schulphilosophie, die Interkulturalität, Differenz und Mehrsprachigkeit umfasst und anzeigt*
- *äußeres Erscheinungsbild (z.B. mehrsprachige Schilder, Schulprojektergebnisse, die Differenz und Heterogenität als Bestandteil von [Schul-]Wirklichkeit darstellen und thematisieren)*
- *außerunterrichtliche Aktivitäten (z.B. Theater-AG) und Vielfalt der Lernorte*
- *Öffnung und Kooperation mit anderen pädagogischen Institutionen, mit Migrantenselbstorganisationen, Vereinen*
- *intensive Kommunikation mit Migrantenern*
- *„gutes Schulklima“ (vertrauensvolle Lehrer-Schüler/innen-Beziehungen, Transparenz der Entscheidungen, Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler/innen)*
- *Institutionalisierung von Metakommunikation (Thematisierung der Beziehungsebene, Thematisierung von Konflikten)*
- *Vermeidung von Segregationsmaßnahmen wie Vorbereitungs- und Auffangklassen [...]*
- *„kollegiale Fallberatung“ bei schwierigen interkulturellen, vermeintlich interkulturellen, bei diskriminierenden [...] Fällen*
- *Mediation/Schlichtung bei ethniserten Konflikten zwischen Schülergruppen“* (Dirim & Mecheril, 2010a, S. 140 zit. nach Auernheimer, 2001, S. 48ff.).

Krüger-Potratz differenziert zentrale Aufgaben für eine Ausrichtung der Schule in Bezug auf die Migrationsgesellschaft. Auf der Ebene der Inhalte sollten so Lehrpläne und Lehrmaterialien „unter interkultureller Perspektive und der Entwicklung von Konzepten für eine sprachliche Bildung quer durch die Fächer“ (Krüger-Potratz, 2005, S. 75) überprüft werden. Im Rahmen der Didaktik und Methodik geht es darum, Konzepte für fächerübergreifendes Lernen und Multiperspektivität zu entwickeln.

Diese sollten möglichst unaufwändig sein und benötigen „ein breites Spektrum an dialog- und kooperationsfördernden Methoden“ (ebd., S. 75). Betreffend der (Schul-) Organisation sollte innere anstelle von äußerer Differenzierung im Zentrum stehen, um so eine „Neugestaltung von Förderangeboten in Reaktion auf unterschiedliche Lernbedürfnisse und -wege“ (ebd., S. 75) im Regelunterricht zu ermöglichen. Die Ebene der Personalentwicklung sollte auf eine stärkere Einbeziehung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund abzielen und interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe in pädagogische Aus- und Weiterbildung aufgenommen werden. (ebd., S. 75)

In Anbetracht dieser Ausführungen sind Schulen erforderlich, „die Kinder und Jugendliche nicht nach ihrem Status als Österreicher oder Ausländer oder als Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund einteilen, sondern alle Kinder und Jugendliche als selbstverständliche und gleichrangige Mitglieder der Gemeinschaft verstehen“ (Neumann & Karakasoglu, 2011, S. 55). Die „Schaffung einer Schulkultur der Anerkennung von Differenzen“ (Mecheril & Oberlechner, 2016, S. 161) sowie die Entwicklung einer reflexiven Schulkultur stehen somit im Zentrum der Schule der Migrationsgesellschaft.

5.2.3 Professionalitätsverständnis von interkulturellen Bildungsansätzen sowie im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität

Sobald also der Ort, an dem sich interkulturelles Handeln vollzieht, ausgeblendet wird, werden die Möglichkeiten interkulturellen Handelns zum Teil nicht völlig ausgeschöpft. Wird interkulturelle Kompetenz zudem instrumentell verstanden, in einer Weise, indem „die sozialtechnische Verwertung von Wissen über ihre Kulturen und ihre wie auch immer beschriebenen Kennzeichen im Vordergrund steht, wird der Moment der Selbstbezüglichkeit des Gegenübers in interkulturellen Situationen“ (Mecheril, 2013, S. 24) aufgehoben. Dadurch verliert die einzelne Situation einerseits ihre Singularität und andererseits auch ihren pädagogischen Gehalt.

Der von Mecheril begründete Begriff der Kompetenzlosigkeitskompetenz setzt an dieser Stelle an und wird folgendermaßen beschrieben:

„‘Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ verweist auf das doppelte Erfordernis, das dem Umstand erwächst, dass keine ‚einfachen‘, rezeptologisch erfassbaren professionellen Handlungszusammenhänge vorhanden sind: Professionelles Handeln ist darauf angewiesen, in ein grundlegend reflexives Verständnis zu dem eigenen professionellen Handeln, seinen Bedingungen und Konsequenzen treten zu können“ (Mecheril, 2013, S. 24).

Mecheril sieht als eine der zentralen Aufgaben von professionellem, interkulturellem Handeln das Beobachten von Kultur. Kultur wird dann als soziale Praktik verstanden, wenn wir „‘Kultur‘ als Ensemble von Deutungs- und Interpretationsmustern verstehen, die spezifische Handlungen nahe legen und soziale Wirkungen haben“ (Mecheril, 2013, S. 26). Weiters ist es zentral für professionelles Handeln im interkulturellen Kontext, dass eine reflexive Haltung angebahnt wird, die es auch möglich macht, mögliche Folgen von einzelnen Handlungen abzuschätzen.

„‘Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ meint ein professionelles Handeln, das auf Beobachtungskompetenz für die von sozialen Akteuren zum Einsatz gebrachten Differenzkategorien gründet und das von einem Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen, von Verstehen und Nicht-Verstehen hervorgebracht wird, ein Ineinandergreifen, in dem die Sensibilität der Verhältnisse der Dominanz und Differenz in einer handlungsvorbereitenden Weise möglich ist“ (Mecheril, 2013, S. 33).

Wie bereits erläutert (vgl. Kapitel 2.5 „Verhältnis von Struktur und Profession“) ist pädagogische Praxis dadurch gekennzeichnet, dass nie exakt vorhergesagt werden kann, wie einzelne Situationen ablaufen. Professionelle müssen in diesem Fall die Ungewissheit des Handelns nicht nur ertragen, sondern diese auch aktiv anerkennen und damit arbeiten. Diese Unvorhersehbarkeit pädagogischer Praxis hat zur Folge, dass das Wissen, das ein Individuum besitzt, innerhalb einer Situation auch Nicht-Wissen, einen bestimmten Rest, aufzeigt, was zu „einem bedrohenden und Unsicherheiten auslösendem Faktor werden muss“ (Mecheril, 2013, S. 29). Diese Unsicherheit professionellen Handelns (Wimmer, 1999, S. 425f.) ist nicht überwindbar, sie „stellt vielmehr ein Konstitut professionellen Handelns dar“ (Mecheril, 2013, S. 29).

Unter Bedingungen von migrationsbedingter Heterogenität erfordert professionelles Handeln „die Illusion die Kompetenz zu verlieren, d.h. sich von einem instrumentellen Zugriff auf das ‚Wissen über Andere‘ zu verabschieden“ (Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 96)

Interkulturelle Professionalität setzt sich einerseits aus „Wissen um die von Strukturen der Dominanz geformte Alltagswelt der Klientel“ (Mecheril, 2013, S. 31) sowie andererseits aus differenztheoretischem Wissen zusammen. Wird die Kategorie „kulturelle Differenz“ ausgeblendet, werden auch zentrale alltagsweltliche Konzepte der einzelnen Individuen nicht beachtet. „Wer beispielsweise ‚Kultur‘ nicht gelten lässt, blendet eine wesentliche Dimension der Selbstthematisierung und des Handelns der Subjekte aus, um die es im Rahmen professioneller sozialer Tätigkeit zunächst gehen sollte und geht: Klientinnen und Klienten“ (ebd., S. 31f.).

Hier ist zudem festzuhalten, dass die Einstellung der Lehrkräfte, wie in Kapitel „3.3.1 Grundhaltung der Lehrkräfte“ in Bezug auf die heterogene Zusammensetzung einer Lerngruppe sowie, wie im obigen Abschnitt dargestellt, in Bezug auf die Kategorie „kulturelle Differenz“ und auch im Zusammenhang mit der Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund zentral ist. Im Sinne des Pygmalioneffekts⁷ erwarten Lehrkräfte geringere Leistungsfähigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund, was in Folge auch zu weniger erfolgreichen Lernprozessen führt. Auf diesen Umstand und die Relevanz der persönlichen Einstellung der einzelnen Lehrkraft in diesem Kontext wird immer wieder hingewiesen. (siehe dazu Edelmann, 2007, S. 60; Dietrich, 2001, S. 59, 67) Die PISA-Sonderauswertung „The Resilience of Students with an Immigrant Background“ aus dem Jahre 2018 gelangt zu einem ähnlichen Ergebnis in Bezug auf die Lernleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund:

“Students with an immigrant background tend to underperform in school. This is particularly true of first-generation immigrant students (foreign-born students of foreign-born parents). On average across OECD countries, as much as 51% of

⁷ Pygmalion-Effekt (auch Rosenthal-Effekt oder Versuchsleiter-Erwartungseffekt): Dieser Begriff geht auf die Untersuchungen von Rosenthal und Jacobson zurück (1971), welche feststellten, dass „die Erwartungen eines Lehrers bezüglich der Leistungen bestimmter Schüler nicht nur seine Beurteilungen der Schüler [...], sondern auch die tatsächlichen Leistungen beeinflussen“. (U.P.K., 2000, o.S.)

first-generation immigrant students failed to reach baseline academic proficiency in reading, mathematics and science, compared to 28% percent of students without an immigrant background who failed to reach that level” (OECD, 2018, S. 13).

An dieser Stelle zeigt sich zudem ein kritischer und nicht zu vernachlässigender Aspekt dahingehend – wie in Kapitel „3.2.1 Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive“ dargelegt, besteht eine zentrale gesellschaftliche Funktion der Schule in der Selektions- und Allokationsfunktion – dass Grundlage der Benotung von Kindern mit Migrationshintergrund vor allem der individuelle Lernfortschritt sein sollte, welcher innerhalb kurzer Zeit oftmals sehr hoch ist, „und nicht der klasseninterne Bezugsmaßstab, der sich am Leistungsstand“ (Dietrich, 2001, S. 70) der autochthon österreichischen Kinder orientiert. Eine Reflexivität der individuellen Einstellungen und Ausdrucksweisen einzelner Lehrkräfte kann dazu beitragen, über „Beobachtungs- und Deutungsvoraussetzungen, die den jeweils anderen weniger auf bestimmte Kategorien festlegen“ (Mecheril, 2016, S. 38) misstrauisch nachzudenken.

An dieser Stelle lässt sich resümierend festhalten, dass „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ ein „Nachdenken über pädagogisches Handeln unter Bedingungen von Differenz“ (ebd., S. 33) bezeichnet und zudem reflexives Handeln sowie in Relation damit auch reflexive Orte voraussetzt.

Fraundorfer stellt Haltungen und Fähigkeiten dar, durch welche sich Professionalität in Bezug auf Differenz zeigen könnte:

- *„in der Bereitschaft zum Einlassen auf andere Kulturen sowie in der Offenheit und Sensibilität für mögliche Kulturdifferenzen, ohne Kultur als alleinige Erklärung für Phänomene gelten zu lassen;*
- *in der Sensibilität für unterschiedliche Kulturmuster [...];*
- *in Empathie für Lebenslagen und für biographische Situationen von Migrantinnen und Migranten, z.B. wenn biografische Erfahrungen durch die Migration Lernauslagen stark beeinflussen; [...]*
- *als Reflexionsbereitschaft in Bezug auf eigene Fremdbilder und in Bezug auf die eigene Kulturgebundenheit des Denkens sowie des pädagogischen und sozialen Handelns; [...]*

- *als Bereitschaft zur Hinterfragung von Selbst- und Fremdkonstruktionen (,Wir‘ und ,die Anderen‘), die auf einem bestimmten Verständnis von Kultur basiert. Damit korrespondiert die Bereitschaft, die dem Bild des ,Anderen‘, des ,Fremden‘ zugrunde liegenden Annahmen zu hinterfragen; angesprochen wird auch eine Pendelbewegung zwischen Zuschreibungen von Eigenschaften auf Schülerinnen und Schüler mit anderen sprachlich/kulturellen Hintergründen, deren bewusster Wahrnehmung sowie der kritischen Überprüfung und Veränderung dieser Bilder von Lernenden;*
- *in der Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Kulturbegriffes und des nationalen Werteverständnisses; damit korrespondiert ein Blick auf Kultur als ein Ensemble von Deutungs- und Interpretationsmustern, das die soziale und damit pädagogische Wirklichkeit vorkonstruiert und spezifische Denk- und Handlungsoptionen rahmt; [...]*
- *in einer ausgeprägten Selbstreflexivität, die sich sowohl in der Offenheit gegenüber sprachlich/kultureller Vielfalt als auch in der Fähigkeit zur Thematisierung von Differenz zeigt und dieses Spannungsverhältnis auch zur Sprache bringen kann; dazu gehört die Eigenreflexivität hinsichtlich der Passung inhaltlicher, methodisch-didaktischer und pädagogischer Angebote für diese Schülerinnen und Schüler; [...]*
- *als Bereitschaft, Motivationen, Wahrnehmungsmuster und Selbstbilder von Schülerinnen und Schülern zu erkunden und sie jeweils in neu entworfenes pädagogisches Handeln einzubauen (und dabei die eigenen Lehr-Lern-Ziele im Blick zu behalten)*
- *und schließlich als Offenheit dafür, sich mit neu auftretenden Problemen in interkulturellen Situationen zu beschäftigen und diese konstruktiv zu thematisieren“ (Fraundorfer, 2011, S. 244f.).*

Diese Haltungen fokussieren vor allem die individuellen Fähigkeiten von Lehrpersonen. Zentral ist auch, dass „diese Aspekte in Verbindung mit den strukturellen Widersprüchen des institutionalisierten Lehrens und Lernens gesehen werden“ (Fraundorfer, 2011, S. 246). Es zeigt sich, dass interkulturelles Lehren zuallererst von einer Bereitschaft ausgeht, die entwickelt werden muss, die Anderen „vorurteilsfrei in ihrem So-Sein“ (ebd., S. 273) zu sehen und Vorurteile zunächst nicht zuzulassen. Neumann und Karaksoglu sehen dafür ein pädagogisches Personal als

unabdingbar, „das die Haltungen und Einstellungen als permanente Aufgabe betrachtet und nicht als Kompetenz, die in einer punktuellen Fortbildung erlangt bzw. durch einzelne Kollegen als Experten abgebildet werden kann“ (Neumann & Karakasoglu, 2011, S. 55) Eine „migrationssensible Haltung“ (Von Dewitz & Massumi, 2017, S. 35) ist somit Voraussetzung, um im Rahmen migrationsbedingter Vielfalt pädagogisch professionell zu agieren. Um migrationsbedingter Heterogenität gerecht zu werden, wird eine „multidimensionale Perspektive“ (ebd., S. 37) erforderlich, was eine Kooperation von Lehrkräften sowie Teamarbeit mit anderen Lehrpersonen und weiterem pädagogischen Personal einschließt. (ebd., S. 37)

5.3 Resümee

Da sich migrationsbedingte Veränderungen auch in der Schule widerspiegeln, muss sich das Bildungssystem folglich darauf einstellen und Migration muss dauerhaft mitgedacht werden. Lehrpersonen werden – nicht ausschließlich im Kontext von migrationsbedingter Heterogenität, jedoch aufgrund dieser in verstärktem Maße – mit Differenzen innerhalb der Klasse aufgrund der Vielfalt der Lernenden konfrontiert. Diese Unterschiede, die vor allem die sprachliche, kulturelle und auch soziale Ebene betreffen, stellen komplexe Anforderungen an das Handeln der Lehrpersonen dar. Eine reflexive Professionalität ist zentral, um vor allem auch Widersprüchen, die mit kultureller Differenz eingehen, proaktiv zu begegnen. Wie in Kapitel 5.2.3 „Professionalitätsverständnis von interkulturellen Bildungsansätzen sowie im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität“ schon aufgezeigt, ist für pädagogische Situationen die Singularität des Falls kennzeichnend, was zur Folge hat, dass Lehrkräfte auf keine rezeptologischen Handlungsrouinen zurückgreifen können. Das zeigt auch auf, dass Lehrpersonen nicht immer „richtig“ handeln können. Es kann jedoch eine Kultur geschaffen werden, „in der LehrerInnen systematisch aus dem, was sie tun und nicht tun, lernen“ (Mecheril & Oberlechner, 2016, S. 161). Hier lässt sich eine Verbindung zur Domäne von EPIK „Personal Mastery“ erkennen, in der davon ausgegangen wird, dass die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe verstanden wird. In Anlehnung an den strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann können pädagogische Prozesse im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität als solche verstanden werden, die methodisch-didaktisch so organisiert werden, dass Lernende zu einer autonomen Lebenspraxis geführt werden. Der Prozess der

Professionalisierung zeigt sich darin, dass „bisherige Unterrichtsrouinen durch krisenhafte Entwicklungen in den Lehr- und Lernsettings aufbrechen und die Bewältigung dieser Krisen durch das Entstehen neuer Reflexions- und Handlungsmodelle gekennzeichnet ist“ (Fraundorfer, 2011, S. 247). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass pädagogisches Handeln selbstreflexiv ist, um komplexen pädagogischen Situationen sowie den Bedürfnissen der heterogenen Lerngruppen zu entsprechen. Im Sinne von Giddens` Verständnis können Strukturen einerseits Handeln ermöglichen und andererseits auch einschränken. Um professionelles Handeln zu stärken, ist zudem eine Veränderung von strukturellen Rahmenbedingungen und institutionellen Gegebenheiten innerhalb der Schule unerlässlich. Anerkennung von Vielfalt zeigt sich so beispielsweise darin, Differenzen zwischen Lernenden reflexiv aufzugreifen und Raum für alle zu schaffen.

Um Bildung innerhalb einer Migrationsgesellschaft zu ermöglichen, sind somit einerseits ein reflexiver Habitus der Lehrperson wie auch andererseits reflexive Orte unerlässlich. Ein selbstkritischer Umgang mit dem eigenen Tun sollte schon innerhalb der Ausbildung angebahnt werden, um angehende Lehrpersonen auf die „Unvorhersehbarkeit“ des beruflichen Alltags vorzubereiten. Um reflexive Auseinandersetzung von Lehrkräften mit ihrem Tun zu ermöglichen, bedarf es auch reflexiver Orte, welche sich durch Fehlerfreundlichkeit auszeichnen und auch Möglichkeiten zur Supervision und kollegialen Beratung bieten. Eine anerkennende Haltung gegenüber Differenzen sowie der Vielfalt der Kulturen und auch eine kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierungsstrukturen stehen hier im Vordergrund.

Es zeigt sich also, dass einerseits die strukturelle Verfasstheit des Schulsystems sowie andererseits auch die Lehrkräfte vor der herausfordernden Aufgabe stehen, mit der migrationsbedingten Heterogenität innerhalb der Schulklassen umzugehen. Aufgrund des Erkenntnisinteresses der Masterarbeit konzentriert sich die nachfolgende qualitative Untersuchung darauf, welchen Anforderungen Lehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität begegnen, wie sie diese wahrnehmen und damit innerhalb ihrer Klasse umgehen und welche strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen werden sollten, um pädagogische Professionalität zu ermöglichen.

B EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Der empirische Teil dieser Masterarbeit beschäftigt sich mit der Bearbeitung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit, welche mittels qualitativer Sozialforschung beantwortet werden soll. Nach einer einführenden groben Darstellung der qualitativen Sozialforschung erfolgen die Erläuterung der Fragestellung der Arbeit sowie eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Methode, die für die Untersuchung verwendet wird. Anschließend folgt eine Darstellung über den Prozess der Erhebung der Daten sowie der Auswertung dieser. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Ergebnisdarstellung durch Zusammenführung von Theorie und Empirie.

6 QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG

Die empirische Untersuchung wird im Bereich der qualitativen Sozialforschung verortet, da mittels qualitativer Interviews vor allem das subjektive Erleben von Lehrkräften erhoben wird. Qualitative Forschung hat den Anspruch, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick, 2007, S. 14). Somit sucht die qualitative Forschung die „Annäherung an komplexe Einzelfälle“ (Prengel, Friebe, & Langer, 2010, S. 34) und widmet sich dabei den „subjektiven und biographisch entstandenen Wirklichkeiten der Adressaten und Akteure pädagogischer Arbeit [...]. Es geht ihr darum Denken, Fühlen, Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen zu verstehen“ (ebd., S. 34).

Eine zentrale Besonderheit von qualitativer Forschung zeigt sich in der Art und Weise der Datenerhebung und somit auch im Prozess der Erkenntnisgewinnung. Die Datengewinnung wird als „kommunikativer Prozess zwischen den Forschenden und den ‚Beforschten‘“ (Bennewitz, 2010, S. 47) definiert. Es zeigt sich, dass dieser Prozess in engem Zusammenhang mit der Person des Forschenden steht. Es sollte ein Bewusstsein für diesen Einfluss geschaffen werden, der immer wieder reflektiert wird und „wenn möglich“ (ebd., S. 48) in den Prozess der Erkenntnisgewinnung miteinfließt.

Zentral für die qualitative Sozialforschung ist auch die Hermeneutik, welche einen Grundstock qualitativen Denkens ausmacht. Ursprünglich bezeichnet die Hermeneutik die „*Kunst des Textverstehens oder der Textauslegung*“ (Rittelmeyer, 2010, S. 236; Hervorh. im Original) dabei erarbeitet diese Grundlagen wissenschaftlicher, aufklärender Interpretation sowie das Sinnverstehen von Texten. Texte haben somit immer einen Sinn, dessen „Bedeutung nicht unmittelbar evident erscheint oder [welchen] man ‚tiefer‘ zu verstehen sucht“ (ebd., S. 236). Aufgabe der Hermeneutik ist es, diese subjektive Bedeutung mittels Interpretation herauszufiltern, da lediglich eine Analyse der äußerlichen Charakteristika nicht zum erwünschten Ziel führt. (Mayring, 2002, S. 14) Diese interpretative Auslegung von Texten findet sich in einigen Ansätzen wieder, unter anderem in der „Theologie (Auslegung der Heiligen Schrift), Jura (Interpretation von Gesetzestexten [...]) und Philosophie (allgemeine Interpretationslehre)“ (ebd., S. 13).

7 FRAGESTELLUNG DER ARBEIT

Die empirische Untersuchung dieser Masterarbeit beschäftigt sich mit den subjektiven Wahrnehmungen und Handlungsweisen von Volksschullehrkräften im Kontext von migrationsbedingter Heterogenität ihrer Schulklassen. Daher soll im folgenden Teil der Arbeit folgender Fragestellung nachgegangen werden:

Welchen Anforderungen begegnen Lehrkräfte im Zusammenhang mit migrationsbedingter Heterogenität im Handlungsfeld der Volksschule, wie nehmen sie Heterogenität im Kontext von Flucht und Migration wahr und wie interpretieren sie ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf ihre Wahrnehmungen?

An dieser Stelle ist wichtig festzuhalten, dass diese Untersuchung aufgrund der kleinen Stichprobengröße nicht dem „Repräsentativitätsanspruch“ (Zepke, 2016, S. 32) gerecht werden kann und somit keine allgemein gültigen, generalisierbaren Ergebnisse liefert. Vielmehr soll mithilfe der empirischen Studie gezeigt werden, welchen Anforderungen einzelne Volksschullehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität begegnen, wie diese ihr Handeln in Bezug auf diese interpretieren und welche Professionalisierungsbedarfe sich auf Seiten der individuellen Lehrkraft sowie auf Seiten der Schule und des Schulumfeldes abzeichnen.

8 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Die empirische Untersuchung wurde mit elf Volksschullehrerinnen sowie einem Volksschullehrer durchgeführt. Im Folgenden wird die Stichprobe im Detail erläutert, anschließend wird die Erhebungsmethode dieser Arbeit sowie das weitere Vorgehen im Prozess der Datengewinnung vorgestellt.

8.1 Auswahl und Zusammensetzung der Stichprobe

Um Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zu gewinnen, wurde direkt mit den einzelnen Volksschulen in Wien telefonisch Kontakt aufgenommen. Anfangs stellte sich die Suche als sehr schwierig heraus, da viele Direktorinnen und Direktoren versicherten, dass sie bereits an Befragungen teilnehmen oder kein Interesse hatten. Nach und nach allerdings konnten Direktorinnen und Direktoren gewonnen werden und teilweise wurde sofort zugesagt, beispielweise zwei Lehrkräfte interviewen zu können. Im anderen Fall war es so, dass die Direktorinnen und Direktoren mit der Interviewführung an ihren Schulen einverstanden waren, diese jedoch nicht für ihre Lehrpersonen sprechen wollten und somit folgendes Informationsschreiben an die Schule geschickt wurde, welches an die Lehrkräfte weitergeleitet wurde.

Informationsschreiben für Lehrende

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

mein Name ist Julia Neubauer, ich bin Studentin der Bildungswissenschaft an der Universität Wien und schreibe gerade meine Masterarbeit zum Thema: *Pädagogisches Handeln im Kontext migrationsbedingter Heterogenität. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit migrationsbedingter Heterogenität an Wiener Volksschulen.*

Hierfür suche ich nach Lehrpersonen, in deren Klassen sich Kinder mit Migrationshintergrund befinden und die gerne dazu bereit wären, sich von mir interviewen zu lassen. Das Interview wird aufgezeichnet (Dauer: ca. 15 – 25 Minuten) und ich versichere, dass die Angaben vollständig anonymisiert behandelt werden. Hauptthema des Interviews ist, welche Anforderungen Lehrkräfte im Umgang mit

Kindern mit Migrationshintergrund begegnen, wie sie ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf diese Anforderungen interpretieren und was in diesem Zusammenhang von Seiten der Aus- und Weiterbildung vermisst wird.

Ich würde mich sehr freuen, wenn ich Ihr Interesse wecken konnte und Sie für ein Interview bereit wären. Bitte melden Sie sich bei mir unter den angegebenen Kontaktdaten. Bei weiteren Fragen zum Interview bzw. zu den Fragen des Interviews melden Sie sich einfach.

Ich bedanke mich im Vorhinein sehr herzlich!

Herzliche Grüße,
Julia Neubauer

Auf diese Weise meldeten sich nach der Aussendung ebenfalls noch einige Lehrpersonen und erklärten sich bereit, sich interviewen zu lassen. Es wurde versucht, die Stichprobe so repräsentativ wie möglich auszuwählen. So wurden Lehrende mit unterschiedlicher Anzahl an Dienstjahren, ein männlicher Lehrer sowie eine Lehrerin mit Migrationshintergrund interviewt. Es wurde auch darauf geachtet, dass die ausgewählten fünf Schulen möglichst in Wien in unterschiedlichsten Bezirken verteilt sind und immer mindestens zwei Lehrkräfte einer Schule interviewt werden, um mindestens zwei Sichtweisen auf die Thematik zu erhalten. Das erwies sich nach Durchführung der Interviews als sehr gewinnbringend, da tatsächlich immer wieder andere Aspekte in den einzelnen Interviews angeschnitten wurden. Nachfolgend wird die Stichprobe mittels Übersichtsgrafik visualisiert dargestellt:

Kürzel	Geschlecht	Alter	Nationalität	Schule	Datum	Dauer des Interviews
L01	weiblich	41	Österreich	Schule A	08.01.2018	33:33
L02	weiblich	46	Österreich	Schule A	08.01.2018	10:17
L03	weiblich	22	Österreich	Schule B	09.01.2018	15:10
L04	weiblich	34	Österreich-Holland	Schule C	10.01.2018	17:28
L05	männlich	43	Österreich	Schule C	10.01.2018	29:41
L06	weiblich	27	Kroatien	Schule C	10.01.2018	23:57
L07	weiblich	31	Österreich	Schule D	11.01.2018	16:25
L08	weiblich	28	Österreich	Schule D	11.01.2018	18:13
L09	weiblich	60	Österreich	Schule D	12.01.2018	14:46
L10	weiblich	55	Österreich	Schule D	12.01.2018	21:11
L11	weiblich	52	Österreich	Schule B	15.01.2018	10:21
L12	weiblich	52	Österreich	Schule E	22.01.2018	19:08

Tabelle 1: Profil der InterviewpartnerInnen

8.2 Erhebungsmethode

Als Methode werden „einzelne Verfahren der Erhebung und Auswertung empirischer Daten“ (Bennewitz, 2010, S. 49) bezeichnet. Im Rahmen eines qualitativen Vorgehens wurden für die Beantwortung der, dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellung, Interviews mit Volksschullehrkräften geführt. Hierbei wird auf zwei Ebenen von

professionellem Handeln von Lehrpersonen eingegangen: Die Struktur, in der die Person agiert sowie die handelnde Person selbst. Die Exploration von Handlungs- und Deutungsmustern von Lehrkräften im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität steht im Vordergrund dieser Untersuchung, weshalb sich der qualitative Ansatz als methodische Vorgehensweise anbietet. Mithilfe dieses Ansatzes kann ergründet werden, „wie die Akteure ihre soziostrukturell vorgegebenen Handlungsoptionen und –einschränkungen wahrnehmen und deuten, welche Handlungsziele sie unter diesen Bedingungen entwickeln und welche Mittel sie zur Erreichung dieser Ziele einsetzen“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 53).

8.2.1 Das problemzentrierte Interview

Die qualitative Erhebung wurde mittels problemzentrierten Interviews mit zwölf Volksschullehrkräften, die in ihrer Klasse mit Heterogenität aufgrund von Flucht und Migration konfrontiert sind, durchgeführt. Die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982; 1985; 2000) wird für die vorliegende Untersuchung eingesetzt, da diese eine weitgehend „unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000, [1]) sicherstellt. Da das möglichst unvoreingenommene Erfassen individueller Handlungen sowie Sichtweisen im Vordergrund dieser Methode steht, erweist sie sich als am besten geeignet für die vorliegende Masterarbeit. Denn Ziel dieser Untersuchung ist es, aufzuzeigen, inwiefern Professionalisierungsbedarf von Volksschullehrkräften im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität – sowohl auf der institutionellen Ebene als auch auf der Handlungsebene – besteht. Hierzu sollen die befragten Lehrkräfte von subjektiven Handlungsweisen sowie Wahrnehmungen und persönlichen Verhaltensweisen berichten und in diesem Kontext auch Themen, die diese als relevanter erachten als andere, präziser darlegen. Ein problemzentrierter Leitfaden, der im Zentrum dieser Methode steht, unterstützt „die Orientierung des Forschers an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (ebd., [4]). Zur Strukturierung des Interviews wird ein Interviewleitfaden zum Einsatz kommen.

Das problemzentrierte Interview versucht die befragten Personen möglichst frei zu Wort kommen zu lassen, um so eine offene Gesprächssituation aufzubauen. Aufgrund

dieser offenen Ausrichtung der Fragen, die jedoch dennoch einen thematischen Fokus aufweisen, können die zu Interviewenden ihre persönliche Sichtweise zum Ausdruck bringen und Themen, die von ihnen als wichtig erachtet werden, vertiefen. Die Problemstellung, die von der interviewenden Person vorgegeben wird und auf die diese immer wieder zurückkommt, wird bereits vor der Durchführung des Interviews analysiert und festgelegt. Diese wird in einem Interviewleitfaden zusammengestellt und während des Gesprächsverlaufs immer wieder angesprochen. (Mayring, 2002, S. 67)

Diese Methode nach Witzel soll ein Zusammenspiel zwischen deduktivem und induktivem Vorgehen ermöglichen. Einerseits wird so das Vorwissen der Forschenden zur Vorstrukturierung des Interviewleitfadens herangezogen (Deduktion). Andererseits bleiben die Forschenden offen für neue Themenbereiche, welche im Vorfeld möglicherweise nicht als relevant erschienen. (Reinders, 2005, S. 117ff.)

8.3 Durchführung der Interviews und Leitfaden

Um es den Befragten so angenehm wie möglich zu machen und Stresssituationen sowie Störungen zu vermeiden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 76ff.) wurden alle Interviews in den jeweiligen Schulen, meist nach Unterrichtsende oder in Freistunden, durchgeführt. Entweder wurde direkt in den Klassen interviewt oder im Lehrerzimmer – beziehungsweise in einem Fall im Schularztzimmer, was automatisch dazu führte, dass kein hoher Lärmpegel herrschte – abgesehen von kleinen Störungen, unter anderem wenn jemand kurz klopfte und dann wieder die Tür schloss. Ansonsten gab es an den räumlichen Gegebenheiten nichts zu bemängeln. Am Beginn wurden die Befragten über allgemeine Informationen und auch Rahmenbedingungen aufgeklärt, um einerseits eine „situationsangemessene Vertrauensatmosphäre“ (Zepke, 2016, S. 55) aufzubauen und andererseits unangenehme Überraschungen im Nachhinein zu vermeiden.

1. Das Interview wird ungefähr 15 – 25 Minuten dauern.
2. Das Interview wird mittels Tonträger aufgezeichnet.
3. Alle gemachten Angaben werden vollständig anonymisiert und vertraut behandelt.
4. Das Interview wird von beiden Seiten auf freiwilliger Basis durchgeführt.

5. Die interviewte Person ist damit einverstanden, dass die angegebenen Daten in anonymisierter Weise für die Forschungsarbeit verwendet werden.

Es wurde darauf geachtet, dass das Gespräch vor dem Interview sehr offen gestaltet wurde, da die „Offenheit, mit der InterviewerInnen ins Gespräch einsteigen, [...] Niederschlag in der Offenheit [findet], die die Interviewten im Gespräch voraussichtlich entwickeln werden“ (Zepke, 2016, S. 55). Nachdem die oben angeführten Punkte geklärt waren und transparent gemacht wurde, was mit den Ergebnissen passiert, wurde der Tonträger eingeschaltet. Um das Gespräch zu strukturieren wurde ein Interviewleitfaden verwendet. In der qualitativen Forschung nimmt dieser eine zentrale Rolle ein, wenn eine teil-strukturierte Erhebung im Fokus steht. Der Leitfaden stellt somit eine „lose Strukturierung“ (Zepke, 2016, S. 49) dar und wird dabei sehr flexibel gegenüber unerwarteten Wendungen gebraucht.

Begonnen wurden die Interviews mit allgemeinen Fragen zur Person (Alter, Dienstjahre, Herkunft), bis hin zur kulturellen Zusammensetzung der Klasse.

Anschließend, im Hauptteil des Interviews, lag der Fokus auf jenen Themenbereichen, die für die Forschungsfrage der Arbeit als relevant erachtet wurden. Hier fanden auch die theoretischen Hintergründe, die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit erarbeitet wurden, Berücksichtigung. Auf diese Weise sollten die subjektiven Erfahrungen der interviewten Personen zum Ausdruck kommen. Je nachdem, welche Aspekte von den befragten Lehrkräften genannt oder angeschnitten wurden, wurde auch die Reihenfolge der Fragen, die größtenteils offen formuliert wurden, flexibel verändert oder angepasst.

Zum Abschluss des Gesprächs wurden die Befragten noch darauf hingewiesen, dass nun auch Raum für Nicht-Gesagtes wäre.

Nach den Interviews wurden Postskripte angefertigt, um eigene Anmerkungen (zum Ablauf, zur Situation, Auffälligkeiten) festzuhalten. (Witzel, 2000, o.S.) Drei der interviewten Lehrkräfte begannen nach Abschluss des Interviews noch einige Aspekte zu erwähnen. Zepke schlägt für diese Fälle als korrekte Vorgehensweise vor, „darauf hinzuweisen, dass das noch interessante und wichtige Beiträge zum Thema sind, und direkt zu fragen, ob diese noch mitprotokolliert und verwendet (sic!) werden dürfen“ (Zepke, 2016, S. 59). Folglich wurden diese Inhalte nach Absprache mit der jeweiligen

Lehrperson und Klärung, ob diese Inhalte noch in das Interview einfließen dürfen, mitprotokolliert und anschließend in das Transkript aufgenommen.

Wie die Interviews nach der Durchführung aufbereitet und im Anschluss ausgewertet wurden, wird im folgenden Teil näher erläutert.

8.4 Aufbereitung der Interviews

Die geführten Interviews wurden vollständig transkribiert⁸, damit wird einer Komplexitätsreduktion schon vor Beginn der Auswertung entgegengewirkt. (Edelmann, 2007, S. 67). Ziel einer Transkription ist es, „Audio-Daten in eine Form zu überführen, die eine zeitlich entlastete sowie methodisch systematische und umfassende Auswertungsarbeit ermöglicht“ (Kruse, 2015, S. 341). Dabei enthält die Übersetzung des Gehörten in die Schriftsprache schon „Interpretationen und die Form der Transkription entscheidet über die Möglichkeiten der Auswertung“ (Langer, 2010, S. 515). Dies verdeutlicht, dass bestimmte Regeln beim Transkribieren⁹ unerlässlich sind. Zentral ist hier eine Orientierung an den Normen der Standardorthographie, da vor allem der Inhalt der Interviews zentral ist und Besonderheiten wie Auslassungen („sehn“ für „sehen“), Angleichung von Lauten („geht´s“ für „geht es“) oder Dialekte keine Berücksichtigung finden. Die transkribierten Inhalte wurden somit in normales Schriftdeutsch übertragen. Um die Gesprächssituation so realistisch wie möglich abzubilden, wurden Pausen, prosodische Parameter wie Lautstärke, Betonungen oder Dehnungen sowie parasprachliche Parameter (Lachen, Schnippen) in den Transkripten niedergeschrieben. (ebd., S. 518f.)

8.5 Auswertung

Auswertungsmethoden bezeichnen Verfahren, „mit denen die erhobenen Daten analysiert und interpretiert werden können“ (Bennewitz, 2010, S. 50) „Die Auswertung und Interpretation qualitativer Daten zielt im Sinne eines hermeneutischen Verstehensprozesses darauf ab, Sinnstrukturen oder Funktionen und

⁸ Die Transkriptionen der einzelnen Interviews können der beiliegenden CD-Rom entnommen werden.

⁹ Die Transkriptionsregeln, die für die Verschriftlichung der Interviews angewandt wurden, befinden sich im Anhang.

Regelmäßigkeiten (z.T. auch Regeln) des Geäußerten oder Beobachteten aus dem Material herauszuarbeiten“ (ebd., S. 50). Zentral ist hierfür unter anderem die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000).

Mayring differenziert drei Grundformen der Qualitativen Inhaltsanalyse:

1. Zusammenfassende Inhaltsanalyse: Bei diesem Vorgehen erfolgt eine Reduktion des Materials so lange, bis die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, jedoch so weit abstrahiert sind, „dass eine überschaubare Zusammenfassung geschaffen wird, die immer noch das Grundmaterial abbildet“ (Zepke, 2016, S. 90).
2. Strukturierende Inhaltsanalyse: Es werden, entweder induktiv (aus dem Material hinaus) oder deduktiv (im Vorhinein erarbeitet), bestimmte Kategorien festgelegt, um das Material zu strukturieren. Auf diese Weise sollen bestimmte Aspekte aus einem Material herausgefiltert werden. (ebd., S. 90f.)
3. Explizierende Inhaltsanalyse: Um das Verständnis einzelner interpretationsbedürftiger Textteile zu erweitern, werden weitere Inhalte sowie zusätzliches Material zur Vertiefung herangezogen. (ebd., S. 90f.)

Für die Auswertung der gewonnenen Daten wird die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse angewandt, da so eine bestimmte Struktur aus dem vorliegenden Material herausgearbeitet und nach Kriterien analysiert werden kann, die sowohl deduktiv als auch induktiv festgelegt werden. (Mayring 2010, S. 92f.) Die Auswertung der Daten erfolgt, gemäß den Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten, systematisch, regelgeleitet und nachvollziehbar. (Mayring, 2003, S. 12) Die Systematik zeigt sich durch das theoriegeleitete Vorgehen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Im Rahmen qualitativ orientierter Ansätze ist es wesentlich, die Auswertungsaspekte nahe am Material, also aus dem Material heraus (induktiv) zu entwickeln. So wird ein Kategoriensystem ausgehend von der Fragestellung der Untersuchung entwickelt, welches im Zentrum der strukturierenden Inhaltsanalyse steht. In einem ersten Schritt werden Kategorien auf Basis bestehender Theorien definiert. Anschließend werden Ankerbeispiele festgelegt, wobei konkrete Textstellen angeführt werden, die beispielsweise unter die jeweilige Kategorie fallen. Darauf folgt das Formulieren von Kodierregeln für die Stellen, an denen

Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, um so eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen. (Zepke, 2016, S. 91)

Dieses entwickelte Kategoriensystem wird auf der Grundlage der Interviewdaten weiterentwickelt und überprüft. (Mayring, 2010, S. 59) Somit steht hier ein „induktives Vorgehen“, aus dem Material heraus, im Mittelpunkt. Es werden zwar im Vorhinein theoriegeleitete, relativ allgemein gehaltene Kategorien gebildet, welche aber lediglich als Selektionskriterium und Rahmen dienen. (Mayring & Brunner, 2010, S. 327). Vorannahmen, welche aus der Literatur heraus begründet wurden, können so nur teilweise vor der Interviewdurchführung festgelegt werden. (Schmidt, 2010, S. 474) Im Forschungs- und Auswertungsverlauf werden diese überarbeitet, ersetzt oder ergänzt, je nachdem, wo der Fokus der interviewten Personen liegt oder ob neue Aspekte während der problemzentrierten Interviews aufkommen. Der Auswertungsmodus muss so immer an den Gegenstand der Untersuchung angepasst werden. (ebd., S. 476)

In einem ersten Schritt wird ein Kategoriensystem entwickelt. Dieser Prozess setzt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial voraus und orientiert sich am Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse unter Bezugnahme auf Kuckartz (2012). In einer ersten Phase erfolgt die initiiierende Textarbeit. Hier werden wichtige Fundstellen im Interview markiert. Darauf folgt das Entwickeln von Hauptkategorien in der zweiten Phase. Diese Hauptkategorien werden in der dritten Phase an das gesamte Interviewmaterial herangetragen und codiert. Anschließend werden, in der vierten Phase, alle Textstellen, die zu einer gleichen Hauptkategorie codiert wurden, zusammengetragen. Die fünfte Phase ist durch induktives Vorgehen gekennzeichnet, da hier das Bestimmen von Subkategorien aus dem Material heraus im Zentrum steht. Darauf folgt die sechste Phase, in der das komplette Interviewmaterial mit dem nun ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert wird. Im letzten Schritt erfolgt die kategorienbasierte Auswertung sowie die Ergebnisdarstellung. (Kuckartz, 2012, S. 77ff.)

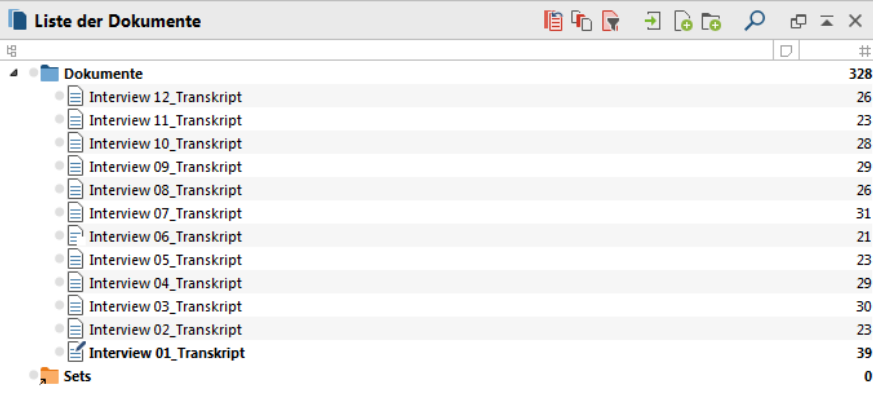
Dieses Vorgehen ermöglicht es, auch blinde Flecken sowie Inhalte, die sich erst aus dem Material heraus ergeben, zu berücksichtigen. (Kuckartz, 2012, S. 79) Da als Methode das problemzentrierte Interview ausgewählt wurde, das sich durch Offenheit für neue Inhalte oder Themengebiete kennzeichnet, ist es von besonderer Relevanz, dass auch das Auswertungsverfahren induktiv am Material orientiert ist, um hier die

Möglichkeit zu erhalten, neue Kategorien aus den transkribierten Interviews herauszufiltern.

8.5.1 Auswertungsprogramm – MAXQDA

Ausgewertet wurden die Interviews mithilfe der Software MAXQDA, welche die Detailauswertung erheblich erleichterte. Über die Homepage von MAXQDA können detailliertere Informationen zum Auswertungsprogramm nachgelesen werden¹⁰. Mithilfe der computerunterstützten Auswertung der Daten wird sichergestellt, dass auch Häufigkeiten herausgefiltert werden können und somit eine „Verknüpfung zu quantitativen Analyseschritten“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 331) hergestellt werden kann. Nachfolgend wird dargestellt, wie die Software für die vorliegende Arbeit eingesetzt wurde.

Zuallererst wurden die einzelnen zwölf Interviews als Word-Dokumente in das Programm überspielt.



	#
Dokumente	328
Interview 12_Transkript	26
Interview 11_Transkript	23
Interview 10_Transkript	28
Interview 09_Transkript	29
Interview 08_Transkript	26
Interview 07_Transkript	31
Interview 06_Transkript	21
Interview 05_Transkript	23
Interview 04_Transkript	29
Interview 03_Transkript	30
Interview 02_Transkript	23
Interview 01_Transkript	39
Sets	0

Abbildung 1: Liste der Interviewtranskripte

Die aus der Fragestellung dieser Arbeit gebildeten Hauptkategorien wurden an diese Interviews herangetragen und mehrmals durchgearbeitet. So konnten auch Subkategorien gebildet werden, welche ebenfalls an die Interviews herangetragen wurden. Die Haupt- und Subcodes wurden den jeweiligen Textstellen zugeordnet, wobei einer Textstelle manchmal auch mehrere Codes zugeordnet wurden. Teilweise

¹⁰ URL der Homepage (MAXQDA – Qualitative Data Analysis Software):
<https://www.maxqda.de/max12-tutorial/c-codieren-retrieval>.

wurden zu einzelnen Codes Zusatzinformationen eingetragen, um beispielsweise im Nachhinein nachvollziehen zu können, auf welche Frage die Lehrperson was geantwortet hat.

Code	Anzahl
Codesystem	349
Erforderliche Kompetenzen	23
Unsicherheiten	23
Herausforderungen	33
Sprachliche Herausforderungen	11
Schulische Leistungen	8
Kulturelle Differenzen	6
Kulturelle Gruppierungen	11
Potentiale und Chancen	22
Unterrichtsprozesse und -methoden	35
Professionelles pädagogisches Handeln	13
Interkulturelle Erfahrungen und Kompetenzen	14
Leitbild, Haltung, Projekte in der Schule	18
Vorgaben und Rahmenbedingungen	15
Schulsprache	21
Austausch im Kollegium	21
Kollegen mit Migrationshintergrund	15
Eltern	24
Unterstützungsmöglichkeiten für Kontakt mit Eltern	13
Fort- und Weiterbildung	23
Sets	0

Abbildung 2: Liste der Codes

Für die Detailauswertung wurden die entsprechenden Textstellen mit Quellenangabe zitiert. Nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über einzelne Haupt- und Subcodes sowie die Codierung von Textstellen des ersten Interviews.

The screenshot shows the MAXQDA software interface. The 'Liste der Dokumente' window on the left lists various interview transcripts. The 'Liste der Codes' window on the bottom left shows the same hierarchical code structure as in Abbildung 2. The 'Dokument-Browser: Interview 01, Transkript' window on the right displays a transcript with several text segments highlighted and linked to codes. The codes are: 'Herausforderungen/Kulturelle Differenzen', 'Potentiale und Chancen', 'Projekte in der Schule', 'Unterrichtsprozesse', 'Eltern', 'Kulturelle Gruppierung', and 'Schulsprache'.

Abbildung 3: Zuteilung der Haupt- und Subcodes

Für die Detailauswertung wurde der jeweilige Code angeklickt und die entsprechenden Textstellen ausgewählt, die in die Auswertung einfließen.

9 DETAILAUSWERTUNG

9.1 Analysekriterien

Kategorie (Haupt- und Subkategorie)	Definition	Ankerbeispiel
LEHRPERSON Kompetenzen <i>Migrationsbedingte Kompetenzen der Lehrpersonen</i>	Diese Kategorie zielt darauf ab, herauszufinden, ob die interviewte Lehrperson selbst über einen Migrationshintergrund verfügt. Wenn ja, wird nachgefragt, ob dieser im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität eingesetzt werden kann und hilfreich ist.	„Ja, ich komme aus Kroatien, das heißt ich wurde in Kroatien geboren, meine Eltern in Bosnien, das sind also bosnische Kroaten, wir wurden in Kroatien geboren, mein Bruder und ich und mit acht Monaten oder so bin ich dann nach Wien gekommen.“ (Interview 6_Transkript: 8 - 8)
<i>Interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen</i>	Lehrpersonen verfügen über bestimmte interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen, die ihnen im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund helfen.	„Eine (.) eine ((L05 lacht))* viersemestrige Ausbildung zum interkulturellen Lernen und das dazugehörige Diplom und das Interesse an Entwicklung [...]“ (Interview 5_Transkript: 32 - 32)
<i>Erforderliche Kompetenzen</i>	Diese Subkategorie umfasst die Kompetenzen, die Lehrpersonen als unerlässlich für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität einschätzen.	„Ja, ich denke so Background-Wissen über die verschiedenen Kulturen, besonders von den Kulturen, aus denen Kinder zu uns kommen, ja, dass das Teil der Ausbildung ist. Ja, das wäre sicher sehr hilfreich. Zu wissen, wann sind islamische Feiertage, was bedeuten die, wann sind die, wie geht man damit in der Schule um?“ (Interview 9_Transkript: 45 - 45)

Unsicherheiten	Unsicherheiten, die sich in den Aussagen der Lehrkräfte zeigen.	<i>„Ich würde sagen bei einem Großteil der österreichischen, also nicht österreichischen, aber aus Österreich.“ (Interview 12_Transkript: 16 - 16)</i>
Herausforderungen, Probleme und Grenzen	Herausforderungen, Probleme und Grenzen im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität innerhalb der Klasse aus Sicht der Lehrenden.	
<i>Sprachliche Herausforderungen</i>	Im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität werden Lehrkräfte mit sprachlichen Herausforderungen konfrontiert.	<i>„Also die Schwierigkeit ist die Sprache, weil die Kinder keine ganzen Sätze sprechen können, das ist die Herausforderung.“ (Interview 11_Transkript: 14 - 14)</i>
<i>Kulturelle Differenzen</i>	Herausforderungen, die mit bestimmten, von der Lehrperson wahrgenommenen, kulturellen Differenzen für das pädagogische Handeln einhergehen.	<i>„Also zum Beispiel das Beschneidungsfest der Buben, dann haben sie ewig Schmerzen und kommen lange nicht in die Schule. Oder generell Feiertage, dann fehlen die Kinder drei Tage beim Opferfest.“ (Interview 11_Transkript: 21 – 21)</i>
<i>Kulturelle Gruppierungen</i>	Innerhalb der Klasse zeigen sich Gruppierungen bestimmter Kulturen, die von der befragten Lehrperson herausfordernd wahrgenommen werden.	<i>„<u>Natürlich</u> fallen sie dann immer wieder, das ist halt überall, wo es große Gruppen aus einem Sprachbereich, aus einem Kulturbereich gibt, das ist halt hauptsächlich ist das Serbisch/Kroatisch/Bosnisch oder halt Türkisch, ja, das sind halt die größeren Gruppen, die wir haben, da passiert das auch immer wieder.“ (Interview 10_Transkript: 71 – 71)</i>
<i>Schulische Leistungen</i>	Das Leistungsniveau einzelner Kinder wird im Kontext von migrationsbedingter	<i>„Es wird sich kaum nach oben orientiert (.) von den Kindern her jetzt, sondern eher (3) eher nach unten, das finde ich so schwierig dann.“ (Interview 07_Transkript: 52 - 52)</i>

	Heterogenität als gering eingeschätzt.	
Potentiale und Chancen	Potentiale und Chancen, die die Lehrkraft im Zusammenhang mit der migrationsbedingten Heterogenität innerhalb der Schulklasse wahrnimmt.	„Die Chancen liegen natürlich schon auf der Hand. Dass man einfach es gewohnt ist, mit verschiedenen Kulturen friedlich zusammenzuleben und da immer wieder auch Möglichkeiten sieht und lernt, wie man auch Konflikte beilegen kann ohne Gewalt usw..“ (Interview 10_Transkript: 45 - 45)
Unterrichtsprozesse und -methoden	Die Erfahrungen und Meinungen der Lehrkräfte darüber, wie diese ihren Unterricht und Lernprozesse gestalten, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder mit Migrationshintergrund gerecht zu werden.	„Ja. (.) Also <u>ich</u> habe schon <u>immer</u> in Klassen unterrichtet, die mit hohem Migrationsanteil, mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund waren und (.) bin draufgekommen, dass eben eine Mischung aus frontalem Unterricht und <u>offenerem</u> Unterricht, ich rede jetzt nicht von ganz geöffnetem Unterricht, optimal ist.“ (Interview 02_Transkript: 42 – 42)
<i>Einbeziehung der Sprachen im Unterricht</i>	Die Lehrkraft fördert die Mehrsprachigkeit innerhalb ihrer Klasse und bezieht Erstsprachen der einzelnen Kinder bewusst in ihren Unterricht mit ein.	„Oder wir klären Wörter in zwei Sprachen, zum Beispiel in Deutsch und in der Muttersprache. Wir haben nämlich oft auch so, wir tun immer vergleichen, verbinden. Also wenn wir sagen, auf Deutsch ist es so und dann Themen, Obst zum Beispiel wie heißt die Frucht in deiner Sprache.“ (Interview 06_Transkript: 21 – 21)
<i>Professionelles pädagogisches Handeln</i>	Die Vorstellung der Lehrkräfte darüber, was professionelles pädagogisches Handeln unter Bedingungen migrationsbedingter Heterogenität ausmacht.	„Ja, auf jeden Fall <u>Toleranz</u> und <u>Akzeptanz</u> und die <u>Wertschätzung</u> von dem, was man gemeinsam hat und was man auch Unterschiedliches hat. (4) Dass das Kind eben (3) lernt, dass es stolz sein kann auf seine Sprache und es nicht verstecken muss.“ (Interview 04_Transkript: 77 - 77)

SCHULE UND SCHULUMFELD Schule	Diese Kategorie beschäftigt sich im Allgemeinen mit der Institution Schule und welche Strategien diese im Kontext migrationsbedingter Heterogenität verfolgt.	<i>„Ja, ist bei uns schon der Konsens der, dass man also (.) so argumentiert, dass wenn so viele Sprachen auf einem Fleck sind, dann einigt man sich auf die Sprache, die alle verstehen können, auch die Frau Lehrerin oder der Herr Lehrer verstehen kann, weil das sonst unhöflich ist.“ (Interview 10_Transkript: 64 – 64)</i>
<i>Schulsprache</i>	An der Schule wird eine Schul- und Unterrichtssprache festgesetzt.	<i>„Bei uns ist auf jeden Fall eigentlich das Leitbild kann man sagen: Das Kind zuerst. (3) Bei uns zählt ganz stark das einzelne Kind, das Beste für das Kind.“ (Interview 07_Transkript: 67 - 67)</i>
<i>Leitbild, Haltung, Projekte</i>	Diese Subkategorie erläutert, ob das Leitbild der Schule im Zusammenhang mit der migrationsbedingten Heterogenität steht. Es geht auch darum, Haltungen gegenüber dieser Thematik an der Schule und Projekte, die in diesem Zusammenhang vielleicht verfolgt werden, auszumachen.	<i>„Ja, sicher, wenn ich, ich kann, ich kann nicht alle Text verwenden, die an sich altersgemäß werden [...] Ja, also zum Beispiel das Kleine Volk, das geht normalerweise ab der dritten Klasse und wir haben in der dritten Klasse noch immer die Spatenpost, die eigentlich für die zweite Klasse gedacht ist, verwendet.“ (Interview 09_Transkript: 46 - 46)</i>
<i>Vorgaben und Rahmenbedingungen</i>	Jene Vorgaben und Rahmenbedingungen, die Lehrkräfte im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität als Einschränkung erleben.	<i>„Da bräuchte man öfter Dolmetscher, regelmäßig. Ah (.) jemanden vom Jugendamt, der da wäre, den man ansprechen könnte, wegen bestimmten Sachen, wäre auch gut, gibt es auch nicht (3) das sind so halt so Rahmenbedingungen, die halt noch nicht gut funktionieren.“ (Interview 12_Transkript: 80 - 80)</i>
<i>Ressourcen</i>	Diese Subkategorie erläutert, welche zentralen Ressourcen Lehrkräfte benötigen, um professionell mit der migrationsbedingten	<i>„Personal‘, alleine kann man sich ziemlich schnell irgendwo eingraben, also ich empfinde wirklich als Wichtigstes (3), ich habe das Glück, ich bin im Team, wir sind zu zweit, (.)</i>

	Heterogenität ihrer Klassen umzugehen.	<i>das erleichtert vieles. Und das finde ich, gehört eigentlich in jeder Klasse. Also Personal wäre das, was dringend gebraucht wird.“ (Interview 07_Transkript: 28 - 28)</i>
Austausch im Kollegium	Diese Kategorie beschäftigt sich mit dem Austausch der Lehrkräfte über Themen kultureller Vielfalt.	<i>„Dadurch, dass wir einen sehr tollen Lehrkörper haben, ah (..) sprechen wir im Lehrerzimmer ziemlich <u>oft sehr viel</u>. Wir haben auch manchmal so Lehreressen, wo wir uns außerhalb der Schule treffen und wo wir auch über diese (3) manchmal schon natürlich auch Problematiken, aber auch Dinge austauscht, wie das der andere macht, wie man damit vielleicht besser umgehen kann.“ (Interview 02_Transkript: 79 – 79)</i>
<i>Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund</i>	Chancen und Potentiale, die in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Migrationshintergrund gesehen werden.	<i><u>Ja, ja</u>, ja, ja. (..) Also dass wir sie zum Beispiel einladen und sie das jetzt vorlesen oder erklären können. Wenn irgendwo ein Gedicht oder ein Lied oder in den Nachrichten, in den Medien war. Dass die Kolleginnen halt von ihrer Sicht erzählen, wie das ist und (3) ja, das ist schon hilfreich.“ (Interview 01_Transkript: 80 - 80)</i>
Elternarbeit	Diese Kategorie beschäftigt sich mit der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.	<i>„Die sind so, dass sie teilweise schon 30 Jahre in Österreich leben, kein Wort Deutsch sprechen und dann die Kinder mitkommen mit der Übersetzung, dass sie übersetzen (3) ja es ist halt sehr schwierig [...]“ (Interview 11_Transkript: 18 – 18)</i>
<i>Unterstützungsmöglichkeiten für Kontakt</i>	Jene Unterstützungsmöglichkeiten, auf die eine Lehrkraft im Kontext migrationsbedingter Heterogenität	<i>„Ja, es gibt einen Mutsu- (Anm. der Autorin: Muttersprachenunterricht) Lehrer, der (3) eventuell hilft oder auch die islamische</i>

	zurückgreifen kann, um eventuell aufkommende Verständigungsprobleme zu lösen.	<i>Religionslehrerin, mit der kann ich dann sprechen, dass sie auch übersetzt.“ (Interview 11_Transkript: 35 - 35)</i>
Fort- und Weiterbildung	Diese Kategorie bezieht sich auf die Bereitschaft der Lehrperson, an einer Fort- und Weiterbildung zum Thema migrationsbedingter Heterogenität teilzunehmen.	<i>„Nein, dadurch, dass ich die Ausbildungen hab, sehe ich das nicht mehr als meinen Schwerpunkt ((L02 lacht))*.“ (Interview 02_Transkript: 62 - 62)</i>

Tabelle 2: Definition der Haupt- und Subkategorien

Im nachfolgenden Kapitel werden die einzelnen Textstellen, die den Kategorien zugeordnet wurden, zusammengefasst und interpretiert. Wie schon in der Tabelle ersichtlich, werden die Ergebnisse, entsprechend dem theoretischen Hintergrund dieser Masterarbeit, getrennt sowohl auf der Ebene der Lehrperson als auch auf der Ebene der Struktur, in der diese agieren, also der Schule und dem Schulumfeld, dargestellt.

10 ERGEBNISDARSTELLUNG

LEHRPERSON

10.1 Kategorie 1: Kompetenzen

Diese Kategorie beschäftigt sich mit Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In den nachfolgenden Subkategorien soll herausgefunden werden, ob Lehrpersonen mit Migrationshintergrund diese migrationsbedingten Kompetenzen im pädagogischen Handeln einsetzen können, welche Kompetenzen erforderlich wären, über welche interkulturellen Erfahrungen und Kenntnisse diese verfügen sowie welche Unsicherheiten im Kontext kultureller Diversität in den Interviews aufgetreten sind.

10.1.1 Migrationsbedingte Kompetenzen der Lehrkräfte

Mithilfe dieser Kategorie und dem herausgefilterten Textmaterial soll aufgezeigt werden, ob ein persönlicher Migrationshintergrund Auswirkungen auf die subjektive Wahrnehmung und den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität hat.

Eine der befragten Lehrkräfte wurde in Kroatien geboren, deren Eltern sind „bosnische Kroaten“ (Interview 06_Transkript: 8 - 8) und im Alter von „acht Monaten“ (Interview 06_Transkript: 8 - 8) kam diese nach Österreich, wo sie aufwuchs. Auf die Frage, ob sie diese migrationsbedingten Kompetenzen in der Schule einsetzen könnte, erläutert diese nur positive Aspekte in Hinblick auf den Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klasse sowie die Zusammenarbeit im Kollegium und die Elternarbeit.

„In der Klasse ABSOLUT, weil ich habe eine (..) Klasse mit dem Zweig zweisprachige Alphabetisierung, also es ich habe ganz viele Kinder mit BKS [Anm. der Autorin: Bosnisch, Kroatisch, Serbisch], also es sind zwölf insgesamt, und sechs türkische Kinder und vier [sic! fünf] Kinder, die zum Beispiel zwei sind aus Albanien, zwei aus Polen und ein Mädels ist aus Rumänien. Und das heißt, ich habe alles da, was geht und da ich halt eben gut Kroatisch verstehe und Bosnisch, Serbisch auch, das ist ja alles sehr ähnlich, hat das schon ganz gut funktioniert, bei den Eltern. Vor allem viele Eltern

können Deutsch auch nicht gut verstehen, das habe ich auch vor allem bei der Einschreibung immer gemerkt, wo sie, die Direktorin immer kommt: „[anonymisiert] kannst du kommen und übersetzen helfen?“ Auch Formulare und so, die sind so kompliziert für die Eltern, dass sie gar nicht verstehen, was da überhaupt steht. In der Klasse ist es so, dass viele Kinder meine Sprache sprechen und mich auch verstehen.“ (Interview 06_Transkript: 10 - 10)

Es wird deutlich, dass diese Lehrkraft ihre migrationsbedingten Kompetenzen nicht nur im Unterricht innerhalb ihrer Schulklasse einsetzen kann, sondern auch für die Schule und das Schulumfeld, wie im Rahmen der Elternarbeit, eine zentrale Rolle einnimmt. Eine Lehrkraft hat eine holländische Mutter, kann ihre migrationsbedingten Kompetenzen allerdings im Unterricht nicht einsetzen. (Interview 04_Transkript: 8 - 8)
Alle weiteren befragten Lehrpersonen verfügen über keinen Migrationshintergrund.

10.1.2 Interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen

Im Rahmen dieser Subkategorie soll herausgefunden werden, über welche interkulturellen Kenntnisse oder Erfahrungen die Lehrkräfte verfügen und welche in diesem Fall für den Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität hilfreich sind.

Im Zuge der Ausbildung zur Teamlehrkraft berichtet eine befragte Lehrkraft folgendes:

„Ja, (.) dass ich einfach schon gewisse Merkmale der verschiedenen Sprachen kenne, also der Muttersprachen. Dass ich dann weiß, woher die Fehler kommen, die die Kinder machen.“ (Interview 02_Transkript: 38 - 38)

Zwei der befragten Lehrkräfte berichten von verschiedensten interkulturellen Seminaren und Workshops, in welchen diese jedoch nicht immer die gewünschten interkulturellen Kenntnisse erlangt haben. So bezeichnet folgende Lehrperson den Austausch im Kollegium oder mit Eltern als hilfreicher:

„Ich bin da in die [anonymisiert] gepurzelt und hab am Anfang einige Seminare halt belegt, die sich mit interkulturellem Lernen halt und so weiter beschäftigen, aber ich glaube das meiste lernt man dann vor allem (.) im Gespräch mit anderen Lehrern, Eltern, mit, im Alltag mit den Kindern.“ (Interview 01_Transkript: 36 - 36)

Jene Lehrerin aus dem achten Interview schildert ihre interkulturellen Kenntnisse ähnlich, zwar hat diese eine Fortbildung zum interkulturellen Lernen absolviert, jedoch wurden die Inhalte dieser, abgesehen von einer offenen Haltung in Zusammenhang mit migrationsbedingter Heterogenität, die in dieser Fortbildung angebahnt wurde, nicht als sehr hilfreich für den Unterricht empfunden.

„Ah, (3) genau, also ich habe im (3) genau i n t e r k u l t u r e l l e s Lernen, so hat meine Fortbildung geheißen. Also ich habe in der Hinsicht eben eine Zusatzausbildung gemacht, diese Ausbildung bringt mir jetzt nicht so viel für die Praxis, ja, eben weil man dann bei so einer Ausbildung bisschen offener einfach dem ganzen Thema gegenüber wird.“ (Interview 08_Transkript: 34 - 34)

Eine weitere Lehrperson, die schon sehr lange an dieser Schule unterrichtet, berichtet von Reiseerfahrungen sowie einer Begleitlehrerausbildung, die jedoch schon lange zurückliegt.

„Kulturelle Erfahrungen? (3) Reiseerfahrungen aus dem persönlichen Bereich, ja, (.) aber nicht unbedingt in die Herkunftsländer der Kinder, ah. (3) Ja, ausbildungsmäßig gab es da auch, habe ich Begleitlehrerausbildung vor vielen, vielen Jahren gemacht und da gab es dann berufsbegleitend immer wieder damals so einmal im Monat oder alle zwei Monate so eine Fortbildung ein, zweistündig, wo dann über bestimmte Kulturen gesprochen worden ist, besonders über Roma und Sinti kann ich mich jetzt noch an etwas erinnern, aber das ist schon sehr lange her.“ (Interview 09_Transkript: 40 - 40)

Es wird besonders deutlich, dass vor allem persönliche Erfahrungen aus dem unmittelbaren Umfeld hilfreich für den Umgang mit kultureller Vielfalt sind:

„Ich war vor (3) vier Jahren mit einer Kollegin zusammen, die perfekt Türkisch gekonnt hat und die hat mir schon einiges über den Migrationshintergrund erzählt, die war Österreicherin und hat sich aber schon sehr dafür interessiert, und macht noch Fortbildungen an der PH [Anm. der Autorin: Pädagogische Hochschule], man kann auch Türkisch bei ihr lernen, auch Sprachreisen, Reisen nach Istanbul kann man mit ihr machen. Das war sehr spannend. Dann haben wir noch einmal eine Fortbildung gemacht mit einer Dame vom Romano Centro, von Roma und Sinti Volksgruppe, also schon einiges.“ (Interview 12_Transkript: 46 - 46)

Eine weitere Lehrkraft berichtet von einem amerikanischen Kind, welches diese an der Schulter berührt hat, um diesem die Richtung zu zeigen. Daraufhin meldete sich der Vater dieses Kindes per E-Mail, dass es in Amerika nicht üblich ist, ein Kind zu

berühren. Auch die Kollegin aus Amerika bestätigt der Lehrkraft, dass dies in dieser Kultur unüblich ist.

„Wir haben das geklärt, ich habe meine Sichtweise, aber ich habe dann auch verstanden, dass es für die Eltern ein Wahnsinn war, wenn jemand das Kind an der Schulter berührt. Das sind so die Dinge, ja (3). Aber nach 20 Jahren, das war dann auch. Das war bis jetzt noch nicht so. Ist aber wichtig zu verstehen (3) Ja, die andere Seite auch.“ (Interview 01_Transkript: 36 - 36)

Ein sehr persönlicher Bezug, nämlich ein Freund aus der Türkei, hat einer der befragten Lehrpersonen zu interkulturellen Erfahrungen verholfen:

„Mhm. Ja, ich hatte einen türkischen Freund. Ja und. Also ich kann ein bisschen Türkisch und war auch viel in der Türkei und habe das schon am eigenen Leib (3) erfahren, ja, welche kulturellen Schwierigkeiten entstehen können.“ (Interview 04_Transkript: 40 - 40)

Eine der befragten Lehrkräfte bezeichnet es als interkulturelle Kenntnis, dass diese darüber Bescheid weiß, welche Schimpfwörter in anderen Sprachen gebraucht werden, um diese, beispielsweise im Pausenhof, richtig deuten zu können:

„Ich habe einige Seminare im Laufe der Jahre so gemacht, interkulturelles Lernen und Schwierigkeiten und so das was ich jetzt zum Beispiel dass im Türkischen Am ein Schimpfwort ist, das ist ein ganz grausliches Wort, das sollte man wissen, also Am heißt, wenn man das so sagen darf Fut, also das ist ein ganz grausliches Wort für das weibliche Genital.“ (Interview 10_Transkript: 38 - 38)

Des Weiteren berichtet diese Lehrkraft, die auch für die Sprachförderung an der Schule zuständig ist, von zentralen Inhalten von bisher absolvierten Fortbildungen, die für den Sprachenlernprozess wesentlich sind:

„Man hat verschiedene Dinge gelernt, zum Beispiel warum in der türkischen Sprache Konsonantenhäufungen schwierig auszusprechen sind, weil die das nicht haben. Die sagen immer statt bleiben beleiben, oder irgend so etwas weil sie immer ein i oder e dazwischen schreiben und das ist im Leselernprozess bei türkischen Kindern natürlich ein Problem, weil sie das nicht zusammenlauten können. Br, dr oder so, na.“ (Interview 10_Transkript: 40 - 40)

Drei der befragten Lehrkräfte berichten, dass diese über keine interkulturellen Erfahrungen oder Kenntnisse verfügen. (Interview 3_Transkript: 36 - 36; Interview 7_Transkript: 30 - 30; Interview 11_Transkript: 42 - 42)

10. 1. 3 Erforderliche Kompetenzen

Diese Subkategorie erläutert, welche Kompetenzen Lehrkräfte als erforderlich für den Umgang mit kultureller Vielfalt empfinden. Zentral für den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sehen vier der befragten Lehrkräfte ein Bewusstsein darüber, wie Kinder Deutsch lernen, was für das Sprachenlernen im Allgemeinen wesentlich ist und wie Lehrkräfte in diesem Zusammenhang Sprachenlernprozesse gestalten.

„Ja, Deutsch als Zweitsprache. Glaube ich gehört auf jeden Fall dazu. (.) Also wie lernt ein Kind, das noch nicht schreiben kann, Deutsch. Ja. Und sonst naja, so, (4) wird es wahrscheinlich nicht viel geben so in Richtung Integrationspädagogik. In die Richtung wäre es super, dass ein bisschen mehr Offenheit entsteht.“ (Interview 04_Transkript: 76 - 76)

„Ah (5) wie man den Kindern Deutsch beibringt auf einfachstem Niveau (3) also wie gehe ich damit um, wenn jemand dasitzt, der nichts versteht, man schaut ihn an, sagt „Steh auf“, der weiß nicht, was er tun soll. (.) „Nimm den Stift in die Hand“ der weiß nicht, was ein Bleistift ist, der hat teilweise bis zu seinem sechsten Lebensjahr noch keinen Stift in der Hand gehabt, ja, das wird zu Hause nicht gefördert. Ja, da kann man vielleicht ein bisschen (3) einem Studierenden beibringen, wie ich umgehe, mit dieser Situation.“ (Interview 11_Transkript: 66 – 66)

„Dass die Studenten lernen, dass die Muttersprache entwickelt sein muss, dass man überhaupt einmal Deutsch lernen kann.“ (Interview 08_Transkript: 58 - 58)

Dazu zählt auch, über aktuelle Methoden zum Spracherwerb Bescheid zu wissen.

„Und natürlich ganz, ganz viel Methodik, was Spracherwerb, Schriftspracherwerb und Leselern- usw. ja es gibt ja, ich habe gestern erst wieder so eine Fortbildung gemacht zum Leselernerwerb. Ahm (.) das ändert sich ja laufend. Da sind die Vorgaben, ja, einmal heißt es, es gehört so gemacht und dann gehört es so gemacht und zehn Jahre später ist alles wieder anders und dann denkt man sich halt oft, wie jetzt wirklich. ((L10 lacht)) Also Methodik ist sicherlich ganz, ganz wichtig.“* (Interview 10_Transkript: 55 - 55)

Zusätzlich wird oft deutlich, dass die befragten Lehrkräfte nicht über das benötigte Wissen über andere Kulturen und deren kulturelle Unterschiede mitbringen.

„Also wenn die großen Feste, Muslime und auch der Orthodoxen, besprechen wir schon, wenn sie vorkommen, wenn ich es weiß. Bei den muslimischen tue ich mir schwer, weil sich die ja jedes Jahr ändern, aber wenn ich es gerade höre und gerade weiß, besprechen wir es schon ahm (3) das eine Mädchen ist ein Sikh, da kenne ich mich zu wenig aus, das kurdische Mädchen ist eine Alevitin, da tue ich mir auch schwer.“ (Interview 12_Transkript: 28 - 28)

Eine Lehrkraft beschreibt, dass diese die migrationsbedingten Kompetenzen der Kolleginnen und Kollegen unter anderem dafür nutzt, um über Differenzen in anderen Kulturen zu sprechen:

„Andere kulturelle Dinge also mit dem Händeschütteln und so, dass man das nicht persönlich nimmt und auch das mit dem Blickkontakt, dass man sich da austauschen kann, und wen fragen kann“ (Interview 08_Transkript: 50 - 50)

Dieser Aspekt wird ebenfalls von einigen Lehrpersonen aufgegriffen, die teilweise zwar angeben, über größere kulturelle Gruppierungen Bescheid zu wissen, jedoch auch gerne über andere Kulturen Näheres erfahren würden.

„Nachdem sich das gewandelt hat, wie ich begonnen habe, mit vorwiegend Kindern aus der Türkei und Jugoslawien und jetzt haben wir eben Kinder aus Syrien, Philippinen, Afghanistan, ah Kurden, dass man da mehr über die Kulturen lernt. Früher hatten wir eben nur diese zwei Kulturen, jetzt sind doch viele. Vielleicht wenn man die Regionen einmal irgendwie ordnet. Auch dass man die Religionsgemeinschaften mit den Kindern durchgeht, hört man zwar auch, aber halt auf Kinderniveau, das Ganze halt auf Erwachsenenenniveau wäre auch nicht schlecht.“ (Interview 12_Transkript: 72 – 72)

„Ja, ich denke so Background-Wissen über die verschiedenen Kulturen, besonders von den Kulturen, aus denen Kinder zu uns kommen, ja, dass das Teil der Ausbildung ist. Ja, das wäre sicher sehr hilfreich. Zu wissen, wann sind islamische Feiertage, was bedeuten die, wann sind die, wie geht man damit in der Schule um? Oder (..) ja, (3) ja wie ist das mit den Romas, woher kommen die, was unterscheidet deren Kultur, ihren, ihren Vorstellungen, dem Kulturverständnis von unseren?“ (Interview 09_Transkript: 56 - 56)

„Viel kennenlernen. Die, die die verschiedensten Schwerpunkte, Kulturen, Sprachen.“
(Interview 12_Transkript: 74 - 74)

Das Thema der Offenheit im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität wird ebenfalls als zentral für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität bezeichnet.

„JA (.) ahm, ich sag immer offen sein, offen sein für alles und vor allem auch für die Kinder, die nur bisschen Deutsch sprechen, die brauchen halt dieses ich darf meine Muttersprache sprechen, ich, ich, die Lehrerin mag das auch und die Lehrerin bietet mir so Sachen an und kümmert sich auch um meinen muttersprachlichen Unterricht und holt auch manchmal muttersprachliche Lehrer herbei und sowas einfach, also. (3) Sonst wüsste ich jetzt nichts Konkretes, offen sein, den Kindern nicht verbieten zu sprechen, einfach offen sein und dass die Kinder einfach die Möglichkeit haben, auch ihre Sprache zu sprechen und ja.“ (Interview 06_Transkript: 44 - 44)

Auch vermehrte, regelmäßige Praxis sowie Hospitation im Rahmen der Ausbildung in Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund soll Lehrkräfte besser auf den beruflichen Alltag vorbereiten.

Also eben das Hospitieren und dass man einfach offen demgegenüber ist. (Interview 03_Transkript: 77 - 77)

„Ich glaube, die Studierenden müssten unheimlich viel hospitieren [...] Es ist einfach als Lehrer unheimlich wichtig, viel zu sehen. Und wenn ich supplieren bin in einer Klasse sehe ich auch Dinge, wo ich mir denke: „Das würde ich auf keinen Fall so machen und das ist auch sehr wesentlich.“ Und dann gibt es Dinge, wo ich mir denke: „Das ist ja sehr geschickt, sehr gescheit, so könnt ich mir das dauch vorstellen oder besser machen“. Aber wenn ich nichts sehe, und ich glaub die Studierenden sehen viel zu wenig.“ (Interview 01_Transkript: 68 - 68)

„Also ich finde, (.) dass (.) also ich würde mir wünschen, dass es in der Praxis verpflichtend ist, dass jeder in solche Prob- also das ist keine Problemklasse, aber dass man in (.) in solche multikulturellen Klassen einmal gehen muss und wenn es nur zwei Tage hospitieren ist.“ (Interview 03_Transkript: 71 - 71)

Der richtige Umgang mit Eltern wird immer wieder von den befragten Lehrkräften als erforderlich für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität genannt.

„((L02 lacht)) Elternarbeit*. Ja. Das ist im Vordergrund, weil mit den Kindern, das schafft man, ja. Aber mit den Eltern ist es manchmal wirklich hart. Also ich habe schon Fälle, wo nicht nur verbale Gewalt, also wo nicht nur in Richtung Drohungen gegangen ist, und auch versucht wird, körperlich einzuschüchtern. Weil die halt oft sehr groß gebaut bin, sind und auch stärker. Also man muss da schon selbstbewusst sein, man muss wissen, wie die ticken, in welche Richtung auch die, das (.) Er-Bild in der Kultur geht, vor allem auch bei den männlichen (..) also bei den Vätern. Muss man wirklich sehr aufpassen.“ (Interview 02_Transkript: 64 - 64)

„Wie man Elterngespräche [Interviewpartner spricht aufgewühlt] führt, also das ist auch, Elterngespräche für mich war das die größte Hürde, die ich überhaupt erlernen habe müssen.“ (Interview 01_Transkript: 68 - 68)

„Ja, auf jeden Fall, (..) ja Elternzusammenarbeit.“ (Interview 08_Transkript: 58 – 58)

10.2 Kategorie 2: Unsicherheiten¹¹

Mithilfe dieser Kategorie wird nachfolgend abgebildet, dass sich die Unsicherheiten der Lehrkräfte einerseits bei der Definition des Begriffs „Migrationshintergrund“ sowie bei der Einordnung des Kulturbegriffs zeigen.

Während der Auswertung der Interviews wurde bei einigen der befragten Lehrkräfte deutlich, dass diese offensichtlich Schwierigkeiten dabei haben, den Begriff „Migrationshintergrund“ einzuordnen. Die nachfolgend angeführten Textpassagen verdeutlichen, dass offenbar eine Unsicherheit auf der Seite der Lehrpersonen besteht, wie der Migrationsbegriff – in Abgrenzung zum autochthon Österreichischen – definiert wird.

„Ich würde sagen bei einem Großteil der österreichischen, also nicht österreichischen, aber aus Österreich.“ (Interview 12_Transkript: 16 - 16)

„Ich glaube es wird da in Klassen ein Problem, wo 70% gleicher Nation sitzen, die halt nicht, ah (..) wie in unserem Fall Österreicher sind.“ (Interview 01_Transkript: 20 - 20)

„Dass wir maximal zwei, drei Kinder haben, die jetzt einheimische Kinder sind sozusagen und der Rest ist eigentlich mit Migrationshintergrund.“ (Interview 10_Transkript: 10 - 10)

¹¹ Diese Kategorie wurde, wie in Kapitel 8.5 „Auswertung“ erläutert, induktiv aus dem Textmaterial gebildet.

„Für mich ist es eben schwierig mit der Sprache, weil sie haben eben keine Sprachvorbilder außer mich und das eine Mädchen, das österreichische. Und das ist halt schwierig, weil ahm (.) sie können sich dadurch glaube ich nicht so verbessern wie wenn sie in einer Klasse wären, in der überwiegend österreichische Kinder wären.“ (Interview 03_Transkript: 28 - 28)

Der Begriff Migrationshintergrund steht diesen Verständnissen nach im Gegensatz zum „Einheimischen“ und „Österreichischen“. Diese Auffassung verdeutlicht, dass eine Schwierigkeit darin besteht, „Migrationshintergrund“ und „Österreichisch“ zuzuordnen.

Zwei der befragten Lehrkräfte setzen den Begriff des Migrationshintergrundes implizit mit einer Schlechterstellung beziehungsweise mit einem Nachteil für andere gleich.

„Also generell diese Schule, vor 98 (.) 97 war die erste VBS [Anm. de Autorin: Vienna Bilingual Schooling]-Klasse dann, es war eine Schule, die nicht wirklich einen guten Ruf hatte. Sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund waren da.“ (Interview 01_Transkript: 44 - 44)

„Dass wir zum Beispiel auch (.) Eltern von österreichischen Kindern, die bei uns in der Schule sind, dass wir denen auch vermitteln, dass es kein Nachteil für sie in der Schule ist.“ (Interview 03_Transkript: 49 - 49)

Kurzum lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Lehrpersonen offensichtlich noch Schwierigkeiten haben, Begriffe im Zusammenhang mit migrationsbedingter Heterogenität einzuordnen. Auf diese Kategorie wird insbesondere im elften Kapitel „Zusammenführung von Theorie und Empirie“ vertieft eingegangen.

10.3 Kategorie 3: Herausforderungen, Schwierigkeiten, Grenzen

Diese Kategorie, welche sich in weitere Subkategorien gliedert, beschäftigt sich damit, welchen Herausforderungen, Grenzen oder Schwierigkeiten Lehrkräfte im Umgang mit der kulturellen Zusammensetzung ihrer Klasse begegnen. Hier betonten die Lehrkräfte einige Aspekte, wie unter anderem die Sprache der Kinder, die Feste der einzelnen Kulturen sowie den Stellenwert der Schule und unterschiedliche Erziehungsstile, die diese als herausfordernd betrachten.

10.3.1 Sprachliche Herausforderungen

Sechs der befragten Lehrkräfte betonen, dass vor allem die Sprache als zentrale Herausforderung im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität gesehen wird:

„Also nicht die kulturelle Zusammensetzung macht die Probleme, sondern die Sprache, die gemeinsame, die fehlt. Es müssten alle Kinder gut Deutsch können, um dem Unterricht gut folgen zu können. Die Kultur ist bereichernd, die Sprachen, die anderen auch, aber wenn keine gemeinsame Sprache da ist, dann tut man sich halt schwer, und die fehlt zum Teil.“ (Interview 12_Transkript: 12 - 12)

„Also die Schwierigkeit ist die Sprache, weil die Kinder keine ganzen Sätze sprechen können, das ist die Herausforderung. Sie verstehen dadurch auch nicht Aufgabenstellungen im Buch, bei den Schularbeiten gibt es Schwierigkeiten.“ (Interview 11_Transkript: 12 - 12)

„Die Sprache ist einmal natürlich einmal das allererste, also dass trotz Kindergarten usw. die Sprachkenntnisse bei Weitem nicht ausreichend sind.“ (Interview 10_Transkript: 12 - 12)

„Die sprachliche Barriere ist trotzdem einfach ein Hindernis, weil also vielen Kindern der Wortschatz fehlt.“ (Interview 08_Transkript: 14 - 14)

„Oder der Satz „Peter und Papa fahren los“. Das wurde nicht verstanden, die fahren los, was soll das? Haben sie alles nicht. Und das ist auch irrsinnig schwierig, wenn man wirklich komplett runterschrauben muss und eigentlich jede Stunde eine Deutschstunde ist.“ (Interview 07_Transkript: 11 - 11)

Jene Lehrkraft, die erst seit September 2017 als Volksschullehrerin tätig ist, wurde ebenso von Beginn an mit sprachlichen Herausforderungen konfrontiert. In diesem Zusammenhang betont diese auch ihre Hilflosigkeit am Anfang und der Unsicherheit, was gerade am Anfang für den Sprachenlernprozess der Kinder notwendig ist:

„Und ich muss sagen, ich war am Anfang (.) nicht begeistert davon, überhaupt wie ich kurz vor Schulbeginn immer mehr erfahren hab, dass die kein Wort Deutsch verstehen. Wie ich am ersten Schultag gefragt habe: „Und wer hat mich jetzt verstanden?“ Und es hat einfach fast niemand ja gesagt und ich war am Boden zerstört und habe mir gedacht: „Was tue ich da eigentlich“ (3) Ahm (.) aber ja, also das einfach, dass man da einfach mehr reinkommt.“ (Interview 03_Transkript: 77 - 77)

Eine Lehrkraft antwortet auf die Frage, ob die kulturelle Vielfalt eine Bereicherung für die Kinder innerhalb der Klasse ist, folgendes:

„Wenn es nicht zu viele sind schon, aber ich habe 17 Kinder, die eben nicht Deutsch sprechen können und das ist einfach zu viel.“ (Interview 11_Transkript: 28 - 28)

Das Sprachenthema wird somit als zentrale Belastung und Herausforderung empfunden. Hierbei verweist eine der Lehrkräfte auf einen zentralen Punkt, der auf diese Weise zwar in keinem anderen Interview erwähnt wurde, jedoch angesichts des Konsens darüber, dass sprachliche Heterogenität als herausfordernd wahrgenommen wird, sehr zentral für den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sein könnte:

„Und auch die Feststellung des Sprachstandes wissenschaftlich ah (..) eigentlich unhaltbar ist, aus meiner Sicht, also, weil das immer Pi mal Daumen gemacht wird, ja und auch, da gebe ich niemandem bei uns die Schuld, greife ich niemanden an, weil das ist einfach so, ja. Das, das (..) man redet ein bisschen mit den Kindern und sagt dann das hat Sprachstand A, das hat Sprachstand B und Holladoro, so wird das dann eingestuft, wie viel Förderung dem Kind zusteht usw. Weil das werden dann ja auch die Statistiken und die Anforderungsprofile richten sich dann ja danach, welchen Sprachstand die Kinder haben, ja. Also da würde ich mir zum Beispiel ein ordentliches Material wünschen, ein STANDARDISIERTES, wissenschaftlich abgesichertes, nachvollziehbares, objektivierbares Material, dass man wirklich eine Sprachstandsermittlung durchführen kann, das (..) würde ich mir von Sprachwissenschaftlern erwarten, dass das den Schulen zur Verfügung gestellt wird.“ (Interview 10_Transkript: 12 - 12)

Eine der befragten Lehrkräfte sieht im Allgemeinen „keine Herausforderungen“ (Interview 02_Transkript: 12 – 12) innerhalb ihrer Klasse im Zusammenhang mit dem Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. Diese Lehrerin hat „drei Kinder, wo, ja, die d e u t s c h e M u t t e r s p r a c h e haben. Der Rest ist bunt gemischt aus allen Ländern.“ (Interview 02_Transkript: 10 – 10)

10.3.2 Kulturelle Differenzen¹²

Das Feiern der Feste der einzelnen Kulturen wird von drei Lehrkräften als zentrale Belastung empfunden, vor allem, da die Kinder dem Unterricht oftmals lange Zeit fernbleiben. In diesem Kontext werden vor allem die Fehlzeiten einzelner Kinder aufgrund religiöser Feste als Herausforderung empfunden. An dieser Stelle ist auch oftmals eine gewisse Hilflosigkeit der Lehrkräfte zu spüren, da sie das Gefühl haben, nichts gegen lange Fehlzeiten unternehmen zu können.

„Es ist auch sehr herausfordernd, wenn die ihre Feste feiern. Also zum Beispiel das Beschneidungsfest der Buben, dann haben sie ewig Schmerzen und kommen lange nicht in die Schule. Oder generell Feiertage, dann fehlen die Kinder drei Tage beim Opferfest. Was auch ist, manche türkische Kinder fahren auch schon im Juni in ihre Heimat und sind dann Juni, Juli und August weg. Da passiert nix, man kann nichts machen, da ist irgendwie alles egal. Auch wenn die Kinder ein Monat nicht in der Schule sind. Wir ärgern uns da oft darüber. Wir bemühen uns um ein harmonisches Miteinander und wir haben das Gefühl, ihnen ist das egal, da könnte man verzweifeln, die wollen gar nicht hier sein, das Zuhause haben sie woanders, sagen sie ja auch.“ (Interview 11_Transkript: 14 – 14)

„Es ist dann manchmal schwierig, wenn Kinder vermehrt fehlen. [...] Es gibt ja für jeden Kulturkreis schulfreie Tage und manche Eltern überziehen den Rahmen halt (.) dann fehlen manche Kinder schon den Tag vorher und am Tag nachher. Es ist dann die Frage, wie weit geht man drauf ein, wie weit sch-, will man streiten mit den Eltern. Ja, das, das haben wir jetzt mehr als früher, dass die Eltern sich dann einerseits sich nehmen was einem zusteht, die freien Tage und andererseits den Bogen überspannen.“ (Interview 01_Transkript: 12 - 12)

„Es war schon, also vom Kulturellen her vor Weihnachten, die Frage, wie man da umgeht mit Weihnachten, weil viele (.) ja gar nicht Weihnachten feiern.“ (Interview 04_Transkript: 20 - 20)

Eine dieser drei Lehrkräfte berichtet im Speziellen von den Zeugen Jehovas, die nicht an Festen teilnehmen dürfen und den Strategien, die im Lehrkörper entwickelt wurden, um mit diesen Herausforderungen umzugehen.

„Ja, bei den Zeugen Jehovas. Also wenn Kinder nicht teilnehmen dürfen. Ganz oft. Was ist der Unterschied zwischen einem Fest, sie dürfen ja keine Feste feiern und wir

¹² Diese Kategorie wurde, wie in Kapitel 8.5 „Auswertung“ erläutert, induktiv aus dem Textmaterial gebildet.

singen für jemanden ein Geburtstagslied. Ist das schon ein Fest? (3) Das ist oft die Frage, die (.) uns oft dann auch ein bisschen ‚grantig‘ macht, dass diese Kinder einfach dauernd rausgenommen werden. Das ist ja auch für den sozialen Zusammenhalt einfach nicht förderlich, wenn die Kinder nicht teilnehmen.“ (Interview 01_Transkript: 14 - 14) In diesem Fall „jonglieren“ (Interview 01_Transkript: 14 - 14) die Lehrkräfte „mit Begriffen wie Festen und benennen Dinge, die de facto schon eine kleine Feier sind, einfach so harmlos um wie nur möglich“ (Interview 01_Transkript: 14 - 14), damit möglichst alle Kinder an der Feier teilnehmen können.

Eine Lehrkraft berichtet auch davon, dass die Schülerinnen und Schüler parallel zum Schulunterricht auch unter der Woche in die Moschee gehen und dort ebenfalls unterrichtet werden:

„Was auch ist, die Kinder gehen in die Moschee, nicht nur am Wochenende, auch unter der Woche. Dann erzählen die Kinder, sie müssen in die Moschee, dort lernen sie die Sprache, das ist wie eine Schule für sie, wo sie den Koran, die Sprache und die Schrift lernen, dann haben sie keine Zeit mehr für die richtige Schule und dann sagen die Kinder oft, es wird ihnen zu viel, da sind die Kinder wirklich arm.“ (Interview 11_Transkript: 14 – 14)

Der Stellenwert, der der Schule beigemessen wird, ist hier ein zentraler herausfordernder Punkt für die Lehrkräfte. Eine weitere Lehrkraft hat so das Gefühl, dass sowohl Eltern als auch Schülerinnen und Schüler der Schule nicht die Bedeutung zuschreiben, die ihr gebührt:

„Ahhh (3) wenn Schule nicht den Stellenwert hat, den ich gerne hätte, den Schule hat. Wenn Kinder Schule stangeln, also schwänzen, wenn einfach auch naja, nicht wegen religiösen Feiertagen, die kann man durchaus akzeptieren, keine Frage. Aber wenn Schule einfach nicht den Stellenwert hat und wenn Eltern die Kinder nicht unterstützen wie (3) ich das gewohnt bin, wie ich das erlebt habe.“ (Interview 12_Transkript: 16 - 16)

Auch in Hinblick auf verschiedene Erziehungsstile, die kulturell verschieden sein können, werden Herausforderungen für Lehrkräfte sichtbar:

„Kulturelle Probleme in Hinblick auf Disziplin, weil Erziehungsstile, oder wie man es nennen will, in machen Kulturen nicht vorhanden sind aus meiner Sicht ja [...] und die Kinder, manche Kinder, man kann nicht sagen, die Kinder, aber viele Kinder sind es nicht gewohnt, sich an Grenzen zu halten und andere zu respektieren. Ja, also, wobei das zum Teil auch altersspezifisch ist, das ist schon klar, ja (..) aber es fällt schon auf,

dass das bei vielen Familien mit Migrationshintergrund da halt schon sehr wenig in die Richtung gemacht wird.“ (Interview 10_Transkript: 14 - 14)

Eine Lehrkraft erzählt vom Kopftuchtragen der Kinder als Herausforderung, welche auch schon im Schulprofil geregelt wurde.

„Wo auch die Toleranz an die Grenzen stößt und da haben wir auch im Schulprofil eine Festlegung, dass Mädchen zum Beispiel kein Kopftuch zu tragen haben in der Schule. Ja, auch das würde es immer wieder geben, aus Afghanistan, oder afrikanische Länder, wo die Mädels, wenn ich die am Nachmittag treffe, die tragen alle Kopftuch, die sind sieben Jahre und tragen Kopftuch. Und ich möchte gar nicht genau wissen, was bei den afrikanischen Ländern noch alles gemacht wird, wenn man da an Verstümmelung und so denkt, da wird einem eh gleich ganz schlecht, ja. Das sind Sachen, die kriegen wir so eh nicht mit wahrscheinlich, aber ja, (..) da ist es dann aus mit der Toleranz. [Interviewpartner wirkt aufgebracht]“ (Interview 10_Transkript: 20 - 20)

10.3.3 Kulturelle Gruppierungen¹³

Diese Subkategorie, die induktiv aus dem Material entwickelt wurde, bezieht sich darauf, dass viele Lehrkräfte betonen, dass kulturelle Gruppierungen oder sogenannte Ballungen von Kulturen als Herausforderung gesehen werden.

„Teilweise die türkischen Kinder [...] und (..) die fühlen sich halt nicht s o, es geht immer nur Türkei, Türkei und in der Türkei ist das Essen besser und das ist besser und die wollen eigentlich dort leben und die wollen teilweise gar nicht da sein und sie bauen Häuser dort und das Leben ist dann dort und die sagen auch, sie fahren nach Hause in den Ferien und ich sage dann: „Wieso, das Zuhause ist doch da.“ „Nein, dort ist unser Zuhause.““ (Interview 11_Transkript: 30 - 30)

Weiters berichtet diese Lehrkraft, dass die autochthon österreichischen Kinder *„eigentlich fast Außenseiter“* (Interview 11_Transkript: 30 - 30) sind, *„weil sie die Sprache nicht so gut können.“* (Interview 11_Transkript: 30 - 30)

¹³ Diese Subkategorie wurde, wie in Kapitel 8.5 „Auswertung“ erläutert, induktiv aus dem Textmaterial gebildet.

Eine Lehrkraft verweist darauf, dass innerhalb ihrer Klasse bestimmte kulturelle Gruppierungen offensichtlich schon von den Eltern gesagt bekommen, dass es „bessere“ und „schlechtere“ Kulturen gibt:

„Also ich merk, ahm (3) dass manche Kinder von ihren Eltern eingetrichtert bekommen, dass manche Kulturen schlechter sind als andere. Also besonders b e i (3) Kindern, die (3) mh (4) die Persisch sprechen. Da gibt es ja verschiedene Stämme. Und da ist mir schon aufgefallen, dass es verschiedene Stämme gibt, die sich nicht so gut leiden können. Ich habe einen Buben und ein Mädchen zum Beispiel zusammengesetzt und das Mädchen ist immer auf den Buben dann losgegangen. Und ja, war halt auch dann ziemlich schwierig, das mit den Eltern dann zu klären.“ (Interview 03_Transkript: 14 - 14)

Auch in Hinblick auf die Sprachenthematik, zeigen sich kulturelle Gruppierungen, die folglich auch, entgegen der Festlegung einer Schulsprache, vermehrt in ihrer Muttersprache sprechen:

„Natürlich fallen sie dann immer wieder, das ist halt überall, wo es große Gruppen aus einem Sprachbereich, aus einem Kulturbereich gibt, das ist halt hauptsächlich ist das Serbisch/Kroatisch/Bosnisch oder halt Türkisch, ja, das sind halt die größeren Gruppen, die wir haben, da passiert das auch immer wieder. Kann man auch nicht verhindern ja.“ (Interview 10_Transkript: 32 - 32)

Eine bunte Mischung mit einem ausgeglichenen Verhältnis aller Kulturen scheint an dieser Stelle Lehrkräfte nicht vor derartige Herausforderungen zu stellen, wie drei der befragten Lehrpersonen explizit betonen:

„Ich glaube, das ist das Schöne bei uns, dass keine Nationalität zu sehr (.) über Hand nimmt. Ich glaube es wird da in Klassen ein Problem, wo 70% gleicher Nation sitzen, die halt nicht, ah (..) wie in unserem Fall Österreicher sind. Und bei uns ist es so bunt gemischt, dass es eine (3) ja ausgewogen ist. Eine ausgewogene. Ich glaub schon, dass es ein Problem sein kann, ich hatte auch im vorigen Rad (.) Kinder (3) aus dem Libanon, die dann angefangen haben Arabisch zu sprechen, wenn sie nicht wollten, dass andere zuhören.“ (Interview 01_Transkript: 20 - 20)

„Also dadurch, dass sie so unterschiedlich gemischt sind, ist es bereichernd, weil sie sehr viel voneinander profitieren und offen miteinander umgehen.“ (Interview 02_Transkript: 16 - 16)

„Je gemischter desto besser, ist wirklich mein Eindruck. Und je mehr aus einem Land und mit einer Muttersprache in einer Klasse sind, umso schwieriger wird es, ist mein Gefühl.“ (Interview 07_Transkript: 14 - 14)

10.3.4 Schulische Leistungen¹⁴

Diese Kategorie wurde induktiv aus dem Material abgeleitet, da zwei Lehrkräfte auf die schulischen Leistungen eingingen und hier berichten, dass das Leistungsniveau im Kontext migrationsbedingter Heterogenität niedriger wird:

„Es sind natürlich viel, viel schwächer, also ich bin vom Niveau her schon zwei Drittel runtergegangen, also was ich früher gemacht habe, weil, wie wollen die einen Aufsatz schreiben oder Textbeispiele im Mathematikunterricht lösen? Oder Leseaufgaben mit Fragen, das können sie einfach nicht, weil sie die Wörter einfach nicht verstehen. Und das wird auch Zuhause nicht gefördert, will die haben ein türkisches Fernsehen, türkisches Handy und alles auf Türkisch, also es wird von Zuhause auch nicht gefördert, das ist das Problem.“ (Interview 11_Transkript: 36 - 36)

Diese Lehrkraft senkt somit das Niveau des Unterrichts, da sie mit den Kindern mit Migrationshintergrund *„nicht so viel machen kann, wie man mit Kindern, die gut Deutsch können (..) und da muss ich eben darauf eingehen und Rücksicht nehmen.“* (Interview 11_Transkript: 46 - 46)

Die zweite Lehrkraft betont in diesem Zusammenhang sogar, dass es *„auf jeden Fall“* (Interview 07_Transkript: 16 - 16) Kinder gibt, *„die dadurch e h e r runtergezogen werden, wo die Schere einfach so groß ist, dass die eher anfangen, schlechter zu sprechen als am Anfang.“* (Interview 07_Transkript: 16 - 16) Dabei wird *„sich kaum nach oben orientiert (..) von den Kindern her jetzt, sondern eher (3) eher nach unten, das finde ich so schwierig dann.“* (Interview 07_Transkript: 20 - 20)

„Vom Schulischen her kann man halt sagen, dass man absolut nichts erwarten kann, (3) also keine Basics, es ist mir letztes Jahr passiert, dass ich gesagt habe: „Bitte schalte das Licht aus“ und das Kind war nicht, hat keine Ahnung gehabt, was ich von ihm möchte und da war es auch nach Nachfragen in der ganzen Klasse so, dass es nicht das einzige war. Das sind einfach Dinge, mit denen rechnet man einfach nicht (.)

¹⁴ Diese Subkategorie wurde, wie in Kapitel 8.5 „Auswertung“ erläutert, induktiv aus dem Textmaterial gebildet.

und darauf muss man sich einfach einstellen, dass man wirklich. Oder der Satz Peter und Papa fahren los. Das wurde nicht verstanden, die fahren los, was soll das? Haben sie alles nicht. Und das ist auch irrsinnig schwierig, wenn man wirklich komplett runterschrauben muss und eigentlich jede Stunde eine Deutschstunde ist.“ (Interview 07_Transkript: 11 - 11)

Eine Lehrerin, welche schon seit 30 Jahren unterrichtet, berichtet davon, dass die schulischen Leistungen vor allem bezüglich der Sprachkompetenz früher höher waren als in der jetzigen Zeit:

„Und vor allem bei den älteren Kollegen, so wie ich jetzt eine bin, wir haben das ja auch schon anders erlebt, wir haben erlebt, dass wir zwei Kinder aus Jugoslawien haben, die geflüchtet sind im Krieg, dann halt in der Klasse waren die dann meistens nach einem halben Jahr, Jahr fließend Deutsch gekonnt haben und da habe ich nicht zusätzlich Deutschkurs machen müssen, weil das war überhaupt kein Thema, dass ich mit denen jetzt Deutschkurs machen muss, weil die haben das von selber gelernt mehr oder weniger, ja. Durch die anderen, durch Freundschaften, durch die hohen Erwartungshaltungen, durch den hohen sozialen Druck, dem sie natürlich ausgesetzt waren, ja. Aber im positiven Sinne. Und heute ist genau das Gegenteil natürlich der Fall und deswegen ist ja auch das Problem so groß, dass die halt nach vier Jahren noch immer keinen geraden deutschen Satz rausbringen und dass wenn ich es ihnen halt nochmal sage und nochmal eintrichere, dass die halt dann nochmal, es hat keinen Sinn, weil keine Motivation da ist, weil die Mutti lebt auch seit 20 Jahren hier und kann auch nicht Deutsch, wozu muss ich dann Deutsch können usw. also da haben wir uns ein bisschen etwas eingebrockt, auch mit der Siedlungspolitik usw. also dass wir zentriert da in bestimmten Bezirken zusammenpfercht und da haben wir den Salat und ja.“ (Interview 10_Transkript: 50 - 50)

Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte das Niveau des Unterrichts senken, um vor allem den individuellen Sprachbedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Auch das Unterrichtsmaterial und die Schulbücher stellen hier oft eine Einschränkung für die Lehrperson dar, wie in Kapitel 10.5.3 „Ressourcen“ noch näher erläutert wird.

10.4 Kategorie 4: Potentiale und Chancen

Diese Kategorie bezieht sich auf die Potentiale und Chancen, die die Lehrkraft im Zusammenhang mit der migrationsbedingten Heterogenität innerhalb der Schulklasse wahrnimmt.

Begriffe wie Toleranz, Miteinander, Akzeptanz und Weltoffenheit wurden bei dieser Frage immer wieder genannt. Vor allem die sozialen Potentiale und Chancen standen bei allen befragten Lehrpersonen im Vordergrund. Die Lehrkräfte gehen von ihren Schülerinnen und Schülern nicht davon aus, dass diese im weiteren Leben zu rassistischen oder abneigenden Wortmeldungen gegenüber Menschen anderer Kulturen neigen.

„Ja sicherlich die Toleranz. (.) Also die Kinder wachsen hinein in eine Welt, die vielfältig ist. Sprachlich, kulturell, religiös. Ahm (3) vom Aussehen her schon, also ich glaube, dass diese Kinder nie (3) hoffentlich nicht dazu neigen werden, dass sie eine abneigende Bemerkung zu werfen über weiß ich nicht (..) Religion oder so.“ (Interview 01_Transkript: 16 - 16)

„Also dadurch, dass sie so unterschiedlich gemischt sind, ist es bereichernd, weil sie sehr viel voneinander profitieren und offen miteinander umgehen. Also eigentlich das Thema Rassismus gar nicht aufkommt (.) in keinster Weise.“ (Interview 02_Transkript: 16 - 16)

„Und es ist wirklich schon, wie sie miteinander, wie sie im Jahreskreis, die verschiedenen Feste, das ist auch immer wieder Thema, das wird auch gefeiert, so weit wir können. Wird zelebriert. Einfach damit auch das soziale, dass sie von Anfang an lernen, aha bei uns ist das so, bei wem anderen ist das anders, dass die Akzeptanz wenn möglich aufgebaut wird.“ (Interview 07_Transkript: 14 - 14)

„Ja, also im Sozialen und im Miteinander empfinde ich es auf jeden Fall so, dass sie voneinander profitieren.“ (Interview 07_Transkript: 18 - 18)

„Dass man einfach weltoffener wird, dass man nicht, ja, dass man, ja dass der Rassismus ein kleines Stückchen ja, bisschen weggeht einfach.“ (Interview 08_Transkript: 30 - 30)

„Naja, dass sie ler-, den Umgang miteinander lernen, diesen kulturübergreifenden Umgang, ah (3) dass, dass diese Fremdheit überwunden werden kann dadurch und so kann der eine vom anderen (..) etwas lernen, etwas, bekommt von seiner Kultur etwas mit, zum Beispiel Ernährung oder wie Feste gefeiert werden.“ (Interview 09_Transkript: 24 - 24)

Auch die sprachlichen Chancen, generell mehrsprachig und in einer kulturellen Vielfalt aufzuwachsen, werden als wesentliches Potential für die Kinder wahrgenommen.

„Also auf jeden Fall die sprachliche-, die sprachlichen Chancen, also ich finde das immer total witzig, wie viel, was die Kinder in der zweiten Sprache können und ich bin immer total neidisch auf die Kinder, weil das einfach so ein großer Schatz ist. Die haben es jetzt voll leicht, ich würde so gerne mehr Sprachen können und tue mir da so schwer, also ich bin, Sprachen, also furchtbar bei mir, und die tun sich so leicht, aber man merkt richtig, wie schnell die Kinder das aufnehmen, also die tun sich da voll leicht. Das ist echt genial.“ (Interview 08_Transkript: 20 - 20)

Diese Chancen und Potentiale sind vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass sich die österreichische Gesellschaft auch in Zukunft in diese Richtung verändern wird (vgl. Kapitel 4.3 „Geschichtlicher Hintergrund und aktuelle Situation - Migrationsbewegungen), wesentlich für die heranwachsenden Generationen.

“Die Chancen liegen natürlich schon auf der Hand. Dass man einfach es gewohnt ist, mit verschiedenen Kulturen friedlich zusammenzuleben und da immer wieder auch Möglichkeiten sieht und lernt, wie man auch Konflikte beilegen kann ohne Gewalt usw. Das ist sicherlich ein Potential für eine künftige Gesellschaft, ja, weil das ist ja nicht von der Hand zu weisen, dass unsere Gesellschaften sich durchmischen werden, da können wir noch so viel Rechts wählen, das wird sich nicht ändern, ja (..) Und, das heißt, es ist sicherlich sinnvoll, da (.) Mittel und Wege zu finden, wie man mit unterschiedlichen Kulturen auf einer vernünftigen, wertschätzenden, friedlichen Basis miteinander umgehen kann. Das lernen die Kinder hier, ja.“ (Interview 10_Transkript: 22 - 22)

Bei der Lehrerin des vierten Interviews wird eine Unsicherheit dahingehend offensichtlich, welche Potentiale sich durch kulturelle Vielfalt für die Kinder eröffnen. Lange Phasen des Überlegens und zögerliche Betrachtungen in Form von Aussagen wie „ich glaube schon“ zeigen, dass sich die Potentiale und Chancen nicht gleich finden lassen, sondern erst nach Nachdenken darüber langsam gefunden werden:

„Ich glaube schon‘, ja, (5) weil (.) sie eben nicht dieses normale Kind gibt und keiner das Gefühl hat, er ist irgendwie anders und alle sehr unterschiedlich sind. Es gibt dieses Otto-Normal-Kind nicht, ja. Potentiale? Hm (4) Ich glaube schon, dass sie das Potential haben, mehrere Sprachen zu sprechen, ‚das auf jeden Fall‘ ja.“ (Interview 04_Transkript: 30 - 30)

Kurzum lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte viele Potentiale und Chancen für die Kinder vor allem im sozialen Bereich für deren weiterführendes Leben verorten. An dieser Stelle zeigt sich, dass einige Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit als Chance für die

heranwachsenden Generationen wahrnehmen, während andere Lehrpersonen gerade diese als zentrale Belastung für ihr pädagogisches Agieren wahrnehmen. Insofern lässt sich darauf schließen, dass bei einem Wechsel der Perspektive auf die pädagogische Situation – aus dem Blickwinkel des Kindes – Potentiale und Chancen darin bestehen, mit Multikulturalität aufzuwachsen und offen in eine plurale Gesellschaft hineinzuwachsen. Aus der Perspektive der Lehrperson selbst zeigt sich, dass aufgrund der Mehrsprachigkeit oftmals eine Einschränkung im pädagogischen Handeln wahrgenommen wird.

10.5 Kategorie 5: Unterrichtsprozesse und -methoden

Diese Kategorie beschäftigt sich mit den Erfahrungen und Meinungen der Lehrkräfte darüber, wie diese ihren Unterricht und Lernprozesse im Kontext migrationsbedingter Heterogenität gestalten, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder mit Migrationshintergrund gerecht zu werden. Immer wieder werden vielfältige sowie auch freiere Methoden, wie Stationenbetrieb oder Tagesplan, genannt, jedoch ist auch für viele, gerade für Erarbeitungsphasen, der klassische Frontalunterricht zentral.

„Vielfältige, nicht nur Frontalunterricht, ahm Freiarbeit, Tagesplan, wo man dann einzelne Kinder unterstützen kann, die noch nicht so weit sind mit der Sprache.“ (Interview 12_Transkript: 40 - 40)

„Also ich habe schon immer in Klassen unterrichtet, die mit hohem Migrationsanteil, mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund waren und (.) bin draufgekommen, dass eben eine Mischung aus frontalem Unterricht und offenerem Unterricht, ich rede jetzt nicht von ganz geöffnetem Unterricht, optimal ist.“ (Interview 02_Transkript: 32 - 32)

„Aja (..) also ich meine, was ich halt so erlebe, es macht (..) schon was her, wenn jetzt Stationenbetrieb ist, wo sehr viel auch selbstständig gearbeitet werden kann. Das ist die eine Geschichte, das hat in gewisser Weise schon einen Sinn, weil die Kinder dann wirklich auch gefordert sind und mit Lernspielen oder mit diesem, diesem (3) wie heißt denn das jetzt ((L10 lacht)) schnell, wo diese bunten Steine [I: LÜK?] dem LÜK [Anm. der Autorin: Spielerische Lernhilfe] und Mini-Lük und all diese Selbstkontrollsachen, da gibt es zu allen möglichen Themen, Deutsch und Mathe und Sachunterricht, gibt es Blätter, wo sie sich vertiefend sozusagen beschäftigen können. Im Endeffekt hat sich aus meiner doch langjährigen Erfahrung es nicht bewährt, wenn man allzu sehr die Kinder auf selbstständiges Arbeiten und alleines Arbeiten jetzt hin unterrichtet und*

immer nur Gruppen und da machst du das und da machst du das. Und jeder macht dann seines, weil sie einfach nicht zum Reden kommen, ja. Und das ist für die Sprachentwicklung aus meiner Sicht nicht gut. Das heißt, im Endeffekt ist dann der gute alte Frontalunterricht nicht von der Hand zu weisen, der da auch einen guten Erfolg bringen kann. Natürlich nicht immer, (.) also in einer Übungsphase vielleicht nicht, aber in einer Erarbeitungsphase, in einer Phase, wo man neue Sachen lernt, wo man etwas liest gemeinsam, da würde ich das immer frontal machen, ja.“ (Interview 10_Transkript: 36 - 36)

Differenzierung sowie regelmäßiges Vokabel- und Wortschatztraining werden ebenso von einigen Lehrkräften als zentrale Methoden für gelungene Unterrichtsprozesse gesehen:

„Man muss wahnsinnig viel differenzieren.“ (Interview 07_Transkript: 28 - 28)

„Also ich mach halt ganz viel mit Vokabeltraining, also so ähnlich wie im Englischen mit diesem TPR [Anm. der Autorin: Total Physical Response] und so weiter (3) und ahm mach da meistens sogar eine Stunde am Tag damit und da geht wirklich weiter.“ (Interview 03_Transkript: 47 - 47)

„Ja, naja also wir haben in der ersten Klasse damit begonnen, dass wir pro Woche uns einen, einen, einen geringen Wortschatz überlegt haben, also das waren so sieben, acht Wörter pro Woche, wo wir eben Bilder aufgeklebt haben und daneben das Wort auf Deutsch und die Eltern sollten mit den Kindern diese Wörter einfach üben, lernen, damit das ein gefestigter Wortschatz wird.“ (Interview 09_Transkript: 34 - 34)

Jene Lehrerin, die in einer Vorschulklasse unterrichtet, beschreibt ihr methodisches Vorgehen im Unterricht ähnlich:

„Mhm (3) Also ich bin ja da in der Vorschulklasse und sie haben noch nicht so viel (3) normalen Unterricht, ja. Also wir machen, frontal machen wir schon die Wortschatzerarbeitung, da machen wir jede Woche ein Thema, zum Beispiel Kleidung, ‚Körperteile oder Wetter‘. Und sonst arbeite ich viel mit Liedern und Reimen, weil, ahm (3) indem sie die Reime und die Lieder immer wieder wiederholen. Ich glaube, das ist eine große Chance, dass sie (.) sich vor allem auch die Grammatik einprägen und sonst haben wir viel offenes Spielen, wo wir auch immer mitspielen, die Pädagogen, wo wir uns dazusetzen dann spielen wir zum Beispiel im Puppenhaus. Eben dass sie auch den deutschen Input haben.“ (Interview 04_Transkript: 38 - 38)

Anweisungen werden möglichst prägnant formuliert und auch verschiedenste Medien zur Visualisierung der Inhalte verwendet:

„Also ich (..) mache da jetzt nicht viel anders als wahrscheinlich, was ich in einer anderen Klasse machen würde. Was für mich wichtig ist, ist, dass ich die Anweisungen so kurz wie möglich halte und ahm (3) ich arbeite (..) da eben auch viel mit Körpersprache und zeige ihnen, was sie zu tun haben. Hebe dann das Heft auch in die Höhe und ahm (..) versuche das irgendwie zu visi-, visualisieren.“ (Interview 03_Transkript: 32 - 32)

„Ja, also viele Bilder, eine ganz einfache Sprache verwenden, kurze Sätze, kurze Anweisungen, immer wieder mit viel erklären, also.“ (Interview 11_Transkript: 40 - 40)

Die Lehrerin aus dem ersten Interview betont, dass sie ihre Methoden für alle Klassen als bewährt bezeichnen würde und erläutert diese folgendermaßen näher:

„Also ich glaube, ich würde mit diesen Methoden genauso (..) in jeder anderen Klasse unterrichten. Ich bin eingestiegen, ich weiß nicht, ob Ihnen Marlene Walter was sagt, das individuelle Lesen- und Schreibenlernen.“ (Interview 01_Transkript: 30 - 30) Es ist ahm (3) Für alle gleich ist immer der Input. Also heute zum Beispiel haben wir das Wort J a h r gelernt. Der Input ist für alle gleich. Wir schauen uns das Wort an, es ist analytisch (3) ganzheitlich analytisch. Zuerst das ganze Wort, dann wird es zerschnitten und dann kleben die Kinder es ein. Und dann wir ah (3) heute haben die Kinder interviewt. Es war, weil eine Lehrerin ausgefallen ist, die vierte und die erste Klasse beisammen. Es können alle Kinder mit dem gleichen Wort interviewen. Die einen schreiben (3) die Viertklässler schreiben dann halt: „Maximilian hat vorgestern Geburtstag gehabt, er ist jetzt auch schon neun Jahre alt.“ Und meine Erstklässler schreiben: „Emri ist 9 Jahre als“ „Lukas ist“ (..) Manche schreiben 15 Sätze, manche plagen sich mit drei Sätzen.“ (Interview 01_Transkript: 32 – 32)

Diesen Zugang beschreibt die Lehrkraft als „*fein*“ (Interview 01_Transkript: 32 – 32), weil mit Wörtern aus der Alltagswelt der Kinder gearbeitet wird, beispielsweise Spielen oder Schnee. Dabei gibt es keine im Vorhinein festgesetzten Ziele, wodurch es möglich ist, dass alle Kinder mit einem Wort arbeiten können. Die Lehrerin betont, dass diese Methode auch für Quereinsteiger oder Kinder, die sehr wenig Deutsch können, gut geeignet ist.

Drei der befragten Lehrkräfte ziehen auch die verschiedenen Feste der Kinder innerhalb der Klasse in den Unterricht mit ein und bezeichnen dies als Methode für den unterrichtlichen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität:

„Indem ich, ja (..) also Feste sind natürlich immer ein willkommener Anlass, dass wenn irgendwelche Feste sind, auch in anderen Kulturen, dass man die sehr wohl im

Unterricht thematisiert und auch vergleicht, ja, da geht es um den Vergleich, auch um die Information. Wie ist dieses Fest, wie wird das gehandhabt, was wird da überhaupt gefeiert. Egal welche Religion, sie wissen so und so nicht, was gefeiert wird, sondern nur, dass es Zuckerl und Geschenke gibt ((L10 lacht)) ((l lacht)* Und das (.) mache ich schon auch im Rahmen des Sachunterrichts.“ (Interview 10_Transkript: 26 - 26)*

„Also ich lasse mir von den Kindern verschiedene Feste erklären, wie das abläuft (.) und sie kennen unsere Feste und wir lernen dann die Feste in den anderen Ländern kennen.“ (Interview 11_Transkript: 26 - 26)

„Ich ziehe das auch mit ein, ja, jetzt vor Weihnachten haben wir nicht so sehr groß (..) Weihnachten als Thema gehabt, sondern Religionen und Kulturen und sind da auf verschiedene Spezifitäten eingegangen.“ (Interview 09_Transkript: 26 - 26)

Die Lehrkraft des sechsten Interviews, die selbst über einen Migrationshintergrund verfügt, gestaltet ihren Unterricht oft zweisprachig, beispielweise zum Thema Nikolaus, wo sie bespricht, welche Früchte er in den Sprachen der Kinder bringt. Weiters verwendet auch diese Lehrkraft differenzierende Materialien für die einzelnen Kinder:

„Wir haben mittlerweile auch viele BKS [Anm. der Autorin: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch]- und Türkisch-Bücher und ich schau immer, was es gibt. Auch Bildwörterbücher gibt es tolle und ich besorge das immer, auch für die albanischen Kinder habe ich jetzt welche bestellt, damit die Eltern auch etwas mit den Kindern lernen. Bücher, viele Materialien, auch vom Sprachförderzentrum habe ich vieles, auch selber, und bestellt von der Direktorin, die unterstützt uns da. Auch Arbeitsblätter zur Differenzierung [...].“ (Interview 06_Transkript: 24 - 24)

Der Lehrer aus dem fünften Interview, der die mehrsprachige Alphabetisierung in seiner Klasse implementiert hat, schätzt - abgesehen von dieser mehrsprachigen Alphabetisierung „keine“ (Interview 05_Transkript: 28 - 28) Lernmethoden als besonders förderlich ein, mit der Begründung, dass es „von den kognitiven Prozessen des Lesenlernens [...] keinen Unterschied gibt, ob ein Türke oder ein Bosnier lesen lernt.“ (Interview 05_Transkript: 28 - 28) Dabei betont er aber, dass er „in aller Ehrlichkeit noch nie darüber reflektiert“ (Interview 05_Transkript: 28 - 28) hat.

Fünf der befragten Lehrkräfte betonen hier die Relevanz einer unterstützenden Lehrkraft für die Gestaltung der Unterrichtsprozesse:

„Ich habe das Glück, ich bin im Team, wir sind zu zweit, (..) das erleichtert vieles.“ (Interview 07_Transkript: 28 - 28)

„Dadurch, dass bei mir so viele Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache sind, die gar kein Deutsch können, habe ich für elf Stunden in der Woche zu zweit und da geht die zweite Kollegin hinaus mit ihnen lesen und sprechen.“ (Interview 03_Transkript: 47 - 47)

„Einbeziehung der Muttersprachenlehrer, aber die haben wir nur einmal in der Woche, nur eine Stunde in der Woche.“ (Interview 12_Transkript: 40 - 40)

„Genau, recht wertvoll ist eben die Teamlehrerin, die elf Stunden bei mir am Vormittag da ist, also die macht gezielte Sprachförderung und das ist in unserer Schule, also gerade in meiner Klasse wichtig.“ (Interview 08_Transkript: 32 - 32)

„Methoden (3) sonst ja haben wir immer wieder, wenn wir doppelt besetzt sind, also zwei Lehrer in der Klasse, sitzt oft einer hinten, und macht mit einem Kind oder mit zwei Kindern Einzelbetreuung.“ (Interview 04_Transkript: 38 - 38)

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte eine Mischung aus freiem Arbeiten und frontalem Unterricht als sehr gewinnbringend für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sehen. Des Weiteren ist festzustellen, dass die verwendeten Methoden sehr unterschiedlich sind und jede Lehrkraft individuell für ihr Unterrichten die scheinbar geeignete Methode gefunden hat.

10.5.1 Einbeziehung der Sprachen im Unterricht

Zwei der befragten Lehrkräfte beziehen die Sprachen nicht explizit in den Unterricht mit ein und fordern die Kinder auch auf, Deutsch zu sprechen:

„Andere Sprachen gibt es de facto nicht bei uns.“ (Interview 01_Transkript: 24 - 24)

„Also dadurch, dass sie so unterschiedliche Muttersprachen haben, geht das nicht.“ (Interview 02_Transkript: 40 - 40)

Die Sprachen werden vor allem in Zusammenarbeit mit Muttersprachenlehrkräften in den Unterricht miteinbezogen:

„Das machen wir auf jeden Fall, also wenn die, also wir haben viele Muttersprachenlehrer, die während dem Vormittag kommen und den Unterricht begleiten und dann schauen wir, dass wir in dieser Zeit auch wie, so Sachunterricht und so machen und dann sagen wir: „Wie heißt das auf Türkisch?“ Und dann machen

wir das auch auf Türkisch und dann können sie auch mit dem Lehrer reden und sich die Sprache mal anhören und das finde ich total spannend. Das ist wirklich cool.“ (Interview 08_Transkript: 22 - 22)

„Gelegentlich ja, und zwar dann, wenn (.) es sich ergibt in Stunden, wo jetzt gerade die Muttersprachenlehrerin, der Muttersprachenlehrer da sind, (.) da wird das so genutzt, dass man zum Beispiel, wenn man irgendeine Wortschatzerweiterung zum Beispiel im Sachunterricht betreibt und unser Sachunterricht, weil sowas ist ja, unser Sachunterricht ist ja eigentlich nur mehr Wortschatzerweiterung, dass man das in zwei Sprachen macht, ja. Also ich mach das so. Ich würde auch dafür plädieren, dass man das nutzt, weil die natürlich nicht immer einen Raum haben, um Muttersprache konzentriert zu machen und (.) dann kann man zum Beispiel, was weiß ich, was war jetzt (.) wenn man lernt über Nadelbäume oder ein Tier oder die Körperteile des Tieres oder so irgendetwas dann kann ich das durchaus Deutsch-Türkisch parallel machen. (..) Oder auch im Leseunterricht, da geht es auch. Dass wenn man etwas liest, und dann den Inhalt auf Deutsch, aber auch auf Türkisch, wenn der Türkischlehrer da ist, versucht wiederzugeben.“ (Interview 10_Transkript: 34 - 34)

„J a (3), vielleicht einmal so gelegentlich ein Wort, das in einer anderen Sprache genannt wird, aber auch, wir haben eben integrativ muttersprachlichen Unterricht von Türkisch vor allem hier jetzt und da bitte ich dann die Kollegin, in Türkisch mit ihnen Sachen zu bearbeiten, die (.) auf Deutsch nicht verstanden worden sind, ja. So in der Art.“ (Interview 09_Transkript: 32 - 32)

„Teils teils. Wir haben sowieso in der Klasse mehrsprachige Bücher, das möchten wir den Kindern zur Verfügung stellen, auch wenn wir in die Bücherei gehen (.) schauen wir immer, dass wir gerade für die Kinder, die sich schwer tun mit Deutsch, dass wir zweisprachige Bücher oder Bücher in der Muttersprache ausborgen. Sonst ist es schwierig, weil ich selber gar nichts spreche. Deswegen ist es immer schön, wenn die Muttersprachenlehrer da sind, da schaut man, dass man zweisprachig was macht oder BKS [Anm. der Autorin: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch], das passiert immer wieder.“ (Interview 07_Transkript: 26 - 26) Dabei fügt diese Lehrkraft hinzu: „Es könnte auf jeden Fall mehr sein.“ (Interview 07_Transkript: 26 - 26)

An dieser Stelle wird deutlich, dass es für die Lehrkräfte eigentlich nur möglich ist, die Sprachen in den Unterricht miteinzubeziehen, wenn diese auf die Unterstützung einer Muttersprachenlehrkraft zurückgreifen können. Oftmals findet die Einbeziehung der Sprachen parallel zum Sachunterricht statt oder wird genutzt, um Kindern mit anderer Muttersprache Begriffe zu erklären, die nicht verstanden wurden.

Die Lehrkraft, die selbst über einen Migrationshintergrund verfügt, gestaltet ihren Unterricht sowie den generellen Umgang miteinander immer wieder zweisprachig:

„In der Klasse ist es so, dass viele Kinder meine Sprache sprechen und mich auch verstehen. Und es ist so, in der Muttersprache ist es immer viel direkter, wenn man die Kinder anspricht in der Muttersprache ist es so: „Ok, die Lehrerin meint irgendetwas böse.“ Oder wir klären Wörter in zwei Sprachen, zum Beispiel in Deutsch und in der Muttersprache. Wir haben nämlich oft auch so, wir tun immer vergleichen, verbinden. Also wenn wir sagen, auf Deutsch ist es so und dann Themen, Obst zum Beispiel, wie heißt die Frucht in deiner Sprache.“ (Interview 06_Transkript: 10 - 10)

In dieser Schule ist das Konzept der zweisprachigen Alphabetisierung implementiert, das bedeutet für diese Lehrkraft:

„Bei mir in der Klasse ist das (3) so mit der mehrsprachigen Alphabetisierung. Also ab der ersten Klasse lernen die Kinder bei mir ihre Muttersprache, also BKS [Anm. der Autorin: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch] und Türkisch, die anderen leider nicht, weil ich habe, kann nicht Polnisch und daher haben sie auch nicht die Möglichkeit hier, aber es gibt auch andere Schulen, die polnischen Unterricht anbieten. Ich habe immer geschaut, welches Kind spricht welche Sprache und wo kann man gut fördern, ich habe eine Kollegin, die Kollegin [anonymisiert], die (.) Türkisch spricht, das heißt in der ersten Klasse ist es so, wir haben sechs Stunden zur Verfügung, mit Buchstabentagen usw. wo die Kinder dann den Buchstaben A lernen und dann kommen sie zu mir in die BKS-Gruppe, diese zwölf Kinder, die ich habe (.) und lernen dann mit mir das A in der Sprache. Wenn wir immer wieder neue Buchstaben lernen, können wir auch Wörter in unserer Sprache bilden und so lernen sie halt auch in ihrer Sprache und auch die Buchstaben. Wir lernen auch die komplizierteren Buchstaben wie tsch, sch, aber die kommen erst später. Das heißt, sie lernen alle Buchstaben, Deutsch und in ihrer Sprache parallel und so verpassen sie nichts.“ (Interview 06_Transkript: 10 - 10)

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht (vgl. Dirim & Mecheril, 2010b, S. 115f.) teilweise noch sehr ungenügend in den einzelnen Klassen umgesetzt wird, was jedoch auch darauf zurückgeführt werden kann, dass die Lehrkräfte oftmals sehr wenig Unterstützung durch Muttersprachenlehrkräfte erhalten. Hier wird insbesondere im elften Kapitel „Zusammenführung von Theorie und Empirie“ in vertiefter Weise angeknüpft.

10.5.2 Professionelles pädagogisches Handeln

Diese Subkategorie entstand durch Gespräche mit den ersten beiden befragten Lehrpersonen nach dem Interview und wurde anschließend, ab dem dritten Interview, in den Leitfaden aufgenommen. Die Lehrpersonen sollen mithilfe dieser Frage explizit darlegen, was professionelles pädagogisches Handeln im Unterricht unter Bedingungen migrationsbedingter Heterogenität für sie ausmacht.

Schlüsselwörter wie Offenheit, Toleranz, Akzeptanz und Verständnis fallen für viele der befragten Lehrpersonen unter professionelles Handeln im Kontext migrationsbedingter Heterogenität.

„Die Gleichwertigkeit aller zu betonen, (.) zu betonen dass jeder Mensch Stärken und Schwächen hat und die einfach ganz unterschiedlich sind und dass jeder das zu lernen hat, egal wo er steht und was er kann.“ (Interview 09_Transkript: 42 - 42)

„Ja, also (..) offen zu sein, ja. Offenheit ist da wichtig würde ich sagen (3) Mehr jetzt eigentlich nicht, die Offenheit ist wichtig, sonst schafft man das nicht.“ (Interview 02_Transkript: 42 - 42)

„Ja, auf jeden Fall Toleranz und Akzeptanz und die Wertschätzung von dem, was man gemeinsam hat und was man auch Unterschiedliches hat. (4) Dass das Kind eben (3) lernt, dass es stolz sein kann auf seine Sprache und es nicht verstecken muss. Uns ist es wichtig, dass sie (3), ja, dass sie das als Bereicherung sehen.“ (Interview 04_Transkript: 42 - 42)

„Mhm (3) ja, auf jeden Fall die Kultur und Sprache einfach akzeptieren und wertschätzen und ahm. (3) Ja. (5).“ (Interview 08_Transkript: 40 - 40)

„Dass man auf die Kinder eingeht, dass man (..) sie akzeptiert, so wie sie sind, dass man (..) auch ihre Kultur eben erfahren möchte, dass man da schon auch Rücksicht nimmt, also man braucht irrsinnig viel Toleranz, viel Geduld.“ (Interview 11_Transkript: 44 - 44)

„Toleranz und Verständnis. Weil wenn ich das nicht habe, dann kommt man nicht weiter, bei den Eltern nicht und bei den Kindern auch, es gibt keine bessere Kultur und keine bessere Sprache, wir sind halt alle anders.“ (Interview 12_Transkript: 50 - 50)

Die Lehrerin, die seit September 2017 an ihrer Schule tätig ist, berichtet von Vorurteilen, die zurückgeschraubt werden sollten:

„Mh (.), ich find, es ist einfach wichtig, dass man offen gegenüber den Kulturen ist und dass man (.) seine Vorurteile, die bestimmt jeder hat, da ein bisschen zurückschraubt und ich habe das auch erlebt, also ich bin da auf jeden Fall auch mit Vorurteilen da reingegangen, in diese ganze Situation und ahm habe diese Kinder trotzdem so gern und das ist komplett egal eigentlich, welch-, von welcher Kultur die abstammen.“ (Interview 03_Transkript: 42 - 42)

Die Lehrerin, die über einen Migrationshintergrund verfügt, verweist ebenso auf die Relevanz von Toleranz und Offenheit im Umgang mit kultureller Vielfalt. Sie verweist aber ebenso auf einen weiteren zentralen Aspekt, der in den anderen Interviews bei dieser Frage nicht in dieser Art genannt wurde, nämlich auf die Wichtigkeit, dass die Mehrsprachigkeit zugelassen werden sollte und nicht auf das Sprechen von Deutsch innerhalb der Klasse starr verharnt wird:

„Ahm, (3) also, ja, da, bei mir is es so, dass ich voll dazu stehe für diese Mehrsprachigkeit, weil ich weiß, wie das ist. [..]. Die Lehrer dürfen keine Angst haben vor dem Migrationshintergrund, man muss auch für sie da sein und auf sie zukommen und auch Sachen anbieten. [...] Also dass sie offen sind und ah, irgendwie nicht Angst haben sollten und nicht dieses Deutsch sprechen in der Klasse.“ (Interview 06_Transkript: 26 - 26)

Ähnlich antwortet der Lehrer aus dem vierten Interview. Auch er betont die Relevanz der Mehrsprachigkeit und erweitert die Aussage der Lehrerin aus dem sechsten Interview um den Aspekt, dass auch bei den Kindern ein Bewusstsein darüber angebahnt wird, dass ihre Mehrsprachigkeit eine Bereicherung darstellt:

„Ja, auf jeden Fall Toleranz und Akzeptanz und die Wertschätzung von dem, was man gemeinsam hat und was man auch Unterschiedliches hat. (4) Dass das Kind eben (3) lernt, dass es stolz sein kann auf seine Sprache und es nicht verstecken muss. Uns ist es wichtig, dass sie (3), ja, dass sie das als Bereicherung sehen.“ (Interview 04_Transkript: 42 - 42)

Eine Lehrkraft betont, dass diese in ihrem unterrichtlichen Handeln unter Bedingungen migrationsbedingter Heterogenität nichts Spezifisches anders macht. Zentral ist für sie vor allem das Akzeptieren:

„Also ich gehe von meiner Warte da aus, ich sage, ich unterrichte genauso, wie ich immer unterrichtet habe (.) und nehme auf die Schwierigkeiten nur insofern Rücksicht, als ich es halt akzeptiere, wenn sie auftreten.“ (Interview 10_Transkript: 44 - 44)

SCHULE UND SCHULUMFELD

10.6 Kategorie 6: Schule

Diese Kategorie beschäftigt sich damit, welches Leitbild die Schule hat und welche Haltung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität somit an der jeweiligen Schule vertreten wird. Damit in Zusammenhang stehen auch Erzählungen von bestimmten Projekten, die an der Schule verfolgt werden.

10.6.1 Schulsprache

Neun der befragten Lehrpersonen betonen, dass die Kinder am Vormittag in der Schule vor allem Deutsch sprechen sollten und dass sie diese immer wieder an die Schulsprache erinnern. (Interview 01_Transkript: 22 – 22; Interview 02_Transkript: 26 – 26; Interview 03_Transkript: 30 – 30; Interview 04_Transkript: 34 – 34; Interview 08_Transkript: 24 – 24; Interview 09_Transkript: 30 – 30; Interview 10_Transkript: 30 – 30; Interview 11_Transkript: 38 – 38; Interview 12_Transkript: 14 – 14)

Eine Lehrkraft, welche in einer bilingualen Klasse unterrichtet, hat Deutsch und Englisch als Schulsprache festgelegt. Sie schildert eine Situation, in der Kinder ihre Muttersprache sprechen:

„Kinder (3) aus dem Libanon, die dann angefangen haben Arabisch zu sprechen, wenn sie nicht wollten, dass andere zuhören. Das habe ich bisher witzigerweise in den 20 Jahren, das gab es nicht, dass Kinder in ihrer Muttersprache reden, der Höflichkeit halber hat man Deutsch oder Englisch gesprochen bei uns (.) und das war mir neu, pff ja (3) das haben wir dann halt auch abgestellt.“ (Interview 01_Transkript: 20 - 20)

Die Argumentation dafür formuliert die Lehrerin folgendermaßen:

„Ja, wir haben gesagt, man fühlt sich nicht sehr wohl, wenn ihr zwei (3) ihr könnt Deutsch, ihr könnt Englisch, es ist ja nicht einmal so, dass das, dass das ein Muss war, weil sie die Worte nicht kannten, also sie sind vertraut mit der Sprache. Es war schon bewusst. So wie Tuscheln ((L01 lacht))* auf einem höheren Niveau. Ja. Das stellen wir sofort, bei uns gibt es Deutsch und Englisch und aus.“ (Interview 01_Transkript: 22 - 22)

Ähnlich wird das auch von den anderen befragten Lehrpersonen argumentiert:

„Also ich wünsche mir schon, dass sie am Vormittag Deutsch reden, damit die Kinder untereinander auch was lernen und damit sie auch das Vorbild von den im Moment wenigen deutschen Kindern haben.“ (Interview 12_Transkript: 14 - 14)

„Also bei mir ist nur Deutsch und ich (..) fordere die Kinder schon dazu auf, dass sie versuchen Deutsch zu sprechen. Weil das ist der einzige Ort, wo sie es hören und lernen.“ (Interview 02_Transkript: 26 - 26)

„Sie dürfen das an sich nicht, aber manchmal erlaube ich das, wenn sie nichts verstehen (..) dann dürfen sie übersetzen. Aber sonst ist die Unterrichtssprache Deutsch, auch in den Pausen, weil sie müssen das lernen, sie leben da und müssen es einfach können.“ (Interview 11_Transkript: 38 - 38)

„Ja, ist bei uns schon der Konsens der, dass man also (..) so argumentiert, dass wenn so viele Sprachen auf einem Fleck sind, dann einigt man sich auf die Sprache, die alle verstehen können, auch die Frau Lehrerin oder der Herr Lehrer verstehen kann, weil das sonst unhöflich ist.“ (Interview 10_Transkript: 30 - 30)

Eine Lehrperson begründet die Schulsprache Deutsch damit, dass die Kinder aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit „Deutsch sprechen müssen.“ (Interview 07_Transkript: 14 - 14)

Eine Lehrkraft lässt vor allem jene Kinder, die schwächere Leistungen zeigen, ihre Herkunftssprache sprechen, weist sie aber, wenn es zu viel wird, auf die gemeinsame deutsche Sprach hin:

„Ja, je schwächer sie sind in Deutsch, desto mehr benutzen sie ihre Herkunftssprache (..) und wenn es anfängt zu stören sage ich immer „Bitte sprich Deutsch, wir wollen

alle etwas verstehen können. Das ist unsere gemeinsame Sprache.“ (Interview 09_Transkript: 30 - 30)

Eine Lehrkraft erzählt, dass es von den Eltern im Elternforum ausging, dass am Vormittag Deutsch gesprochen werden soll, ihrer Meinung nach wäre es jedoch besser, die Kinder auch in ihren Sprachen sprechen zu lassen, da sie merkt, dass die Kinder ihre Muttersprachen teilweise nicht mehr ausreichend beherrschen.

„Ja, das ist von den Eltern ausgegangen und ich habe das ein bisschen schade gefunden, weil ich mir denke, im Spielen würde ich jetzt auch lieber in meiner Muttersprache sprechen und spielen, also ich habe das verstanden eben. Aber auf der anderen Seite finde ich es auch ungut, wenn zwei Kinder auf Türkisch spielen und das dritte also versteht nicht, was geredet wird, ist auch gemein, da kommt man sich ausgeschlossen vor, das ist klar, also deswegen versuche ich, also ich bin jetzt nur dahinter, dass Deutsch gesprochen wird. Wobei ich es schade finde irgendwie, ich hätte, ich habe nie was dagegen gehabt, auch bei der vierten Klasse und bei der dritten, ich habe nie darauf geschaut und ich hätte nie was dagegen gehabt jetzt. Jetzt poche ich mehr darauf.“ (Interview 08_Transkript: 26 – 26)

Eine Lehrkraft betont, dass die Kinder in der Pause ihre Muttersprachen sprechen dürfen: *„Ja, also sie dürfen bei mir in der Pause in ihrer Sprache sprechen. [...] Aber im Unterricht habe ich das vor ein paar Wochen abgestellt, weil da ist es mir zu viel geworden.“ (Interview 03_Transkript: 30 - 30)*

Zwei der befragten Lehrkräfte haben das Modell der zweisprachigen Alphabetisierung in ihrer Klasse verankert, weshalb diese mit verschiedenen Sprachen arbeiten, dabei aber die Bildungssprache Deutsch betonen. Der befragte Lehrer des fünften Interviews gibt an, dass die Kinder sogar beginnen, trotz unterschiedlicher Erstsprachen, in der Pause untereinander Deutsch zu sprechen.

„Sowohl als auch. In der ersten, beim ersten Durchgang war es so, dass das Modell der mehrsprachigen Alphabetisierung noch nicht implementiert war ah, bei den Nationalitäten, also auch bei der Klasse, wo es die vielen Nationalitätenkonflikte gab. Da war es ein babylonisches Sprachengewirr, sage ich jetzt einmal (.) das war auch gut so, daraus ist auch die Idee der mehrsprachigen Alphabetisierung entstanden. Letztlich ist es so, dass sich dieses Sprachengewirr weiter vertieft hat, dahingehend, dass mit großer Leichtigkeit (.) jemand jemanden auf Türkisch anredet und der auf Deutsch antwortet, ja. Also das ist, das hat ganz große Selbstverständlichkeit (3) und

(.) in der, in der, ich sage jetzt einmal, in der Leitung der sprachlichen Entwicklung immer wieder der Fokus von mir oder auch von meinem Lehrerteam da war, dass die Bildungssprache Deutsch ist, ja (.) dass es aber auch für andere Sprachen Raum gibt und immer wieder geben wird. Ja.“ (Interview 05_Transkript: 26 - 26)

Die befragte Lehrerin mit Migrationshintergrund ist sich ihrer pädagogischen Rolle als Vorbild auch betreffend der Mehrsprachigkeit sehr bewusst und erläutert dies folgendermaßen:

„Ich glaube einfach, es kommt darauf an, wie du selber bist. Wenn man so ist: „Ja, nur Deutsch sprechen in der Klasse.“ (.) das geht für mich nicht. Sprich in der Muttersprache, setz dich in der Pause hin und sprich mit der Freundin, warum nicht, ja.“ (Interview 06_Transkript: 16 - 16)

10.6.2 Leitbild, Haltung, Projekte

Prinzipiell ist festzuhalten, dass an allen befragten fünf Schulen eine offene, wertschätzende Haltung gegenüber migrationsbedingter Heterogenität schon im Leitbild festgehalten sind. Nachfolgend werden einige Erläuterungen hierzu angeführt.

„Ja, also in unserer Schule ist eben ganz wichtig, dass es (.) diese Teamlehrer gibt, die die Kinder hinausnehmen, weil wir einfach merken, dass da viel weitergeht. Und dass wir einfach offen gegenüber den Kulturen sind und ahm (3) dass wir zum Beispiel auch (.) Eltern von österreichischen Kindern, die bei uns in der Schule sind, dass wir denen auch vermitteln, dass es kein Nachteil für sie in der Schule ist. Allgemein wird bei uns immer so gearbeitet, dass (3) immer positiv verstärkt wird und jedes Kind ahm (.) seine Stärken ausleben kann und dass wir einfach immer auf das schauen, was gut ist und dadurch eben motivieren.“ (Interview 03_Transkript: 49 - 49)

„Ja, unser Leitbild ist wir leben miteinander und gehen friedlich miteinander um, wir akzeptieren alle Kulturen. Ja, also dieses miteinander Dasein, miteinander Feiern“ (Interview 11_Transkript: 48 - 48)

„Naja wir haben eben (..) dadurch, dass wir so viele Kinder aus unterschiedlichen Nationen haben ah (.) das Leitbild, dass wir offen sein müssen, also dass wir allen Nationen, allen Herkunftsländern gegenüber offen sind und dass die Kinder das auch merken im Umgang untereinander. Da haben wir dann auch teilweise so Projekte gehabt wie (.) gewaltfreie Kommunikation, dass Kinder, die eben nicht-deutsche Muttersprache haben auch lernen, wie ich mit Gefühlen umgehen kann, mit ah (.) Situationen, wo es eben zu Gewalt kommt, wie ich da auch verbal dann auch

eintrainiert werden kann und welche Sätze ich dann verwenden kann, ohne dass es eskaliert. Das sind die Dinge.“ (Interview 02_Transkript: 46 - 46)

An den Schulen werden auch Projekte im Rahmen von sogenannten „*nationality days*“ (Interview 01_Transkript: 18 - 18), gewaltfreie Kommunikation für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache (Interview 02_Transkript: 46 – 46), Integrationsprojekte (Interview 04_Transkript: 46 – 46) oder Schulfeste (Interview 08_Transkript: 34 – 34; Interview 06_Transkript: 30 - 30) veranstaltet, bei denen die verschiedenen Kulturen innerhalb der Schule im Mittelpunkt stehen.

Eine Lehrkraft berichtet über eine Festsetzung im Schulprofil, die Kinder, die Kopftuch in der Schule tragen würden, betrifft:

„Wo auch die Toleranz an die Grenzen stößt und da haben wir auch im Schulprofil eine Festlegung, dass Mädchen zum Beispiel kein Kopftuch zu tragen haben in der Schule.“ (Interview 10_Transkript: 20 - 20)

Im Großen und Ganzen zeigt sich eine sehr positive Grundhaltung an den jeweiligen Schulen in Bezug auf die migrationsbedingte Heterogenität. Schlagworte wie Akzeptanz, Weltoffenheit, Toleranz sowie der friedliche Umgang miteinander finden sich so in den Leitbildern der fünf befragten Schulen. Bei genauer Betrachtung der Antworten der interviewten Lehrpersonen wird jedoch auch deutlich, dass vor allem das Thema der Sprache dominiert und von den Lehrkräften als Belastung wahrgenommen wird. Die fehlende Sprachkompetenz der Kinder sowie teilweise die mangelnde Bereitschaft, Deutsch zu lernen, werden als herausfordernd beschrieben. Es zeigt sich, dass vor allem die sprachlichen Herausforderungen in vielen Kategorien und Subkategorien zum Thema gemacht werden.

10.6.3 Vorgaben und Rahmenbedingungen

Inwiefern Lehrkräfte durch organisatorische Rahmenbedingungen oder Vorgaben darin gehindert werden, proaktiv mit der migrationsbedingten Heterogenität umzugehen, ist Gegenstand dieser Subkategorie. Alle befragten Lehrkräfte betonen, dass diese völlig frei von Einschränkungen seitens der Schulleitung sind und ihr pädagogisches Arbeiten individuell gestalten können.

Besonders Vorgaben bezüglich vorgegebener Inhalte in Unterrichtsmaterialien werden hier als Erschwerung für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität von den Lehrpersonen wahrgenommen. Eine Lehrkraft betont, dass diese nicht alle Texte verwenden kann, „die an sich altersgemäß“ (Interview 09_Transkript: 44 - 44) wären.

„Ja, also zum Beispiel das Kleine Volk, das geht normalerweise ab der dritten Klasse und wir haben in der dritten Klasse noch immer die Spatzenpost, die eigentlich für die zweite Klasse gedacht ist, verwendet. Und wenn ich jetzt so überleg, sie wäre immer noch gut, die Spatzenpost, aber jetzt in der vierten Klasse habe ich mir gedacht, nehmen wir doch das kleine Volk, aber ich weiß, dass ich manche Kinder damit fordere, bis überfordere, ja. Es ist immer ganz schwierig, da zu differenzieren, (..) natürlich gibt es die innere Differenzierung in der Klasse, wo man drauf achten muss, aber man möchte gemeinsam was tun. Es ist wirklich sehr heikel.“ (Interview 09_Transkript: 46 - 46)

Auch die Schulbücher stellen eine zentrale Einschränkung für das pädagogische Handeln dar:

„Schulbücher gibt es schon (3) aber halt auch wenig, wo die Kinder dann allein arbeiten können, um Deutsch zu sprechen, weil Deutsch muss man einfach sprechen. Ich kann dem Kind nicht das Buch geben und sagen mach ((L13 lacht)) das wird nicht gehen.“* (Interview 12_Transkript: 54 - 54)

„Und ich glaube, dass es ganz wichtig ist, dass man schaut, dass man (3), ja, dass man nicht glaubt, man muss erfüllen, was alles in diesen Büchern angeboten wird, weil das ist viel zu viel und, und viel zu schwierig, sondern dass man sich dann mit weniger begnügt und auf das Wesentliche konzentriert.“ (Interview 09_Transkript: 60 - 60)

„Mh, ja, bei den Schulbüchern merkt man es schon, dass man es sieht, also wir müssen bei der Schulbuchauswahl sehr wohl darauf achten, welches Schulbuch für unsere Kinder zu schwer sind, (..) oder wenn man es auswählt, was zu schwer ist, was was muss man vielleicht auslassen, verändern muss. Also das kommt oft vor, dass wir merken, ok, diese Schulbücher gehen einfach für uns nicht.“ (Interview 08_Transkript: 42 - 42)

„Ja, es gibt zu viel, ich weiß nicht, pff, das muss man persönlich machen, das kann man nicht einfach vom Buch her.“ (Interview 12_Transkript: 56 - 56)

Eine befragte Lehrperson bezeichnet es organisatorisch als „eine recht große eine recht große Prozedur, den Unterricht mit den Begleit- und Sprachlehrern so zu

organisieren, dass jeder an Profit hat“ (Interview 05_Transkript: 34 - 34) In dieser Klasse ist die mehrsprachige Alphabetisierung in den Erstsprachen implementiert:

„Das heißt, sechs Stunden in der Woche so zu Sprachstunden zu machen, dass man sie splitten kann, sowohl, dass die sprachliche Heterogenität im, zum Beispiel bei der Erarbeitung eines Lauts in der Klasse stattfindet und dann in der zweiten Stunde dann in den sogenannten Sprachgruppen. Also wir haben das so organisiert. Wenn wir jetzt das A erarbeiten, ist es zuerst in der ersten Stunde Deutsch mit integriertem Muttersprachen-Unterricht und in der zweiten Stunde in den Sprachgruppen, ja. Und das ist eine recht große Herausforderung, das auf die Füße zu stellen, weil das einfach total viele Faktoren einschließt, wie Räumlichkeiten, wie sind alle Lehrer da, wer ist in welcher Stunde wo eingeteilt. Das dauert dann meistens ein paar Wochen am Anfang des Jahres bis es rund rennt und dann rennt es.“ (Interview 05_Transkript: 34 - 34)

Eine weitere Lehrkraft, die bilingual, Englisch und Deutsch, in ihrer Klasse arbeitet, schildert das ähnlich:

„Also da glaube ich gibt es keinerlei Einschränkungen. Wir sind sehr, sehr, wir haben einen sehr rigiden Stundenplan, also wir haben ja die, unser Native unterrichtet meine Kinder, die Hälfte meiner Klasse für elf Stunden. Das heißt, die der Stundenplan (.) ist so eingeteilt, dass die Kinder eine halbe Stunde second language haben, dann 1,5 Stunden first language haben. Dann haben wir auch noch Werken und Turnen und die fixierten Stunden. Das ist es eher das uns fordert, dass wir uns sehr, sehr viel nach diesem fixierten Stundenplan arbeiten müssen.“ (Interview 01_Transkript: 40 - 40)

Eine Lehrkraft beschreibt den Mangel an Muttersprachenlehrerunterricht¹⁵, der den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt wird als zentrale Einschränkung ihres pädagogischen Agierens:

„Einschränkungen gibt es, eben die Muttersprachenlehrer kommen einmal in der Woche und wenn der Unterricht ausfällt, haben die Kinder eben keinen Unterricht in ihrer Muttersprache, das ist sehr schade, ah Sprachförderkurse sind wenig gesät, wir haben im Moment für das eine syrische Kind, das erst seit drei Wochen da ist, eine Stunde dreimal pro Woche.“ (Interview 12_Transkript: 52 - 52)

¹⁵ Darauf wird bei der Erläuterung der folgenden Subkategorie vertieft eingegangen.

10.6.4 Ressourcen¹⁶

Diese Subkategorie erläutert, welche zentralen Ressourcen Lehrkräfte benötigen, um professionell mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen umzugehen.

Besonders wichtig und teilweise noch ungenügend umgesetzt ist die Einbeziehung von Team- oder Zweitlehrern, die in Klassen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund unterstützen. Die Relevanz von unterstützenden Lehrkräften innerhalb der Klasse wurde von einigen Lehrkräften immer wieder betont m

Eine Lehrkraft betont so, dass sie für ihren Unterricht Muttersprachenlehrer miteinbezieht, diese jedoch *„nur einmal in der Woche, nur eine Stunde in der Woche“* (Interview 12_Transkript: 40 – 40) in der Klasse sind. Zudem betont diese: *„und wenn der Unterricht ausfällt, haben die Kinder eben keinen Unterricht in ihrer Muttersprache, das ist sehr schade, ah Sprachförderkurse sind wenig gesät, wir haben im Moment für das eine syrische Kind, das erst seit drei Wochen da ist, eine Stunde dreimal pro Woche.“* (Interview 12_Transkript: 52 - 52)

Lehrkräfte, die eine Teamlehrkraft für beispielsweise elf Stunden in der Woche zur Unterstützung haben, bezeichnen diese als *„recht wertvoll“* (Interview 08_Transkript: 32 - 32) und als *„ganz wichtig“* (Interview 07_Transkript: 28 - 28), denn: *„alleine kann man sich ziemlich schnell irgendwo eingraben, also ich empfinde wirklich als Wichtigstes (3), ich habe das Glück, ich bin im Team, wir sind zu zweit, (..) das erleichtert vieles. Und das finde ich, gehört eigentlich in jeder Klasse. Also Personal wäre das, was dringend gebraucht wird.“* (Interview 07_Transkript: 28 - 28)

„Ich habe auch am Anfang in den ersten acht Wochen eine zweite Lehrperson bei mir gehabt, weil (..) ahm (3) die ahm (3) Kinder einfach gar nichts verstanden haben, was wir ihnen gesagt haben. Und da war es einfach wichtig, dass wir zu zweit sind, gemeinsam durchgehen können und ihnen zeigen können, was sie zu tun haben, was sie nehmen müssen, was einfach im Bankfach ist usw. Also da war das sehr, sehr angenehm am Anfang, dass wir da zu zweit waren.“ (Interview 03_Transkript: 45 - 45)

„Ja, das ist zu wenig. [Interviewpartner spricht aufgewühlt] Teamlehrer haben wir in der zweiten Klasse auch relativ wenig.“ (Interview 12_Transkript: 42 - 42)

¹⁶ Diese Kategorie wurde, wie in Kapitel 8.5 „Auswertung“ erläutert, induktiv aus dem Textmaterial gebildet.

„Personal‘, alleine kann man sich ziemlich schnell irgendwo eingraben, also ich empfinde wirklich als Wichtigstes (3), ich habe das Glück, ich bin im Team, wir sind zu zweit, (..) das erleichtert vieles. Und das finde ich, gehört eigentlich in jeder Klasse. Also Personal wäre das, was dringend gebraucht wird.“ (Interview 07_Transkript: 28 - 28)

„Recht wertvoll ist eben die Teamlehrerin, die elf Stunden bei mir am Vormittag da ist, also die macht gezielte Sprachförderung und das ist in unserer Schule, also gerade in meiner Klasse wichtig.“ (Interview 08_Transkript: 32 - 32)

„Wie schwierig es ist (..) und dass der Unterricht (..) fast unmöglich ist, wenn man alleine drinnen steht, weil da kann man nicht auf jedes Kind eingehen und man bräuchte dringend einen zweiten Lehrer, der uns unterstützt.“ (Interview 11_Transkript: 52 - 52)

Eine weitere Lehrkraft berichtet auch von teilweise ungenügenden Räumlichkeiten. Des Weiteren wird in diesem Interview deutlich, dass auch andere Kinder, die nicht explizit für den Deutschkurs angemeldet sind, die Förderung bräuchten. An dieser Stelle kann eine Verbindung zum Aspekt der Sprachstandsermittlung von Kapitel 10.2.1 „Sprachliche Herausforderungen“ hergestellt werden.

„Und dann hätte ich zum Beispiel in der ersten Klasse ganz genau elf Kinder, mit denen mache ich Deutschkurs und mit denen gehe ich in einen eigenen Raum, wobei der Raum nicht einmal groß genug ist für die Kinder, weil er eben nur acht Kinder fasst usw. Und das mache ich aber nicht, weil einfach diese elf Kinder sind einfach die Schwächeren, jetzt von den Deutschkenntnissen her, aber die anderen sind genauso schwach, ja ((L10 lacht)) . Aber das mache ich einfach nicht, weil die anderen brauchen aber trotzdem auch Deutschkurs, ja, das heißt, ich nehme die dann nicht raus und mache das nicht extra, sondern ich mache das integrativ. Auch wenn das extra gefordert wird, also man macht das dann so, wie man es selber für sinnvoll hält.“ (Interview 10_Transkript: 46 - 46)*

Eine Lehrkraft wünscht sich Dolmetscher für die Kommunikation mit den Eltern sowie jemanden vom Jugendamt, der als Ansprechpartner für Lehrkräfte zu bestimmten Zeiten zur Verfügung steht:

„Ja (3) Dolmetscher für die Eltern, regelmäßig, da tun wir uns sehr, sehr schwer, weil die Eltern haben oft keinen Dolmetscher oder jemand, der adäquat übersetzt (3) ich finde die Kinder, die ein bisschen besser Deutsch können, das finde ich nicht in Ordnung, wenn die für die Eltern übersetzen, vor allem, wenn man etwas Unangenehmes sagen will, ich weiß nicht, ob die Kinder das dann sagen. Auch die älteren Geschwister, das steht ihnen nicht zu. Da bräuchte man öfter Dolmetscher,

regelmäßig. Ah (.) jemanden vom Jugendamt, der da wäre, den man ansprechen könnte, wegen bestimmten Sachen, wäre auch gut, gibt es auch nicht (3) das sind so halt so Rahmenbedingungen, die halt noch nicht gut funktionieren.“ (Interview 12_Transkript: 56 - 56)

10.7 Kategorie 7: Austausch im Kollegium

Diese Kategorie beschäftigt sich damit, ob die Lehrkräfte sich über die migrationsbedingte Heterogenität untereinander austauschen, ob sie dafür in der Schule Raum erhalten und als wie hilfreich dieser Austausch für das pädagogische Handeln gesehen wird. Des Weiteren beschäftigt sich eine Subkategorie mit den Potentialen der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund.

Es wurde deutlich, dass der Austausch für die Lehrkräfte als sehr hilfreich empfunden wird, dieser jedoch oft nicht in einem bestimmten Rahmen, wie unter anderem einer Konferenz, stattfindet, sondern eher zwischendurch, in den Pausen, zwischen Lehrkräften geführt wird.

„Also wir reden da schon manchmal drüber, überhaupt wenn es jetzt zum Beispiel eine Sprache ist, die es sonst nur ganz selten in der Schule gibt, wo es keine Muttersprachenlehrerin dazu gibt, dass wir uns da austauschen, was ist jetzt die Besonderheit bei der Sprache. Oder was muss ich beachten. Also ja, schon.“ (Interview 03_Transkript: 53 - 53)

„Schon auch, aber auch so zwischendurch, dass man in der Pause vor dem Unterricht kurz spricht. (Interview 12_Transkript: 66 - 66) Bei Konferenzen gibt es schon sehr wohl die Möglichkeiten. Jetzt haben wir die Konferenzen immer so gestaltet, dass wir gemeinsam essen und sprechen und nachher ist dann erst das Formale.“ (Interview 12_Transkript: 68 - 68)

„Ja, ja, ja. Das hilft auch unheimlich weiter. Ja, also wenn man manchmal ansteht. Und (..) und, und, ja wir haben einen sehr guten Kontakt zueinander. (..) Auch das Kollegium ist sehr bunt gemischt. Ich habe angefangen mit einer Britin zu arbeiten, ich arbeite mit einer Kanadierin, Neuseeländerin, jetzt Amerikanerin, wir haben auch im Kollegium (..) das sind jetzt nur meine Kolleginnen als Native, aber wir haben immer wieder bunt gemischt.“ (Interview 01_Transkript: 56 - 56)

Die Lehrerinnen aus dem dritten und ersten Interview betonen hier schon implizit die Relevanz der Muttersprachenlehrkräfte, auf welche in der nachfolgenden Subkategorie vertieft eingegangen wird.

Ebenso betont die Lehrkraft des siebten Interviews, dass diese den Austausch als sehr hilfreich empfindet:

„Ja, ja. Ja sehr viel und sehr oft und (.) da bin ich immer wieder sehr froh, das ist sehr hilfreich.“ (Interview 07_Transkript: 38 – 38)

Nachfolgend wird erneut eine Verbindung zur Subkategorie Ressourcen sichtbar, da die Lehrkraft darüber berichtet, dass der Austausch oft darüber handelt, dass eine zweite Lehrperson als Unterstützung im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität hilfreich wäre:

„Ja, wir tauschen uns sehr oft aus darüber, wie schwierig es ist (.) und dass der Unterricht (.) fast unmöglich ist, wenn man alleine drinnen steht, weil da kann man nicht auf jedes Kind eingehen und man bräuchte dringend einen zweiten Lehrer, der uns unterstützt.“ (Interview 11_Transkript: 52 - 52)

Jene Lehrkraft mit Migrationshintergrund erklärt, dass zwar ein Austausch stattfindet, dieser jedoch nicht vordergründig von der migrationsbedingten Heterogenität handelt. Sie verdeutlicht des Weiteren, dass sie oftmals Tipps und Hilfestellungen an Kolleginnen und Kollegen gibt, was aufzeigt, dass ihr persönliche Migrationshintergrund in diesem Fall als sehr hilfreich für das Kollegium gesehen werden kann.

„Ja klar, ja ja ja. Austauschen tun wir uns so und so immer, also ich mit meinen Kolleginnen, die so alt sind wie ich, ganz oft. Aber wegen der Mehrsprachigkeit allein jetzt eigentlich eher nicht, kann ich mich nicht erinnern, also außer es wird ein Projekt geplant, also eben wie machst das du, kann ich mir was von dir ausborgen und dann borg ich her oder gebe Tipps und so, also wir tauschen uns so aus. Aber wegen Problemen oder so Schwierigkeiten ist eher selten, wenn dann allgemein aber nicht die migrationsbedingte Heterogenität betreffend.“ (Interview 06_Transkript: 34 - 34)

Eine Lehrkraft, welche schon seit 28 Jahren als Volksschullehrerin tätig ist, nimmt den Austausch schon als selbstverständlich wahr, verweist aber trotzdem auf die Relevanz dessen:

„Ja, natürlich, jetzt, nur bin ich schon so lange da, jetzt ist das für mich schon alles eine Selbstverständlichkeit, aber ich denke mir, das Darüber-Reden ist sicher ganz wichtig, ja.“ (Interview 09_Transkript: 52 – 52)

Die Lehrerin des zehnten Interviews, welche schon seit 30 Jahren als Volksschullehrerin arbeitet, beschreibt den Austausch eher als „Jammern“:

„Ja, ja (.) eher aber in Richtung Jammern, ja, weil es natürlich (.) schwer ist, ja, da braucht man nicht diskutieren. Es ist kein einfaches Arbeiten. Und vor allem bei den älteren Kollegen, so wie ich jetzt eine bin, wir haben das ja auch schon anders erlebt, wir haben erlebt, dass wir zwei Kinder aus Jugoslawien haben, die geflüchtet sind im Krieg, dann halt in der Klasse waren die dann meistens nach einem halben Jahr, Jahr fließend Deutsch gekonnt haben und da habe ich nicht zusätzlich Deutschkurs machen müssen, weil das war überhaupt kein Thema, dass ich mit denen jetzt Deutschkurs machen muss, weil die haben das von selber gelernt mehr oder weniger, ja. Durch die anderen, durch Freundschaften, durch die hohen Erwartungshaltungen, durch den hohen sozialen Druck, dem sie natürlich ausgesetzt waren, ja. Aber im positiven Sinne. Und heute ist genau das Gegenteil natürlich der Fall und deswegen ist ja auch das Problem so groß, dass die halt nach vier Jahren noch immer keinen geraden deutschen Satz rausbringen und dass, wenn ich es ihnen halt nochmal sage und nochmal eintrichere, dass die halt dann nochmal, es hat keinen Sinn, weil keine Motivation da ist, weil die Mutti lebt auch seit 20 Jahren hier und kann auch nicht Deutsch, wozu muss ich dann Deutsch können usw. [...]“ (Interview 10_Transkript: 50 - 50)

Eine Lehrkraft berichtet im Rahmen der Frage nach Fort- und Weiterbildungen davon, dass diese das Gefühl hat, sie lernt mehr vom Austausch mit Kolleginnen und Kollegen als durch Inhalte in Seminaren und bezeichnet diesen als „*Goldschatz*.“ (Interview 01_Transkript: 60 – 60).

„Ich glaube fast, mich bringen Gespräche innerhalb von Lehrerteams, auch gar nicht die eigene Schule, sondern diese Erfahrungen, die viele machen damit, auch bei den Seminaren interessanterweise, auch gar nicht das, was der Vortragende von sich gibt, sondern die Diskussionen, die entstehen finde ich interessant.“ (Interview 01_Transkript: 60 - 60)

Ähnlich sieht das die Lehrerin aus dem sechsten Interview, welche einen Migrationshintergrund hat. Sie tauscht sich bewusst mit Lehrkräften, die dieselbe Sprache wie sie sprechen, aus:

„Ja, ich tausche mich dann einfach mit anderen Kollegen aus und wenn ich dann bei Fortbildungen bin, die auch meine Sprache spricht, dann reden wir und ah, ja, ich mache das auch wie du und dann tausche ich mich aus. Oft hat, ich habe schon ein paar Seminare auch gehabt, wo ich auch ein paar andere muttersprachliche Lehrerinnen getroffen habe und ja eigentlich bin ich ja keine, aber irgendwie schon ((L06 lacht)) doch, und da war ich immer froh, wenn ich mich mit denen ausgetauscht habe und ja, Fortbildungen habe ich schon versucht zu besuchen.“ (Interview 06_Transkript: 42 - 42)*

Die Lehrerin vom achten Interview berichtet davon, dass der Austausch im Rahmen von Konferenzen und auch im Elternforum immer wieder stattfindet:

„Ja schon, natürlich auch, auch bei Konferenzen und eben heute war das beim Elternforum, war das auch starkes Thema, weil die Eltern Angst gehabt haben, dass im Unterricht nicht nur Deutsch gesprochen wird, dass die Kinder nicht genug Deutsch sprechen, weil sie eben nur am Vormittag in der Schule sind und da haben sich die Eltern dann auch so ausgetauscht und unbedingt auf Deutsch fernsehen usw. Das habe ich spannend gefunden.“ (Interview 08_Transkript: 46 - 46)

Eine Lehrkraft betont, dass diese sich nicht viel mit Kolleginnen und Kollegen austauscht, wenn dann nur über Fördermöglichkeiten, die jedoch nicht nur explizit die migrationsbedingte Heterogenität betreffen:

„Mh (6), ich tausche mich dann jetzt nicht so viel drüber, über die Fördermöglichkeiten aus. Ja (4).“ (Interview 04_Transkript: 50 - 50)

10.7.1 Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund

Diese Subkategorie erläutert, welche Chancen und Potentiale Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund für Lehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität eröffnen.

Jene Lehrkraft, die selbst über einen Migrationshintergrund verfügt, macht implizit mit ihren Erzählungen deutlich, dass sie eine wesentliche Ressource für andere Lehrkräfte, die Direktorin, beispielsweise bei der Schuleinschreibung und auch für Eltern und Kinder ist:

„Vor allem viele Eltern können Deutsch auch nicht gut verstehen, das habe ich auch vor allem bei der Einschreibung immer gemerkt, wo sie, die Direktorin immer kommt:

„[anonymisiert] kannst du kommen und übersetzen helfen?“ Auch Formulare und so, die sind so kompliziert für die Eltern, dass sie gar nicht verstehen, was da überhaupt steht.“ (Interview 06_Transkript: 10 - 10)

Dabei nimmt diese Lehrkraft auch Hilfe von anderen muttersprachlichen Lehrkräften an, wenn diese mit Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch nicht weiterkommt.

„Ja genau, wenn ich die [anonymisiert], die Türkisch spricht, genau Eltern die Türkisch sprechen, bei meinen Eltern kann ich es ja auf BKS [Anm. der Autorin: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch] erklären und dann frage ich meine Kollegin [anonymisiert] und die erklärt und es wird alles verstanden. Auch bei meinem Elternsprechtag, genauso, da ist sie dabei, ich weiß einfach genau, Eltern verstehen es einfach nicht ganz gut, wenn ich auf Deutsch langsam spreche, da ist es auch ganz super, wenn sie es noch einmal haben in Türkisch, ja.“ (Interview 06_Transkript: 38 - 38)

„Nur Elternbriefe verfassen in meiner Sprache ist auch nicht so einfach, weil so viele Wörter kann ich nicht, also kenn ich nicht, diese schulischen Begriffe, da muss ich oft meine Kollegin, die [anonymisiert] fragen, die ist erfahrener und älterer auch (.) und ist Bosnierin, die weiß schon, wie sie schreibt, also.“ (Interview 06_Transkript: 10 - 10)

Andere Lehrkräfte berichten von Islamlehrern (Interview 03_Transkript: 59 - 59; Interview 11_Transkript: 56 – 56) beziehungsweise von Muttersprachenlehrkräften (Interview 12_Transkript: 36 - 36; Interview 03_Transkript: 59 - 59; Interview 11_Transkript: 56 – 56; Interview 08_Transkript: 48 - 48), deren migrationsbedingte Kompetenzen hauptsächlich zum Übersetzen verwendet werden, jedoch auch zum Nachfragen, wenn es um kulturelle Themen geht, wie die Lehrerin aus dem achten Interview verdeutlicht:

„Ja, also beim Übersetzen beziehungsweise auch andere kulturelle Dinge also mit dem Händeschütteln und so, dass man das nicht persönlich nimmt und auch das mit dem Blickkontakt, dass man sich da austauschen kann, und wen fragen kann [...].“ (Interview 08_Transkript: 50 - 50)

Eine Lehrerin gibt an, die migrationsbedingten Kompetenzen des Kollegiums nicht zu nutzen. (Interview 02_Transkript: 54 - 54)

10.8 Kategorie 8: Elternarbeit

Diese Kategorie bezieht sich darauf, wie sich die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Eltern mit Migrationshintergrund gestaltet. Des Weiteren soll eine Subkategorie aufzeigen, welche Unterstützungsmöglichkeiten es in diesem Zusammenhang bei Verständigungsproblemen für die Lehrpersonen gibt. Insgesamt zeigte sich sehr deutlich, dass die Elternarbeit sehr wesentlich für das persönliche Wahrnehmen und Empfinden der einzelnen Lehrkraft im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität ist.

So berichten jene Lehrkräfte, die keine Probleme oder Schwierigkeiten mit Eltern mit Migrationshintergrund haben, durchwegs von einer positiven Wahrnehmung der Gesamtsituation. Der männliche Lehrer, der befragt wurde, hat mit den Eltern, vor allem auch mit den Vätern anderer Kulturen, absolut keine Probleme und beschreibt die Zusammenarbeit als harmonisch:

„Ähm, Cool. Also ich kann das (.) von mir sagen, ich kann gut mit den Eltern, ich habe kein Problem, ich (3) st- habe dafür mehrere Gründe, zum einen weil ich einfach (.) vielleicht schon ein bisschen dienstälter bin als andere Kolleginnen oder Kollegen im Haus, zum einen, zum zweiten, weil es natürlich vielleicht für Eltern, die aus patriarchischen Familiensystemen kommen, (.) einfacher ist, mit einem Herrn Lehrer zu reden, ja, weil ich mir kein Blatt vor den Mund nehme und sage, so ist es und nicht anders, ähm, wenn es um die Interessen meiner Kinder, ,ich sage das bewusst so‘, geht, meines Unterrichts geht, dann hab ich auch richtige Hörner, dann können wir uns schon einlassen auf eine Diskussion, aber ich will einfach haben, dass das Optimum für die Kinder rausgeht, aber ja, ich finde die Zusammenarbeit mit den Eltern genial.“ (Interview 05_Transkript: 41 - 41)

Eine Lehrerin, die erst seit kurzem als Volksschullehrerin arbeitet, betont, dass ihr das positive Feedback und die gute Beziehung zu den Eltern vor allem jetzt am Anfang ihrer Tätigkeit als Lehrerin sehr unterstützend war.

„Also ich muss sagen, dass es sehr angenehm mit meinen Eltern ist, sie loben mich sehr viel und (..) das gibt mir Kraft, überhaupt in meinem ersten Dienstjahr. ((L03 lacht))“* (Interview 03_Transkript: 61 - 61)

Ebenso beschreibt auch die befragte Lehrerin mit Migrationshintergrund die Elternarbeit durchwegs positiv. Dabei beschreibt diese auch, dass die Eltern am

Anfang ebenfalls froh waren darüber, dass die Lehrerin ihrer Kinder ihre Sprache spricht.

„Also sehr gut, ich habe überhaupt keine Probleme, ich habe supertolle Eltern, eine supertolle, engagierte Elternvertreterin mit serbischem Hintergrund. Die so tolle Sachen mit uns auch machen will und plant und dabei ist. Ich glaube, die Eltern sind froh, dass ich ihre Sprache kann. Ich weiß noch am Anfang, da waren sie froh, wenn sie unsicher waren in Deutsch und ich dann: „Ja, ich spreche deine Sprache.“ Und sie waren dann erleichtert und ah, ich verstehe sie immer. (3).“ (Interview 06_Transkript: 40 - 40)

Auch die befragte Lehrerin aus dem achten Interview sieht die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr positiv.

„Ahm ja, sonst habe ich das Gefühl in dieser Schule, dass die Eltern generell, im Großteil sehr dankbar sind, was wir mit den Kindern machen (4) [...] und auch einfach die pädagogische Arbeit noch wertschätzen. (..) [...] da ist es eigentlich so, dass die Eltern kommen und fragen „Was sollen wir da machen“ und „Haben Sie da eine Idee“, dass man einfach auch gebraucht wird. (..) Ja, das ist ein recht angenehmes Arbeiten mit den Eltern. Und ja, die meisten sind echt sehr lieb und auch beim Elternsprechtag sind immer fast alle da und ja, die meisten sind wirklich bemüht und lieb, ja.“ (Interview 08_Transkript: 54 - 54)

Eine Lehrkraft beschreibt die Elternarbeit prinzipiell als gut, berichtet jedoch auch davon, dass die Eltern in der Vergangenheit oft auch in das unterrichtliche Geschehen eingreifen wollten:

„Ja, schon, Es ist halt einerseits dieses Einladen, schauen, dass die Eltern sich wohlfühlen in der Schule. (3) Dann auch nehmen sich die Eltern halt doch schon heraus, dass sie den Unterricht sehr gerne mitbeeinflussen würden. Und die Art und Weise, wie das manche Eltern machen ist (..) nicht unbedingt die, die man sich wünscht. Aber das ist diese Balance zu halten (..) wie weit will ich die Eltern einladen zu helfen, zu bringen zu machen, das ist ja das Schöne. Aber schaffe ich es dann auch, dass ich die Eltern soweit auf Distanz halte, dass ich als Lehrer doch noch unterrichten kann und da.“ (Interview 01_Transkript: 46 - 46)

Zwei der befragten Lehrkräfte betonen, dass die Zusammenarbeit vor allem mit jenen Eltern mit Migrationshintergrund, die aus der bildungsnahen Schicht stammen, gut funktioniert:

„Sehr unterschiedlich, ja. [...] Ahm ich habe teilweise wirklich extrem liebe Eltern mit Migrationshintergrund, die aber, das muss man auch dazu sagen, aus der bildungsnäheren Schicht stammen. Also ich habe nicht sehr viele, die aus der bildungsfernen Schicht stammen und mit denen, die aus der bildungsfernen Schicht stammen, gibt es Probleme.“ (Interview 02_Transkript: 56 - 56)

„Die größten Schwierigkeiten sehe ich in dem Zusammenhang, bei der Zusammenarbeit mit den Eltern, weil die Eltern kommen oft aus ganz, ganz anderen, sehr (.) bildungsfernen Schichten und haben einfach kein Verständnis dafür, wie man Kinder gut unterstützt, auch wenn man ihnen erklärt, oft erklärt, was zu unterstützen ist, das nutzt nichts, wenn dieses innere Wissen und diese eigene Erfahrung da nicht vorhanden ist.“ (Interview 09_Transkript: 12 - 12)

Es wird deutlich, dass besonders die Lehrkräfte, die schon viele Dienstjahre aufweisen, mit der derzeitigen Elternzusammenarbeit nicht sehr zufrieden sind. So berichtet eine Lehrerin, dass vor allem die geringe Sprachkompetenz als zentrale Herausforderung in der Elternarbeit gesehen wird.

„Die sind so, dass sie teilweise schon 30 Jahre in Österreich leben, kein Wort Deutsch sprechen und dann die Kinder mitkommen mit der Übersetzung, dass sie übersetzen (3) ja es ist halt sehr schwierig, sie wissen halt nicht, wenn man ins Mittelungsheft reinschreibt, was das heißen soll und ja, das sind halt die ärgsten Schwierigkeiten.“ (Interview 11_Transkript: 14 - 14)

Eine andere Lehrkraft beschreibt diese Schwierigkeit ähnlich und betont auch deutlich, dass diese sich weigert, eine andere gemeinsame Sprache, wie Englisch, zu benutzen:

„Hfff (4) sehr unterschiedlich, weil die zum Teil auch nicht alphabetisiert sind, weil keine Dolmetscher da sind. Ich kann alles aufschreiben, auch in einfacher Sprache, sie werden mich nicht verstehen. Ich kann sie bitten, herzukommen, da kann ich ihnen das auch nicht vermitteln. Und ich sehe es nicht als meine Aufgabe, auf Englisch das Ganze zu übersetzen. Ich weigere mich. [Interviewpartner scheint aufgewühlt]“ (Interview 12_Transkript: 60 - 60)

Eine Lehrerin, die ebenfalls schon lange an dieser Schule unterrichtet, sieht die Problematik ähnlich und findet, dass die Eltern sich mehr integrieren müssen:

„Ich möchte eher, dass die Eltern (.) ein bisschen (3) dazu aufgefordert werden (.) das Kind halt mehr (3) eben mehr Deutsch beizubringen und mehr unsere Kultur ihnen nahezubringen. Ich habe das Gefühl (3) das wird oft alles abgelehnt und die wollen nicht und das ist dann schwer.“ (Interview 11_Transkript: 64 - 64)

Dass es vor allem oftmals mit den Vätern anderer, besonders der türkischen Kultur, zu Problemen kommt, berichten vier der befragten Lehrerinnen:

„Und teilweise die Väter akzeptieren auch nicht, dass eine Frau eine Lehrerin ist, die schauen einen nicht an beim Reden, die geben einem nicht die Hand.“ (Interview 11_Transkript: 14 - 14)

„Ja, zum Beispiel, wenn der Vater dir nicht die Hand gibt, ja. Oder solche Dinge, ja, also das geht gar nicht, ja.“ (Interview 10_Transkript: 18 - 18)

„[...] weil mit den Kindern, das schafft man, ja. Aber mit den Eltern ist es manchmal wirklich hart. Also ich habe schon Fälle, wo nicht nur verbale Gewalt, also wo nicht nur in Richtung Drohungen gegangen ist, und auch versucht wird, körperlich einzuschüchtern. Weil die halt oft sehr groß gebaut bin, sind und auch stärker. Also man muss da schon selbstbewusst sein, man muss wissen, wie die ticken, in welche Richtung auch die, das (.) Er-Bild in der Kultur geht, vor allem auch bei den männlichen (..) also bei den Vätern. Muss man wirklich sehr aufpassen.“ (Interview 02_Transkript: 64 - 64)

„Äh, ja, mit einem Vater gab es mal einen Vorfall, dass er (3) ah, ja, ich (4) ich hab das Gefühl gehabt, er (4) erwartet von mir, dass ich seine Arbeit als Papa übernehme. Es ging darum, dass er im Mitteilungsheft was nachschaut oder nachschauen hätte sollen und (.) er hat dann gemeint ich soll ihm das rausholen das Heft und ich habe gesagt: „Bitte suchen Sie es.“ Und es war dann halt schon so, dass (3) er sich da mehr oder weniger geweigert hat, diese Arbeit zu machen. Und ich habe dann gesagt: „Das ist Ihr Job.“ Und das ist dann eskaliert, er hat mich beschimpft als (4) Nazi und als weiß ich was alles und das ist dann ziemlich hochgegangen. Ja (3) das war das einzige Mal und das ist dann ziemlich hochgegangen und dann auch bei der Direktion gelandet und die Direktorin hat ihn dann zurechtgewiesen und er hat sich dann auch (.) paar Stunden später entschuldigt bei mir und es war dann auch nichts mehr. Aber das war glaube ich, das wäre mir mit einem österreichischen Vater nicht passiert, ja.“ (Interview 04_Transkript: 26 - 26)

Eine Lehrkraft erzählt, dass die schulischen Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund auch sehr stark davon abhängen, ob die Eltern den pro Woche festgesetzten Wortschatz zu Hause wie aufgegeben geübt haben:

„[...] die Eltern sollten mit den Kindern diese Wörter einfach üben, lernen, damit das ein gefestigter Wortschatz wird. Das hat (.) relativ gut funktioniert, nur einzelne Kinder, da hat, bei denen war das nicht möglich ja, da haben die Eltern trotz mehrmaligem Vorsprechen, trotz mehrmaligem Einladen nicht mitgetan.“ (Interview 09_Transkript: 34 - 34)

Resümierend zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr entscheidend für die Wahrnehmung der Lehrpersonen von migrationsbedingter Heterogenität und dem Umgang mit dieser ist.

10.8.1 Unterstützungsmöglichkeiten für den Kontakt

Zwei der befragten Lehrkräfte betonen, dass die Eltern geeignete Dolmetscher von sich aus in die Schule zu Gesprächen mitbringen. (Interview 08_Transkript: 54 – 54; Interview 03_Transkript: 65 – 65)

Dabei wird auch immer wieder deutlich, dass oftmals auch einfach ältere Geschwister der Kinder als Übersetzungshilfe dienen (Interview 01_Transkript: 52 – 52; Interview 08_Transkript: 54 – 54; Interview 02_Transkript: 58 – 58), dieses Vorgehen kann jedoch dazu führen, dass bestimmte, besonders heiklere, Inhalte nicht so herübergebracht werden, wie sie bei den Eltern ankommen sollten:

„Ja, also die meisten Eltern sind, haben dann eben eine Übersetzung mit, viele nehmen die Kinder mit als Übersetzer, was wir eigentlich nicht machen sollten, versteh-, also, ich habe es aber trotzdem zugelassen, das sind meistens eh die Kinder, bei denen es eh nur positive Sachen zum Sagen gibt, dann habe ich es immer halt gesagt und die haben das dann eben übersetzt.“ (Interview 08_Transkript: 54 - 54)

„Nein, in der Klasse nicht, da habe ich manchmal als Dolmetscher dann ältere Geschwister mit, (.) wo die Mütter dann gleich von vornherein wen mitnehmen, dass sie das besser verstehen, ja.“ (Interview 02_Transkript: 58 - 58)

Es wird auch oftmals auf die englische Sprache als Kommunikationsmittel zurückgegriffen:

„Ja, genau. Also ich rede viel mit ihnen Englisch. Ich muss aber sagen, dass sie da sehr offen sind, es gibt (.) einige Eltern, die in Deutschkurse gehen und wenn sie nicht ahm (.) genug Englisch und Deutsch können, dann bringen sie Übersetzer mit. Und es

gibt sogar welche, die Deutsch ganz gut verstehen und trotzdem Übersetzer mitbringen. Da muss ich sagen, bin ich sehr positiv überrascht und hab da wirklich Glück mit meinen Eltern.“ (Interview 03_Transkript: 65 - 65)

Mit einem derartigen Vorgehen hatte jedoch eine der befragten Lehrkräfte eine sehr negative Erfahrung, weshalb sie nicht mehr Englisch mit den Eltern spricht:

„Ich übersetze den Eltern auch nicht auf Englisch, da habe ich einmal schon große Schwierigkeiten mit einer Mutter gehabt hat. Die hat behauptet, ich habe gesagt, das Kind ist verrückt, Aber ich habe gesagt das Kind ist (3) wart, nicht crazy, sondern, „she is“ (5) das fällt mir jetzt nicht ein, vielleicht dann noch und die hat das falsch ausgelegt und dann habe ich von der Direktorin die Order bekommen, nur auf Deutsch. Ich habe gesagt confused. Und die Mutter hat gesagt, ich habe gesagt „she is crazy“ und das habe ich nicht gesagt.“ (Interview 12_Transkript: 72 - 72)

Natürlich wird auch immer wieder auf Muttersprachenlehrkräfte zurückgegriffen, die beim Übersetzen helfen:

„Also wenn es eine Kollegin in der Schule ist, die die Sprache spricht, also zum Beispiel die Rumänischkollegin, die ist ganz wichtig für ein Kind, das aus Rumänien ist, wo die Mutter wirklich völlig hilflos und daneben dasteht. Aber ja (4) Aber ich habe auch schon mit Arabisch jemanden gehabt, ein schwieriges Kind mit Arabisch, wo, wo, wo die, wo immer eine Übersetzerin gekommen ist, ja.“ (Interview 09_Transkript: 20 - 20)

„Mhh (..) Ja, es gibt einen Mutsu-Lehrer [Anm. der Autorin: Muttersprachenunterricht-Lehrer], der (3) eventuell hilft oder auch die islamische Religionslehrerin, mit der kann ich dann sprechen, dass sie auch übersetzt. (Interview 11_Transkript: 18 - 18)

„Ja, auf jeden Fall. Also wir haben, wenn wir wichtige Mitteilungen haben, können wir das jederzeit auch übersetzen lassen, auf Türkisch, BKS [Anm. der Autorin: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch], Arabisch. Wir haben mittlerweile sehr viele Sprachen, die da vertreten sind. Da wird immer wieder geholfen.“ (Interview 07_Transkript: 50 - 50)

Eine Lehrkraft betont hier, dass zwar Muttersprachenlehrkräfte für die Übersetzung herangezogen werden, jedoch nicht alle Sprachen, die benötigt werden, an der Schule verfügbar sind:

„Ja, haben wir auch nicht für alles, das Mädchen, das aus Afghanistan kommt, da tue ich mir irrsinnig schwer, weil Mama und Papa können nicht Deutsch, ein bisschen Englisch, ja, irgendetwas weiterzugeben oder sagen: „Lernen Sie mit ihr oder lesen

Sie mit ihr.“ Das geht kaum, weil einfach kaum Deutsch da ist.“ (Interview 12_Transkript: 62 – 62)

Zwei Lehrkräfte betonen, dass es sehr erleichternd für den Kontakt zu den Eltern mit Migrationshintergrund wäre, wenn von der Schule aus Dolmetscher zu Verfügung gestellt werden würden, die die Inhalte entsprechend übersetzen könnten:

„Ja (3) Dolmetscher für die Eltern, regelmäßig, da tun wir uns sehr, sehr schwer, weil die Eltern haben oft keinen Dolmetscher oder jemand, der adäquat übersetzt (3) ich finde die Kinder, die ein bisschen besser Deutsch können, das find ich nicht in Ordnung, wenn die für die Eltern übersetzen, vor allem, wenn man etwas Unangenehmes sagen will, ich weiß nicht, ob die Kinder das dann sagen. Auch die älteren Geschwister, das steht ihnen nicht zu. Da bräuchte man öfter Dolmetscher, regelmäßig.“ (Interview 12_Transkript: 56 - 56)

Ebenso betont die Lehrerin aus dem vierten Interview, dass weitere Unterstützungen für den Kontakt zu den Eltern „schon super“ (Interview 04_Transkript: 64 - 64) wären.

Eine Lehrkraft berichtet davon, dass auch Analphabetismus der Eltern immer wieder zum Thema wird und rechtzeitig erkannt werden sollte, um Mitteilungen adäquat bei den jeweiligen Eltern anbringen zu können:

„Ich meine es gibt schon beim Elternabend manchmal die Eltern, die halt (.) kein Deutsch oder kein Englisch verstehen und ich bitte die Eltern im Vorhinein schon, dass sie sich vielleicht so zusammensetzen, dass sie vielleicht an (.) in der jeweiligen Tischgruppe eine Mama hätten, die ihnen übersetzt und dann hilft. (..) Es gibt auch, in anderen Klassen gibt es auch Analphabeten. Da muss man aufpassen, wenn man Elternbriefe heimschickt. Die Eltern verstehen es nicht, können es nicht lesen. Das ist in der ersten Klasse schwierig. Aber dann übernehmen schon die Kinder, die Kinder werden sehr taff auch, wenn die begreifen, was sie den Eltern sagen müssen, ausrichten müssen. Es ist nur gut zu wissen. Das ist das Problem. Wer sagt von sich schon selber, dass er Analphabet ist, ja.“ (Interview 01_Transkript: 52 - 52)

Eine Lehrerin betont, dass sie von sich aus jemanden zum Übersetzen für die Eltern sucht:

„Ja, na entweder es klärt sich ohnehin im Gespräch, oder ich suche jemanden, der dolmetscht.“ (Interview 09_Transkript: 17 - 17)

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass, aufgrund der Relevanz, die der Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von migrationsbedingter Heterogenität zugeschrieben wird (vgl. Kapitel 10.8 „Elternarbeit“), es notwendig ist, dass von Seiten der Schule Unterstützungsmöglichkeiten für den Kontakt mit fremdsprachigen Eltern angeboten werden.

10.9 Kategorie 9: Fort- und Weiterbildung

Diese Kategorie überschneidet sich teilweise mit den Subkategorien „Interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen“ (Subkapitel 10.1.2) sowie „Erforderliche Kompetenzen“ (Subkapitel 10.1.3). Darum werden anschließend vorwiegend die wichtigsten Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Bedarf nach Fort- und Weiterbildung im Bereich migrationsbedingter Heterogenität herausgearbeitet. Es geht vordergründig um die Bereitschaft der einzelnen Lehrpersonen, an Fort- und Weiterbildungen zum Thema kulturelle Diversität teilzunehmen.

Eine Lehrkraft betont, dass sie möchte, dass sich die Eltern fortbilden. Sie versteht nicht, wozu sie eine Fort- oder Weiterbildung machen soll.

„[...] ich möchte eher, dass die Eltern (.) ein bisschen (3) dazu aufgefordert werden (.) das Kind halt mehr (3) eben mehr Deutsch beizubringen und mehr unsere Kultur ihnen nahezubringen. Ich habe das Gefühl (3) das wird oft alles abgelehnt und die wollen nicht und das ist dann schwer. Ich finde, dann brauche nicht ich eine Fortbildung machen, weil es liegt eigentlich da nicht an uns, weil wir tun unser Bestes und bemühen uns und es sind auch die Eltern gefragt und gefordert, ja.“ (Interview 11_Transkript: 64 - 64)

Jene Lehrkraft, die 60 Jahre alt ist, sieht keine Fort- und Weiterbildungsbedarfe und beschreibt diese als abgedeckt. Als Grund dafür gibt sie die Vertrautheit der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund an:

„Ja, ich sehe es eigentlich als abgedeckt, natürlich ist es immer spannend und kann man immer noch weitertun, bei allem, ja, aber im Großen und Ganzen habe ich das Gefühl, ich komme mit dem Migrationsumfeld gut zurecht, weil es mir einfach schon so vertraut ist durch die vielen Jahre, ja.“ (Interview 09_Transkript:54 - 54)

Eine weitere Lehrperson hat die Ausbildung zur Begleitlehrerin absolviert und sieht ihr Fort- und Weiterbildungs-„Repertoire“ somit ebenfalls abgedeckt:

„Nein, dadurch, dass ich die Ausbildungen hab, sehe ich das nicht mehr als meinen Schwerpunkt ((L02 lacht)).“ (Interview 02_Transkript: 62 - 62)*

Ähnlich beschreibt eine weitere Lehrkraft ihren Bedarf nach Fort- und Weiterbildungen, sie geht von ihren individuellen Schwächen aus:

„[...] ich glaube man sucht sich für Weiterbildungen oft die Schwächen aus, die man hat. (3) Und zurzeit, ich bin sehr gerne auf den MINT-Seminaren [Anm. der Autorin: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik], weil alles was Forschung usw. anbelangt ist sicher nicht meine Stärke. (..) Und ja, also diesen interkulturellen Bereich sehe ich zurzeit nicht als bedürftig ((L01 lacht)).“ (Interview 01_Transkript: 64 - 64)*

Dass das Angebot an Fort- und Weiterbildungen oftmals nicht mit den praktischen Anforderungen innerhalb der Klasse konform geht, wird im achten Interview deutlich:

„Ja, also ich habe dieses Jahr ein Seminar gemacht, das war Deutschlernen mit Liedern, die Lieder haben mich dann nicht ganz überzeugt. ((L08 lacht)) Und ja, ich würde noch weiteres machen und ich schaue immer, was es in der PH gibt in der Hinsicht und ja. Wobei ich dann, stimmt, ja, wenn man andere Fortbildungen denkt man sich oft, wie soll ich das jetzt in meiner Klasse umsetzen und das ist viel zu schwer und zu hochgegriffen und ja, natürlich sicher nicht schlecht, wenn es mehr geben würde.“ (Interview 08_Transkript: 56 - 56)*

Folgende zwei Lehrkräfte, die beide am selben Standort tätig sind, haben entweder durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema der mehrsprachigen Alphabetisierung ein so großes Repertoire, dass es wenig Neues für sie gibt oder finden teilweise nicht die gewünschten Seminare:

„Ich meine aber, dass es (..) wenn man sich so intensiv beschäftigt hat, wie wir es hier tun und wie wir es in den mehrsprachigen Alphabetisierungsklassen tun, dass wir, wenn wir äh, ich sage mal salopp, multi-kulti-Seminare besuchen, dass es wenig Neues gibt, ja.“ (Interview 05_Transkript: 47 - 47)

„Mhm, ja, also ich hab oft, wegen dem Sprachförderzentrum, und das war ja bei uns und ich schau auch öfter, welche Veranstaltungen gibt es und ich schau auch öfter wenn es Fortbildungen an der PH [Anm. der Autorin: Pädagogische Hochschule] gibt für, für, da gibt's nie so viel und eigentlich bin ich dann verzweifelt und eigentlich hätte ich gerne so mehr, so mehr erfahren und so und äh am Anfang gab es ganz viel, weil

wir erst eingestiegen sind in das Projekt und Unterstützung gebraucht haben, aber so viele Sachen habe ich nicht gefunden als Fortbildungsmäßig an der PH, ah, ich tippe immer ein: Zweisprachige Alphabetisierung, (.) aber ich finde dann NIE etwas.“ (Interview 06_Transkript: 42 - 42)

Eine Lehrkraft berichtet davon, dass oftmals auch zu wenig Plätze für Seminare zum Thema kulturelle Vielfalt verfügbar sind:

„Weil es einfach oft, man in Seminare, die man gerne hätte, gar nicht hineinkommt, oft ist dann schon Wartelistenplätze 65 oder so und ja, man muss immer schnell sein, ich bin dann auch oft ja: Oh, es ist schon wieder Anmeldung, hoppla, natürlich meine Schuld auch und es ist klar, dass sie nicht so viel anbieten können. Aber wenn man merkt, dass ein Seminar so überlaufen wäre, dass man da man mehr anbieten könnte, das wäre super, aber ahm (..) prinzipiell für mich immer interessant: Deutsch, wie mache ich das mit Deutsch und mit Kindern mit Migrationshintergrund, wie kann ich das aufbauen, so quasi eigentlich auch von Beginn an.“ (Interview 07_Transkript: 58 - 58)

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Auswertung resümierend dargestellt.

10.10 Resümee

Die Auswertung des Datenmaterials hat verdeutlicht, dass allen voran das Sprachenthema in vielen Bereichen eine zentrale Herausforderung für die befragten Lehrkräfte darstellt. Hinsichtlich der Kompetenzen zeigte sich, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eine wesentliche Bereicherung für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sind. Die Auswertung hat jedoch auch aufgezeigt, dass drei der befragten Lehrkräfte über keine interkulturellen Kenntnisse und Erfahrungen verfügen und weitere Lehrpersonen berichteten davon, dass Inhalte aus Seminaren oder Fortbildungen oftmals nicht produktiv in der Praxis umgesetzt werden können. Für einen erfolgreichen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität erachten die Lehrkräfte vor allem Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Sprachenlernprozess sowie vertiefte Kenntnisse in den Bereichen Elternarbeit und Merkmale verschiedener Kulturen als zentral. Während der Auswertung des Datenmaterials wurde immer wieder sichtbar, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten dabei haben, den Begriff „Migrationshintergrund“ mit jenem des „Österreichischen“ einzuordnen.

Neben den sprachlichen Herausforderungen werden auch kulturelle Differenzen, wie Erziehungsstile, kulturelle Feste, der Stellenwert der Schule sowie kulturelle Gruppierungen als belastend für das pädagogische Handeln empfunden. Die migrationsbedingte Heterogenität einer Lerngruppe hat offenbar auch einen maßgeblichen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder. Demnach verweisen zwei der befragten Lehrpersonen darauf, dass es für sie selbstverständlich ist, das Niveau der schulischen Leistungen unter Bedingungen kultureller Vielfalt geringer anzusetzen als in Klassen mit überwiegend autochthonen österreichischen Kindern. Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte eine Mischung aus freiem Arbeiten und frontalem Unterricht als sehr gewinnbringend für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sehen. Zentrale Ressourcen, die die Lehrkräfte noch von Seiten der Struktur, in der diese agieren, benötigen, um mit kultureller Vielfalt professionell umgehen zu können, sind Team- und Zweitlehrpersonen, an die einzelnen Bedürfnisse adaptierte Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, Dolmetscher für die Erleichterung der Elternarbeit und Personal vom Jugendamt zur allgemeinen Unterstützung. Eine weitere zentrale Erkenntnis ist, dass die Wahrnehmung von migrationsbedingter Heterogenität auch maßgeblich mit der Zusammenarbeit mit den Eltern in Verbindung steht. Je positiver die Elternarbeit empfunden wird, desto positiver ist auch der Umgang mit der kulturellen Vielfalt innerhalb der Klasse. Ebenfalls festzuhalten ist, dass die Bereitschaft, eine Fort- und Weiterbildung zum Thema migrationsbedingte Heterogenität zu besuchen, bei einigen Lehrpersonen, besonders bei den dienstälteren, eher gering zu sehen ist. Oftmals wird von den Eltern erwartet, sich anzupassen oder es werden andere Bereiche als „defizitär“ angesehen und Fort- und Weiterbildungen eher in diesen anderen Kontexten besucht. Jene Lehrkräfte, die sich sehr intensiv mit Thematiken im Zusammenhang kultureller Diversität auseinandergesetzt haben, berichten von der Schwierigkeit, Seminare zu finden, die sich speziell mit dem benötigten Schwerpunkt auseinandersetzen (wie beispielsweise der mehrsprachigen Alphabetisierung) oder ihnen bisher unbekannte Inhalte näher bringen.

Im nachstehenden Kapitel erfolgt eine Diskussion der aus der Detailauswertung gewonnen Ergebnisse sowie eine Beantwortung der Forschungsfrage unter Hinzuziehung der theoretischen Hintergründe, welche im ersten Teil dieser Masterarbeit dargestellt wurden.

11 ZUSAMMENFÜHRUNG VON THEORIE UND EMPIRIE

Nachdem im ersten Teil dieser Arbeit eine Vertiefung in die themenbezogene Literatur sowie im zweiten Teil die Durchführung und Auswertung der empirischen Untersuchung erfolgt ist, wird in diesem Kapitel der Versuch unternommen, eine zusammenfassende Darstellung der theoretischen Hintergründe sowie der empirischen Befunde dieser Arbeit durchzuführen. Dabei werden die empirischen Erkenntnisse auf die theoretischen Befunde rückgebunden, um auf diese Weise Parallelen und Divergenzen herauszufiltern.

Zunächst ist festzuhalten, dass sich Belastungsfaktoren im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität auf der Seite der Lehrkraft vordergründig als sprachliche Herausforderungen zeigen. Dies wird auch in den theoretischen Befunden erläutert. (vgl. dazu Dietrich, 2006, S. 273; Dirim & Mecheril, 2010, S. 100) Die befragten Lehrkräfte berichten auch von weiteren Anforderungen, wie kulturellen Differenzen in Form von Festen, während derer Schülerinnen und Schüler vermehrt fehlen, oder unterschiedlich wahrgenommene Erziehungsstile innerhalb einzelner Kulturen beziehungsweise dem Stellenwert, der der Schule zugeschrieben wird, die als herausfordernd wahrgenommen werden. Das ist verstärkt dann der Fall, wenn Gruppierungen einer Kultur innerhalb der Klasse sind. Die Lehrkräfte reagieren auf diese Umstände mit einer Reduktion des Niveaus des Unterrichts, mit der Begründung, dass Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer fehlenden Sprachkompetenz der Unterrichtssprache nicht in der Lage sind, die erwarteten und altersgemäßen schulischen Leistungen zu erbringen. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde erläutert, dass eine zentrale gesellschaftliche Funktion der Schule darin besteht, die Lernenden in kulturelle Sinnsysteme, wie Sprache und Schrift, einzuführen. (Fend, 2008a, S. 49) Dass dies unter Bedingungen migrationsbedingter Heterogenität die Gefahr birgt, angesichts der notwendigen Deutschförderung, nicht die vorgesehenen schulischen Inhalte zu bearbeiten und auch Einstellungen von Lehrkräften in diesem Zusammenhang relevant sind, ist auch Gegenstand der Theorie (vgl. dazu Von Dewitz & Massumi, 2017, S. 37; Edelmann, 2007, S. 60; Dietrich, 2001, S. 67) und verweist hier auf eine Parallele zu den gewonnenen Erkenntnissen dieser Arbeit.

Um dieses fachliche Wissen nicht zu vernachlässigen, sind Zusatzqualifikationen im Bereich der Deutschförderung oder Deutsch als Zweitsprache unerlässlich. (Von Dewitz & Massumi, 2017, S. 37) Wie durch die Befragung der Lehrpersonen herausgefunden wurde, verfügen die Lehrkräfte in teilweise sehr ungenügendem Maße über interkulturelle Kenntnisse. An dieser Stelle lässt sich eine Divergenz zum professionstheoretischen Ansatz von Oevermann erkennen, da, um professionell pädagogisch handeln zu können, wissenschaftliches Wissen und hermeneutisches, fallbezogenes Erfahrungswissen benötigt werden. Im Sinne von Oevermann können Lehrende, die nicht über genügend theoretische und praktische Kompetenzen verfügen, nicht autonom agieren. Wie die Befragung der vorliegenden empirischen Untersuchung weiters zeigte, fehlt es teilweise an theoretischen Kompetenzen, da Inhalte aus Fortbildungen oftmals nicht als praxisrelevant gesehen und lediglich persönliche Erfahrungen oder Kontakte, die vertieft Einblick in andere Kulturen haben, hier als wertvoll für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität empfunden werden. Erforderlich für einen proaktiven Umgang mit kultureller Vielfalt sehen die Lehrkräfte Kompetenzen in den Bereichen Elternarbeit, Sprachlernprozesse für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch sowie in Form von vertieftem Wissen um die verschiedenen Kulturen der Kinder. Vermehrtes Hospitieren im Rahmen der Ausbildung sehen die befragten Lehrkräfte ebenfalls als zentral.

Drei der befragten Lehrkräfte betonen, dass diese ihr Wissen zu Themen migrationsbedingter Heterogenität als „abgeschlossen“ deuten und nicht finden, dass diese weitere Qualifikationen erwerben sollten. (Interview 11_Transkript: 64 – 64; Interview 09_Transkript: 54 – 54; Interview 02_Transkript: 62 - 62) Eine Lehrkraft betont in diesem Zusammenhang, dass die Eltern dazu angehalten werden sollen, sich anzupassen und fortzubilden. Hier lässt sich an die Ergebnisse der Untersuchung von Georg Auernheimer (2008) anknüpfen, in der die Forderung nach der Anpassung der Minderheiten an die Normen der Mehrheitsgesellschaft sichtbar wird. (vgl. dazu Holzbrecher, 2013, S. 296) Die Frage nach der Bereitschaft und dem individuellen Bedarf, an Fort- und Weiterbildungen zu Themen kultureller Vielfalt teilzunehmen, macht somit ebenso einen zentralen Professionalisierungsbedarf sichtbar. Auf der Seite der individuellen Lehrkraft zeigt sich dieser darin, dass vier der befragten Lehrkräfte angeben, keine Fort- und Weiterbildungen in dieser Hinsicht zu besuchen, da diese aufgrund ihres Dienstalters (Interview 09_Transkript: 54 - 54), ihrer Ausbildung zur Begleitlehrerin (Interview 02_Transkript: 62 - 62), anderer Schwächen

in naturwissenschaftlichen Bereichen, die zur Zeit vordergründig sind (Interview 01_Transkript: 64 - 64) oder, wie schon erläutert, der Meinung sind, dass sich die Eltern anpassen sollten und nicht die Lehrkräfte Fortbildungen besuchen müssen (Interview 11_Transkript: 64 – 64); sie nehmen diesen Bereich der kulturellen Diversität als abgedeckt, nicht „bedürftig“ oder schlichtweg nicht als relevant wahr. Hier lässt sich eine Divergenz zum theoretischen Hintergrund dieser Arbeit erkennen, da, wie im Rahmen der Domäne „Personal Mastery: Die Kraft individueller Könnerschaft“ erläutert wird, die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe verstanden werden sollte. (Paseka u. a., 2011, S. 36) Im Sinne des Kompetenzfeldes „Professionsbewusstsein: Sich als Experte/Expertin wahrnehmen“, wird über Professionsbewusstsein unter anderem dann verfügt, wenn professionell Agierende sich kontinuierlich weiterbilden und offen für Veränderungen sind. (ebd., S. 29ff.) Dass die befragten Lehrkräfte oftmals nicht derart offen gegenüber Veränderungen sind, zeigt sich besonders in den Aussagen derjenigen, die schon längere Zeit als Volksschullehrerin tätig sind. (Interview 09_Transkript: 54 – 54; Interview 10_Transkript: 50 – 50; Interview 11_Transkript: 52 – 52; Interview 12_Transkript: 52 - 52) So berichtet eine Lehrerin, die seit 30 Jahren unterrichtet, dass früher weniger Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse waren und diese wenigen dann schneller Deutsch gelernt haben als jene zur heutigen Zeit. In diesem Zusammenhang spricht sie davon, dass sich die Politik mit der Siedlungspolitik etwas „*eingebrockt*“ (Interview 10_Transkript: 50 - 50) hat.

Auf die explizit gestellte Frage, was für die Lehrkräfte professionelles pädagogisches Handeln im Kontext migrationsbedingter Heterogenität ausmacht, antwortete ein Großteil dieser, dass es wichtig ist, zu akzeptieren, dass in ihrer Klasse kulturelle Vielfalt vorherrscht. Das eigene Handeln bleibt oftmals unhinterfragt und es wird auch betont, dass das Handeln im Unterricht keinen Veränderungen unterzogen wird. Zwei der Lehrkräfte betonen die Relevanz der Mehrsprachigkeit, alle anderen befragten Lehrerinnen sehen besonders die Offenheit, Toleranz und Akzeptanz als zentral für professionelles pädagogisches Handeln. Im Gegensatz zu diesen Aussagen stehen die theoretischen Befunde, dass als wesentlicher Aspekt von Professionalität „eine (selbst) kritische Haltung“ (Paseka u. a., 2011, S. 27) der Lehrperson im Vordergrund stehen sollte, um so in Reflexion zum eigenen Handeln zu treten und die Singularität eines Falls sowie auch das Allgemeine, im Hintergrund einer konkreten Situation liegende, zu erkennen. Oevermanns Verständnis von professionalisiertem Handeln

nach kann Professionalisierung nur durch die Anstrengung von jeweiligen Berufsgruppen gelingen, „die mit der Reflexion des eigenen Selbstverständnisses als Profession unter sich verändernden Bedingungen einhergehen“ (Fraundorfer, 2011, S. 232). Ebenso argumentieren auch Neumann und Karaksoglu, dass Haltungen und Einstellungen als permanente Aufgabe verstanden werden und nicht als etwas „Abgeschlossenes“ betrachtet werden sollten. (Neumann & Karakasoglu, 2011, S. 55) Eine derartige Reflexivität des eigenen Selbst wurde von keiner der befragten Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Frage nach dem professionellen pädagogischen Handeln erkannt.

Weiters konnte festgestellt werden, dass zwei der befragten Lehrkräfte den Begriff des Migrationshintergrundes mit einer Schlechterstellung verbinden. (Interview 01_Transkript: 44 – 44; Interview 03_Transkript: 49 - 49) Sie gehen davon aus, dass ein schlechter Ruf einer Schule mit der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund zu begründen ist und dass autochthon österreichischen Eltern vermittelt werden sollte, dass eine Schule mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund keinen Nachteil für ihre Kinder darstellt. Eine weitere Lehrkraft verwendet verallgemeinernde Erklärungen für kulturell differentes Verhalten in Bezug auf den Erziehungsstil anderer Kulturen (Interview 10_Transkript: 14 - 14). Ihr fällt auf, dass Erziehungsstile *„in manchen Kulturen nicht vorhanden sind“* (Interview 10_Transkript: 14 - 14) und *„bei vielen Familien mit Migrationshintergrund da halt schon sehr wenig in die Richtung gemacht wird“* (Interview 10_Transkript: 14 - 14). Hier wird eine Parallele zur, von Holzbrecher zitierten, Studie von Georg Auernheimer (2008) sichtbar, da dieser ebenfalls als zentrale Erkenntnis identifiziert hat, dass Lehrkräfte auf „generalisierende Erklärungen für fremdartiges Verhalten“ (Holzbrecher, 2013, S. 296) zurückgreifen. Die Lehrerin vom zwölften Interview spricht über den Stellenwert, der der Schule zugeschrieben wird, als Herausforderung für ihr pädagogisches Agieren und betont in diesem Zusammenhang, dass oftmals Schule nicht mehr die Bedeutung zugeschrieben wird, wie sie das *„gewohnt“* (Interview 12_Transkript: 16 - 16) ist, wie sie das bisher *„erlebt“* (Interview 12_Transkript: 16 - 16) hat. In diesem Zusammenhang betont diese, dass dies vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten ist. Die Aussagen der vier Lehrkräfte verdeutlichen, dass der Kulturbegriff auf die bloße Inhaltlichkeit reduziert wird und auf diese Weise Minderheiten und Mehrheiten unterschieden werden. In diesem Kontext

wird deutlich, „dass kulturell Andere andere kulturelle Praktiken pflegen als kulturell Nicht-Andere“ (Mecheril, 2013, S. 22). Vor einem derartig unreflektierten Verwenden des Begriffs Kultur warnt Mecheril, da die daraus resultierende kulturelle Differenz bestehende Machtunterschiede nicht nur fokussiert, sondern auch bestehende strukturelle Bedingungen verschleiert.

Des Weiteren kann festgehalten werden, dass offenbar Schwierigkeiten auf der Definitionsebene des Begriffs „Migrationshintergrund“ bestehen. Die Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ muss, wie in Kapitel 4.1 „Zum Begriff „Migration““ erläutert, nach der Definition von Statistik Austria sowie OECD unabhängig von der Staatsbürgerschaft gesehen werden und bezeichnet alle Personen, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Somit umfasst dieser Begriff alle Zuwanderergruppen sowie deren Nachkommen. Es wurde deutlich, dass offenbar eine Unsicherheit auf der Seite vier befragter Lehrpersonen besteht, wie der Migrationsbegriff – in Abgrenzung zum autochthon Österreichischen – definiert wird. Der Begriff Migrationshintergrund steht diesen Verständnissen nach im Gegensatz zum „Einheimischen“ und „Österreichischen“. (Interview 12_Transkript: 16 – 16; Interview 01_Transkript: 20 – 20; Interview 10_Transkript: 10 – 10; Interview 03_Transkript: 28 - 28)

Wie in Kapitel 5.2.1 „Adressatinnen und Adressaten von interkulturellen Bildungsangeboten“ dargelegt, erfolgt oftmals eine einseitige Adressierung von Mehrheitsangehörigen innerhalb interkultureller Bildungsangebote, weshalb in verstärkter Weise diskutiert wird, welchen Herausforderungen und Chancen Lehrende mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit Heterogenität und Schulentwicklung begegnen. (vgl. dazu Edelmann, 2007, S. 193ff.; Krüger-Potratz, 2005, S. 75) Eine der befragten Lehrkräfte verfügt selbst über einen Migrationshintergrund. Sie erläutert, dass diese ihre migrationsbedingten Kompetenzen nicht nur im Unterricht innerhalb ihrer Schulklasse einsetzen kann, sondern auch für die Schule und das Schulumfeld, wie im Rahmen der Elternarbeit oder Schuleinschreibung, eine zentrale Rolle einnimmt. Diese Lehrkraft fördert die Mehrsprachigkeit innerhalb ihrer Klasse explizit, indem diese die verschiedenen Sprachen der Kinder in den Unterricht miteinbezieht und dazu die einzelnen Kinder immer wieder auf die Relevanz und die Potentiale ihrer Erstsprachen hinweist. Hier lässt sich eine Verbindung zur Studie von Edelmann

(2007) erkennen, die herausgefunden hat, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Akzeptanz der Bedeutung der Migrantensprache als Vorbild für Bildungserfolg fungieren. (Edelmann, 2007, S. 228ff.)

Hinsichtlich der Schul- und Unterrichtssprache zeigt sich, dass einige der befragten Lehrkräfte andere Sprachen nicht zulassen beziehungsweise diesen nicht ausreichend Raum geben und auf Deutsch als Schul- und Unterrichtssprache bestehen. Demgegenüber stehen lediglich zwei Lehrkräfte, die die mehrsprachige Alphabetisierung in ihren Klassen implementiert haben und Mehrsprachigkeit fördern. Werden diese Erkenntnisse auf die theoretischen Befunde bezogen, zeigt sich, dass sprachliche Pluralität anerkannt werden sollte, die Lernenden Räume für Mehrsprachigkeit erhalten und Kommunikation in verschiedenen Sprachen zugelassen werden sollte. (Dirim & Mecheril, 2010b, S. 115f.) Als Grundlinien für eine sprachliche Bildung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität sollte Deutsch als Zweitsprache in allen Unterrichtsfächern Berücksichtigung finden und parallel auch die nicht-deutschen Erstsprachen der Kinder gefördert werden. (Dirim & Mecheril, 2010a, S. 144) An dieser Stelle zeigt sich ein Professionalisierungsbedarf darin, dass die sprachliche Pluralität noch nicht in ausreichendem Maße Berücksichtigung findet.

Auf der Seite der Institution Schule sowie des Schulumfeldes zeigen sich Anforderungen dahingehend, dass fehlende Ressourcen, wie Personal, Dolmetscher, Ansprechpersonen für herausfordernde Situationen, Räumlichkeiten und organisatorische Vorgaben und Rahmenbedingungen, wie Schulbücher, altersadäquate Texte sowie zu wenige Ressourcen und Zeit für Muttersprachenunterricht, den pädagogischen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität einschränken. Hier zeigt sich eine Verbindung zu Giddens' Verständnis von Struktur. Demnach fungiert diese einerseits als Ermöglichung und andererseits als Restriktion des Handelns. An dieser Stelle besteht noch Handlungsbedarf auf Seiten der Rahmenbedingungen, um professionelles pädagogisches Handeln zu ermöglichen. Bei der Auswertung jener Kategorien, die die Schule betreffen, zeigte sich, wie auch schon im theoretischen Hintergrund dieser Arbeit erläutert wurde (vgl. Kapitel 2.5 „Verhältnis von Struktur und Profession“), wie zentral Lehrkräfte die Struktur für ihr pädagogisches Agieren wahrnehmen. Weiters zeigen sich Parallelen zur Studie von Edelmann (Edelmann, 2007, S. 228ff), da die Einbeziehung von Zweit-

und Teamlehrern noch als sehr ungenügend wahrgenommen wird und der Kooperation in Lehrerteams im Allgemeinen eine bedeutende Rolle zugesprochen wird. Die theoretischen Befunde verweisen ebenso darauf, dass eine „multidimensionale Perspektive“ (Von Dewitz & Massumi, 2017, S. 37) erforderlich ist, was eine Kooperation von Lehrkräften sowie Teamarbeit mit anderen Lehrpersonen und weiterem pädagogischen Personal einschließt, um migrationsbedingter Heterogenität in professioneller Weise begegnen zu können. An dieser Stelle wird, wie auch aus der Befragung der Lehrkräfte hervorgeht, ein zentraler und notwendiger Bedarf an mehr Ressourcen, vor allem in Form von Team- und Zweitlehrkräften sowie vermehrtem Muttersprachenunterricht, zur Unterstützung des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität sichtbar.

Der Austausch im Kollegium wird vom Großteil der Lehrkräfte als hilfreich empfunden, jedoch zeigt sich, dass ein Austausch im Sinne einer „Professionellen Lerngemeinschaft“ (Paseka u. a., 2011, S. 33) teilweise nicht an Schulen implementiert ist. Oftmals ist es eher ein „Darüber-Reden“ (Interview 09_Transkript: 52 – 52) in den Pausen und ein „Jammern“ (Interview 10_Transkript: 50 - 50) über die Zustände und nicht explizit eine Weiterentwicklung, um neues, lösungsorientiertes Wissen für die Schule zu entwickeln. Dabei wurde im theoretischen Teil der Arbeit herausgearbeitet, dass die Reflexion des eigenen Agierens in Strukturen, die vor Ort bereitstehen, in sogenannten „Professional Communities“ (Schrittmesser 2004) unabdingbar ist, um die Widersprüchlichkeiten von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person „diskursiv und in einem kollegialen Setting bearbeiten zu können“ (Paseka u. a., 2011, S. 23). Durch die Datenauswertung kann festgehalten werden, dass vor allem die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund in diesem Zusammenhang als sehr hilfreich empfunden wird. Deren Kompetenzen werden vordergründig für Übersetzungen oder den Austausch über kulturelle Differenzen genutzt.

Wird das Arbeitsbündnis nach Oevermann auf den Lehrberuf übertragen, kann dieses als dreistelliges, „mit dem einzelnen Schüler, mit der Familie und mit der Klasse“ (Oevermann, 2002, S. 46f.), verstanden werden. Mit den Eltern wird es geschlossen, da die Kinder noch nicht in der Lage sind, vollständig autonom und unabhängig agieren und entscheiden zu können. Wird der Fokus auf die Familie gelegt, kann auf

jene zentrale Erkenntnis der ProLEG-Studie verwiesen werden, dass die Lehrkräfte Problemquellen für Bildungsbenachteiligung nicht innerhalb der Institution Schule verorten, sondern insbesondere im Elternhaus der Kinder mit Migrationshintergrund. (Winheller u. a., 2012, S. 54ff.) Die Auswertungsergebnisse der vorliegenden Arbeit deuten auf eine ähnliche Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte hin. Je besser die Zusammenarbeit mit den Eltern funktioniert, umso positiver wird die migrationsbedingte Heterogenität wahrgenommen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist für alle befragten Lehrkräfte sehr wesentlich für einen proaktiven Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Lehrenden unter Bedingungen migrationsbedingter Heterogenität zwar viele Potentiale und Chancen für die Kinder vor allem in den sozialen Bereichen nennen und auch die allgemeine Haltung an den Schulen weltoffen und tolerant dargestellt wird, jedoch je dienstälter eine Lehrperson ist – und das ist eine zentrale Erkenntnis dieser Arbeit – desto negativer fällt die Wahrnehmung der migrationsbedingten Heterogenität aus. Die in diesem Kapitel erfolgte Zusammenführung von Theorie und Empirie zeigt, dass die Erkenntnisse der Professionalisierungsforschung und die Perspektiven der einzelnen Lehrkräfte teilweise auseinandergehen. Auf beiden Seiten – jener der individuell handelnden Lehrperson selbst sowie jener der Struktur bzw. Rahmenbedingungen, in denen die Lehrkräfte agieren – konnten zentrale Professionalisierungsbedarfe erkannt werden.

12 CONCLUSIO

Innerhalb dieses Schlusswortes wird ein abschließender skizzenhafter Überblick über die vorliegende Masterarbeit und offene Themenkomplexe gegeben, die sich durch die Forschungsarbeit abzeichnen. Mit der vorliegenden Masterarbeit sollte geklärt werden, welchen Anforderungen Lehrkräfte an Wiener Volksschulen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität begegnen, wie diese damit umgehen und welche Professionalisierungsbedarfe sowohl auf der Seite der individuellen Lehrperson als auch auf der Seite der strukturellen Rahmenbedingungen erkannt werden können.

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden die theoretischen Hintergründe erläutert und dabei auf – nun überblicksartig skizziert – den professionstheoretischen Hintergrund, den Heterogenitäts- und Migrationsbegriff sowie migrationsbedingte Heterogenität und pädagogisches Handeln eingegangen.

Ausgehend davon folgte im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit die empirische Untersuchung. Nach einer Darstellung der, dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellung, wurde die verwendete Methode des problemzentrierten Interviews detaillierter beschrieben. Darauf folgte eine überblickshafte Darstellung der Stichprobe, welche zwölf befragte Lehrkräfte umfasst, sowie eine Beschreibung der Auswertung, die mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) mithilfe des Computerprogramms „MAXQDA“ durchgeführt wurde. Die Ergebnisse wurden – gemäß dem professionstheoretischen Hintergrund der Arbeit – getrennt sowohl auf der Ebene der Lehrperson als auch auf der Ebene der Struktur, in der diese agieren, dargestellt. Darauf folgte eine Verbindung der theoretischen sowie empirischen Erkenntnisse.

Resümierend wird deutlich, dass migrationsbedingte Heterogenität eine multidimensionale Perspektive erforderlich macht. Lehrkräfte sollten bereits innerhalb ihrer Ausbildung „in die Lage versetzt werden, ihr Tun, die Situation von SchülerInnen, die Schule als gesellschaftliche Institution etc. so zu reflektieren, dass sie in ihrer hoch anspruchsvollen und von Widersprüchen gekennzeichneten Aufgabe professionelle und nicht in erster Linie von defensivem Wissen geleite nachgehen können“ (Mecheril

& Oberlechner, 2016, S. 162). Auch eine kritische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit „Vorurteilen, Diskriminierungsroutinen und Rassismen“ (ebd., S. 162) sollte angebahnt werden. Ein Bewusstsein darüber, dass die von den Lernenden eingebrachten Unterschiede, beispielsweise der Sprache oder des Verhältnisses zur Bildungsinstitution beziehungsweise des individuellen Wissensstandes, „konstitutiv für die Migrationsgesellschaft“ (ebd., S. 162) sind, ist zentral. Weiters sollten sich Lehrkräfte vergegenwärtigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht als „die Anderen“ gesehen werden sollten, sondern dass diese kulturellen und sprachlichen Unterschiede „Kennzeichen der *einen* pluralen Gesellschaft“ (ebd., S. 162; Hervorh. im Original) sind. Ein derart reflexiver Habitus der einzelnen Lehrperson kann allerdings nur dann angebahnt und unterstützt werden, wenn auch die Struktur, in der diese agiert, reflexiv ist. Es zeigt sich, dass somit auch auf der Ebene der Struktur Migration dauerhaft mitgedacht werden sollte. Wie auch die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit verdeutlichen, leisten auch die Struktur bzw. die Rahmenbedingungen einen wesentlichen Beitrag dazu, wie Lehrkräfte mit migrationsbedingter Heterogenität umgehen (können). Hinsichtlich der Ergebnisse der Auswertung der empirischen Untersuchung dieser Masterarbeit, besteht sowohl auf der Ebene der individuellen Lehrperson als auch auf der Ebene der Struktur noch Handlungsbedarf, um professionelles pädagogisches Handeln im Kontext migrationsbedingter Heterogenität zu ermöglichen. Kurzum lässt sich resümieren:

„Der grundlegende erforderliche Wandel, der durch Schulstrukturreformen eingeleitet werden kann, kann sich nur verwirklichen, wenn neben der strukturellen Änderung auch eine Änderung in den Köpfen der alltäglichen bildungsinstitutionellen Praxis stattfindet“ (Mecheril & Oberlechner, 2016, S. 160).

Diese Forschungsarbeit gibt zudem den Anstoß, aufgekommene Themenkomplexe, auf die an dieser Stelle nicht in vertiefter Weise eingegangen werden kann, weiter zu verfolgen. Allen voran stehen hier die in nahezu allen befragten Bereichen genannten sprachlichen Belastungen, die mit migrationsbedingter Heterogenität einhergehen. Es zeigte sich vor allem, dass durch die fehlende einheitliche Sprachnorm innerhalb der Klasse auch folglich der Lernerfolg und die schulischen Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund von einigen befragten Lehrpersonen als geringer eingeschätzt wurden. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch die Schwierigkeit, schulische

Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund an einem monokulturellen Maßstab zu messen. Dieser Ansatz ist insofern interessant, da die Einstellungen von Lehrkräften, wie im theoretischen Teil aufgezeigt, einen maßgeblichen Einfluss auf deren Umgang mit Heterogenität haben. Weiterführend könnte hier angesetzt werden und auch die Perspektive der Eltern und Schülerinnen und Schüler einbezogen werden oder die Einschätzung der schulischen Leistungen vor allem auch am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I näher betrachtet werden.

13 LITERATURVERZEICHNIS

- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, & K. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf: von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich. S. 55–72.
- Bauer, W. T. (2008): Zuwanderung nach Österreich. Wien: ÖGPP.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, (4), S. 469 – 520.
- Bennewitz, H. (2010): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: A. Prengel, B. Friebertshäuser, & A. Langer (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3.), Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 43–60.
- Boller, S., Rosowski, E., & Stroot, T. (2007): Heterogenität in der Sekundarstufe II. Einleitende Bemerkungen zum Thema. In: S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S.12-20
- Buholzer, A. (2010): Lernprozesse förderorientiert diagnostizieren. In: A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.): Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett und Balmer Verlag. S. 97–108.
- Buholzer, A., & Kummer Wyss, A. (2010): Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In: A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.): Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett und Balmer Verlag. S. 7–15.
- Combe, A. (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In: A. Kowarsch & K. M. Pollheimer (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Combe, A., & Helsper, W. (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 9–48.
- Czerwenka, K. (2004): Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In: U. Beckmann, H. Brandt, & H. Wagner (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA – Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 56–71.

- De Cillia, R. (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: D. Cinar (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. (Bd. 13). Innsbruck/Wien: Studien-Verlag. S. 220 - 243.
- Diehm, I., & Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer.
- Dietrich, I. (2001): Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? In: G. Auernheimer (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich. S. 59–71.
- Dietrich, I. (2006): Interkulturelle Begegnungen als Anlässe für Professionalisierungsprozesse. In: T. Rihm (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjekstandpunkt ausgehen... (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 269–186.
- Ding., Y. (2011): Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung. Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis. (Hochschulschrift). Friedrich Schiller Universität Jena.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2010a): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 121–149.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2010b): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien, & W. Schröer (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 99–120.
- Eckhart, M. (2010): Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In: H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft (Bd. 2), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 133–150.
- Edelmann, D. (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Münster: Lit (Münchner Studien zur Erwachsenenbildung, 4).
- Fassmann, H. (2017): Integrationsmotor Schule – Hohe Erwartungen, differenzierte Ausgangslage. Schulverwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, (4. 2017), S. 100–103.
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008a). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fend, H. (2008b): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt.
- Fraundorfer, A. (2011): Differenz und Professionalität: Vom prekären zum produktiven Umgang mit Differenz in Schule und Unterricht. In: A. Paseka, I. Schrittmesser, & M. Schratz (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG. S. 123–162.
- Freudenthaler, H. H., & Specht, W. (2005): Bildungsstandards aus Sicht der Anwender: Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I.
- Frey, A., & Jung, C. (2011): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag. S. 540–569.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2009): Einführung. Migration und schulischer Wandel: Unterricht. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13–20.
- Giddens, A. (1995): Die Konstitution der Gesellschaft (2. Auflage). Fulda: Fuldaer Verlagsanstalt.
- Gogolin, I. (2010): Multikulturalität als Herausforderung. In: H. Faulstich-Wieland (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 49–72.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (Bd. 9). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Gomolla, M. (2014): 'Heterogenität' als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 69–86.
- Grossenbacher, S. (2010): Kompetenz und Professionalität entwickeln. In: A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett und Balmer Verlag. S. 162–168.
- Grunder, H.-U., & Gut, A. (2010): Einführung in das Thema. In: H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft (Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 12–20.

- Hamburger, F. (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim/München.
- Hauenschild, K. (2010): Transkulturalität – (k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung interkultureller Bildung? In: A. Datta (Hrsg.): Zukunft der transkulturellen Bildung - Zukunft der Migration. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag. S. 148–166.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Forschen lernen, (1. Jahrgang), S. 7–15.
- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag. S.149–170.
- Helsper, W., & Combe, A. (1997): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: W. Helsper & A. Combe (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 9–48.
- Herzog, W. (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. Zeitschrift für Pädagogik, (51), S. 253–258.
- Holzbrecher, A. (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. In: A. Holzbrecher (Hrsg.): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag. S. 295–302.
- Hüpping, B. (2017): Migrationsbedingte Heterogenität. Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt. Paderborn: Springer VS Verlag.
- Joas, H. (1995): Einführung. Eine soziologische Transformation der Praxisphilosophie – Giddens' Theorie der Strukturierung. In: A. Giddens: Die Konstitution der Gesellschaft (2.) Fulda: Fuldaer Verlagsanstalt. S. 9–24.
- Kalpaka, A., & Mecheril, P. (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien, & W. Schröer (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 77–98.
- Khan, G. (2017): Herausforderungen für das Schulsystem. Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Schulverwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, (4), S. 110–120.
- Kluge, F. (1995): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Koller, H.-C. (2014): Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In: H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.): Heterogenität. Zur

- Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 9–18.
- Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung (Bd. 10). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Kummer Wyss, A. (2010): Kooperativ unterrichten. In: A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett und Balmer Verlag. S. 151–161.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz Studium.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. (11. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mayring, P., & Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3. Auflage). Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 323–334.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2010a): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: K. Hurrelmann, C. Palentien, W. Schröer, & S. Andresen (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 54–76.
- Mecheril, P. (2010b): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien, & W. Schröer (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 7–22.
- Mecheril, P. (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 15–36.
- Mecheril, P. (2016): Begrifflichkeiten der Einwanderungs-, nein der Migrationsgesellschaft. In: D. Molthagen & T. Schöne (Hrsg.): Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf. GmbH. S. 27–39.
- Mecheril, P., & Do Mar Castro Varela, M. (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien, & W. Schröer (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 23–53.

- Mecheril, P., & Oberlechner, M. (2016): Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln. In: S. Kronberger, C. Kühberger, & M. Oberlechner (Hrsg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H. S. 153–166.
- Münk, D., Granato, M., & Weiß, R. (2011): Berufsbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft – Entwicklung und Perspektiven. In: M. Granato, D. Münk, & R. Weiß (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bonn: W. Bertelsmann Verlag. S. 9–36.
- Neumann, U., & Karakasoglu, Y. (2011): Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Integration durch Bildung, Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und interkulturelle Öffnung. In: U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann Verlag. S. 47–59.
- Nolle, A. (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: Verlagsbuchhandlung Martin Meidenbauer.
- OECD. (2018): The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being. Paris: OECD publishing.
- Oelkers, J. (2003): Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. S. 54–70.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main. S. 70–182.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinhardt. S. 19–63.
- Oevermann, U. (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller-Hermann (Hrsg.): Professionalität in der sozialen Arbeit (3. Auflage), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 119–148.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1).
- Oser, F. (2002): Standards in der Lehrerbildung: Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung., (2), S. 8–19.
- Oser, F. (2005): Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. Zeitschrift für Pädagogik, (51), S. 266–274.

- Oser, F., & Oelkers, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Chur.
- Paseka, A. (2011): Transformationen - Brüche - Entgrenzungen. Personal Mastery als Suchbewegung. In: M. Schratz, I. Schrittemser, & A. Paseka (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken.. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG. S. 123–162.
- Paseka, A., Schratz, M., & Schrittemser, I. (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: A. Paseka, M. Schratz, & I. Schrittemser (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken (1. Auflage). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG. S. 8–45.
- Prenzel, A., Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2010): Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In: A. Prenzel, B. Friebertshäuser, & A. Langer (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3. Auflage). Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 17–42.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenburg.
- Puhr, K., & Budach, T. (2014): Anerkennung und Chancengerechtigkeit. Normative Implikationen des Heterogenitätskonzepts in Inklusionspädagogik und Interkultureller Pädagogik. In: H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 183–200.
- Rittelmeyer, C. (2010): Methoden hermeneutischer Forschung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3. Auflage). Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 235–248.
- Ronzani, S. (1980): Arbeitskräftewanderung und gesellschaftliche Entwicklung. Erfahrungen in Italien, in der Schweiz und in der Bundesrepublik Deutschland. Königstein/Ts: Schriften des Wissenschaftszentrums Berlin.
- Ruhloff, J. (2007): Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext. In: D. Benner (Hrsg.): Bildungsstandards. Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh. S. 49–59.
- Sandfuchs, U. (2001): Funktionen und Aufgaben der Schule. Historische und aktuelle Betrachtungen zur Schule zwischen Kritik und Programmatik. In: S. Kirk, J. Köhler, H. Lohrenz, & U. Sandfuchs (Hrsg.): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Bad Heilbrunn: Julius Klinhardt. S. 9–42.

- Schermann, S., & Fleck, M. (2017): Integration von Flüchtlingen an der antonkriegergasse. Schulverwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, (4), S. 104–107.
- Schnötzing, D. (2014): Eine Story von Kopf und Herzen. Wien.
- Schratz, M., Schrittemer, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). In: M. Schratz & C. Kraler (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln – Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag. S. 123–138.
- Schrittemer, I. (2004): Professional Communities: Mögliche Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In: B. Hackl H.G. Neuweg (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Beiträge aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Münster : LIT-Verlag, 131-150.
- Senge, P. M. (2003): Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Statistik Austria. (2016): Migration & Integration. Zahlen. Fakten. Indikatoren. Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung.
- Statistik Austria. (2017): Migration & Integration. Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung.
- Strasser, J. (2011): Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms. Journal of Social Science Education, (10 (2)), S. 14–28.
- Terhart, E. (1995): Lehrerprofessionalität. In: Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2005): Standards in der Lehrerbildung – ein Kommentar. Zeitschrift für Pädagogik, (51), S. 275–279.
- Terhart, E. (2007): Standards in der Lehrerbildung. Bildungswissenschaft 35, (1), S. 2–14.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, Pädagogische Professionalität (Beiheft 57), S. 202–224.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Treibel, A. (2008): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. (4.). Weinheim und München: Juventa Verlag.

- UNDP (United Nation Development Programme) (2009): Overcoming barriers. Human mobility and development. Houndmills: Palgrave Macmillan (Human Development Reports, online).
- Von Dewitz, N., & Massumi, M. (2017): Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos, & H. G. Holtappels (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen.. Münster: Waxmann Verlag. S. 27–40.
- Von Papen Robredo, G. (2017): Der Umgang mit Migration im transformierten Wohlfahrtsstaat. Programmatik und Handlungsorientierungen der freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Von Saldern, M. (2007): Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In: S. Boller, T. Stroot, & E. Rosowski (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 42–51.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 17–31.
- Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 21–31.
- Wilbers, K. (2005): Standards für die Bildung von Lehrkräften. In: P. Gonon, F. Klauser, R. Nickolaus, & R. Huisinga (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. S. 135–146.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz Verlag. S. 227–255.
- Zepke, G. (2016): Lust auf qualitative Forschung! Eine Einführung für die Praxis. Wien: T.S.O. Texte zur Systemischen Organisationsforschung.

INTERNETQUELLEN:

- Fonds Soziales Wien. (2017): Flüchtlinge, Asyl und Grundversorgung. Grafiken und Daten zu Wien, Österreich und der EU. URL:

- <https://fluechtlinge.wien.gv.at/site/files/2017/04/fsw-fakten-fluechtlinge-2017-3.pdf> [abgerufen am 20.09.2017].
- OECD. (2005): Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland. URL: <https://www.oecd.org/berlin/35796774.pdf> [abgerufen am 01.10.2017].
- Prenzel, A., & Heinzl, F. (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. Zeitschrift für Inklusion-online, 4(3). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39> [abgerufen am 06.01.2018].
- U.P.K. (2000): Lexikon der Psychologie: Pygmalion-Effekt. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/pygmalion-effekt/12286> [abgerufen am 29.03.2018].
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research [Online Journal] 1. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [abgerufen am 10.09.2018].

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

ABBILDUNGEN

Abbildung 4: Liste der Interviewtranskripte.....	S. 90
Abbildung 5: Liste der Codes.....	S. 91
Abbildung 6: Zuteilung der Haupt- und Subcodes.....	S. 91

TABELLEN

Tabelle 3: Profil der InterviewpartnerInnen.....	S. 83
Tabelle 4: Definition der Haupt- und Subkategorien.....	S. 93
Tabelle 5: Transkriptionsregeln (Langer, 2010, S. 523).....	S. 177

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Anm. der Autorin	Anmerkung der Autorin
bzw.	beziehungsweise
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ebd.	Ebenda
Hervorh. im Original	Hervorhebung im Original
MAXQDA	Qualitative Data Analysis Software
PDF	Portable Document Format
PH	Pädagogische Hochschule
u.a.	und andere
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach
z.T.	zum Teil

14 ANHANG

Kurzfassung

Die gesellschaftlichen Entwicklungen in der österreichischen Bevölkerungsstruktur stehen in einem engen Zusammenhang zur Institution Schule und denjenigen, die in diesem Handlungsfeld agieren. Im Kontext von Migration kommt österreichischen Schulen eine zentrale Rolle als Integrationsmotor zu und Lehrkräfte müssen mit den damit einhergehenden komplexen Herausforderungen umgehen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf migrationsbedingte Heterogenität innerhalb der Volksschule gelegt und der Versuch unternommen, aufzuzeigen, wie Lehrkräfte mit dieser kulturellen Vielfalt an Wiener Volksschulen umgehen und welche Professionalisierungsbedarfe ihres pädagogischen Handelns in diesem Zusammenhang erkannt werden können. Dabei wird professionelles pädagogisches Handeln immer sowohl auf die individuelle Lehrkraft als auch auf die Struktur, in welcher diese agieren, bezogen.

Mit dieser Masterarbeit soll ein Beitrag zur Forschungsarbeit in diesem, vor allem in Österreich noch teilweise ungenügend ergründeten, Themengebiet geleistet werden. Hierfür werden, mittels zwölf problemzentrierter Interviews, persönliche Sichtweisen, Erfahrungen und Bedarfe von Lehrkräften, die im Kontext von migrationsbedingter Heterogenität pädagogisch agieren, ermittelt. Die gewonnenen Daten wurden mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) mithilfe der Software MAXQDA ausgewertet. In einem abschließenden Kapitel erfolgt eine Diskussion der empirischen Ergebnisse in Bezug auf die theoretischen Befunde. Dabei zeigten sich zentrale Professionalisierungsbedarfe sowohl auf der Seite der individuellen Lehrperson als auch auf der Seite der Struktur.

Dieser Arbeit wird eine CD-ROM beigelegt, auf welcher die zwölf transkribierten Interviews, die Auswertung der Daten mittels MAXQDA sowie diese Arbeit selbst im Dateiformat PDF zur Verfügung gestellt werden.

Abstract

The social developments in the Austrian population structure are closely related to the institution school and those who act in this field of action. In the context of migration, Austrian schools play a central role in integrating and teachers need to deal with the associated complex challenges.

In this paper, the focus is placed on migration-related heterogeneity within the elementary school and an attempt is made to show how teachers deal with this cultural diversity in Viennese elementary schools and what professionalisation needs of their pedagogical activities, can be identified in this context. At the same time, professional pedagogical action is always related both to the individual teacher and to the structure in which they operate.

With this master's thesis, a contribution to the research work in this, especially in Austria still partially inadequately fathomed subject area, should be made. For this purpose, twelve different problem-centered interviews are used to determine the personal views, experiences and needs of teachers who are pedagogically active in the context of migration-related heterogeneity. The obtained data were analyzed by means of the structuring content analysis according to Philipp Mayring with the help of the software MAXQDA. In a concluding chapter a discussion of the empirical results in relation to the theoretical findings takes place. Central professionalisation requirements were evident both on the part of the individual teacher and on the side of the structure.

This work is accompanied by a CD-ROM, on which the twelve transcribed interviews, the evaluation of the data through MAXQDA as well as this work itself are provided in the file format PDF.

TRANSKRPTIONSREGELN

()	Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer
(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerung in der Klammer
(.)	Sehr kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden
LAUT	Laut gesprochen
‚leise‘	Leise gesprochen
<u>betont</u>	Betont gesprochen
g e d e h n t	Gedehnt gesprochen
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle, * markiert das Ende
Da sagt er: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
gegan-	Wortabbruch
[	Überlappung von Redebeiträgen bzw. direkter Redeanschluss, wird hervorgehoben, indem genau an der Stelle weitergeschrieben wird
[Interviewpartner scheint sehr aufgewühlt]	Anmerkung der Transkribierenden

Tabelle 6: Transkriptionsregeln (Langer, 2010, S. 523)

INTERVIEWLEITFADEN

Die, dieser Masterarbeit zugrundeliegende, Fragestellung lautet:

Welchen Anforderungen begegnen Lehrkräfte im Zusammenhang mit migrationsbedingter Heterogenität im Handlungsfeld der Volksschule, wie nehmen sie Heterogenität im Kontext von Flucht und Migration wahr und wie interpretieren sie ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf ihre Wahrnehmungen?

Die Fragestellung bezieht sich, aufgrund der theoretischen Hintergründe dieser Masterarbeit, einerseits auf das pädagogische Handeln von Volksschullehrkräften sowie andererseits auf die Struktur, in welcher diese tätig sind.

Der Leitfaden gliedert sich in fünf zentrale Teile. Nach der Klärung der Rahmenbedingungen und der Beschreibung der interviewten Lehrkraft sowie den aktuellen Gegebenheiten innerhalb der Klasse folgen Fragen zum pädagogischen Handeln im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sowie zur Struktur, in der die Lehrpersonen agieren. Abgeschlossen wird das Interview mit einer Danksagung für die Teilnahme und einer Verabschiedung.

Den interviewten Lehrpersonen wird versichert, dass alle gemachten Angaben streng vertraulich behandelt werden.

1 KLÄRUNG DER RAHMENBEDINGUNGEN

Vorstellung der Interviewerin, Erläuterung der Rahmenbedingungen des Interviews (Aufbau, Dauer)

2 BESCHREIBUNG DER INTERVIEWTEN PERSON UND DER AKTUELLEN SITUATION INNERHALB DER SCHULE

An welcher Schule unterrichten Sie?

Wie lange unterrichten Sie schon an dieser Schule?

Wie alt sind Sie?

Haben Sie selbst einen Migrationshintergrund? Wenn ja, *können Sie Ihre migrationsbedingten Kompetenzen einsetzen?*

Ich bitte Sie jetzt, Ihre aktuelle Klasse näher zu beschreiben. Wie ist Ihre Klasse kulturell zusammengesetzt?

3 PÄDAGOGISCHES HANDELN IM UMGANG MIT MIGRATIONSBEDINGTER HETEROGENITÄT

3.1 Schulklasse

Wo sehen Sie in Ihrer Klasse besondere Herausforderungen im Umgang mit der kulturellen Zusammensetzung der Klasse?

Welche Potenziale und Chancen sehen Sie darin, Kinder aus verschiedenen Kulturen innerhalb Ihrer Klasse zu haben?

Würden Sie sagen, dass die Kinder innerhalb der Klasse von dieser migrationsbedingten Heterogenität profitieren?

Wie zeigt sich die Sprachenvielfalt innerhalb Ihrer Klasse? Benutzen die SchülerInnen Ihre Herkunftssprache in der Schule (z.B. mit Freunden)? Beziehen Sie die Sprachen der Kinder in Ihren Unterricht mit ein?

3.2 Unterrichtsprozesse (Lerninhalte und Unterrichtsmethoden)

Was ist notwendig, um im Kontext von migrationsbedingter Heterogenität optimale Lernsituationen herzustellen? Welche Unterrichtsmethoden schätzen Sie an dieser Stelle als besonders förderlich/gewinnbringend ein?

Welche Vorgaben und organisatorischen Rahmenbedingungen müssen Sie im Rahmen Ihres Unterrichts berücksichtigen? Wie behindern Sie diese im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität innerhalb Ihrer Klasse?

Verfügen Sie über bestimmte interkulturelle Kenntnisse oder Erfahrungen, welche Ihnen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität helfen?

4 STRUKTUR, IN DER DIE LEHRPERSONEN AGIEREN

4.1 Arbeitsfeld Schule

Welches Leitbild hat die Schule? Was wird im Zusammenhang mit migrationsbedingter Heterogenität als Aufgabe der Schule verstanden?

Wird die migrationsbedingte Heterogenität der Klassen im Kollegium thematisiert? *Wenn ja, auf welche Art und Weise und wann? Wenn nein, hätten Sie den Wunsch, sich regelmäßig im Kollegium auszutauschen?*

Arbeiten in Ihrer Schule Lehrende mit Migrationshintergrund? *Wenn ja, nutzen Sie deren migrationsbedingte Kompetenzen?*

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Eltern mit Migrationshintergrund?

4.2 Weiterbildung

Haben Sie schon an einer Weiterbildung zum Umgang mit kultureller Vielfalt teilgenommen? *Wenn ja, an welcher? Würden Sie sich weitere Weiterbildungsangebote wünschen?*

Wenn Sie nun an die gegenwärtigen Studierenden an den PHs denken: Welche Kompetenzen sollten in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im Handlungsfeld Schule in der Ausbildung unbedingt vermittelt werden?

Damit sind wir schon am Ende unseres Gesprächs. Wollen Sie noch etwas ergänzen oder etwas hinzufügen, das noch nicht gesagt wurde?

5 ABSCHLUSS DES GESPRÄCHS MIT EINER PARAPHRASIERTEN ZUSAMMENFASSUNG

Verabschiedung, Herzliches Dankeschön.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

„Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

(Ort, Datum)

(Unterschrift)