



Abschlussbericht

Forschungsbedarfe zu Migration und Integration im Bildungsbereich

**Vera Späth, Hermann Josef Abs,
Igor Birindiba Batista**

Februar 2020

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Späth, Vera / Abs, Hermann Josef / Birindiba Batista, Igor (2020): ReNeEd: Research Needs in Education - Forschungsbedarfe zu Migration und Integration im Bildungsbereich. Abschlussbericht, Interdisziplinäres Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung an der Universität Duisburg-Essen, Februar 2020.

DOI: 10.17185/duepublico/72924

Danksagung

Die Autorin und Autoren bedanken sich ausdrücklich bei allen, die das Projekt „ReNeEd: Research Needs in Education - Forschungsbedarfe zu Migration und Integration im Bildungsbereich“ unterstützt haben. Hierzu gehören die angeschriebenen Migranten(selbst-)organisationen sowie pädagogischen Bildungsinstitute, die uns Kontakte von pädagogisch Professionellen für Expert*inneninterviews vermittelt haben. Darüber hinaus bedanken wir uns bei allen pädagogisch Professionellen, die sich bereit erklärt haben ein Expert*inneninterview zu geben sowie bei allen Teilnehmer*innen an der Online-Umfrage. Um den Projektbericht fertigzustellen haben wir sehr von der Zusammenarbeit mit Paulena Müller, Eslem Ziyansiz und Pratheesh Selvarajah profitiert. Insbesondere gilt der Dank dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), durch dessen Finanzielle Förderung im Rahmen eines DeZIM-Verbundvorhabens das Projekt ermöglicht wurde.

Projektlaufzeit: Februar 2018-Februar 2020

Förderkennzeichen: 3917SFP002



Dieses Werk kann unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 Lizenz \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#) genutzt werden.

INHALTSVERZEICHNIS

Darstellungsverzeichnis	i
1. Einleitung	1
2. Theorie und Forschungsstand	2
2.1 Needs Assessment	6
2.2 Research Utilization	8
3. Forschungsdesign und Erhebung	9
3.1 Mixed Methods Design	9
3.2 Qualitative Inhaltsanalyse	10
3.3 Sample Expert*inneninterviews	12
3.4 Sample Online-Umfrage	14
4. Qualitative Auswertung und Ergebnisse: »Forschungsbedarfe«	16
4.1 Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse	16
4.1.1. Themenschwerpunkt: »Integration«	18
4.1.2. Themenschwerpunkt: »Lehrer*innenausbildung«	28
4.1.3. Themenschwerpunkt: »Rassismus und Diskriminierung«	34
4.1.4. Themenschwerpunkt: »Identität und Kultur«	39
4.1.4.1. »Identitätsbildung«	39
4.1.4.2. »Religion«	41
4.1.4.3. »Bedarf Lehrer*innen mit Zuwanderungsgeschichte«	42
4.1.4.4. »Interkulturelle Kompetenz«	42
4.1.5. Themenschwerpunkt »Interaktion und Intervention«	45
4.1.5.1. »Kommunikation«	45
4.1.5.2. »Förderbedarfe«	45
4.1.5.3. »Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung«	47
4.1.6. Themenschwerpunkt »Sprache«	49
4.1.6.1. »Bildungssprache«	49
4.1.6.2. »Herkunftssprachlicher Unterricht«	50

4.1.6.3. »Mehrsprachigkeit«	52
4.2. Exploration von offenen Fragen, Hypothesen und Interventionsansätzen	55
5. Quantitative Auswertung und Ergebnisse: »Forschungsbedarfe«	58
6. Qualitative Ergebnisse zu den Themen »Relevanz und Vertrauenswürdigkeit von Forschung«	70
6.1 Kategorie »Relevanz von Forschung«	70
6.2 Kategorie »Kennzeichen vertrauenswürdiger Forschung«	74
7. Quantitative Ergebnisse: »Relevanz und Vertrauenswürdigkeit von Forschung«	76
8. Ergebnisse des Validierungsworkshops	83
9. Diskussion und Schlussfolgerungen	90
Literatur	98

Darstellungsverzeichnis

Abbildungen:

Abbildung 1: Bewertung von Forschungsbedarfen nach Dimensionen und Migrationshintergrund	65
Abbildung 2: Bewertung von Forschungsbedarfen nach Dimensionen und Bildungsbereich.....	66
Abbildung 3: Bewertung von Forschungsbedarfen nach Dimensionen und Ort der Ausbildung	67
Abbildung 4: Bewertung von Forschungsbedarfen nach Dimensionen und Geschlecht.	69
Abbildung 5: Bewertung Relevanz von Forschung nach Dimensionen und Bildungsbereich.....	79
Abbildung 6: Bewertung Relevanz von Forschung nach Dimensionen und Ort der Ausbildung	80
Abbildung 7: Bewertung Relevanz von Forschung nach Dimensionen und eigener Forschungserfahrung bei aktueller Tätigkeit.....	81

Tabellen

Tabelle 1: Übersicht Kategorien mit Anzahl kodierter Textstellen in Expert*inneninterviews	16
Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen von Forschungsbedarfen aus Online-Umfrage	59
Tabelle 3: Fünf spezifische Forschungsbedarfe für pädagogisch Professionelle aus dem formalen Bildungsbereich mit Mittelwerten und Standardabweichungen	62

1. Einleitung

Das Forschungsprojekt "ReNeEd -Research Needs in Education – Forschungsbedarfe zu Migration und Integration im Bildungsbereich" evaluiert und systematisiert den Forschungsbedarf zur Integration und Migration im Bereich der formalen und non-formalen Bildung des deutschen Bildungssystems. Das Projekt verwendet einen Mixed Methods Ansatz mit einem akteurszentrierten Zugang, um Forschungsbedarfe von pädagogisch Professionellen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, die im formalen und non-formalen Bildungsbereich tätig sind, zu erheben. Des Weiteren werden Fragen zur Forschungsnutzung (Research Utilization) bei pädagogisch Professionellen aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich untersucht.

In der ersten Projektphase wurden sechzehn Experten*inneninterviews mit pädagogisch Professionellen geführt, die selbst oder über ihre Eltern einen Migrationshintergrund besitzen. Darüber hinaus hatten die pädagogisch Professionellen ihre Ausbildung an deutschen Bildungseinrichtungen oder außerhalb Deutschlands absolviert. Aufbauend auf den Ergebnissen aus den Experten*inneninterviews wurde ein standardisierter Fragebogen für eine Online-Umfrage mit unter anderem 30 Forschungsbedarfen erstellt, die pädagogisch Professionelle auf ihre Relevanz hin bewerten sollten. Insgesamt haben sich 211 pädagogisch Professionelle an der Online-Umfrage, die von April bis Juni 2019 durchgeführt wurde, teilgenommen.

2. Theorie und Forschungsstand

Mit der Erfassung sowie Systematisierung von Forschungsbedarfen zu Migration und Integration aus der akteurszentrierten Perspektive von pädagogisch Professionellen mit und ohne Migrationshintergrund aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich werden in „ReNeEd“ einige Handlungsfelder, wie der Zusammenhang von Migration, Migrationshintergrund, Bildungserfolg und -chancen adressiert, die beispielsweise anlässlich der deutschen Ergebnisse in internationalen Schulleistungstudien im Fokus zukünftiger bildungspolitischer Diskussionen stehen werden (z.B. Stanat 2006, Goll et al. 2010, Nock 2011, Erlinghagen/Scheller 2011, Oberle 2012, Becker/Schulze 2013, Abs/Hahn-Laudenberg 2017, Reiss et al. 2019).

In „ReNeEd“ wird die Genese von pädagogischer Professionalität im Sinne des kompetenztheoretischen (Shulman 1998; Bromme 1992; Baumert/Kunter 2006, Terhart 2010, 2011) Professionsansatzes analysiert, in dem Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen für die Bewältigung von Aufgaben auf Grundlage der Empirie definiert werden. Gemäß Terhart (2010: 91) ist pädagogische Professionalität gegeben, wenn die Fachkraft in den verschiedenen Anforderungsbereichen (z.B. Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung, kollegiale Schul- und Organisationsentwicklung, Vermittlung, Wissen, Überzeugungen, Steuerungsfähigkeiten angesichts berufsspezifischen Herausforderungen) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und Haltungen verfügt. Die pädagogische Professionalität ergäbe sich in diesem Kontext aus dem kompetenten, reflektierten und sachgerechten Umgang mit spezifischen beruflichen Anforderungen sowie hiermit verknüpften Herausforderungen (Heite/ Kessl 2009: 682).

Der formale Bildungsbereich (schulische Bildungsbereich) beschreibt das hierarchisch strukturierte sowie chronologisch abgestufte, Bildungssystem, welches von der Grundschule bis zur Universität verläuft. Das formale Bildungssystem beinhaltet eine Vielfalt an speziellen Programmen und Institutionen für die schulische Ausbildung (vgl. Scheerens 2009: 2). Auf Basis dieser Definition stellen pädagogisch Professionelle aus dem formalen Bildungssystem

Lehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Dozent*innen und Professor*innen dar. Im Projekt „ReNeEd“ symbolisieren die pädagogisch Professionellen aus dem formalen Bildungsbereich Lehrer*innen. Der non-formale Bildungsbereich (außerschulischer Bildungsbereich) bezieht sich nicht auf schulische Institutionen und geht über den institutionalisierten Kompetenzerwerb hinaus. Familien, analoge und digitale Sozialräume, Nachbarschaft sowie Freizeit sind hier mit Bildungsorten vertreten (vgl. Preuß 2018: 33, Täubig 2018: 413f.). Im Rahmen der Studie bilden pädagogisch Professionelle aus dem non-formalen Bildungsbereich beispielsweise Pädagog*innen aus Eltern-Vereinen, Erziehungshelfer*innen und Integrationshelfer*innen ab.

Zur Bestimmung des »Migrationshintergrunds« wird in „ReNeEd“ die Definition des Mikrozensus 2017 herangezogen, wonach „(...) eine Person einen Migrationshintergrund hat, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Statistisches Bundesamt 2017: 4-8). In der ersten Phase der Projektdatenerhebung mittels Expert*inneninterviews besaßen die befragten sechzehn pädagogisch Professionellen selber oder über ihre Eltern einen Migrationshintergrund. Die Information über die Eltern berücksichtigt, was der erstmals 2005 durch das Statistische Bundesamt 2005 eingesetzten minimalen Operationalisierung von Migrationshintergrund entspricht (ebd.). In der zweiten Phase der Datenerhebung mittels einer Online-Befragung wurde der Migrationshintergrund der Teilnehmer*innen über die Staatsangehörigkeit, das eigene Geburtsland sowie das Geburtsland der Eltern erhoben. Diese drei Variablen zur Messung des Migrationshintergrunds richten sich ebenfalls nach der Definition des Mikrozensus 2017, sodass alle nach 1955 zugewanderten und nicht zugewanderten Ausländer*innen, alle zugewanderten und nicht zugewanderten Eingebürgerten, alle (Spät-)Aussiedler sowie mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der drei zuvor genannten Gruppen einen „Migrationshintergrund“ haben können (ebd.). Es bleibt hervorzuheben, dass die Operationalisierung des Migrationshintergrunds auch anhand komplementärer Kriterien erfolgen kann (vgl. hierzu Frick/Söhn 2005, KMK 2008, Dubowy et al. 2010, Gresch/Kristen 2011, VDSt 2013, Kemper 2017). Das komplexe und durchaus

angreifbare Attribut Migrationshintergrund wird in „ReNeEd“ lediglich als sekundäres Merkmal neben der pädagogischen Professionalität verwendet, da hiermit vielfältige Formen der Migration, Integration, Akkulturation, Selbstidentifikation sowie Fremdzuschreibung assoziiert sind (Jugert/Leszczensky/Pink 2018: 380). Demgemäß wird der Migrationshintergrund in „ReNeEd“ – trotz Gefahr der Entkoppelung des Erfahrungshorizonts der befragten pädagogisch Professionellen sowie der genealogischen und willkürlichen Bindung an die eigene und/oder familiäre Migrationserfahrung – angewandt, um einen Feldzugang zu definieren, und eine Perspektive auf Forschungsbedarfe zu erfassen, die ansonsten weniger repräsentiert ist.

Die „erfolgreiche Integration“ (IntMK 2019: 11, Filsinger 2016:117) von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in formale und non-formale Bildungsbereiche sowie deren Vertrauen und wirksame Partizipation in Bildungsinstitutionen werden gegenwärtig unter der Perspektive sozialer Teilhabe (Armutsgefährdungen), Exklusionserfahrungen (Bildungsdisparitäten) und gesellschaftlicher Transformationsprozesse (Rechtspopulismus) untersucht (vgl. El-Mafaalani 2019, Fereidooni 2016, Foroutan et al. 2019, Ziemes et. al 2017). Dem formalen und non-formalen Bildungssystem werden eine essentielle und richtungsweisende Rolle beigemessen, in dem es u.a. die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund erhöht sowie weitere Voraussetzungen für Bildungserfolge schaffen sollen (vgl. Kalter et al. 2007: 214, Becker 2011: 11, Becker/Schulze 2013: 4, Weber/ Mühlemann 2018: 2, Anger et al. 2018: 22). Der Zugang zum Bildungssystem und somit der Erwerb von Bildungszertifikaten stellt eine wichtige Kulturationsvoraussetzung dar. „Kulturation“ wird in diesem Kontext als eine mögliche Form des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten interpretiert, um gesellschaftlich „erfolgreich“ zu handeln. Dies schließt sowohl Regeln für typische Alltagssituationen als auch kulturelle Kompetenzen mit ein (vgl. dazu Kalter 2005: 305, Esser 2006: 23).

Komplementär zu diesem kompetenzorientierten Verständnis von Bildung werden in „ReNeEd“ weitere Aspekte formaler und non-formaler Bildungsprozesse herangezogen. So wird „Bildung“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion auch als ein offener

„Transformationsprozess der Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst“ identifiziert (Grunert 2012: 13). Eine zusätzliche Perspektivenerweiterung erfährt Bildung als pädagogische sowie politische Querschnittsaufgabe, durch die UN-Behindertenkonvention und deren Umsetzung in inklusiven Bildungssettings (vgl. Genenger-Stricker et al. 2019: 3ff.). Dieses »inklusive« Bildungsverständnis teilt „ReNeEd“ und richtet somit den Fokus auf Diversität, Pluralität, Chancengleichheit, Teilhabe und soziale Gerechtigkeit.

Der aktuelle Stand der Forschung und Diskurse über die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen werden im Rahmen des aktuellen 15. Kinder- und Jugendberichtes des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit dem Titel „Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland“ dargestellt. Die Bundesregierung kommt somit gemäß § 84 SGB VIII ihrer Pflicht nach, dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe“ vorzulegen, indem spezifische Konzepte und Angebote herausgearbeitet werden (vgl. BMFSFJ 2017: 5). Schließlich übernimmt Deutschland mit der »Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung« Verantwortung für eine »inklusive, qualitativ hochwertige und chancengerechte Bildung« (Sustainable Development Goal 4), indem Bildung als öffentliches Gut präzisiert und die Umsetzung eines inklusiven Prozesses der öffentlichen Entwicklung sowie begleitender politischen Maßnahmen postuliert werden. Demnach stehen allen Menschen unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit, spezifischen Lebensentwürfen, Geschlecht, sozioökonomischen Ausgangsbedingungen usw. eine Chancengerechte und hochwertige Bildung zu (Deutsche UNESCO-Kommission 2019: 3, UNESCO 2017: 2). Hier wird Bildung als öffentliches Gut präzisiert und die Umsetzung eines inklusiven Prozesses der öffentlichen Entwicklung sowie begleitender politischer Maßnahmen postuliert.

Dieser Anspruch wird in Deutschland nicht immer eingehalten, da auch hier Bildung aufgrund von mobilitäts- und diversitätsspezifischen sowie institutionalisierten Exklusionsdynamiken und Merkmalen nicht allen Kindern und Jugendlichen in demselben qualitativen Maß

offensteht (Abs/Hahn-Laudenberg 2017: 101, Köhling/Stöbe-Blossey 2017, BIM 2017, Gentrup et al. 2017, Lorenz 2018, OECD/Vodafone-Stiftung 2018). Laut Mikrozensus lag der Anteil der Schüler*innen (SuS) mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Jahr 2018 bei rund 37 Prozent (Statistisches Bundesamt 2019: 35, Lokhande/Nieselt 2016). Die Hälfte dieser SuS sei nach den aktuellen Pisa-Ergebnissen „sozioökonomisch benachteiligt“ und sie würden zudem seltener als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund die schulischen Grundkenntnisse erreichen (OECD 2019: 1-5).

Zusätzlich wird Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein deutlich eingeschränkter Zugang zu institutionalisierten außerschulischen Angeboten attestiert, was anhand von Indikatoren wie Teilnahme an kulturellen Freizeitaktivitäten, Mitgliedschaft in Vereinen sowie von Freizeitaktivitäten in Organisationen konstatiert wird (vgl. Baykara-Krumme/Deimel 2017; Solga/Dombrowski 2009;). Hiermit wird gleichzeitig impliziert, dass „Migrations- und Integrationsregime“ (vgl. Pott/Wolff 2018: 2-16) sowie sich daraus ergebende Phänomene inhärente Bestandteile gesellschaftlicher, sozialer und individueller Wirklichkeit sind und mit komplexen Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen sowie Ausschlussprozessen und Grenzziehungspraktiken korrelieren (vgl. Han 2010:128, Sylla et al. 2019: 91, Foroutan 2019). Wenngleich die (Re)Konstruktion von Differenz durch das Beschreiben und Benutzen von Kategorien, z.B. Migrationshintergrund, in der Integrations- und Migrationsforschung eine methodologisch zu bewältigende Herausforderung darstellt, möchte „ReNeEd“ zur Reflexion anregen, inwieweit durch Forschung migrationsbezogene Zuschreibungen gegebenenfalls dekonstruiert sowie revidiert werden können.

2.1 Needs Assessment

Die Erhebung der Forschungsbedarfe bei pädagogisch Professionellen aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich folgt dem Konzept „Needs Assessment“ (Bedarfsanalyse), welches von den Wissenschaftlern Roger A. Kaufman und Fenwick W. English (1979) konstruiert wurde. Das Konzept „Needs Assessment“ dient dazu, die Bedürfnisse von Menschen zu erheben (vgl. Kaufman/ English 1979: 8), der Begriff „need“ (Bedarf) wird als

Lücke zwischen den aktuellen Ergebnissen und den gewünschten (oder erforderlichen) Ergebnissen" definiert (vgl. Kaufman/ Englisch 1979: 8). Auch in einer aktuelleren Arbeit definieren Watkins et al. (2012) einen "Bedarf" als eine Lücke zwischen gegenwärtigen sowie bestehenden und gewünschten Ergebnissen, die in der Zukunft gesehen werden (vgl. Watkins et al. 2012: 3). Eine Bedarfserhebung beschreibt „[...] Prozesse zur Definition der Differenz zwischen den aktuellen und den erwünschten Ergebnissen und schaffen die Grundlage für die Identifikation und Auswahl der Mittel und Wege zur Schließung dieser Differenz“ (Kaufman 2001: 86).

Das Projekt „ReNeEd“ verwendet das Konzept „Needs Assessment“, um die Forschungsbedarfe (need) von pädagogisch Professionellen aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich zu erheben. Auf dieser konzeptionellen Grundlage wurden folgende drei Forschungsfragen ermittelt:

1. Welche Fragen sind nach Ansicht von pädagogisch Professionellen durch Forschung zu untersuchen, um das Integrationspotenzial im Bildungssektor zu erhöhen?
2. Welche förderlichen Ressourcen und Hindernisse für Integration im Bildungsbereich wurden aus der Perspektive von pädagogisch Professionellen bislang durch die (Bildungs-)Forschung nicht hinreichend untersucht?
3. Inwieweit unterscheiden sich die Perspektiven der pädagogisch Professionellen auf die Forschung in Bezug auf ihre Qualifikation (Qualifikation in Deutschland vs. Qualifikation im Herkunftsland), ihren Migrationshintergrund und in Bezug auf den Bildungssektor (formal vs. non-formal)?

Forschungsfrage eins zielt darauf ab, die Forschungsbedarfe aus der Perspektive der pädagogisch Professionellen aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich zu erheben, um die Integration von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte im Bildungsbereich zu fördern. Forschungsfrage zwei analysiert, einerseits welche positiven Integrationspotenziale das Bildungssystem enthält und andererseits fragt es nach Integrationshindernissen, die im Bildungsbereich auftreten können. Forschungsfrage drei untersucht ob Unterschiede zwischen pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung in

Deutschland oder ihre Ausbildung im Ausland absolviert haben, mit und ohne Migrationshintergrund, sowie im formalen oder im non-formalen Bildungsbereich in Bezug auf Forschungsbedarfe bestehen.

2.2 Research Utilization

Die Analyse zum Stand der Forschungsnutzung („Research Utilization“) bei pädagogisch Professionellen aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich basiert auf dem theoretischen Diskurs über „Research Utilization“ (Weiss 1980). Weiss untersucht in ihrer Studie aus dem Jahr 1980 ob und in welchem Umfang Mitarbeiter*innen des öffentlichen Diensts sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse bei beruflichen Entscheidungen berücksichtigen (Weiss 1980: 396f.). Ein Ergebnis ihrer Studie ist, dass der Einfluss und die Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse auf das Handeln und beim Treffen von beruflichen Entscheidungen groß sind (Weiss 1980: 396f.). Des Weiteren wird herausgearbeitet, dass die Meinung über die Vertrauenswürdigkeit und Relevanz von Forschungsergebnissen bei potenziellen Nutzer*innen die wichtigsten Voraussetzungen für die Nutzung von Forschung sind (Weiss 1980: 396f.). Vor diesem theoretischen Hintergrund wurden folgende zwei Forschungsfragen definiert:

1. Inwieweit sind pädagogisch Professionelle aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich mit bestehender Forschung im Bereich Migration und Integration vertraut?
2. Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit pädagogisch Professionelle Forschung als vertrauenswürdig und relevant wahrnehmen?

Im Forschungsprojekt wird der Fokus von Forschungsnutzung auf zweifache Weise aufgegriffen. Erstens unterstützt die Konzeption des Projekts die Beteiligung von pädagogisch Professionellen aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich mit und ohne Zuwanderungsgeschichte und generiert eine komplementäre Sichtweise in Abgrenzung zur rein wissenschaftlichen Perspektive auf Migrations- und Integrationsforschung (siehe Forschungsfrage 1). Zweitens werden die Themen Relevanz sowie Vertrauenswürdigkeit

inhaltlich behandelt, indem pädagogisch Professionellen nach Kriterien für Relevanz sowie für Vertrauenswürdigkeit von Forschung befragt werden (siehe Forschungsfragen 2).

3. Forschungsdesign und Erhebung

Im Forschungsprojekt wird ein Mixed Methods Design verwendet, um die Forschungsbedarfe sowie die Forschungsnutzung zu erfassen.

3.1 Mixed Methods Design

Der Mixed Methods Ansatz determiniert, dass zur Datenerhebung in einem Forschungsprojekt eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden angewendet wird (vgl. Baur, et al. 2017: 3). Die Kombination der beiden Forschungstraditionen wird seit Beginn der 1980er Jahre (wieder) verwendet. Zuvor hatte es, etwa seit Ende der 1920er-Jahre, eine lange Phase der getrennten Verwendung einer Methodenrichtung gegeben (vgl. Baur, et al. 2017: 3f.). Der Begriff „Mixed Methods“ setzte sich spätestens 1998 mit der Erscheinung von Tashakkoris und Teddlies Monographie „Mixed Methodology“ durch (vgl. Kelle 2018: 28). Eine große und wachsende Wissenschaftsgemeinschaft verwendet den Ansatz; zudem bezeichnen einige Wissenschaftler*innen ihn als „drittes Forschungsparadigma“ (Kelle 2018: 28). Das Mixed Methods Design geht davon aus, dass alle Methoden Begrenzungen und Schwächen aufweisen (vgl. Kelle 2018: 29).

Wenn Daten in Kombination beider Methoden gesammelt und analysiert werden, ist die Gesamtstärke einer Studie demnach größer als bei der alleinigen Verwendung qualitativer oder quantitativer Forschungsmethoden (Creswell 2009: 4). Einschränkungen einer Methode können durch die andere Methode neutralisiert oder aufgehoben werden (vgl. Creswell 2009: 14). Dabei sollen im Mixed Methods Design beide Ansätze nicht nur parallel genutzt werden, sondern die quantitativen und qualitativen Daten darüber hinaus miteinander verbunden werden. Zum Beispiel können die Ergebnisse der einen Methode helfen, Fragebögen für die andere Methode zu erstellen (vgl. ebd.).

Der qualitative Methodenteil des Mixed Methods Designs von ReNeEd beinhaltet 16 leitfadengestützte Expert*inneninterviews, die mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet wurden. Auf Grundlage der Expert*inneninterviews wurden die Fragen zu den Forschungsbedarfen und der Forschungsnutzung dann für den standardisierten Fragebogen einer Online-Umfrage erstellt.

3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Expert*inneninterviews wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse, speziell der „inhaltlichen Strukturierung“, nach dem Ansatz von Philipp Mayring ausgewertet (Mayring 2015: 103). Durch die „inhaltliche Strukturierung“ sollen bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Text herausgearbeitet sowie zusammengefasst werden (ebenda). Das Verfahren beginnt mit der Erstellung von Kategorien, die aus Theorien heraus entwickelt werden. Danach werden Textstellen passende Kategorien zugeordnet. Diese Art der Analysetechnik wird auch als deduktives Verfahren bezeichnet (vgl. Mayring 2008: 11). Das induktive Verfahren ist bei dieser Methode ebenfalls zulässig. Hierbei verhält sich die Kategorienbildung umgekehrt. Die Kategorien werden direkt aus der Empirie, d.h. direkt aus dem Textdokument heraus entwickelt und entstehen nicht theoriegeleitet (ebenda). Bei der „inhaltlichen Strukturierung“ läuft die Erarbeitung und Anwendung der Kategorien folgendermaßen ab (vgl. Mayring 2015: 97):

- Die Kategorien werden definiert und aus der Fragestellung abgeleitet sowie theoretisch begründet.
- Die Kategorien werden weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgeteilt und zu einem Kategoriensystem zusammengetragen werden.
- Die Kategorienbildung umfasst drei Schritte:
 1. „Definition der Kategorien: Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

2. Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen.
3. Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen“ (Mayring 2015: 97).

Im ersten Materialdurchgang (Probedurchlauf) wird an den Textdokumenten (Expert*inneninterviews) überprüft, ob das Kategoriensystem verwendet werden kann. Die Kategorien werden im sogenannten Kodierleitfaden zusammengetragen (vgl. Mayring 2015: 97). Der Kodierleitfaden enthält neben den Kategorien die Definitionen der Kategorien und Ankerbeispiele (Textstellen aus den Interviews) (vgl. ebenda). Dieser Arbeitsschritt unterteilt sich in zwei Phasen. In der ersten Phase werden die Textstellen herausgesucht, in denen die Kategorie wiedergespiegelt wird. Die passenden Stellen können durch Notierungen, Kategoriennummern, farblichen Hervorhebungen etc. erkenntlich gemacht werden (vgl. ebenda). In der zweiten Phase werden die Textstellen je nach Ziel der Strukturierung bearbeitet und aus dem Ursprungstext herausgeschrieben (vgl. ebenda). In der Regel müssen nach diesem Verfahrensschritt eine Überarbeitung und eine teilweise Neufassung des Kategoriensystems und seinen Definitionen vorgenommen werden.

Danach folgt der Haupttextdurchlauf mit dem neu überarbeiteten Kategoriensystem. Nun wird der Text erneut wie im ersten Arbeitsschritt bearbeitet (vgl. Mayring 2015: 99). Es kann vorkommen und ist auch zulässig, dass eine Textstelle mehreren Kategorien zugeordnet werden kann. Zudem können mehrere Kategorien zu einer zusammengefasst werden (vgl. Kuckartz 2016: 102). Schließlich bleiben Textpassagen uncodiert, die nicht zur Beantwortung der Fragestellung beitragen, d.h. sie erhalten keine Kategorie (vgl. ebenda).

Nach der Anwendung des Kategoriensystems werden die in Form von Paraphrasen extrahierten Textstellen pro Kategorie zusammengefasst. Hierbei gelten die Regeln der Analysetechnik „Zusammenfassung“ (vgl. Mayring 2015: 103). Bei Paraphrasen handelt es sich um einzelne Kodiereinheiten, die in einer kürzeren, nur auf den Inhalt beschränkten sowie

beschreibenden Form verfasst werden (vgl. Mayring 2015: 71). Nach diesem Schritt werden die Paraphrasen generalisiert und bedeutungsgleiche Generalisierungen gestrichen (vgl. Mayring 2015: 72). Dieses Vorgehen wird auf jede Kategorie mit den dazugehörigen Textstellen angewendet. Das Ziel der „Zusammenfassung“ ist es, den wesentlichen Inhalt aus dem Datenmaterial zu gewinnen (vgl. Mayring 2015: 71). Nach dem Verfahren werden die Ergebnisse der Auswertung in Bezug auf die Hauptfragestellung interpretiert (vgl. Mayring 2015: 62).

Die ausgearbeiteten Kodierleitfäden sowie die Tabelle zur Methodik der Zusammenfassung befinden sich aufgrund der hohen Textdichte im Anhang.

3.3 Sample Expert*inneninterviews

Das intendierte Sample der Expert*inneninterviews bestand aus pädagogisch Professionellen mit Zuwanderungsgeschichte aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich. Die pädagogisch Professionellen sollten selber oder über ihre Eltern eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen und zudem in Migranten(-selbst)organisationen (MOs/MSOs) arbeiten oder sich engagieren. Insgesamt sollten sich die ausgewählten Organisationen durch Projekte im Bildungssektor auszeichnen. Aus Gründen der Anonymisierung werden weder die Namen der Expert*innen noch der Migranten(-selbst)organisationen im Projektbericht genannt. Vor dem Hintergrund, dass die Grundgesamtheit der Migranten(-selbst)organisationen in Deutschland nicht statistisch erfasst ist, wurden Quellen konsultiert, die MOs/MSOs benennen oder Kontakte vermitteln konnten. Im ersten Schritt wurden Akteur*innen angeschrieben, die in Kontakt zu MOs/MSOs stehen, z.B. die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI).

Im zweiten Schritt wurden eigene Internetrecherchen zur Identifizierung von MOs/MSOs durchgeführt. Ein Auswahlkriterium der Internetrecherche war die Teilnahme an einer bereits abgeschlossenen oder laufenden Förderung von MOs/MSOs durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), welche auf der BAMF-Förderungsliste von Integrationsprojekten für das Förderjahr 2018 online eingesehen werden kann (vgl. BAMF

2018). Ergänzend wurde eine aktuelle Veröffentlichung der Bundeszentrale für politische Bildung herangezogen, die 90 exemplarische Projekte zwischen Migranten(-selbst)organisationen und Geflüchteten vorstellt (Nieselt 2017: 103ff.). Aus dieser Publikation wurden Migranten(-selbst)organisationen mit Bezug zum Bildungssektor ausgewählt.

Als Ergebnis dieses Vorgehens konnten insgesamt über 30 MOs/MSOs identifiziert werden, die die Grundgesamtheit für das Forschungsprojekt darstellen. Weitere Merkmale der Expert*innen sollten sein, dass sie ihre pädagogische Ausbildung in Deutschland oder außerhalb Deutschlands absolviert haben. Im Rahmen der genannten Merkmale sollte das intendierte Sample in folgende vier Gruppen aufteilbar sein:

Gruppe 1:

Die Befragten haben einen Migrationshintergrund, ihre pädagogische Ausbildung in Deutschland absolviert und arbeiten im formalen Bildungsbereich.

Gruppe 2:

Die Befragten weisen einen Migrationshintergrund auf, ihre pädagogische Ausbildung haben sie nicht in Deutschland getätigt. Zudem arbeiten sie im formalen Bildungsbereich.

Gruppe 3:

Die Befragten besitzen einen Migrationshintergrund, ihre pädagogische Ausbildung haben sie in Deutschland abgeschlossen und sind im non-formalen Bildungsbereich tätig.

Gruppe 4:

Die Befragten haben einen Migrationshintergrund, ihre pädagogische Ausbildung haben sie außerhalb Deutschlands vollendet und sind im non-formalen Bildungsbereich tätig.

Aus jeder dieser vier Gruppen sollten jeweils vier Expert*innen befragt werden. Das bedeutet, dass insgesamt 16 Expert*inneninterviews erhoben werden sollten, zudem sollte das Sample zur Hälfte aus Männern sowie zur Hälfte aus Frauen bestehen. Schließlich sollten die pädagogisch Professionellen aus verschiedenen Bundesländern kommen.

Das realisierte Sample der Expert*inneninterviews zeigt folgende Merkmale: Es wurden 16 Expert*inneninterviews erhoben, jedoch konnten, aufgrund von einer schlechten Aufnahmequalität, nur 15 Expert*inneninterviews ausgewertet werden. Jede*r der pädagogisch Professionellen besitzt eine Zuwanderungsgeschichte und arbeitet in einer Migranten(-selbst)organisation, die sich dem formalen oder non-formalen Bildungsbereich zuordnen lässt. Die Interviewten stammen aus insgesamt sieben MOs/MSOs. Sechs der sieben Organisationen sind in Nordrhein-Westfalen angesiedelt und eine Organisation ist in Berlin verortet.

Ein signifikanter Unterschied zwischen dem intendierten und realisierten Sample besteht darin, dass die pädagogisch Professionellen sich nicht eindeutig den vier Gruppen zuordnen lassen, da sie häufig im formalen und im non-formalen Bildungsbereich zugleich arbeiten, Berufserfahrungen in beiden Bereichen gesammelt haben oder ihre Ausbildung in Deutschland sowie im Ausland absolviert haben. Es wurden sieben Männer und neun Frauen interviewt.

3.4 Sample Online-Umfrage

Das intendierte Sample für die Online-Erhebung beschrieb ein Auswahlverfahren nach dem Schneeballprinzip, d.h. es wurden Einladungen zur Online-Umfrage an zuvor ausgewählte Organisationen gesendet. Die angeschriebenen Organisationen stammten aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich. Das intendierte Sample war offen in Bezug auf die Anzahl der Teilnehmer*innen. Die Zielgruppe waren Pädagog*innen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich, d.h. es wurde bewusst eine Ausweitung der intendierten Zielgruppe auf Professionelle ohne Zuwanderungsgeschichte vorgenommen.

Das realisierte Sample der Online-Umfrage besteht aus pädagogisch Professionellen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte aus dem formalen sowie non-formalen Bildungsbereich. Stellvertretend für den formalen Bildungsbereich wurden insgesamt 107 Schulämter aus Nordrhein-Westfalen, Bayern, Berlin, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern zur

Online-Umfrage eingeladen. Aus dem non-formalen Bildungsbereich wurden insgesamt 450 Bildungsorganisationen, wie Migranten(-selbst)organisationen, Jugendämter und caritative Einrichtungen zur Onlinebefragung deutschlandweit eingeladen.

Insgesamt haben 211 pädagogisch Professionelle an der Online-Umfrage teilgenommen. Im Sample ordneten sich die Teilnehmer*innen zu 72,5 % (148) als weiblich, zu 27,5 % (56) als männlich und zu 0,5 % (1) als divers ein. Das Alter der pädagogisch Professionellen liegt zwischen 23 und 65 Jahren, durchschnittlich waren die Befragten zum Zeitpunkt der Umfrage 46 Jahre alt. Die größte Altersgruppe stellt mit 57,5 % (120) pädagogisch Professionelle von Mitte 40 bis 65 Jahren dar. Die meisten pädagogisch Professionellen sind, mit 63,3 % (126), im non-formalen Bildungsbereich tätig; im formalen Bildungsbereich arbeiten 36,7 % (73) Befragte. Die Mehrheit der Teilnehmer*innen – 67,8 % (143) – besitzt keinen Migrationshintergrund; 32,2 % (68) der Befragten weisen eine Zuwanderungsgeschichte auf. Mit 96,2 % (203) absolvierte die Mehrheit der pädagogisch Professionellen einen beruflichen Ausbildungs- oder (Fach-)Hochschulabschluss, 1,9 % (4) der Befragten gaben an, keinen dieser Abschlüsse zu besitzen. Eine Person (0,5 %) hat angegeben, *noch* keinen dieser Abschlüsse erreicht zu haben. Zuletzt haben die meisten pädagogisch Professionellen – 91 % (192) – ihre Ausbildung in Deutschland absolviert; 5,2 % (11) der Befragten haben die Ausbildung teilweise oder vollständig außerhalb Deutschlands abgeschlossen. Lediglich 3,8 % (8) der pädagogisch Professionellen haben ihre Ausbildung außerhalb Deutschlands absolviert.

4. Qualitative Auswertung und Ergebnisse:

»Forschungsbedarfe«

4.1 Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse

Tabelle 2 zeigt die Anzahl der kodierten Textstellen in den 15 ausgewerteten Expert*inneninterviews an. Wie man an der Tabelle erkennen kann, umfasst die Kategorie „Integration“ 39 kodierte Textstellen, darauf folgen die Kategorie „Lehrer*innenausbildung“, die insgesamt 32 kodierte Textpassagen aufweist, sowie „Rassismus/ Diskriminierung“, welche insgesamt 31 kodierte Textstellen umfasst. Die vierzehn zur vertieften Analyse ausgewählten Kategorien wurden in Tabelle 1 fett hervorgehoben.

Tabelle 1: Übersicht Kategorien mit Anzahl kodierter Textstellen in Expert*inneninterviews

Kategorien/Forschungsbedarfe	Anzahl kodierter Textstellen	Prozent (%)
Integration	39	10,92
Lehrer*innenausbildung	32	8,96
Rassismus / Diskriminierung	31	8,68
Hindernisse für Integration	19	5,32
Mehrsprachigkeit	18	5,04
Interkulturelle Kompetenz	18	5,04
Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	17	4,76
Einfluss Eltern, Familie	16	4,48
Herkunftssprachlicher Unterricht	15	4,20
Mesoebene Schule	13	3,64
Bildungsaufstieg	13	3,64
Förderbedarfe	12	3,36
Demokratische Bildung	10	2,80
Makroebene Schulsystem	9	2,52
Identitätsbildung	9	2,52
Kulturelle Bildung	9	2,52
Schulwechsel Selektion	9	2,52
Digitalisierung	8	2,24
Bildungssprache	7	1,96

Religion	6	1,68
Kooperation formale u. non-formale Bildung	6	1,68
Mikroebene Unterricht	6	1,68
Genderforschung	6	1,68
Bedarf Lehrer*innen mit Zuwanderungsgeschichte	5	1,40
Sozioökonomische Verhältnisse	5	1,40
Ländervergleichende Bildungsstudien	5	1,40
Lehrer*innenmangel	4	1,12
Kommunikation	4	1,12
Segregation	3	0,84
Bedarf Personal mit MGH im non-formalen Bildungsbereich	1	0,28
Personalmangel non-formaler Bildungsbereich	1	0,28
Berufsorientierung	1	0,28
GESAMT	357	100,00

Quelle: eigene Darstellung mit MAXQDA Analytics Pro 2018.

Es wurden 14 von insgesamt 32 Kategorien, die auch als Forschungsbereiche interpretiert werden können, vertieft ausgewertet, das sind 56,8 % der insgesamt 357 kodierten Textstellen.

Es wurden Kategorien ausgewertet, die häufig vergeben wurden (über 20mal) sowie Kategorien, die sich folgenden sechs Themenschwerpunkten zuordnen ließen:

1. Themenschwerpunkt **Integration**: Kategorien „Integration“ und „Hindernisse Integration“
2. Themenschwerpunkt **Lehrer*innenausbildung**: Kategorie „Lehrer*innenausbildung“
3. Themenschwerpunkt **Rassismus und Diskriminierung**: Kategorie „Rassismus/Diskriminierung“
4. Themenschwerpunkt **Identität und Kultur**: Kategorien „Identitätsbildung“, „Religion“, „Bedarf Lehrer*innen mit Zuwanderungsgeschichte“, „Interkulturelle Kompetenz“
5. Themenschwerpunkt **Interaktion und Intervention**: Kategorien „Kommunikation“, „Förderbedarfe“, „Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung“

6. Themenschwerpunkt **Sprache**: Kategorien „Bildungssprache“, „Herkunftssprachlicher Unterricht“, „Mehrsprachigkeit“.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vertiefenden Betrachtung zu den sechs Themenschwerpunkten im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse präsentiert.

4.1.1. Themenschwerpunkt: »Integration«

Der Themenschwerpunkt »Integration« umfasst allgemeine Aussagen zum Themenkomplex „Migration/Integration“ (z.B. Interview 7 Z. 288-301) und identifiziert »Integrationshindernisse« (z.B. Interview 6 Z. 360-373.) im schulischen und außerschulischen Alltag. Hieraus werden von den Interviewpersonen indirekte Handlungsempfehlungen für eine bessere »Integration« in das Schulsystem (z.B. Interview 1 Z. 412-421) abgeleitet und detaillierte Forschungsbedarfe (Interview 2 Z. 348-361) erschlossen.

Im Rahmen der qualitativen Studienphase mittels Expert*inneninterviews wird im Interview 7 Z. 288-301 ausgesagt, dass es im Themenkomplex „Integration“ über kein allgemeines „Patentrezept“ für eine „gelungene Integration“ gebe. Politik habe insofern die Aufgabe, Sensibilisierungsprozesse auf allen Ebenen anzustoßen, die wiederum vermitteln sollten, dass Deutschland ein Einwanderungsland und „Integration“ keine Einbahnstraße sei. Die Aufnahmegesellschaft müsse sich auf diesen Prozess einlassen und Anknüpfungspunkte und Teilhabemöglichkeiten für Menschen anbieten, die sich „integrieren“ wollten (ebenda). Der eigene oder familiäre »Migrationshintergrund« bietet nach Ansicht eines*einer Studienteilnehmer*in (Interview 13 Z. 406-423) generell Wettbewerbsvorteile (z.B. Mehrsprachigkeit und sich daraus ergebende Vorteile für die sprachliche und kognitive Entwicklung). Es sei problematisch, so weiter in Interview 13 Z. 406-423, wenn eine vollständige Assimilation zur Bedingung einer erfolgreichen »Integration« gemacht werde. Im gleichen Interview wird die Erfahrung eines*einer Arbeitskollegen*in geschildert, der*die die eigenen „migrantischen Wurzeln“ aus seiner*ihrer Biographie auszuradieren versuche.

Interviewperson 16 (Z. 153-169) findet, Einrichtungen des schulischen und außerschulischen Bereichs sollten leichter auf die Expertise von Fachleuten bzw. fachlich einschlägigen Institutionen zurückgreifen können.

Interviewperson 14 (Z. 56-65) postuliert auch, dass „Integration“ keine Einbahnstraße sei und die Aufnahmegesellschaft ebenfalls bereit sein müsse, die notwendigen Weichen zu legen. Interviewperson 16 gibt in Z. 11-28 an, dass „Integration“ ein elastischer Begriff und somit auch perspektivenabhängig sei. Entsprechend fordert er*sie, diesen Begriff mit konkreteren Bedeutungsinhalten zu füllen. Viele würden den Begriff „Integration“ nach wie vor im Sinne einer vollständigen Assimilierung verstehen (ebenda). Wenngleich die Aufnahmegesellschaft sich an die Migrant*innen nicht mit derselben Intensität anpassen müsse, sollte sie aber gegensätzliche Weltanschauungen und Lebensstile akzeptieren (ebenda). »Integration« als gesamtgesellschaftliche Aufgabe setze nach Auffassung eines*einer anderen interviewten Studienteilnehmer*in (Interview 7 Z. 288- 301) die Bemühungen der Zugewanderten, aber auch die Offenheit der Aufnahmegesellschaft voraus. Die Anerkennung und positive Bewertung von Vielfalt gehe zudem, so beispielsweise in Interview 10 Z. 648-673 geäußert, über interkulturelle Ansätze und Mehrsprachigkeit hinaus. In Interview 10 Z. 447-459 wird hervorgehoben, dass »Integration« als Zukunftsaufgabe über diverse Zugänge verfüge und auf vielen Ebenen funktionieren könne (z.B. Sprache, Familie, Schule usw.). Aufgrund der Komplexität und Vielfalt der „Integrationsprozesse“ liege es auf der Hand, dass es zu bestimmten Konfliktsituationen kommen könne (ebenda). Die bewusste Fokussierung auf Teilaspekte und die Ausblendung gelungener Bildungsbiographien sowie die fehlende Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen stützten bzw. verstärkten die Herausbildung negativer Stereotype und erschwerten zudem die »Integration« in das Bildungssystem sowie sonstige gesellschaftliche Sektoren (z.B. Interview 5 Z. 537-576 / Interview 8 Z. 430-458).

Interviewperson 8 ist beispielsweise der Ansicht, dass die Bildungsbiographien sowie die Mehrsprachigkeit von vielen Schüler*innen mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext oft nicht anerkannt würden (Interview 8 Z. 430f.). Interviewperson 1 ist der Ansicht, dass ein

weiteres Hindernis für die Integration von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund Diskriminierungserfahrungen darstellen würden, die Schüler*innen im und außerhalb des Schulalltags erführen. Kritisch sieht er*sie, dass Schulen Schüler*innen „keinen Raum“ dafür anböten, ihre Diskriminierungserfahrungen zu reflektieren und zu thematisieren. Außerdem leisteten Schulen zu wenig „Anti-Diskriminierungsarbeit“ (Interview 1 Z. 424f.). Um abwertende Zuschreibungspraxen und sich daraus ergebenden Diskriminierungserfahrungen mittels pädagogischer Maßnahmen entgegenzutreten, ist der Klassenraum als ein pädagogisch gerahmtes Ambiente nach Auffassung der Interviewperson 1 (Z. 424-435) besonders geeignet.

Die pädagogisch Professionellen benennen außerdem eine Reihe familiärer (z.B. Interview 14 Z. 423-438), bildungsstruktureller (z.B. Interview 6 Z. 375-384) und politischer (z.B. Interview 16 Z. 126-149) Faktoren, die sich hinderlich auf die »Integration« in das schulische System sowie allgemein in die »deutsche Gesellschaft« auswirken können. Hinderliche Ausgangsbedingungen bzw. strukturelle Benachteiligungen werden allgemein bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus gesehen (z.B. Interview 1 Z. 439-454, Interview 14 Z. 423-438, Interview 12 Z. 165-173 oder Interview 5 Z. 244-282). Schulische, räumliche und sozioökonomische Segregationerscheinungen sowie Fluchttraumata und ein unsicherer Aufenthaltsstatus würden zudem zum Alltag vieler Schüler*innen mit Migrationshintergrund (MGH) gehören (Interview 6 Z. 360-373). Segregation bedeute hier, dass geflüchtete Kinder nicht in den gleichen Klassen wie die anderen Schüler*innen, sondern zwei Jahre in sogenannten „Willkommensklassen“ mit anderen geflüchteten oder neuzugewanderten Schüler*innen unterrichtet würden (ebenda Z. 375-384). Eltern-Kind-Konflikte, und, konfliktgeladene familiäre Interaktionen, z.B. Erwartungsdruck, Leistungsdruck oder, Wertekonflikte (Interview 12 Z. 165-173) erschwerten ebenfalls die Integration von Kindern und Jugendlichen mit und ohne MGH ins Schulsystem. Weiterhin berichtet die interviewte Person 12, dass Eltern einen negativen Einfluss auf das schulische Leistungsniveau sowie der Motivation ihrer Kinder, dem Unterricht zu folgen, besäßen, wenn für die Eltern Schule und Schulbildung einen geringen Stellenwert hätten (Interview 12 Z. 165f.).

Diese Situation sei nicht nur im deutschen Bildungswesen beobachtbar, sondern auch in anderen Ländern. Die Lösung dieses Konflikts sehen einige pädagogisch Professionelle in der engeren Zusammenarbeit mit den Eltern (z.B. Interview 12 Z. 165-173). In Interview 12 Z. 58-73 werden zusätzlich ganzheitliche Konzepte auf dem Gebiet „Kulturelle Bildung“ gefordert. Der Interviewperson zufolge müssen Kinder und Jugendliche – unabhängig des Vorhandenseins eines sogenannten Migrationshintergrundes – kulturell gefördert werden. Viele von ihnen wüssten oft nicht, „was Deutschland bedeutet“, oder „was deutsche kulturelle Traditionen“ seien. In Interview 12 Z. 180-208 wird hervorgehoben, dass die Attraktivität des „schulischen Lernortes“ durch geeignete Maßnahmen auch für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit sogenanntem Migrationshintergrund erfahrbar gemacht werden sollte. Interviewperson 12 (Z. 180-208) stellt außerdem fest, dass Englisch- und Deutschkurse für Eltern nachgefragt würden, wenngleich diese Nachfrage seitens der Schule nicht immer bedient werden könne. Eltern würden grundsätzlich, so Interviewperson 12 weiter in Z. 180-208, dem „schulischen Lernort“ großes Vertrauen entgegenbringen. Zusätzlich zu den von Elternvereinen angebotenen Sprachkursen könne der Staat parallel zusätzliche Mittel bereitstellen, um Sprachkurse für Eltern an den Schulen ihrer Kinder zu implementieren und evaluieren (ebenda).

Zusätzlich zur defizitären sprachlichen Entwicklung (Interview 1 Z. 412-421) einiger Schüler*innen wird nebst dem von einem*einer weiteren interviewten Studienteilnehmer*in (Interview 6 Z. 360-373) betont, dass der Deutschunterricht unabhängig von der Schulform in seiner gegenwärtigen Konzeption mangelhaft sei (z.B. „vorgeschriebene Stundenzahl für den Deutschunterricht wird nicht eingehalten“; ebenda) und nicht die benötigte institutionelle Aufmerksamkeit erhalte. Interviewperson 1 geht außerdem davon aus, dass das Bildungsniveau stark von den Unterstützungsmöglichkeiten des Elternhauses abhängt. Er*sie vertritt die Ansicht, dass Schulen diese Ungleichheit auffangen und den Schüler*innen gleiche Bildungschancen ermöglichen sollten (Z. 439-454).

Angesichts der Komplexität von Integrationsprozessen und der hier zugrundeliegenden Herausforderungen wird von einem*einer anderen Studienteilnehmer*in (Interview 15 Z. 256-

281) hervorgehoben, dass der »Integrationsbereich« (z.B. hinsichtlich Bildungs- und Beratungsangeboten) unterfinanziert sei. Hier seien weitere staatliche Förderungen notwendig, um aktuelle und künftige Herausforderungen bewältigen zu können (ebenda). Laut Interviewperson 15 nehmen die Kommunalen Integrationszentren eine zentrale Rolle in der Integrationsarbeit ein (Interview 15 Z. 256-281). Das „Bildungs- und Teilhabepaket“ der NRW-Landesregierung wird im Interview 5 Z. 412f. als gutes Beispiel einer Fördermaßnahme angeführt, die die Integration von Kindern und Jugendlichen in das Schulsystem unterstützt. Problematisch daran sei allerdings der Umstand, dass Eltern über diese und ähnliche Fördermöglichkeiten in der Regel nicht ausreichend informiert seien und über keine ausreichende Erfahrung damit verfügten, wie solche Anträge gestellt werden könnten (Interview 5 Z. 412f.). Schüler*innen aus einkommensschwächeren Familien seien außerdem, so die Interviewperson 5, mit Integrationshindernissen angesichts des Schulsystems konfrontiert, da diese Familien häufig nicht wissen würden, dass Unterstützungsmöglichkeiten existierten (ebenda Z. 418f.). Zusätzlich geht Interviewperson 5 davon aus, dass Schüler*innen und Lehrer*innen sich häufig gegenseitig mit Stereotypen begegnen würden, z.B. schätzten Lehrer*innen Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder Schüler*innen, die aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status kommen, oft leistungsmäßig schlechter ein, obwohl die Lehrkraft den*die Schüler*in anders hätte fördern müssen (ebenda Z. 416-432). Des Weiteren sieht er*sie es als Integrationshindernis an, wenn Schüler*innen mit Migrationshintergrund in stark segregierten Stadtteilen wohnten, da sie „keinen Anschluss“ an „deutsche Kinder“ bekämen und dementsprechend in ihrer Freizeit häufig kein deutsch sprechen müssten (ebenda Z. 434-455).

Die Studienteilnehmer*innen weisen auf generelle und spezifische Themenkomplexe hin, die intensiver erforscht werden sollten (z.B. Interview 4 Z. 631-655 / Interview 13 Z. 478- 487 / Interview 2 Z. 267-279). Die Akzeptanzförderung kultureller Vielfalt als gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe beispielsweise stellt nach der Auffassung eines*einer Studienteilnehmer*in (Interview 4 Z. 527-535) ein weitgehend unerforschtes Feld dar. Neue Perspektiven der Wandelbarkeit von »Deutschsein« sollten folglich in neuen

Forschungsansätzen berücksichtigt werden (ebenda Z. 791-809). „Heimat“ und „Kultur“ seien keine statischen Begriffe, sondern würden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse unterliegen (ebenda). Bei Kindern und Jugendlichen sollten daher Einstellungen zu „Kultur“ oder „Diversität/Vielfalt“ besser untersucht werden (ebenda). Daraus sollten integrative Konzepte sowie Handlungsempfehlungen für pädagogisch Professionelle entwickelt werden (ebenda).

Von einem*einer weiteren interviewten Experten*in (Interview 2 Z. 348-361) wird konstatiert, dass aufgrund der sich stetig verändernden Identifikationsmodi von Kindern und Jugendlichen sowie deren Lebenswelten weitere innovative Forschungsvorhaben – z.B. aus dem Themenkomplex Politik und Religion – notwendig seien. Nach Ansicht der interviewten Person 2 sind angesichts konjunktureller Entwicklungen intensivere Untersuchungen von Mechanismen und Push-Faktoren relevant, um Jugendliche vor einem Abdriften in extremistische Szenen zu bewahren (ebenda). Interviewperson 2 sieht islamistische Radikalisierung als Integrationshindernis seitens Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte in den schulischen sowie gesellschaftlichen Kontext an. Er*sie äußert die Idee, dass sich häufig Schüler*innen radikalisierten, die aus weniger religiösen Familien kämen. Ein Auslöser für die islamistische Radikalisierung von Schüler*innen seien falsche und häufig stereotyp verwendete Zuschreibungspraxen im sozialen Umfeld der Schüler*innen, z.B. eine fälschliche Ansprache als „Moslem“ (Z. 348-355).

Ferner gibt Interviewperson 5 in Z. 244-282 an, dass Forschungsbedarfe zu familiären Normen und Werten sowie daraus resultierenden Loyalitäts- und Identitätskonflikten bestünden. Laut Interviewperson 5, integrieren Schüler*innen aus religiösen Familien, die traditionale Werte vertreten sowie ein geringes Bildungsniveau besitzen, sich schlechter in Schulen (Interview 5 Z. 244-282). Vor allem „bildungsferne Familien“ würden ihre tradierten Vorstellungen durchzusetzen versuchen und stünden der deutschen Gesellschaft in kultureller Hinsicht ablehnend gegenüber (Z. 244-258). In diesem Kontext bestünden Forschungsbedarfe zu Familienvorstellungen im Kulturkontakt. Er*sie nimmt an, dass diese Familien andere kulturelle Normen und Werte als die eigenen ablehnten, weil sie ansonsten „das Gefühl haben ihre

Identität zu verlieren“ (ebenda Z. 263). Des Weiteren geht Interviewperson 5 davon aus, dass Schüler*innen aus solchen Familien ebenfalls diese Normen, Werte und Traditionen beibehalten würden, um nicht als „Verräter“ von der Familie angesehen zu werden oder als Person, die diese „Identität aufgibt“ (ebenda Z. 267). Studienergebnisse hätten gezeigt, dass erzwungene Migration in der Regel bewirke, dass die Orientierung an Bräuchen und Werten aus dem „Herkunftsland“ stärker sei als an denen der jeweiligen Aufnahmegesellschaft (ebenda Z. 537-576). Grund dafür sei der Umstand, dass die kulturelle Identität das einzige sei, was nicht zwangsläufig im „Herkunftsland“ zurückgelassen werden müsse (ebenda). Solche Mechanismen würden, so Interviewperson 5, zu Abwehrhaltungen führen, die unter Umständen die „Integration“ erschweren könnten. Ein weiterer Effekt des Festhaltens an eigenen Normen, Werten und Traditionen sei der Umstand, dass sich manche Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte, die in Deutschland geboren seien, nicht der deutschen Nationalität zugehörig fühlten, sondern der Nationalität der eingewanderten Generation (ebenda Z. 268f.).

Weitere Forschungsbedarfe, so in Interview 13 Z. 728-740 geäußert, existieren hinsichtlich der Entwicklung und Ausweitung spezifischer Konzepte und Evaluierungsmodelle für Kinder und Jugendliche mit MGH, die über geringe Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen und noch nicht in den Regelklassen unterrichtet werden. Interviewperson 13 ist zudem der Ansicht, dass weitere Forschungen im Bereich der „doppelten Sozialisation“ (Beispiel: In der Schule vertreten SuS liberale, daheim konservative Werte) nötig seien, damit Integration im Bildungsbereich besser gelinge (Interview 13 Z. 429-437). Hieraus wird der Forschungsbedarf abgeleitet, das Verhalten von Kindern und Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Sozialisationskontext und sich daraus ergebende Auswirkungen auf die eigene Leistungsfähigkeit zu untersuchen (ebenda). In Interview 13 Z. 496-504 wird des Weiteren die Ansicht vertreten, dass zivilgesellschaftliche Strukturen in den östlichen Bundesländern defizitär seien. Im Vergleich zu den alten Bundesländern gebe es in Ostdeutschland weniger Migranten(-selbst)organisationen sowie in diesem Themenspektrum arbeitende Initiativen. Fremdenfeindliche Tendenzen sowie Rassismen in Ostdeutschland stellen für ihn*sie einen

interessanten Forschungsgegenstand dar (ebenda). Nicht zuletzt bestünden Forschungsbedarfe zu Diskriminierung und Intoleranz (ebenda).

Interviewperson 4 gibt in Z. 631-655 an, dass dem Themenkomplex „Integration“ an Schulen wenig Aufmerksamkeit gewidmet werde. Lehrkräfte mit einer besonderen Sensibilisierung für dieses Themengebiet sollten entsprechend auf mögliche Frustrationserfahrungen sowie systemische Widerstände besser vorbereitet werden (Interview 4 Z. 631-655). Lösungsansätze sowie Handlungsempfehlungen, die der Demotivierung und intrinsischen Frustration von pädagogisch Professionellen entgegenwirken, sollten in diesem Kontext erforscht werden. Nach Auffassung der Interviewperson 4 Z. 809- 820 stellt Schule einen wichtigen Sozialisationsort dar. Dem schulischen Lernort wird mithin für die Auseinandersetzung, Aufarbeitung sowie die Implementierung von Handlungsansätzen zum Themenspektrum „Integration“ eine zentrale Relevanz beigemessen (ebenda). In Z. 631-655 vertritt Interviewperson 4 diesbezüglich die Auffassung, dass an Schulen das Thema „Integration“ wenig wertgeschätzt werde. Von Ausnahmen abgesehen, gestalte sich die Suche nach „gleichgesinnten Kolleg*innen“ schwierig, da die meisten Personen im Lehrer*innenkollegium für das Themenspektrum „Integration“ nicht offen seien. Diese internen Widerstände müssten überwunden werden (ebenda). Ähnlich wie bei der Trauerbewältigung durchlaufe das schulische System bestimmte Phasen: Es gebe z.B. eine Phase der Euphorie, gefolgt von einer Phase des Widerstandes, hin zur Phase der Akzeptanz. Lehrkräfte sollten auf diese Phasen vorbereitet werden. Fehlende gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung innerhalb des schulischen Systems könnten schließlich zur Demotivierung führen (ebenda). Darüber hinaus werden in Interview 4 Z. 754- 767 sozioökonomische sowie sozialräumliche Disparitäten als potenzielle Faktoren im direkten Umfeld von Kindern und Jugendlichen identifiziert, die bei der Integration ins Bildungssystem hinderlich wirken könnten. Fehlende „positive Vorbilder“ sowie mangelhaft vorhandene Bezüge zum hiesigen Alltag würden den „Integrationsprozess“ erschweren. Er*sie ist der Ansicht, dass Schüler*innen, die aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status kämen, häufig denken würden, dass sich Erfolg lediglich am Vorhandensein teurer materieller Dinge bemesse (Interview 4 Z. 670-682).

Ferner wird von Interviewperson 4 die These aufgestellt, dass erfolgsversprechende Schulentwicklungsstrategien mit den jeweiligen integrativen Voraussetzungen einer Stadt oder eines Stadtteils korrelierten. Schulentwicklungsstrategien und Stadtentwicklungskonzepte ständen folglich in einem komplementären Verhältnis zueinander (ebenda). Interviewperson 4 sowie Interviewperson 14 meinen, dass das deutsche Schulsystem für neu zugewanderte und geflüchtete Kinder sowie deren Familien fremd sei, da sie keine Kenntnisse darüber verfügten und dementsprechend eine lange Phase der Eingewöhnung benötigten (Interview 4 Z. 659-663; Interview 14 Z. 108).

Interviewperson 14 (Z. 423-438) weist etwa darauf hin, dass die eigene Arbeit auf Forschung angewiesen sei, da diese Erkenntnisse beispielsweise über biographische Zugänge vermittele, die „in unserem Alltag vor Ort mit den Familien notwendig sind“. Er*sie geht davon aus, dass viele Menschen, die nach Deutschland einwanderten, einen „Kulturschock“ erlebten. Aus diesem Grund sei es wichtig, die Biographie der Menschen zu kennen, um sich darüber bewusst zu werden, aus welchen Gründen migrierte Familien oder Einzelpersonen in einigen Bereichen, z.B. bei Behördengängen, Probleme hätten und Hilfe benötigten (Interview 14 Z. 423f.). Nebstdem wird im gleichen Interview die These aufgestellt, dass herkunftssprachliche Beratungsangebote eine überaus wichtige Option für Beratungssuchenden darstellen und häufig andere Einblicke in Familienkonstellationen erlauben würden. Er*sie führt noch aus (Z. 68-76), dass das eigene Geburtsland als „sicheres Herkunftsland“ eingestuft worden sei. Er*sie betont, dass die Problemlagen der geflüchteten Zugezogenen diverser seien, als sie meist politisch eingestuft würden. Es gebe zudem bestimmte Gruppen von Ein- bzw. Zuwanderer*innen, die medial stärker präsent seien als andere (ebenda).

Interviewperson 10 gewährt in Z. 648-671 anschauliche Einblicke in ihren Berufsalltag und gibt an, dass Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen in der Regel schwierig zu ermitteln seien. Dies gelte insbesondere für Ausnahmefälle, in denen Kinder/Heranwachsende und deren Eltern ihre Bedarfe nicht in vollem Umfang artikulieren könnten. In diesem Zusammenhang werden von der Interviewperson 10 folgende Fragen aufgeworfen: „Welches Fördersystem unterstützt diese Kinder? Und wie binde ich sie ein?“ (Interview 10 ebenda).

Er*sie meint in Z. 305-316, dass zur Identitätsbildung in der Migrationsgesellschaft auf der systemischen und persönlichen Ebene sowie über die Gestaltung und Effekte von Bildungsprozessen geforscht werden sollte. Zusätzlich äußert Interviewperson 10 die Ansicht, dass Faktoren für eine bessere Integration von Kindern und Jugendlichen in das Schulsystem in der Forschung berücksichtigt werden sollten (Interview 10 Z. 648-673). Zudem sollten weitere Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen mit Sprachdefiziten ermittelt werden. Hier könnten, so Interviewperson 10 in Z. 648-673, Fördersysteme sowie Interventionen analysiert werden, die Antworten für diesen spezifischen pädagogischen Sonderbedarf jenseits der bestehenden Instrumentarien liefern (z.B. visueller Sprachunterricht; Interview 10 Z. 648-673). Dabei wird im gleichen Interview in Z. 648-671 auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, nicht nur auf eventuelle „Defizite“ von Kindern und Jugendlichen zu schauen, sondern auch begleitende Maßnahmen zum Aufbau und Förderung vorhandener Kompetenzen und Stärken zu entwickeln.

Von der interviewten Person 15 (Z. 424-427) wird die Notwendigkeit einer vergleichenden Perspektive innerhalb der Integrations- und Migrationsforschung hervorgehoben. Interviewperson 2 bemängelt in Z. 267-279, es würden zielgruppenspezifische Forschungsarbeiten im schulischen Bereich zu „Sinti- und Roma-Kindern“ fehlen. Dieser Bedarf werde von vielen pädagogisch Professionellen signalisiert. Ebenfalls werde seitens der Lehrkräfte eine gewisse „Überforderung“ mit Sinti- und Roma-Kindern thematisiert (ebenda). Eine hinreichende Forschung zu diesem Themenkomplex sei nicht existent. Kinder aus Sinti- und Roma-Familien würden aufgrund der europäischen Binnenwanderungsmöglichkeiten weiterhin eine zentrale Stellung in der »Integrationsdebatte« einnehmen (ebenda). Im selben Interview (Z. 267-279) wird berichtet, dass die Arbeit mit syrischen Geflüchteten und ihren Eltern nach anfänglichen Anpassungen nun besser verlaufe. Die interviewte Person 3 vertritt in Z. 297-304 allgemein die Ansicht, dass die Integrationsprozesse osteuropäischer Migrant*innen in der Forschung stärker fokussiert werden sollte. In Z. 563-570 werden ergänzende Forschungsbedarfe „im Bereich der Neuzuwanderung“ festgestellt. Ob das Vorhandensein eines „gewissen kulturellen Kapitals“ (ebenda Z. 566) zur Integration beitragen

kann, sollte nach Auffassung der Interviewperson 3 ebenfalls durch einschlägige Forschungsarbeiten untersucht werden.

Interviewperson 1 (Z. 412-421) und Interviewperson 3 (Z. 563- 570) betonen, dass neben der Implementierung von Fördermaßnahmen im Unterricht sowie der frühzeitigen Erkennung von Defiziten bei Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund auch der Abbau von benachteiligenden gesellschaftlichen Strukturen ein wichtiges Element darstelle, um Integration ins Schul- und Gesellschaftssystem zu erleichtern. Im Interview 3 Z. 492- 502 wird betont, dass die negativen Auswirkungen eines unsicheren/ungeklärten aufenthaltsrechtlichen Status auf Kinder und Jugendliche besser erforscht werden sollte. Im Bereich der Lehramtsausbildung sollten zudem – insbesondere hinsichtlich der osteuropäischen Zuwanderung – spezifische Kenntnisse sowie Konzepte vermittelt werden, die den angehenden pädagogisch Professionellen einen sicheren Umgang mit späteren Herausforderungen ermöglichten (ebenda).

4.1.2. Themenschwerpunkt: »Lehrer*innenausbildung«

Es folgen die Ergebnisse zur Analyse des zweiten Themenschwerpunkts „Lehrer*innenausbildung“, die als Einzelkategorie für die Auswertung genutzt wurde. Auf der Grundlage der Kategorie „Lehrer*innenausbildung“ lassen sich eine Vielzahl von einschlägigen Aussagen der Befragten analysieren.

Interviewperson 3 sieht beispielsweise einen Forschungsbedarf zum Stand des Herkunftssprachlichen Unterrichts an Schulen und im Lehramtsstudium. Zusätzlich vertritt der*die Befragte die Position, dass angehende Lehrer*innen über den Herkunftssprachlichen Unterricht besser informiert werden sollten (Interview 3 Z. 310f.). Weiterhin meint Interviewperson 3, dass „Integrationsarbeit“ mehr in die Lehrer*innenausbildung eingebracht werden müsse und vorhandene Programme und Seminare an die Realitäten des Schulalltags angepasst werden müssten (Z. 320-331). Laut dem*der Befragten sollten aus der Wissenschaft „Impulse“ kommen, die die Lehrer*innenausbildung in Abstimmung mit dem Schulministerium sowie den Lehrer*innen(aus)bildenden Institutionen mitgestalten (ebenda)

Z. 274f.). Darüber hinaus ist Interviewperson 3 der Ansicht, dass insbesondere zu den Themenbereichen Diversität, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit sowie Integration aus der Forschung „Impulse“ zur Lehrer*innenausbildung gegeben werden müssen (ebenda Z. 432ff.). Die interviewte Person 3 erläutert zudem, dass der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich der „klinischen Psychologie“ als fester Bestandteil im Lehramtsstudium verankert werden müsse, da Lehrer*innen häufig psychische Krankheitsbilder bei Schüler*innen nicht erkennen könnten (Interview 3 Z. 438-448). Ferner würde Lehrer*innen oft „Empathie“ fehlen, sodass sie sich z.B. nicht in geflüchtete Schüler*innen hineinversetzen könnten (ebenda Z. 450-456). Interviewperson 3 äußert zudem, dass aktuelle Themen aus dem Schulalltag im Lehramtsstudium besprochen werden müssen und die Student*innen bereits im Lehramtsstudium Handlungsstrategien zur Integration von verschiedenen Schüler*innengruppen erlernen sollten (Interview 3 Z. 297f.). Des Weiteren entwickelt der*die Befragte die Idee, dass Lehramtsstudierende für Themen wie Vielfalt und Heterogenität von Schulklassen sowie über eigene Stereotype und Vorurteile sensibilisiert werden sollten (ebenda Z. 506f.).

In Interview 4 Z. 324-343 wird die Meinung vertreten, dass ein Bedarf nach Lehrer*innen mit Zuwanderungsgeschichte im Lehrberuf bestehe und dass Menschen aus sozial schwierigen Verhältnissen für ein Lehramtsstudium motiviert und gefördert werden sollten. Interviewperson 4 äußert in Z. 13-14 außerdem die generelle Meinung, dass das Lehramtsstudium nicht vollständig auf den Lehrberuf vorbereiten könne (Interview 4 Z. 13-14). Überdies wird noch zum Ausdruck gebracht, dass Lehramtsstudiengänge Themenkomplexe wie „Diversität und interkulturelle Schulentwicklung“ nicht ausreichend behandeln würden. Kenntnisse im Umgang mit Diversität in Schule und Unterricht seien heutzutage dennoch notwendig, weil es die Realitäten in den Schulen widerspiegele (ebenda Z. 324-343).

Interviewperson 5 ist der Ansicht, dass Lehrer*innen häufig Fortbildungen zu Themen wie kognitivem Lernen, Wahrnehmung, Funktionalität von Gruppen und Gruppendynamik

benötigen und meint, dass Schulen diese Fortbildungen stärker fordern und fördern müssten (Interview 5 Z. 196-205).

Interviewperson 6 berichtet, dass er*sie miterlebt hat, wie Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte rassistische Äußerungen getroffen haben (Interview 6 Z. 421f.). Der*die Befragte ist der Ansicht, dass Lehrer*innen und Schüler*innen sich ihres eigenen Rassismus bewusstwerden müssten (ebenda 413f.). Interviewperson 6 schlägt in diesem Kontext vor, dass alle drei Phasen der Lehrer*innenausbildung (Studium, Referendariat, Weiterbildung) im Hinblick auf die Wahrnehmung des eigenen Rassismus, Stereotype sowie Vorurteile verändert werden müsste (ebenda Z. 219f.). Der*die gleiche Befragte meint, dass auf den „Status Quo reagiert werden muss“ (ebenda Z. 230f.). Des Weiteren ist Interviewperson 6 der Meinung, dass Lehramtsstudent*innen die Kompetenz erwerben müssten sprachsensibel zu unterrichten, er*sie versteht darunter, dass Lehramtsstudent*innen Kenntnisse darüber erwerben sollten, wie Spracherwerb funktioniert und wie Schüler*innen bei der Anwendung von Bildungssprache gefördert werden könnten (ebenda Z. 291f.). Der*die Befragte berichtet zudem, dass in der neuen Ausbildungsordnung für Schulen in Nordrhein-Westfalen im Referendariat ein Fokus auf Heterogenität gesetzt wird (ebenda Z. 273f.). Außerdem ist Interviewperson 6 wie auch Interviewperson 5 der Ansicht, dass Schulen regelmäßige Weiterbildungen für Lehrer*innen anbieten sollten (ebenda Z. 267f.). Zusätzlich meint der*die Befragte sollten Lehramtsstudent*innen die Sprachen ihrer Schülerschaft studieren können, z.B. Arabisch, Farsi, Dari, Tamil (ebenda).

Ferner gibt Interviewperson 10 in Z. 387-430 an, dass „das Erziehen“ neben dem „Unterrichten“ des Öfteren als eine sekundäre Aufgabe innerhalb der Lehramtsausbildungsstrukturen wahrgenommen werde. Generell würden andere europäische Länder – insbesondere im Vorschul- und Grundschulbereich – einen stärkeren Fokus darauflegen, dass die auszubildenden pädagogisch Professionellen auch musisch-künstlerische Kompetenzen aufwiesen (ebenda). Diesem Aspekt werde in Deutschland noch nicht hinreichend Rechnung getragen. Zudem schildert Interviewperson 10 in Z. 387- 430, dass Lehrkräfte im europäischen Ausland – anders als ihre deutschen Kolleg*innen –im Rahmen eines regulären

Evaluationsprozesses nachweisen müssten, ob sie in den zu unterrichtenden Fächern weiterhin über die notwendigen fachlichen, erzieherischen sowie pädagogischen Voraussetzungen verfügen würden. Sportlehrer*innen müssten beispielsweise regelmäßige physische Tests absolvieren. Diesem Aspekt werde außerhalb Deutschlands bereits bei der Aufnahmeprüfung zum Studium ein hoher Stellenwert eingeräumt (ebenda). Auch wird im Interview 10 Z. 387-430 hervorgehoben, dass Lehrkräfte nicht ausschließlich als Informationsträger*innen und Kompetenzvermittler*innen ausgebildet werden sollten. Sie müssten im besten Falle auch »charakterlich« so gestärkt werden, dass sie sich ihrer »Vorbildfunktion« bewusstwürden. Diese Vorbildfunktion dürfe allerdings, so die interviewte Person 10, nicht mit einem autoritären Auftreten gleichgesetzt werden. Daher sei geboten, so weiter in Interview 10 Z. 387-430, über Forschungsvorhaben nachzudenken, die eine umfassende Untersuchung der Persönlichkeitsbildung von angehenden Lehrkräften als wichtige Variable in Betracht ziehen.

Des Weiteren wird in Interview 10 Z. 518-555 geschildert, dass der Berufsalltag von Lehrenden in besonderem Maße belastend sei. Aufgrund dessen bestehe die Notwendigkeit für Forschung, diese Situation bei der Entwicklung und Implementierung von Weiter- und Fortbildungsangeboten zu berücksichtigen. Berufsbegleitende Weiterbildungsmöglichkeiten sollten allgemein, so die interviewte Person 10 in Z. 518-555, als essenzielle Bestandteile des pädagogischen Berufes angesehen werden. Die Finanzierung dieser Fortbildungen/Weiterbildungen müsse allerdings gesichert sein. Darüber hinaus wird an gleicher Stelle betont, dass die Einführung eines Punkte- und Anerkennungssystems, mit dem die besuchten Fortbildungen dokumentiert und gegebenenfalls honoriert werden, eine probate Maßnahme darstellen könne. Diese benötige allerdings eine fundierte wissenschaftliche Absicherung und Begleitung. Die Entwicklung eines solchen Systems betreffe vor allem engagierte Lehrende, die durch sozialen Druck innerhalb des Kollegiums in ihrem Engagement ausgebremst würden, so die interviewte Person 13 Z. 547-559. Der*die Befragte meint damit, dass Lehrkräfte, die sich mit der Stabilität des Beamtenstatus arrangiert hätten, sich vom außerordentlichen Engagement ihrer Kolleg*innen aus der Reserve gelockt und dazu gedrängt fühlen, eine bessere Leistung zu vollbringen würden. Dies führe zu

Ausgrenzungsmechanismen gegenüber Lehrkräften, die ihrer Tätigkeit mit besonderem Tatendrang nachgehen würden.

Nach Auffassung der Interviewperson 13 (Z. 575-603) dürfen Benotungen und Schulempfehlungen bei gleicher Leistung nicht unterschiedlich ausfallen. Schichtzugehörigkeit oder familiäre Herkunft sollten dementsprechend keine Rolle bei der Benotung von SuS spielen. Hierzu, so der*die Studienteilnehmer*in weiter, seien weitere pädagogische Konzepte im Rahmen der Lehramtsausbildung unumgänglich, die offener und Empathie fähigere Lehrer*innenhaltungen anvisierten. Nebstdem wird von derselben Person angegeben, dass erhebliche Forschungsbedarfe zu den Mechanismen und Prozessen der Talentsuche und Talentförderung im schulischen Umfeld bestehen würden (ebenda). Gleichzeitig wird in Interview 13 Z. 521-522 die Notwendigkeit artikuliert, die Relevanz der interkulturellen Kommunikation im Unterricht und innerhalb der Lehramtsausbildung stärker zu verankern. Als nicht „angenehm“ werden in Interview 13 Z. 293-302 der „bürokratische Aspekt“ sowie der ausgeübte Druck durch das Schulsystem auf die Lehrer*innen geschildert. Der*die Befragte*r denkt, dass Lehrer*innen Lehrer*innen mehr Freiräume für eigene kreative Ideen bei der Unterrichtsgestaltung benötigten (ebenda Z. 547). Die Funktion des*der sogenannten Vertrauenslehrers*Vertrauenslehrerin sei zudem konfliktbeladen. Kolleg*innen würden oft mit fehlender Einsicht reagieren, wenn man sich beispielsweise auf die Seite der SuS stelle (ebenda).

Interviewperson 12 postuliert in Z. 345-348 die These, dass aktuelle Herausforderungen einer multikulturellen und heterogenen Schülerschaft nicht per se auf einen mangelhaften Aufbau des Schulsystems zurückzuführen seien. Das Problem sei eher die geringe Anzahl von Lehrkräften, die keine „Vorbildfunktion“ verkörpern würden. Folglich bedürfe es langfristig Forschungserkenntnisse, die eine fundierte Kompetenzerfassung sowie Leistungsentwicklung von etablierten Lehrkräften ermöglichen (ebenda). Ferner legt die interviewte Person 12 dar, dass das Vorhandensein von kompetenten und empathiefähigen Lehrkräften im Zuge einer erfolgreichen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung entscheidend für eine gelingende Integration in das Schulsystem sei (ebenda Z. 156-162). In Interview 13 Z. 439-441 wird

festgehalten, dass die Motivationen für die Aufnahme eines Studiums im erzieherischen, sozialen und pädagogischen Bereich bereits ergiebig erforscht worden seien, während die potenziellen Beweggründe für ein Lehramtsstudium noch weitgehend unbekannt seien. Daraus wird nicht nur in Interview 13 Z. 439-441, sondern auch in Interview 12 Z. 298-335 die Forderung abgeleitet, die Berufswahlmotive für den Lehrer*innenberuf intensiver zu ergründen.

Angesichts der Komplexität von Integrationsprozessen und hier zugrundeliegende liegenden Herausforderungen wird in Interview 2 Z. 195-212 ein großer Forschungsbedarf hinsichtlich der Kompetenzerweiterung von Lehrkräften diagnostiziert. Es fehle in diesem Zusammenhang zielgruppenspezifische Forschung im schulischen Bereich, z.B. zu „Sinti und Roma“ (ebenda Z. 267-279). Angehende und etablierte Lehrende seien in unterproportionaler Weise über die biographischen oder identitätsspezifischen Auswirkungen von Migration/Integration informiert (Z. 195-212). Nach Auffassung der interviewten Person 2 (ebenda) sollte dieser Aspekt sowie auch Unterschiede zwischen unterschiedlichen Migrant*innengenerationen und diversen Gruppen von Menschen mit MGH stärker als bisher im Rahmen geeigneter Forschungsvorhaben und in der Lehramtsausbildung herausgearbeitet werden. Dadurch gebe es eine höhere Chance bestimmte stereotypisierte Verhaltensweisen seitens des Lehrer*innenkollegiums zu revidieren und/oder sonstige Sorgen von Eltern und Schüler*innen anders einordnen zu können (ebenda). In Interview 2 Z. 182-185 wird zusätzlich dafür geworben, Lehrkräfte zur Kenntnisnahme und Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse zu sensibilisieren und motivieren. Nach Auffassung der interviewten Person Nummer 2 (Z. 109-120) stellen ein gutes Sozialklima, ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrkraft und SuS, die Einführung einer positiven Fehler- und Feedbackkultur sowie die Förderung solidarischer Unterstützungspraktiken zwischen den SuS zentrale Elemente eines pädagogisch erstrebenswerten Unterrichts dar. Aktuell praktizierte Unterrichtskonzepte, etwa zu Gedichtinterpretationen oder, im Fach Mathematik, zur Erweiterung des Zahlenraums, seien weiterhin zu sehr auf den fachlichen Aspekt fokussiert (Interview 2 Z. 109-120). Um dem entgegenzuwirken, bedürfe es geeigneter pädagogischer Instrumente bzw. Materialien

(ebenda). Der Übergang von der universitären Ausbildung ins Referendariat wird in Interview 2 Z. 86-107 als abrupter Bruch interpretiert. Forschungsthemen, die zuvor an der Universität behandelt worden seien, verlören im späteren Ausbildungsverlauf (z.B. während des Referendariats) an Bedeutung. Das noch sehr theorielastige Lehramtsstudium sowie der nicht immer fließende Übergang ins Referendariat führe dazu, dass fast nichts von dem eingesetzt werden kann, was während des Studiums gelehrt wurde. Weiter heißt es in Interview 2 Z. 86-107, dass die Fachleiter*innen während des Referendariats in der Regel ihre alten Konzepte ohne Berücksichtigung veränderter Realitäten und anstehender praktischer Herausforderungen durchziehen würden. Referendar*innen kämen in der Praxis unter Druck, die Erwartungen des*der jeweiligen Fachleiters*Fachleiterin zu erfüllen, wobei Themen und Methoden bevorzugt würden, die den Fachleiter*innen auch gefielen (Interview 2 Z. 86-107).

4.1.3. Themenschwerpunkt: »Rassismus und Diskriminierung«

Im Anschluss werden die Ergebnisse des dritten Themenschwerpunkts „Rassismus und Diskriminierung“ dargestellt, die allein durch die Kategorie „Rassismus/Diskriminierung“ repräsentiert werden. Die Kategorie »Rassismus/Diskriminierung« bezieht sich sowohl auf gruppenspezifische Handlungen (z.B. Interview 3 Z. 513-546) als auch auf Einstellungen (z.B. Interview 4 Z. 393-413) im schulischen und außerschulischen Alltag. Diese wurden von den Studienteilnehmern ausgehend von rassistischen und diskriminierenden Praktiken in der jeweiligen persönlichen Erfahrungswelt herausgearbeitet, um Forschungsbedarfe (z.B. Interview 2 Z. 235-250) zu erschließen. Durch die historisch bedingte Sonderstellung Deutschlands würden sich hiesige Lehrkräfte davor scheuen, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Diskriminierungspraktiken im Unterricht zu thematisieren. In Kanada hingegen werde das Themenspektrum „Rassismus“ bereits in der Grundschule behandelt, während pädagogische Fachkräfte in Deutschland Angst davor hätten, SuS mit „so einem Thema“ zu überfordern (Interview 2 Z. 235-250).

Ein Teil der Interviewten problematisiert Kategorien wie etwa „Migrationshintergrund“ (MGH) oder „Zuwanderungsgeschichte“ aufgrund ihrer Binarität. Diese Kategorien reproduzieren

beispielsweise eine diskursive Trennungslinie zwischen multiethnischen und monoethnischen Bürger*innen und erschwere gleichzeitig die Entdeckung von Gemeinsamkeiten und gemeinsamen Herausforderungen (z.B. Interview 4 Z. 880-884/Z. 371-391/Z. 195-199, Interview 1 Z. 424-436, Interview 14 Z. 224-261/Z. 349-362). Die Studienteilnehmenden weisen auf negative Auswirkungen von Alltagsrassismus in Bezug auf Identitätskonstruktionen, der Identifizierung mit der deutschen Gesellschaft und gesellschaftlicher Teilhabe hin (Interview 4 Z. 371-391/ Z. 393-413, Interview 6 Z. 368-373). Viele Kinder und Jugendliche mit MGH würden sich häufig ausgeschlossen fühlen, weil sie als »nicht-deutsch«, also vermeintlich der deutschen Gesellschaft nicht wirklich zugehörig, angesehen werden (Interview 4 Z. 371-391). Dies führe nach Auffassung derselben interviewten Person u.a. zu Identitätsproblemen (ebenda). Interviewperson 1 schildert, dass Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen aufgrund des „Aussehens“ und des „sprachlichen Akzents“ machten (Interview 1. Z. 424-436). An gleicher Stelle wird daher empfohlen, die Problematik im Rahmen einer intensiveren „Anti-Diskriminierungsarbeit“ in Schulen sowie sonstigen außerschulischen Lernorten stärker zu thematisieren. Allgemein führten Diskriminierungserfahrungen, so ein*e Studienteilnehmer*in in Interview 4 Z. 371-391, bei den Betroffenen zu Frustrations- und Abwehrreaktionen. Die entzogene gesellschaftliche Teilhabe aufgrund rassistischer Praktiken trage letztlich dazu bei, dass Kinder und Jugendliche sich stark ihren Geburtsländern oder den Ländern, aus denen ihre Eltern kommen, zugehörig fühlten (ebenda). Parallel wird im selben Interview von abwertenden Mechanismen und Einstellungen unter Kindern und Jugendlichen mit MGH gegenüber der »deutschen Kultur« (ebenda Z. 785-791; „Du Deutscher“ oder „Alman“ als Schimpfwörter) berichtet. Es dürfe nicht unterschätzt werden, schlussfolgert der*die Studienteilnehmer*in in Z. 393-413, dass SuS sich vermehrt mit Fragen der Identitätsbildung auseinandersetzen würden. Interviewperson 1 äußert in diesem Zusammenhang, dass der schulische Ort als fester Bestandteil des Sozialisationsprozesses von Kindern und Jugendlichen die notwendige Offenheit und Diversitätsakzeptanz herstellen

könnte, die für die Unterminierung stereotypisierten Verhaltens gegenüber Menschen mit und ohne MGH notwendig seien (Interview 1 Z. 442ff.).

Ferner wird gefordert, die gesellschaftlichen Entwicklungen in Ostdeutschland stärker in das Blickfeld der Migrations- und Integrationsforschung zu rücken (Interview 13 Z. 510-518). Fremdenfeindliche Tendenzen sowie Rassismen in Ostdeutschland würden einen interessanten Forschungsgegenstand darstellen (ebenda). Nicht zuletzt werden Forschungsbedarfe zu Diskriminierung und Intoleranz geäußert. Einrichtungen des schulischen und außerschulischen Bereichs sollten leichter, so ein*e Studienteilnehmer*in im Interview 16 Z. 153-169, auf die Expertise von Fachleuten bzw. fachlich einschlägigen Institutionen zurückgreifen können. Interviewperson 3 vertritt die Auffassung, dass weibliche Lehrkräfte ohne MGH häufiger eine mangelnde Akzeptanz von männlichen SuS mit Migrationshintergrund wahrnehmen (Z. 513-546). Eine mögliche Erklärung hierfür könne laut Interviewperson 3 das Prinzip der »Self fulfilling prophecy« sein, d.h. weibliche Lehrkräfte ohne MGH brächten Stereotype in die schulische Interaktion ein, die einen Akzeptanzverlust der männlichen SuS mit MGH gegenüber den weiblichen Lehrpersonen zur Folge hat (ebenda). In diesem Kontext wird im Interview 3 (Z. 513-546) auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, Beratungs- und Sensibilisierungsangebote für Lehrkräfte bezüglich stereotypisierter Vorstellungen und Verhaltensweisen zu schaffen bzw. vorhandene Angebote auszuweiten. Dieser Aspekt sollte nach Auffassung der interviewten Person 3 im Rahmen der Lehrer*innenausbildung ausreichend berücksichtigt werden (ebenda). Des Weiteren wird betont, dass Lehrkräfte oder pädagogisch Professionelle mit und ohne MGH nicht auf ihre vorhandene oder nicht vorhandene Migrationsgeschichte reduziert werden wollen (ebenda Z. 576-584). Ein Viertel des Lehrer*innenkollegiums setzt sich nach Angabe eines*einer Befragten mittlerweile aus Lehrkräften mit „Zuwanderungsgeschichte“ zusammen (Interview 4 Z.195-199). Interviewperson 4 ist zudem der Ansicht, dass die alltägliche Differenzierung zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund, die in der Praxis mit weiteren Stereotypisierungen einhergehen würde, „einen Keil zwischen das Kollegium“ triebe (Interview 4 Z.195-199). Für Vielfalt und Zusammenhalt sowie bessere Arbeits- und

Ausgangsbedingungen im schulischen Sektor sollten alle gesellschaftliche Akteure eintreten (Interview 3 Z. 576-584).

Interviewperson 14 berichtet, dass SuS mit »Migrantenhintergrund« beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen benachteiligt würden (Interview 14 Z. 224-261). Die Chance auf eine Realschul- oder Gymnasialempfehlung korreliere stark mit der Herkunft der Eltern (ebenda). Auch nach Meinung von Interviewperson 6 wirkt sich neben dem sozioökonomischen Status ebenfalls »institutioneller Rassismus« negativ auf den Übergang in die Oberstufe bzw. ins Gymnasium aus (Interview 6 Z. 368-373). Die*der pädagogisch Professionelle in Interview 14 Z. 224-261 betont zudem, dass Sprachdefizite bei SuS mit Migrationshintergrund häufig von Lehrer*innen mit mangelnder Intelligenz bzw. persönlicher Unfähigkeit assoziiert würden. Sonstige Kenntnisse und Wissensvorsprünge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund würden hingegen kaum in Betracht gezogen werden. Zudem wirke sich diese Denkweise der Lehrer*innen häufig ebenfalls nachteilig auf den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen aus.

Interviewperson 6 formuliert den Bedarf nach Antirassismus-Trainings und politisch bildenden Maßnahmen für pädagogisch Professionelle (Interview 6 Z. 368-373). „Islam-Bashing“, „Vorurteile über Sinti und Roma“ sowie Assoziationen zwischen „Ausländern und Kriminalität“ seien bei vielen Lehrkräften der Regelfall, so der*die Studienteilnehmer*in (Interview 6 Z. 421-425). Der*die selbe Befragte berichtet von einer eigenen beruflichen Erfahrung, in der ein Kollege seine fehlende Wertschätzung sowie einen verächtlichen und vorurteilsbeladenen Ton gegenüber SuS mit MGH zeigte (ebenda Z. 432-435). Die sozialräumliche Segregation zwischen SuS mit und ohne MGH gehe nach Meinung eines*einer anderen Studienteilnehmers*in auf strukturelle und systemische Probleme zurück. Um dies zu verändern bedürfe es der Einbindung von »Diversityansätze(n)« in der formellen Ausbildung angehender pädagogisch Professioneller (Interview 3 Z. 513-546).

Interviewperson 1 (Z. 480-500) sagt aus, dass SuS sowie Lehrer*innen Heterogenität und Vielfalt schätzen und achten lernen sollten sowie dass diese Themen Bestandteile des

Schulunterrichts werden müssten. Gesellschaftliche Vielfalt und Heterogenität sollte sich auch im Lehr- und Schulpersonal widerspiegeln (ebenda). Daher spiele der mögliche MGH von pädagogisch Professionellen eine nicht zu vernachlässigende Rolle (ebenda). Nichtsdestotrotz sei hervorzuheben, dass nicht der MGH das entscheidende Element sei, sondern die Qualität der genossenen Erziehung und Ausbildung (ebenda). Von anderen Interviewten (z.B. Interview 2 Z. 235-250, 4 Z. 393-413) wird betont, dass eine bessere Sensibilisierung der SuS für gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Diskriminierungspraktiken durch eine pädagogisch betreute Berücksichtigung des Themenspektrums »Rassismus« im Unterricht sowie durch die Ausweitung des Projektes „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ auf Aktivitäten innerhalb des eigenen Stadtteils erreicht werden könne. Hierfür würde sich nicht nur der Klassenraum, sondern auch sonstige außerschulische pädagogisch eingerahmte Lernorte als „geschützter Ort“ besonders eignen (Interview 4 Z. 809-820). Die Schule als fester Bestandteil des Sozialisationsprozesses von Kindern und Jugendlichen wird eine essentielle Bedeutung beigemessen (ebenda), da sie die notwendige Offenheit und Diversitätsakzeptanz herstellen könne, die für die Unterminierung stereotypisierten Verhaltens gegenüber Menschen mit und ohne MGH notwendig seien (ebenda).

Nach Ansicht von Interviewperson 14 müsste die betriebliche Ausbildung für Zugewanderte und Menschen mit Migrationshintergrund attraktiver gemacht werden (Z. 327-345). Betriebe sollten in diesem Zusammenhang auf originelle Ideen und zielgruppenspezifischere Werbemaßnahmen setzen, um Jugendliche mit Migrationshintergrund für sich zu gewinnen (ebenda). »Ethno-Werbung« sollte als Instrument stärker in den Mittelpunkt rücken, da sie die gesellschaftliche Sichtbarkeit der Menschen mit MGH erhöhe (ebenda). Von einem*einer Studienteilnehmenden wird die These aufgestellt, dass Rassismus und Stereotypisierungen auch aus wirtschaftlicher Perspektive kontraproduktiv seien, wenn man etwa bedenkt, dass wirtschaftsarme Regionen künftig zusätzlicher Fachkräfte bedürfen (Interview 13 Z. 489-494). Dieses Abhängigkeitsverhältnis zwischen Wohlstand und Migration sollte im Bildungswesen stärker thematisiert werden (ebenda).

In Interview 16 Z. 173-180 wird die These postuliert, dass Deutschland einerseits eine multilinguale Gesellschaft sei, andererseits Mehrsprachigkeit grundsätzlich nur dann akzeptiert sei, wenn es zum Beispiel um europäische Sprachen wie Französisch, Englisch oder Latein gehe. Nach Auffassung des*der Befragten verfügten Lehrkräfte grundsätzlich über eine ablehnende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit (ebenda 16 Z. 231-244/248-260). Mehrsprachigkeit werde bei Kindern und Jugendlichen, die z.B. türkisch und deutsch sprechen, nicht als Chance, sondern als Hindernis wahrgenommen (ebenda Z. 187-190).

4.1.4. Themenschwerpunkt: »Identität und Kultur«

Es folgen die Analyseergebnisse des vierten Themenschwerpunkts „Identität und Kultur“. Dafür wurden folgende Kategorien einbezogen: „Identitätsbildung“, „Religion“, „Bedarf Lehrer*innen mit Zuwanderungsgeschichte“ und „Interkulturelle Kompetenz“.

4.1.4.1. »Identitätsbildung«

Die Befragten nennen und erörtern zur Begründung des Forschungsbedarfs zu „Identitätsbildung“ verschiedene Faktoren. Ein wichtiges Merkmal bei der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte seien die Erfahrungen, die sie in der Ankunftsgesellschaft machten. Negative Erfahrungen, emotionale Verletzungen und Diskriminierungserfahrungen hemmten die Kinder und Jugendlichen, dem deutschen Staat und Gesellschaft positiv gegenüberzustehen. Zusätzlich könnten Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte, die solche negativen Erfahrungen gesammelt haben, sich den Herkunftsländern ihrer Eltern zuwenden und sich mit diesem Land und seiner Gesellschaft identifizieren (Interview 4 Z. 366ff.).

Die interviewte Person 4 meint, dass die Kinder und Jugendlichen sich oft ein falsches Bild vom Herkunftsland ihrer Eltern machen und sich mit einem Land und einer Gesellschaft identifizieren würden, welches sie oft nur aus kurzen Urlaubsreisen kennen würden (Interview 4 Z. 385f.). Weiterhin spiele für manche Kinder die Zuwanderungsgeschichte in der Familie eine große Rolle für ihre Identitätsbildung. Einerseits identifizierten sie sich mit dem Geburts- oder Herkunftsland ihrer Familie und den Traditionen und, sie bezeichneten sich dann z.B. als

Türke*in, etc. Andererseits würden sie sich in Deutschland heimisch fühlen (ebenda). Interviewperson 5 äußert den Eindruck, dass das Festhalten und Erinnern an die familiäre Zuwanderungsgeschichte bei Kindern und Jugendlichen durch Eltern und Familie gefördert werde (Interview 5 Z. 244ff.). Die interviewte Person 5 geht davon aus, dass die Eltern dies aus Angst davor fördern, dass ihre Kinder sich von ihrer „ursprünglichen“ Tradition und Kultur lösen könnten. Häufig folgten die Kinder dem Wunsch ihrer Eltern und behielten die Traditionen und Werte der Kultur ihrer Eltern und Familie bei. Dies führe dazu, dass in Deutschland geborene Kinder sich dennoch als Inder*in, etc. identifizierten. Des Weiteren meint der*die Befragte, dass die Kinder häufig den familiären Werten und Traditionen folgen würden, um sich nicht wie „Verräter“ zu fühlen (Interview 5 Z. 267). Im gleichen Interview wird berichtet, dass einige Kinder und Jugendlichen in der Ausbildung ihrer Identität gehemmt würden, da sie durch ihre Familien früh anerzogen bekämen, wie die Rolle der Frau und des Mannes in der Gesellschaft zu sein habe (Interview 5 Z. 463f.). Interviewperson 5 schildert den Eindruck, dass die Rollenzuschreibungen häufig politisch und religiös determiniert seien (ebenda). Manchmal würden Kinder und Jugendliche die familiären Rollenzuschreibungen in Frage stellen, wenn sie mit alternativen Sichtweisen auf Rollenverteilungen in der Schule oder im Studium konfrontiert würden (ebenda). Zusätzlich denkt Interviewperson 5, dass es Kindern und Jugendlichen möglich sei, ihre Identität aus Teilelementen verschiedener Kulturen zu bilden (Interview 5 Z. 244ff.). Eine weitere interviewte Person sieht zum Thema hybride Identitäten Forschungsbedarf, z.B. zur Frage, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen einer deutschen Identität und dem eigenen Migrationshintergrund existieren (Interview 9 Z. 654f.).

Interviewperson 10 ist der Ansicht, dass sich eine regelmäßige Kommunikation mit Eltern, Kindern und Jugendlichen stärkend auf deren Identität auswirke. Die befragte Person begründet diese Annahme mit der Erklärung, dass Kinder und Jugendliche sich stark an ihren Familien orientierten und sie „Brüche“ oder „Risse“ zwischen Schule und Eltern realisieren würden. Das Ziel sei eine regelmäßige Kommunikation mit beiden Parteien, damit diese „Brüche“ nicht entstünden und alle Beteiligten einen Raum hätten, um über Probleme,

unterschiedliche Ansichten etc. zu sprechen (Interview 10 Z. 161f.). Interviewperson 12 wünscht sich, dass Kinder und Jugendliche mehr über die deutsche Kultur in der Schule lernen, da sie häufig denken, dass die deutsche Kultur und Identität eines Menschen lediglich die Sprache ausmache (Interview 12 Z. 58f.). In Interview 14 wird die Ansicht geäußert, dass die Kultur eines Herkunftslands die Identität der Kinder und Jugendlichen bedinge (Interview 14 Z. 364f.).

4.1.4.2. »Religion«

Ein*e Befragte*r äußert die Ansicht, dass bei manchen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Religion einen Einfluss auf die Identitätsbildung hat und wünschte sich mehr Forschung über diesen möglichen Zusammenhang (Interview 5 Z. 304 f.). Weiterhin wird in Interview 5 Z. 254f. ein kritisch reflektierter islamischer Religionsunterricht befürwortet und gleichzeitig die Frage gestellt, ob ein solcher Unterricht Schüler*innen zum Nachdenken über den Islam anregen sowie ihre Haltungen verändern kann. Diese Frage wird vor dem Hintergrund gestellt, dass Schüler*innen von ihren Familien beigebracht bekommen würden, dass ein Hinterfragen des Islam und des Korans verboten sei. Der*die Befragte benennt daher als Forschungsbedarf die Wirkungsmechanismen traditioneller muslimischer Kindererziehung (ebenda). Des Weiteren stellt der*die Befragte die Frage, ob die Schüler*innen offener dafür seien, sich mit dem Islam auseinanderzusetzen, wenn der kritisch reflektierte Islamunterricht von einer gläubigen muslimischen Lehrkraft durchgeführt würde. Zusätzlich erhofft sich der*die Befragte durch einen kritischen reflektierten Islamunterricht, dass sehr gläubige Muslim*innen toleranter gegenüber alternativen Lebensmodellen werden, z.B. gegenüber muslimischen Schülerinnen, die einen deutschen Freund haben oder gegenüber atheistischen Schüler*innen (ebenda Z. 503f.). Darüber hinaus schildert Interviewperson 5 den Eindruck, dass Kinder und Jugendliche häufig Rollenzuschreibungen, z.B. wie hat ein Mann, wie hat eine Frau zu sein, seitens ihrer Eltern vermittelt bekommen würden, die häufig politisch und religiös determiniert seien (Interview 5 Z. 463f.).

Ein*e Befragte*r benennt Forschungsbedarf über das Thema Radikalisierung. Zudem wünscht er*sie sich didaktische Handlungsempfehlungen für dieses Themengebiet (Interview 6 Z. 407f.).

4.1.4.3. »Bedarf Lehrer*innen mit Zuwanderungsgeschichte«

Die Kategorie „Bedarf Lehrer*innen mit Zuwanderungsgeschichte“ enthält Forschungsbedarfe sowie diverse Ansichten zu diesem Thema.

Zwei Befragte teilen die Ansicht, dass ein Bedarf nach Lehrer*innen mit Zuwanderungsgeschichte herrscht, da sich Vielfalt auch im Lehrer*innen-Kollegium widerspiegeln muss und gefördert werden sollte (Interview 1 Z. 480ff., Interview 4 Z. 331f.). Weiter gibt eine*r der Befragten an, dass Vielfalt ein Lernziel für Schüler*innen sein sollte, wenn man in einer „Migrationsgesellschaft“ lebt (Interview 1 Z. 483). Interviewperson 4 interessiert sich aufgrund persönlicher Erfahrungen für Forschung, die analysiert, ob Lehrer*innen mit Zuwanderungsgeschichte einen Einfluss auf die Bildungsaspiration ihrer Schüler*innen besitzen? (Interview 4 Z. 709f.) Des Weiteren wünscht sich Interviewperson 4 von Entscheidungsträger*innen mehr Engagement für geflüchtete Lehrer*innen. Der*die Interviewte kann nicht verstehen, aus welchen Gründen geflüchtete Lehrer*innen nicht mit in den Schuldienst einbezogen werden, gerade vor dem Hintergrund des Mangels an Lehrer*innen (Interview 4 Z. 299).

4.1.4.4. »Interkulturelle Kompetenz«

Die Kategorie „interkulturelle Kompetenz“ beinhaltet beispielsweise folgende Aussage von Interviewperson 1: „Es ist das Thema interkulturelle Kompetenz. Also gerade wenn man bedenkt, dass die KMK-Empfehlung [Kulturministerkonferenz] das schon seit 1996 empfiehlt, dass man schaut, was bedeutet eigentlich interkulturelle Kompetenz? Und zwar nicht nur für das pädagogische Personal, sondern was bedeutet das auch als Lernprozess für die Schülerinnen und Schüler? Was sind das eigentlich für Fähigkeiten, die man da entwickeln muss? Also die selbstreflexive Auseinandersetzung mit anderen Deutungsmustern. Wie kann ich das im Unterricht, in der Schule fördern? Oder wie kann ich, ja, quasi eine Offenheit

gegenüber anderen Deutungsmustern erreichen? Und was hat das mit meinem Unterricht zu tun im Einzelnen? Wie kann ich eine Ambiguitätstoleranz fördern? Also das Aushalten von Menschen mit anderen Deutungsmustern ohne direkt zu werten? Oder aggressiv zu reagieren? Wie kann ich solche Fähigkeiten, sind das ja letztendlich, wie kann ich die fördern in Schulkontexten? Was bedeutet das für eine interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung?“ (Interview 1 Z. 275-285). Die Interviewperson 3 und 4 fordern eine verpflichtende interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung, da sich viele Schulleiter*innen nicht für Themen wie Integration und Vielfalt interessierten und in diesen Fällen eine interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht gefördert werde (Interview 3 Z. 362f., Interview 4 Z. 201f.).

Zusätzlich äußert Interviewperson 1 die Frage, wie das Wissen über interkulturelle Kompetenz ins Schulsystem gelangen kann und welche Ressourcen dieses Thema benötigt. Interviewperson 1 macht sich außerdem Gedanken über die Realisierung von interkultureller Schul- und Unterrichtsentwicklung und führt benötigte Ressourcen, wie z.B. geschultes Personal auf. Die Verwirklichung der interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung werfe auch die Fragen auf, welche pädagogisch Professionellen am geeignetsten beispielsweise für die Zusammenarbeit mit Eltern sind. Konkret stellt sich der*die Befragte die Fragen: „(...) wer ist beteiligt und welche Ressourcen brauche ich eigentlich als Schule, um das ernsthaft seriös auch umzusetzen und nicht nur oberflächlich mir auf die Fahnen zu schreiben, sondern auch tatsächlich, dass es eine, eine Wirkung in der Praxis hat? Da müsste man sich, glaube ich, mit beschäftigen. Das heißt, wer ist an diesem Prozess eigentlich beteiligt? Was bedeutet das für eine Schulentwicklung?“ (ebenda Z. 385-391). Interviewperson 1 benennt weitere Forschungsbedarfe zu diesem Thema. Er*sie spricht sich für diversitätsreflektierten Unterricht aus, d.h. Schüler*innen sollten lernen, in welchen Fällen sie Menschen diskriminieren, und andere Umgangsformen erlernen (Interview 1 Z. 460f.). Dieselbe befragte Person ist der Ansicht, dass Schüler*innen in der Schule zu wenig soziale Fähigkeiten erwerben sowie keine Selbstreflexion beigebracht bekommen würden. Für die*den Befragte*n sollte Schule ein Raum sein, in dem Schüler*innen diese sozialen Kompetenzen erwerben (ebenda).

Interviewperson 4 ist der Ansicht, dass Forschung zum Thema Einstellungen von Kindern und Jugendlichen benötigt wird, z.B. zur Frage[W]ie sind die Einstellungen der Kinder [mit und ohne Zuwanderungsgeschichte] zur deutschen Kultur?“ (Interview 4 Z. 786).

Eine weitere Interviewperson befürwortet ebenfalls, dass Schüler*innen interkulturelle Kompetenz erlernen, da die heutige Gesellschaft im Zeitalter der Globalisierung lebe und man diese Kompetenzen im täglichen Umgang miteinander benötige (Interview 4 Z. 179f.). Die Befragten sind sich einig, dass angehende Lehrer*innen sich im Studium mit den Themen Vielfalt, interkulturelle Kompetenz etc. beschäftigen müssten (z.B. Interview 3 Z. 327f., Interview 4 Z. 323f., Interview 13 Z. 521-522). Ein*e Befragte*r ergänzt, dass alle Lehrer*innen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte sich interkulturell fortbilden müssten, da auch Lehrer*innen mit Migrationshintergrund nicht automatisch über interkulturelle Kompetenz verfügen würden (Interview 5 Z. 638f.).

Zwei Interviewpersonen benennen im Themenbereich „Interkulturelle Kompetenz“ einen Forschungsbedarf bezüglich Eltern mit Zuwanderungsgeschichte, die keine „Anbindung an Schule“ haben. Die Befragten möchten die Motivation dieser Eltern verstehen sowie Handlungsempfehlungen erhalten, um die Eltern zu erreichen (Interview 5 Z. 375ff., Interview 8 Z. 376f.). Interviewperson 8 nimmt wahr, dass dem Personal im Bildungsbereich häufig die Ebene der Selbstreflexion fehle und sieht einen Forschungsbedarf in diesem Bereich. Mögliche Fragen dazu seien: „[W]as machen wir vielleicht als Bildungsinstitution falsch? Also Selbstreflexion. Was machen wir falsch, wie können wir das ändern?“ (Interview 8 Z. 382f.).

4.1.5. Themenschwerpunkt »Interaktion und Intervention«

Der Themenschwerpunkt „Interaktion und Intervention“ mit den Kategorien „Kommunikation“, „Förderbedarfe“ und „Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung“ hat die folgenden Erkenntnisse geliefert, die nach den einzelnen Kategorien geordnet ausgewertet werden.

4.1.5.1. »Kommunikation«

In der Kategorie „Kommunikation“ wird Forschungsbedarf bei der Analyse von Kommunikation, Wahrnehmungs- sowie Verstehensprozesse geäußert. Zum Thema Wahrnehmung interessiert Interviewperson 10 besonders, wie Annahmen, Aussagen, Handlungen und Nonverbales die Wahrnehmung beeinflussen (Interview 10 Z. 487f.). Außerdem fehlt Interviewperson 10 Forschung zum Thema Zuhören (ebenda Z. 275f.).

Zusätzlich ist Interviewperson 10 der Ansicht, dass das Schulsystem zu geschlossen für Veränderungen ist und stellt dazu Fragen: „[U]nd vor allem dann wie gehe ich damit um? Und auch zuzulassen, also dieses- diese Öffnungsprozesse, wie mache ich- wie erreiche ich die?“ (ebenda Z. 236-238). Die interviewte Person 10 meint, dass das Schulsystem mit anderen Systemen, z.B. Sozialräumen zusammenarbeiten müsse, um Veränderungen zu erzielen (ebenda Z. 275f.). Des Weiteren sollten die verschiedenen Schulformen miteinander kommunizieren und kooperieren, um den Schulwechsel für Schüler*innen gemeinsam zu planen, z.B. durch die Erarbeitung gemeinsamer Methoden und Konzepte. Diese Methoden und Konzepte sollen zur Orientierung der Eltern und Schüler*innen in Bezug auf die Ziele und Anforderungen der jeweiligen Schulformen dienen (ebenda Z. 487f.). Schließlich meint der*die Studienteilnehmer*in, dass an Schulen mehr Dialoge zwischen Eltern und Schüler*innen stattfinden sollten, um Probleme zu vermeiden (ebenda Z. 161f.).

4.1.5.2. »Förderbedarfe«

Die Kategorie „Förderbedarfe“ enthält Forschungsbedarfe sowie Einstellungen der Befragten zu diesen.

Ein*e Studienteilnehmer*in meint, dass heterogene Klassen Lehrer*innen vor große Herausforderungen stellen würden, da die Leistungsniveaus der Schüler*innen sehr verschieden seien und bei einer hohen Klassengröße, die Schüler*innen nicht individuell gefördert werden könnten. Die Lehrer*innen seien sich dessen bewusst und versuchten dem Großteil der Schüler*innen den Lernstoff zu vermitteln (Interview 2 Z. 147f.). Interviewperson 5 geht davon aus, dass soziale Probleme größer geworden sind, da viele Eltern die Verantwortung für ihre Kinder an Lehrer*innen abgäben und erwarten würden, dass sie die Kinder erziehen, zum Lernen motivieren und die Kinder gut ausbilden würden (Interview 5 Z. 127f.). Die Förderbedarfe von Schüler*innen sind für den*die Befragte*n in jeder Klasse unterschiedlich. Häufig benötigten Schüler*innen mit und ohne Zuwanderungsgeschichten sprachliche Förderung oder wiesen emotionale Störungen auf. Zudem meint Interviewperson 5, dass Lehrer*innen es aufgrund des Zeitplans im Curriculum nicht schaffen würden, die Schüler*innen individuell zu betreuen (ebenda Z. 140f.). Außerdem äußert der*die Studienteilnehmer*in, dass Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen häufig Stereotype Vorstellungen hätten und bestimmte Schüler*innen per se schlechter bewerten sowie die Leistungen und Kompetenzen von Schüler*innen falsch einschätzen würden (ebenda Z. 422f.).

Ein*e Befragte*r ist der Ansicht, dass die Förderbedarfe je nach Klassentyp stark auseinandergehen, z.B. seien die Förderbedarfe von Schüler*innen in einer Willkommensklasse für geflüchtete und neu zugewanderte Kinder sehr verschieden von den Förderbedarfen der Schüler*innen auf einem Gymnasium (Interview 6 Z. 137f.). Willkommensklassen seien sehr heterogen, da dort geflüchtete und traumatisierte Kinder, die dem Unterricht kaum folgen könnten, aber auch neu zugewanderte Kinder gleichzeitig unterrichtet würden. Am Gymnasium erhalten leistungsschwächere Kinder häufig Nachhilfe und die Eltern achten darauf, dass möglichst viele Themen im Unterricht durchgenommen werden (ebenda).

Interviewperson 9 meint, dass Lehrer*innen die Interessen der Schüler*innen fördern und ihnen auf ihren Interessensgebieten weitere Themenbereiche und Möglichkeiten zeigen sollten, z.B. sollten Lehrer*innen Schüler*innen, die sich für Musik interessierten, verschiedene

Musikgenres vorstellen (Interview 9 Z. 365f.). Eine weitere befragte Person gibt zu bedenken, dass Förderbedarfe schwer zu ermitteln seien, wenn sich die Schüler*innen und Eltern sprachlich nicht gut mitteilen könnten. Sprachbarrieren würden dann die Wahrnehmung von eigentlichen Förderbedarfen überlagern (Interview 10 Z. 648f.).

Für zwei der Befragten benötigen Schüler*innen kulturellen Förderbedarf beispielsweise in Form von Theaterbesuchen (Interview 12 Z. 58f., Interview 13 Z. 378f.). Ein*e Befragte*r berichtet, dass Kinder und Jugendliche, die in schwierigen familiären Verhältnissen aufwachsen, Hilfe und Förderung in schulischen Belangen, Nachhilfe und beim Bewerben benötigten (Interview 14 Z. 151f.).

4.1.5.3. »Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung«

Die Kategorie „Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung“ hat folgende Ergebnisse geliefert: Interviewperson 4 vertritt die Meinung, dass Lehrkräfte für Schüler*innen, die aus schwierigen sozialen Verhältnissen kommen, Berater*innen sein können (Interview 4 Z. 23f.). Des Weiteren meint der*die befragte Person, dass Lehrer*innen Vorbilder für einige Schüler*innen seien und „Denkmauern“ einbrechen lassen könnten (ebenda Z. 712f.). Schließlich äußert die interviewte Person 4, dass Lehrer*innen soziale Pat*innen sein könnten und die Schüler*innen dazu motivieren sollten sich eine erfolgreiche Bildungskarriere aufzubauen (ebenda Z. 441f.). Soziale Paten seien Menschen, die an den Bildungserfolg der Kinder glaubten und aus „guten sozialen Verhältnissen“ stammten sowie ein hohes Bildungsniveau besäßen (ebenda Z. 448f.).

Ein*e Studienteilnehmer*in ist der Meinung, dass Lehrer*innen eine emotionale Bindung zu den Schüler*innen aufbauen müssten, damit sie motiviert im Unterricht mitarbeiten (Interview 5 Z. 163f.). Weiterhin sind der interviewten Person 5 einige Lehrer*innen zu ekpathisch, z.B. gebe es Lehrer*innen, die nicht nachvollziehen könnten, dass es einigen Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte schwer falle Texte auf Deutsch zu verfassen (ebenda Z. 210f.). Der*die Befragte merkt an, dass Lehrer*innen häufig Kenntnisse darüber fehlen würden, wie Schüler*innen kognitiv lernen, wie Gruppen funktionieren, wie Gruppendynamik abläuft und wie Wahrnehmung funktioniert. Lehrer*innen wendeten häufig das gleiche Unterrichtsschema an (ebenda Z. 196f.). Hinzu komme, dass sie Stereotype besäßen und Schüler*innen deswegen

nicht richtig fördern sowie ihr Leistungsniveau geringer einschätzen würden (ebenda Z. 421f.). Wie bereits Interviewperson 4 vertritt auch Interviewperson 5 die Auffassung, dass Lehrkräfte Schüler*innen andere Perspektiven zeigen können, z.B. andere Blickwinkel auf familiäre Normen und Werte oder auf religiöse Weltanschauungen (ebenda Z. 463f.).

Die interviewte Person 6 hat die Erfahrung gemacht, dass sich Lehrer*innen im Kollegium sowie vor Schüler*innen rassistisch äußerten und aus diesem Grund sollte an den Haltungen und Einstellungen der Lehrer*innen gearbeitet werden (Interview 6 Z. 421f.). Interviewperson 9 meint, dass Lehrer*innen die Interessen der Schüler*innen fördern und ihnen auf ihrem Interessensgebiet weitere Themenbereiche und Möglichkeiten zeigen sollten, z.B. sollten Lehrkräfte den Schüler*innen, die sich für Musik interessierten, verschiedene Musikgenres vorstellen (Interview 9 Z. 365f.). Interviewperson 13 ist wie Interviewperson 9 der Ansicht, dass Lehrer*innen die Talente ihrer Schüler*innen entdecken und fördern sollten, da sich diese Förderung positiv auf den schulischen Leistungsbereich auswirke (Interview 13 Z. 577f.). Des Weiteren berichtet der*die Befragte, dass Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte häufig Probleme hätten sich zu öffnen und Lehrer*innen diese Öffnung nur „menschlich“ erreichen könnten (ebenda Z. 586). Interviewperson 13 ist der Meinung, dass viele Lehrkräfte Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte nicht richtig fördern oder sie zu schnell aufgeben würden, wenn sie in den Augen der Lehrer*innen „etwas falsch“ gemacht hätten (ebenda Z. 591f.). Schließlich ist der*die Befragte der Auffassung, dass es Lehrer*innen mit Zuwanderungsgeschichte „leichter fällt“, eine Vertrauensbasis zu Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte aufzubauen sowie Empathie zu entwickeln (ebenda Z. 385f.). Eine andere befragte Person geht davon aus, dass eine positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung das Leistungsniveau der Schüler*innen steigern (Interview 12 Z. 156f.). Interviewperson 10 konstatiert Forschungsbedarfe bei den Handlungsräumen von Lehrer*innen sowie Forschung in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, z.B. welcher Persönlichkeitstyp von Lehrer*in „bringt“ den Schüler*innen „was“ (Interview 10 Z. 425f.).

4.1.6. Themenschwerpunkt »Sprache«

Der letzte Themenschwerpunkt „Sprache“ mit den Kategorien „Bildungssprache“, „Herkunftssprachlicher Unterricht“ und „Mehrsprachigkeit“ beinhaltet die folgenden Ergebnisse.

4.1.6.1. »Bildungssprache«

Ein*e Befragte*r sieht Forschungsbedarf und offene Fragen im Themenbereich Bildungssprache. Wie kann man von der Alltagssprache zur Bildungssprache hinführen? „[W]ie kann man quasi sprachsensibel unterrichten?“ (Interview 1 Z. 239-240). Des Weiteren stellt die interviewte Person die Frage in den Raum, wie Schulen Schüler*innen in ihrer Bildungssprache fördern können, die nicht von ihren Familien darin unterstützt werden können (ebenda Z. 254-255). Für den*die Befragte*n bedeutet Bildungssprache gesellschaftliche Teilhabe und ist notwendig für den Aufbau einer Bildungskarriere (ebenda Z. 248f.). Zwei Befragte sind der Ansicht, dass das sprachliche Niveau sinke und eine Rückentwicklung beim Anwenden der Bildungssprache stattfinde (Interview 3 Z. 402, Interview 16 Z. 197f.). Interviewperson 7 berichtet, dass das bildungssprachliche Niveau der Schüler*innen sehr heterogen sei (Interview 7 Z. 102-104).

Interviewperson 3 ist der Ansicht, dass Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte mehr auf die Relevanz der Bildungssprache hingewiesen werden müssten. Zusätzlich benötigten Schulen Ressourcen und Strategien zum Vermitteln von Bildungssprache, da Schüler*innen bis zu sechs Jahren brauchen würden, um Bildungssprache zu erlernen (Interview 3 Z. 398f.). Die interviewte Person 8 gibt zu bedenken, dass einige Kinder sich bildungssprachlich besser in ihrer Muttersprache ausdrücken könnten sowie Fachwissen besäßen. Zudem fehle Forschung, die die Gemeinsamkeiten und „Synergieeffekte“ von Bildungssprachen vergleiche (Interview 8 Z. 391f.).

Eine weitere Interviewperson geht davon aus, dass viele Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte beim Erwerb der Bildungssprache gefördert werden müssten. Der Befragte meint, dass Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte häufig fehlende Kenntnisse

in der Bildungssprache besäßen, da sie sich privat nicht mit Literatur, Theater oder Fachtexten beschäftigten. Dieser Umstand führe dazu, dass die Schüler*innen häufig nicht bis zum Studium gelangen würden (Interview 13 Z. 365f.).

4.1.6.2. »Herkunftssprachlicher Unterricht«

Die Kategorie „Herkunftssprachlicher Unterricht“ umfasst die Forschungsbedarfe sowie die Meinungen und Ansichten der Befragten zu dieser Thematik.

Interviewperson 3 gibt an, dass Forschungsbedarf zum Stand des türkischen Herkunftssprachlichen Unterrichts an Schulen benötigt wird. Zusätzlich möchte Interviewperson 3, dass mehr Informationen über den Herkunftssprachlichen Unterricht für Lehramtsstudenten*innen an den Universitäten benötigt werde (Interview 3 Z. 310 f.). Ein*e Studienteilnehmer*in stellt die Frage, wie herkunftssprachlicher Unterricht mit anderen Unterrichtsfächern verknüpft werden könne (Interview 1 Z. 266-267).

Zwei Befragte sind der Ansicht, dass neuzugewanderte Kinder erst in ihrer Muttersprache unterrichtet werden und Deutsch als Zweitsprache lernen sollten (Interview 15 Z. 336f., Interview 4 Z. 147f.). Interviewperson 15 begründet diese Denkweise mit eigenen beruflichen Erfahrungen und schildert die Beobachtung, dass neu zugewanderte Kinder „schneller und besser“ Deutsch lernen würden, wenn sie zuerst in ihrer Muttersprache gefördert würden (Interview 15 Z. 336f.). Der*die Befragte*r ist der Meinung, dass die Muttersprache wie eine „Brücke“ wirke und den neu zugewanderten Kindern und Familien helfe, sich in das Schulsystem einzufinden (ebenda Z. 116). Er*sie weist darauf hin, dass der Herkunftssprachliche Unterricht von den Schulleiter*innen mehr unterstützt werden sollte, beispielsweise durch mehr Personal (ebenda Z. 147f.).

Der*die Studienteilnehmende berichtet, dass in den letzten zwei Jahren bei den Schulleitenden veränderte Einstellungen in Bezug auf das Lehrpersonal für Herkunftssprachlichen Unterricht sowie auf dieses Unterrichtsfach bemerkbar geworden seien (Interview 15 Z. 170f.). Einige Schulleiter*innen und Lehrer*innen ohne Zuwanderungsgeschichte hätten die Relevanz des Herkunftssprachlichen Unterrichts zuvor

angezweifelt sowie die Organisation des Unterrichts als Extraarbeit angesehen (ebenda). Heutzutage würden viele Schulleiter*innen die Bedeutung des Herkunftssprachlichen Unterrichts sowie des Lehrpersonals für Herkunftssprachlichen Unterrichts anerkennen, da die Lehrkräfte zum Beispiel häufig als Dolmetscher*innen benötigt würden (ebenda).

Interviewperson 15 geht davon aus, dass der Herkunftssprachliche Unterricht präventiv gegen Kriminalität wirke. Es gebe Fälle, in denen Kinder sich nicht mit ihren Eltern in deren Muttersprache unterhalten könnten, da die Kinder diese Sprache nicht gelernt hätten und ihre Eltern kein Deutsch sprächen. Dieser Umstand führe dazu, dass die Eltern und ihre Kinder nicht miteinander kommunizieren könnten. Die Kinder und Jugendlichen ständen „unter dem Druck“ zwei verschiedener Kulturen und Sprachen, zudem würden sie die Kultur ihrer Eltern nicht richtig kennenlernen und verständen sie nicht. Aus diesem Grund rebellieren die Kinder häufig gegen ihre Eltern und würden im schlimmsten Fall kriminell (ebenda Z. 237f.).

Weiterhin denkt Interviewperson 15, dass Gelder für Integration gerechter verteilt werden müssten, zum Beispiel benötige der Herkunftssprachliche Unterricht mehr finanzielle Unterstützung. Er*sie geht aber davon aus, dass sich zu diesem Zweck erst auf politischer Ebene die Einstellungen zum Thema Herkunftssprachlicher Unterricht verändern müssten (ebenda Z. 227f.). Das Fach müsse als Integrationsthema/-hilfe angesehen werden; Politik und Gesellschaft müssten verstehen, dass die eigene Muttersprache und Identität wichtig für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte seien und keine Bedrohung für die deutsche Gesellschaft darstellten (ebenda Z. 256f.).

Ein*e Studienteilnehmer*in meint, dass sich der Herkunftssprachliche Unterricht in Türkisch in eine negative Richtung entwickelt habe und schildert: „[W]ir befinden uns in einer Phase des enormen Rückschritts. Früher hatte der Türkischunterricht einen Platz im Bildungssystem, war im Lehrplan enthalten, mittlerweile, insbesondere in den letzten drei bis vier Jahren, wurde er auf Zeiten am späten Nachmittag, in denen niemand mehr da ist, verlegt. Der Unterricht findet zu sehr späten Uhrzeiten statt. Türkisch hat keinen Platz mehr im Bildungssystem“ (Interview 16 Z. 182- 187). Die befragte Interviewperson äußert den Wunsch, dass der

Herkunftssprachliche Unterricht in Türkisch nicht mehr am späten Nachmittag, sondern, wie anderer Fremdsprachenunterricht auch, in gleichen und regelmäßigen Abständen stattfinden soll. Die interviewte Person vertritt die Ansicht, dass es positiv für die Entwicklung des Fachs wäre, wenn sich das Lehrpersonal für Herkunftssprachlichen Unterricht untereinander bespreche sowie sich über die Vor- und Nachteile des Fachs austauschen würde (ebenda Z. 215-217). Zusätzlich findet der*die Studienteilnehmende, dass es in Deutschland mehr Schulen geben müsse, die bilingualen Unterricht durchführten. Ihm*ihr fehlen die bilingualen Schulen, an denen der Unterricht auf Deutsch und Türkisch durchgeführt werde (ebenda Z. 206f.). Des Weiteren vergleicht Interviewperson 16 die Funktionen des Türkischunterrichts von damals und heute. Damals sei der Türkischunterricht darauf ausgelegt gewesen, dass die türkischen Migrant*innen sich nicht „einsam“ und verloren fühlten. Der Türkischunterricht habe auch dazu gedient, die Türk*innen auf die Rückkehr in die Türkei vorzubereiten. Heutzutage sei der Türkischunterricht geprägt durch die Vermittlung von Vielfalt und Multilingualität. Schließlich äußert der*die Befragte die Ansicht, dass Herkunftssprachlicher Unterricht die Fähigkeit zu hinterfragen fördere (ebd. Z. 343f.).

Eine weitere befragte Person merkt an, dass in einigen Bundesländern „veraltete Forschungsstände“ über Herkunftssprachlichen Unterricht existieren würden (Interview 6 Z. 314f.). Interviewperson 7 berichtet aus eigener Erfahrung davon, dass einige Schulen Familien nicht über die Möglichkeit des Herkunftssprachlichen Unterrichts informieren würden. Aus diesem Grund sollten Schulen gesetzlich dazu verpflichtet werden, Herkunftssprachlichen Unterricht anzubieten sowie die Familien darüber zu informieren (Interview 7 Z. 248f.).

4.1.6.3. »Mehrsprachigkeit«

Auch die Kategorie „Mehrsprachigkeit“ enthält diverse Ansichten der Expert*innen.

Die interviewte Person 1 stellt zwei Fragen zum Thema: Wie könne Mehrsprachigkeit in der Schule eine Rolle spielen? Und: Wie könne Mehrsprachigkeit von Schüler*innen für deren Lernerfolg und Lernprozess genutzt werden? (Interview 1 Z. 265). Interviewperson 3 meint, dass im allgemeinen mehr Forschung über das Thema Mehrsprachigkeit benötigt werde und

dass Lehramtsstudierende verpflichtende Seminare über dieses Themengebiet haben müssten (Interview 3 Z. 322f.). Darüber hinaus plädiert der*die Befragte dafür, Mehrsprachigkeit auch in Naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik anzuwenden. Er*sie berichtet von einer Studie, bei der die Schüler*innen ein mathematisches Problem durch die Anwendung mehrerer Sprachen gelöst hätten (ebenda Z. 370f.). Weiterhin bringt Interviewperson 3 zum Thema Mehrsprachigkeit an, dass Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen mehr wertschätzen und in den Unterricht einfließen lassen sollten (ebenda).

Interviewperson 4 fragt sich, wie man mit der Mehrsprachigkeit von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Schulen umgehen solle (Interview 4 Z. 491f.). Genau wie die interviewte Person 3 sieht Studienteilnehmer*in 4 noch Forschungsbedarf zum Thema Mehrsprachigkeit. Zusätzlich berichtet der*die Befragte, dass es schwer sei, Lehrkräfte vom Konzept der Mehrsprachigkeit zu überzeugen. Die meisten Lehrer*innen könnten mit Hilfe von Forschungsergebnissen über Mehrsprachigkeit ihr Kollegium von der Relevanz sowie Anwendung von Mehrsprachigkeit im Unterricht überzeugen (Interview 4 Z. 491f.). Darüber hinaus sieht er*sie in Mehrsprachigkeit einen Mehrwert für die Gesellschaft (ebenda).

Die interviewte Person 5 äußert die Einschätzung, dass viele Lehrkräfte keine aktuellen Forschungsergebnisse, z.B. zu Mehrsprachigkeit oder Herkunftssprachlichem Unterricht kennen würden (Interview 5 Z. 210f.). Eine weitere befragte Person berichtet, dass Mehrsprachigkeit von der Europäischen Union befürwortet werde und Europäer*innen mindestens drei Sprachen sprechen sollten (Interview 6 Z. 293f.). Er*sie befürwortet Mehrsprachigkeit sowie die Förderung weniger „prestigeträchtiger“ Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Farsi. Der*die Expert*in ist der Ansicht, dass es positiv wäre, wenn Lehramtsstudierende diese Sprachen während des Studiums lernen würden, da es die Sprachen seien, die ein Teil der Schüler*innen spreche (ebenda). Des Weiteren meint der*die Befragte, dass aus der Forschung Handlungsempfehlungen sowie Unterrichtsmaterialien für die Anwendung von Mehrsprachigkeit im Unterricht benötigt würden (ebenda Z. 439f.). Am besten geeignet für den Schulunterricht findet der*die Studienteilnehmende Unterrichtsmaterialien, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren und erfolgreich im

Unterricht getestet wurden (ebenda). Der*die Befragte vertritt die Ansicht, dass die Forschungsfragen, wie viele Sprachen im Unterricht einbezogen oder in wie vielen Sprachen die Schüler*innen gleichzeitig alphabetisiert werden könnten, noch unbeantwortet seien (ebenda Z. 455f.). Auch Interviewperson 7 findet, dass zum Thema Mehrsprachigkeit noch Forschung, besonders aus Deutschland, benötigt werde. Genau wie Interviewperson 6 fehlen Interviewperson 7 Handlungsempfehlungen für den Schulunterricht in Bezug auf das Thema. Zusätzlich meint der*die Befragte, dass Politiker*innen aktuelle Forschungsstände zu Mehrsprachigkeit (und anderen Themen) kennen sollten (Interview 7 Z. 176ff.).

Ein*e weitere befragte Person berichtet, dass häufig die Meinung herrsche, dass Mehrsprachigkeit „schädlich ist“ und mehrsprachig aufwachsende Kinder Deutsch weniger gut lernen würden (Interview 8 Z. 354f.). Der*die Studienteilnehmende müsse immer wieder betonen, dass Mehrsprachigkeit positiv sei und eine Ressource darstelle. Ihn*sie stört der „Defizitblick“, mit dem Kinder und Jugendliche bedacht würden, wenn sie nicht „perfekt und einwandfrei“ Deutsch sprächen (ebenda Z. 360f.). Er*sie berichtet außerdem, dass Sprachfeststellungstests Mehrsprachigkeit „ausblenden“ und nicht testen würden, ob Kinder einen guten Wortschatz in ihrer Muttersprache besäßen (ebenda Z. 479f.). Interviewperson 10 bezieht sich wie Interviewperson 8 auf den aktuellen Stand der Forschung und berichtet, dass Mehrsprachigkeit nicht „belastend“ oder „hinderlich“ für die Entwicklung des Kindes sei (Interview 10 Z. 565 ff.). Trotzdem würden sich viele Fragen zum Thema Mehrsprachigkeit stellen: Was bringe es dem Kind, wenn es von klein auf mehrsprachig aufwachse/unterrichtet werde? „Soll ich in der Familie schon im ersten Jahr mit dem Kind mehrsprachig sprechen? Was bringt das denn? Was macht das mit dem Kind? Wie ist es denn so?“ Der*die Befragte findet ebenfalls, dass Kindern mitgeteilt werden müsse, dass Mehrsprachigkeit ein Mehrwert sei. Er*sie geht davon aus, dass Schüler*innen im Unterricht motivierter würden, wenn man die Mehrsprachigkeit anerkenne, und dies einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder im Allgemeinen habe. Mehrsprachigkeit bedeute für den*die Befragte*n außerdem Weltoffenheit und bedinge interkulturelle Kompetenz (ebenda).

Eine weitere befragte Person berichtet schließlich, dass Lehrer*innen und Erzieher*innen oft sagen würden, dass Kinder mit Zuwanderungsgeschichte kein Deutsch verständen. Der*die Befragte könne diese Aussage nicht nachvollziehen. In den ersten Lebensjahren würden Kinder mit Zuwanderungsgeschichte häufig die Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache lernen (Interview 14 Z. 213f.). Eine weitere interviewte Person erklärt, dass Deutschland eine multilinguale Gesellschaft sei aber Multilingualität nur bei speziellen Sprachen wie z.B. englisch akzeptiert sei. Türkisch beispielsweise werde „anders bewertet“, obwohl Türk*innen die größte Minderheit in Deutschland abbilden würden. Die Gesellschaft sollte Türk*innen als Bereicherung ansehen und akzeptieren, wenn sich Türk*innen auf Türkisch unterhielten (Interview 16 Z. 173f.).

4.2. Exploration von offenen Fragen, Hypothesen und Interventionsansätzen

„ReNeEd“ verfolgte in der qualitativen Phase ein exploratives Erkenntnisziel, das auf die Erfassung subjektiver Einschätzungen von Forschungsbedarfen und Forschungsnutzung in berufsspezifischen Kontextbedingungen zielte.

Die herausgearbeiteten Hypothesen, Interventionen und Forschungsfragen der pädagogisch Professionellen sind prinzipiell einer weiteren Betrachtung des spezifischen Forschungsstands zugänglich. Im Rahmen des Berichts konnte dieses Vorgehen nicht realisiert werden.

Komplementär bietet „ReNeEd“ ein diskursiv entstandenes Extraktionsschema an, das von den Leser*innen sowie für nachfolgende Untersuchungen mit dem Datenmaterial als Analyseraster herangezogen werden kann.

- In einem ersten Schritt können verifizierbare bzw. falsifizierbare Hypothesen aus den Kodierungen extrahiert werden. Die Hypothesen könnten hier nach den Bereichen formaler Bildungsbereich, non-formaler Bildungsbereich und gesellschaftlicher Kontext geordnet werden.

- In einem zweiten Schritt können Interventionen aus den Kodierungen extrahiert werden, die durch Forschung präziser entwickelt bzw. deren Wirksamkeit durch Forschung überprüft werden könnten. Als Interventionen könnten in diesem Zusammenhang pädagogische und bildungspolitische Maßnahmen mit dem Ziel einer verbesserten Integration gelten. Die Interventionen werden nach den Bereichen formaler Bildungsbereich, non-formaler Bildungsbereich und gesellschaftlicher Kontext geordnet.
- In einem dritten Schritt können weitere offene Forschungsfragen gesammelt werden, die sich aus den Interviews erschließen lassen und die in den ersten beiden Auswertungsschritten nicht berücksichtigt wurden. Diese Forschungsfragen können entweder indirekt aus dem Interviewmaterial erschlossen oder weniger präzise darin enthalten. Um diese Forschungsfragen zu erschließen, ist eine stärkere Interpretationsleistung notwendig. Die offenen Forschungsfragen können nach den Bereichen formaler Bildungsbereich, non-formaler Bildungsbereich und gesellschaftlicher Kontext geordnet werden.

Beispiele der Extraktion:

Hypothese: Lehrer*innen mit Zuwanderungsgeschichte haben einen positiven Effekt auf die Bildungsaspiration ihrer Schüler*innen.

- „Und ich hatte dann einen Cousin, der hat Medizin studiert. Und [...] jemanden zu kennen, der Arzt wird, war für mich ein riesen Wow-Effekt: „Wow, ich kenne jemanden, der Arzt wird. Wenn der Arzt werden kann, dann kann ich auch Lehrer werden.“ Plötzlich war der Weg gehbar. Und ich glaube, diese Dinge, die Vorbilder – [...]. Also welchen Einfluss haben die Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte emotional auf die Kinder? (Interview 4 Z. 709f.).“

Offene Forschungsfrage: Wie können Schüler*innen aus Minderheiten osteuropäischer Länder, wie Rumänien, Bulgarien ins Schulsystem integriert werden?

- „Aber überall wird uns signalisiert, [...] die Roma-Kinder aus Bulgarien und Rumänien, [...], das überfordert uns (Interview 2 Z. 271f.).“
- „Ich habe gestern noch ein Gespräch gehabt mit einem Kollegen, die sind an einer Grundschule völlig überfordert mit der aktuellen Situation. Meine Perspektive ist, [...] diese rumänisch und bulgarischen Schülerinnen und Schüler, [...] auch für die Schulen zu gewinnen (Interview 3 Z. 298.f.).“

Interventionsansatz: Implementierung und Evaluierung von Deutschkursen für Eltern an den Schulen ihrer Kinder.

- „[...], weil die Schule mindestens-. Es ist die Ort, die sie schon kennen und die irgendwelche so Vertrauensbasis schon aufgebaut ist. Vielleicht es fällt nicht ein irgendwo in die Volkshochschule zu gehen. Aber wenn doch in der Schule, wo meine Tochter ist und ich kenne die Lehrer und die werden vielleicht so ein bisschen, [...] ein bisschen leichter mit mir umgehen, dann vielleicht gehe ich hin (Interview 12 Z. 180f.).“

5. Quantitative Auswertung und Ergebnisse:

»Forschungsbedarfe«

In der Online-Umfrage wurde pädagogisch Professionellen aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich dreißig Forschungsbedarfe, die in der Qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet wurden, vorgestellt. Die Teilnehmer*innen konnten die Forschungsbedarfe auf Basis einer fünfstufigen-Skala („1=vernachlässigbar, 2= gering, 3= mittel, 4= groß, 5= sehr groß“) auf ihre Relevanz hin einschätzen. Den pädagogisch Professionellen aus dem formalen Bildungsbereich wurden zusätzlich fünf weitere spezifische Forschungsbedarfe präsentiert, deren Relevanz sie ebenfalls auf Basis der fünfstufigen Skala eingeschätzt werden sollte.

Zunächst wurden die Forschungsbedarfe deskriptiv ausgewertet. Tabelle 2 veranschaulicht die 30 Forschungsbedarfe, deren Relevanz die pädagogisch Professionellen einschätzen sollten, die Mittelwerte sowie die Standardabweichung dieser. Wie aus der Tabelle 2 hervorgeht schätzten die maximal 211 befragten pädagogisch Professionellen insgesamt die Relevanz der 30 Forschungsbedarfe von mittel bis groß ein. Die höchsten Mittelwerte mit 4,22 erhielten die Forschungsbedarfe eins und zwei. Die niedrigsten Mittelwerte besitzen die Forschungsbedarfe 29 sowie 30. Die höchste Streuung der Daten herrscht bei den Forschungsbedarfen 12 und 27.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen von Forschungsbedarfen aus Online-Umfrage

Forschungsbedarfe (N_{max} = 211)	Mittelwert	Standard- abweichung
1. Fördermöglichkeiten von Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund im Bildungssystem.	4,22	0,78
2. Maßnahmen zur Verankerung des Themas Integration in der Aus-und Weiterbildung von Pädagog*innen.	4,22	0,80
3. Anerkennung von Kompetenzen und Fähigkeiten neuzugewanderter Menschen.	4,21	0,80
4. Die interkulturelle Kompetenz von Pädagog*innen.	4,16	0,87
5. Auswirkungen sozialer Ungleichheit in Bildungseinrichtungen.	4,12	0,91
6. Vorbereitung und Integration von Migrant*innen auf/in den Arbeitsmarkt.	4,09	0,88
7. Auswirkungen von Personalmangel in Bildungseinrichtungen.	4,04	0,93
8. Identitätsbildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.	4,00	0,83
9. Förderung der Interaktion von Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen.	4,00	0,83

10. Diskriminierung unter Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.	3,95	0,83
11. Bearbeitung von Traumata aus dem Kontext Flucht.	3,89	0,96
12. Demokratievorstellungen bei unterschiedlichen Migrant*innengruppen.	3,88	1,01
13. Förderung der Bildungssprache Deutsch.	3,87	0,98
14. Bedeutung von pädagogischen Professionellen mit Migrationshintergrund für die Integration von Kindern und Jugendlichen.	3,87	0,93
15. Bedeutung von Kommunikation und Medien für soziale Integration.	3,87	0,88
16. Kooperation mit Eltern/Familien.	3,86	0,90
17. Kooperation von schulischer und außerschulischer (z.B. Stadtteilarbeit, Vereine) Bildung.	3,85	0,90
18. Kollektive Identitäten (z.B. Nation, Europa, Religion) bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.	3,79	0,93
19. Umgang mit stereotypen Verhalten von pädagogischen Professionellen.	3,64	0,98
20. Vergleich von Maßnahmen zur Integrationsförderung in verschiedenen Bildungssystemen.	3,64	0,87
21. Angebote und Berufsorientierung für Jugendliche in Bildungseinrichtungen.	3,63	0,97

22. Konflikte zwischen Migrant*innengruppen unterschiedlicher Herkunft.	3,57	0,93
23. Maßnahmen im Kontext von Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen.	3,53	0,95
24. Der Beitrag von freiwilligem Engagement zur Integrationsförderung.	3,53	0,85
25. Bedeutung von Kunst und kultureller Bildung für die soziale Integration.	3,48	0,95
26. Konflikte zwischen Migrant*innengruppen mit unterschiedlichen Religionen oder Weltanschauungen.	3,43	0,98
27. Entwicklung von Materialien (gedruckt und digital) zum Sprachenlernen.	3,42	1,08
28. Zusammenhänge von Religion und Integration.	3,34	0,98
29. Geschlechterverhältnisse in Bildungseinrichtungen und Integration.	3,33	0,96
30. Kooperation von Bildungseinrichtungen mit Museen, Gedenkstätten und anderen Erinnerungsorten.	3,29	0,97

Tabelle 3 beinhaltet die fünf spezifischen Forschungsbedarfe, die nur den pädagogisch Professionellen aus dem formalen Bildungsbereich zur Relevanzeinschätzung angezeigt wurden. Wie Tabelle 3 verdeutlicht haben maximal 53 pädagogisch Professionelle aus dem formalen Bildungsbereich die Relevanz der fünf Forschungsbedarfe eingestuft. Die Mittelwerte der Pädagog*innen aus dem formalen Bildungsbereich liegen, wie bei der Relevanzeinschätzung der 30 Forschungsbedarfe, im mittleren bis großen Bereich der Relevanz. Den höchsten Mittelwert besitzt Forschungsbedarf eins und den niedrigsten

Mittelwert nimmt Forschungsbedarf fünf ein. Die pädagogisch Professionellen hatten die größte Meinungsverschiedenheit beim Forschungsbedarf drei, da die Standardabweichung den höchsten Wert mit 1,11 besitzt.

Tabelle 3: Fünf spezifische Forschungsbedarfe für pädagogisch Professionelle aus dem formalen Bildungsbereich mit Mittelwerten und Standardabweichungen

Forschungsbedarfe (N_{max} = 53)	Mittelwert	Standardabweichung
1. Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und Integration.	4,02	0,88
2. Ausgestaltung und Dauer von Willkommensklassen.	3,83	0,89
3. Ausgestaltung des herkunftssprachlichen Unterrichts.	3,69	1,11
4. Akzeptanz für weibliche Lehrpersonen.	3,26	0,71
5. Vertiefte Auswertungen von PISA und weiteren Bildungsstudien zu einzelnen Schüler*innengruppen.	3,00	0,87

Zur Auswertung der dreißig Forschungsbedarfe wurde eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt, um die zentralen inhaltlichen Dimensionen zu extrahieren. Nach der Analyse des „Scree plots“ wurde eine Reduktion auf drei stark profilierte Faktoren vorgenommen, die 36% der Varianz aufklären. Auf der Grundlage der Faktorladungen konnten Skalen gebildet werden, die drei unterschiedliche Schwerpunkte von Forschungsbedarfen markieren. Die erste Skala wird als **„Sensibilisierung für Diversität“** bezeichnet und enthält fünf Items (HI11_04 „Maßnahmen zur Verankerung des Themas Integration in der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen“, HI11_03 „Die interkulturelle Kompetenz von Pädagog*innen“, HI04_05 „Auswirkungen sozialer Ungleichheit in Bildungseinrichtungen“, HI10_02 „Fördermöglichkeiten von Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit und ohne

Migrationshintergrund im Bildungssystem“, HI04_03 „Diskriminierung unter Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“) und beschreibt den Forschungsbedarf zur diversitätssensiblen Ausbildung von pädagogisch Professionellen und einer entsprechenden Ausgestaltung von Bildungskontexten. Das Beispielitem mit der höchsten Trennschärfe beschreibt den Forschungsbedarf HI11_04 „Maßnahmen zur Verankerung des Themas Integration in der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen“; Cronbachs Alpha liegt bei der ersten Skala „Sensibilisierung für Diversität“ bei .71.

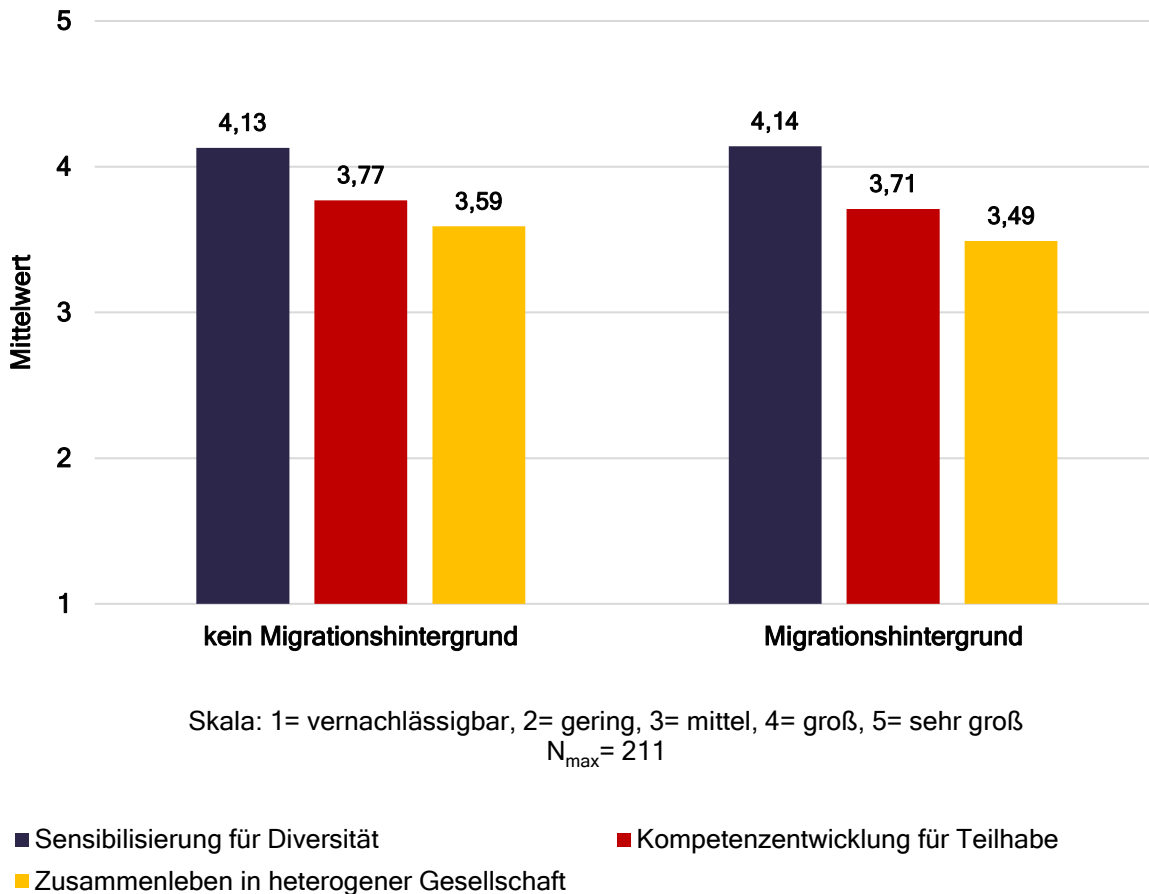
Die zweite Skala „**Kompetenzentwicklung für Teilhabe**“ besitzt vier Items (HI10_04 „Förderung der Bildungssprache Deutsch“, HI10_05 „Entwicklung von Materialien (gedruckt und digital) zum Sprachenlernen“, HI11_05 „Vorbereitung und Integration von Migrant*innen auf/in den Arbeitsmarkt“, HI12_01 „Angebote und Berufsorientierung für Jugendliche in Bildungseinrichtungen“). Cronbachs Alpha trägt bei der zweiten Skala .73. Diese Skala enthält Items, die Maßnahmen zur Integration von Migranten*innen ins deutsche Schulsystem sowie in den Arbeitsmarkt beschreiben. Das Beispielitem mit der höchsten Trennschärfe stellt den Forschungsbedarf HI10_04 „Förderung der Bildungssprache Deutsch“ dar.

Die dritte Skala „**Zusammenleben in heterogener Gesellschaft**“ umfasst vier Items (HI04_04 „Konflikte zwischen Migrant*innengruppen unterschiedlicher Herkunft“, HI12_03 „Konflikte zwischen Migrant*innengruppen mit unterschiedlichen Religionen oder Weltanschauungen“, HI12_02 „Zusammenhänge von Religion und Integration“, HI09_05 „Demokratievorstellungen bei unterschiedlichen Migrant*innengruppen“). Das bedeutet, dass die dritte Skala Integrationshindernisse, oder -herausforderungen beinhaltet. Diese Skala besitzt ein Cronbachs Alpha von .76, das Beispielitem mit der höchsten Trennschärfe thematisiert den Forschungsbedarf HI12_03 „Konflikte zwischen Migrant*innengruppen mit unterschiedlichen Religionen oder Weltanschauungen“.

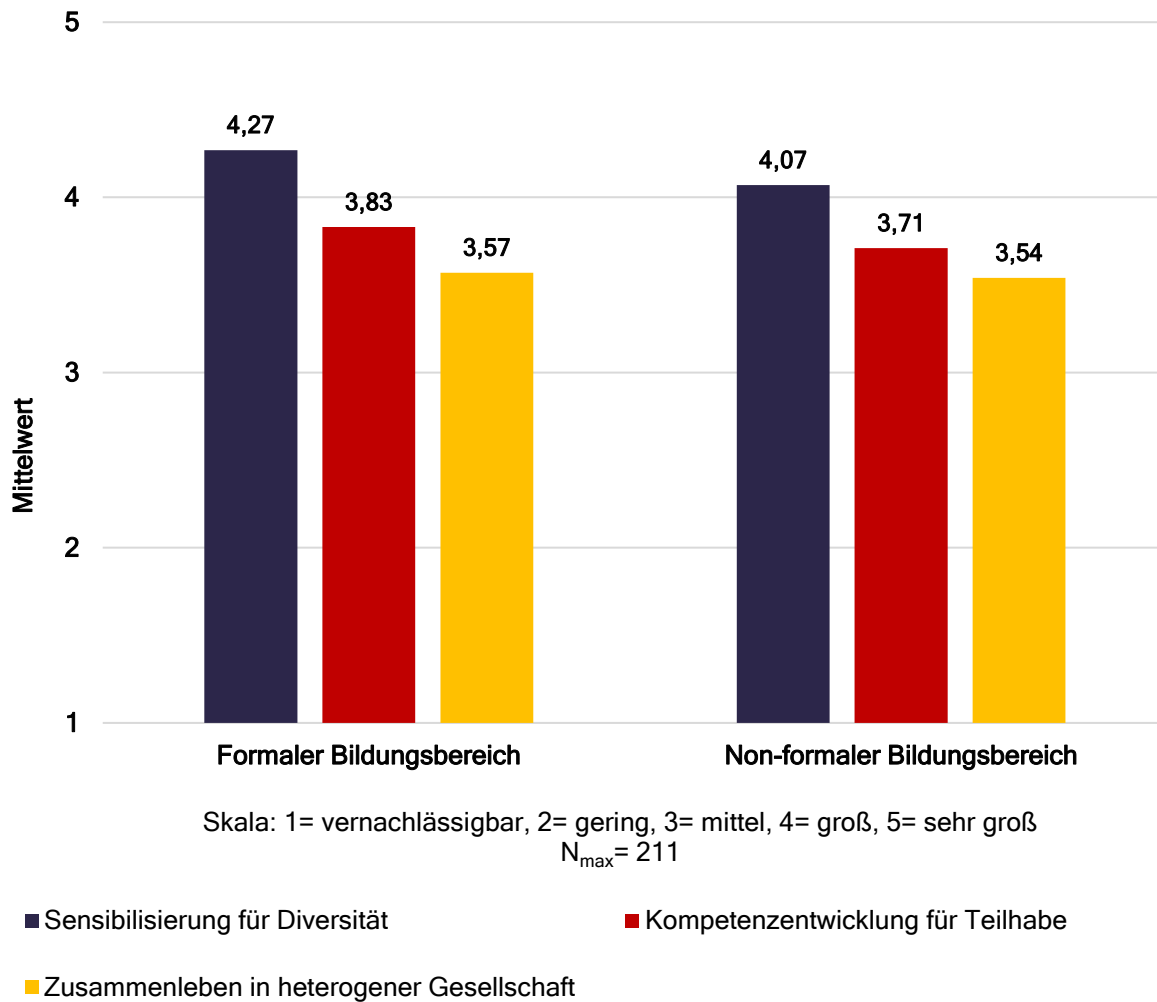
Im Anschluss an die Hauptkomponentenanalyse wurden die Korrelationen zwischen den drei Skalen verglichen. Skala 1 „Sensibilisierung für Diversität“ und Skala 2 „Kompetenzentwicklung für Teilhabe“ weisen eine mittlere positive Korrelation $r = .20^{**}$ auf. Skala 2

„Kompetenzentwicklung für Teilhabe“ und Skala 3 „Zusammenleben in heterogener Gesellschaft“ korrelieren deutlich stärker miteinander $r = .38^{**}$. Skala 1 und Skala 3 hingegen korrelieren nur schwach positiv miteinander $r = .14^{*}$.

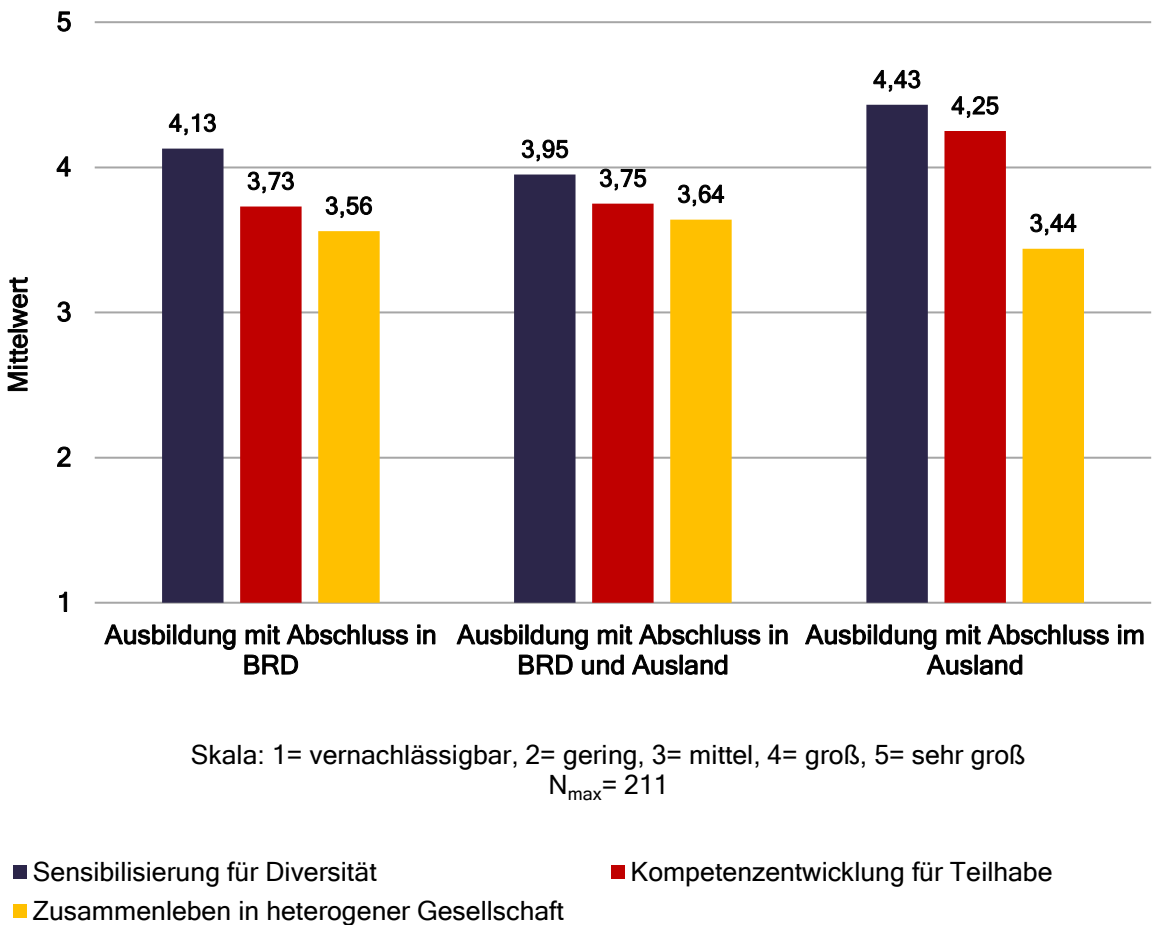
Nach diesem Schritt wurde die mittlere Zustimmung unterschiedlicher Befragungsgruppen zu den Forschungsbedarfen mit Hilfe der drei gebildeten Skalen getestet. Abbildung 1 veranschaulicht, dass keine signifikanten Unterschiede in der mittleren Zustimmung der Befragten mit (32,2 %; 68) und ohne Migrationshintergrund (67,8 %; 143) zu den Forschungsbedarfen vorliegen. Beide Gruppen von pädagogisch Professionellen unterscheiden sich in ihren Abstimmungen nicht signifikant. Sie sehen eine große Relevanz an Forschung im Themenbereich der „Sensibilisierung für Diversität“ und eine jeweils etwas schwächere Relevanz der Themengebiete „Kompetenzentwicklung für Teilhabe“ und „Zusammenleben in heterogener Gesellschaft“. Jedoch ist auch hier die Relevanzeinschätzung jeweils noch näher an „groß“ als an „mittel“.

Abbildung 1: Bewertung von Forschungsbedarfen nach Dimensionen und Migrationshintergrund

Des Weiteren wurde die mittlere Zustimmung der pädagogisch Professionellen zu den Forschungsbedarfen nach ihrer aktuellen Tätigkeit im formalen oder non-formalen Bildungsbereich ausgewertet. Das Ergebnis war, dass die pädagogisch Professionellen aus beiden Bildungsbereichen die Forschungsbedarfe in den drei Dimensionen ähnlich bewerteten. Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, existieren keine signifikanten Unterschiede in der Relevanzeinschätzung zwischen den pädagogisch Professionellen aus dem formalen (36,7 %; 73) sowie den pädagogisch Professionellen aus dem non-formalen Bildungssektor (63,3; 126). Auch die Hierarchie der Zustimmung bleibt unverändert.

Abbildung 2: Bewertung von Forschungsbedarfen nach Dimensionen und Bildungsbereich

Weiterhin wurde die mittlere Relevanzeinschätzung der Teilnehmer*innen in Bezug auf Forschungsbedarfe in Abhängigkeit vom Ort ihrer Ausbildung analysiert. Abbildung 3 veranschaulicht, dass die Relevanzeinschätzung von pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung in Deutschland (91 %; 192) und pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung teilweise in Deutschland und teilweise im Ausland (5,2 %; 11) absolviert haben, keine signifikanten Unterschiede aufweist.

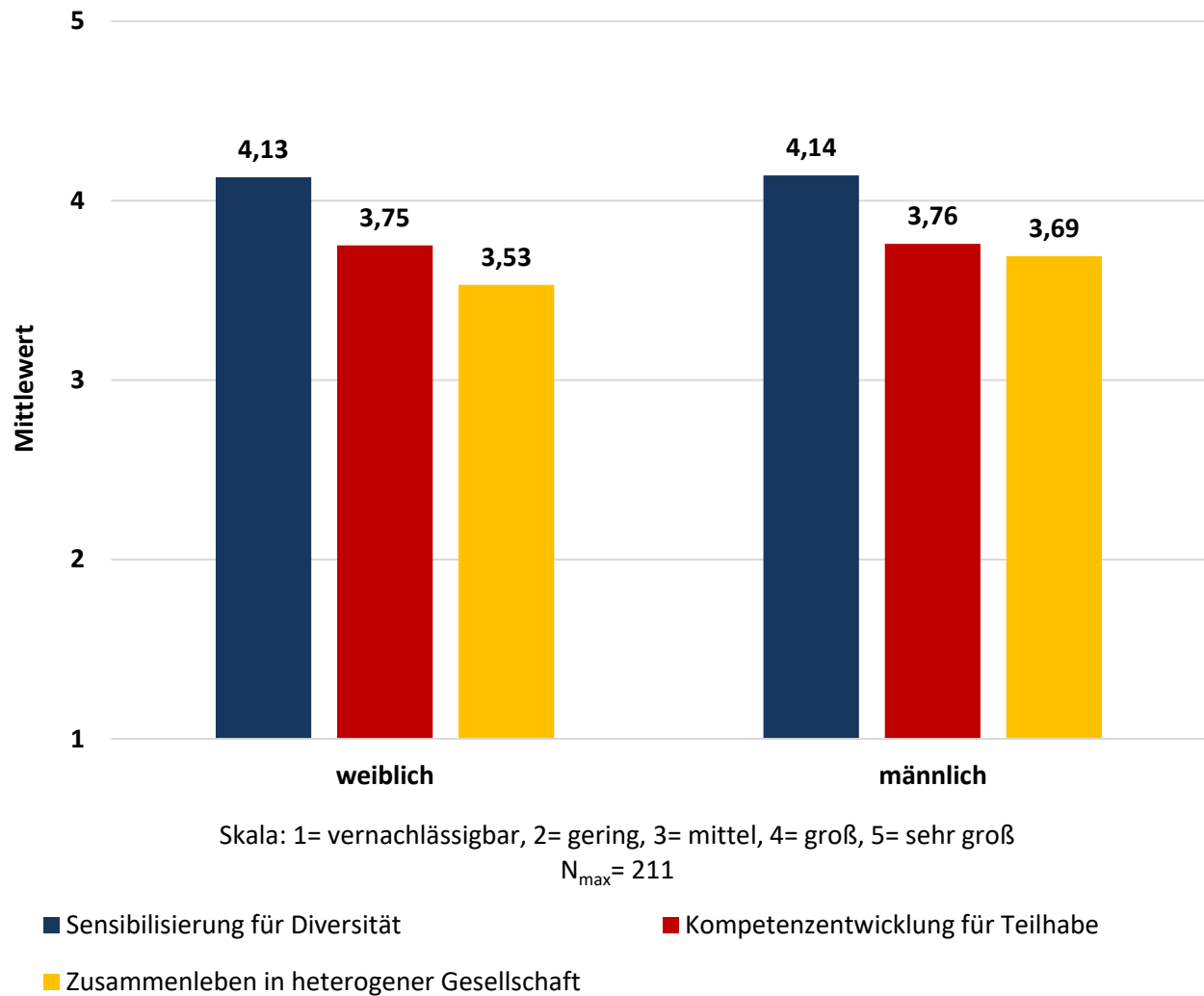
Abbildung 3: Bewertung von Forschungsbedarfen nach Dimensionen und Ort der Ausbildung

Beide Gruppen sehen eine große Relevanz nach Forschung im Bereich der Sensibilisierung für Diversität. Allerdings bestehen Unterschiede der Relevanzeinschätzung gegenüber den beiden erst genannten Gruppen im Vergleich mit der Gruppe der pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung im Ausland (3,8 %; 8) absolviert hat. Diese Gruppe schätzt die Relevanz von Sensibilisierung für Diversität ebenfalls groß ein, jedoch ist der Mittelwert mit 4,43 höher als bei der ersten Gruppe mit 4,13 und der zweiten Gruppe mit 3,95. Ein weiterer Unterschied besteht bei der mittleren Relevanzeinschätzung der Skala „Kompetenzentwicklung für Teilhabe“. Der Mittelwert ist bei der dritten Gruppe von pädagogisch Professionellen mit 4,25 (große Relevanz) höher als bei pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung in Deutschland abgeschlossen haben (3,73, mittlere Relevanz) und im Gegensatz zur Gruppe der pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung

zum Teil in Deutschland und zum Teil im Ausland beendet haben (3,75, mittlere Relevanz). Schließlich sieht Gruppe drei (Ausbildung mit Abschluss im Ausland) im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen eine etwas geringere Relevanz (3,44) von Forschung zum Zusammenleben in heterogener Gesellschaft. Einschränkend ist festzuhalten, dass die Gruppe, die ihre Ausbildung teilweise in Deutschland und teilweise im Ausland (5,2 %; 11) sowie die Befragungsteilnehmer*innen mit Ausbildung im Ausland (3,8 %; 8) geringe Personenanzahlen aufwiesen. Deshalb können die Unterschiede nicht sinnvoll auf Signifikanz geprüft werden.

Abbildung 4 veranschaulicht, dass keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede im Hinblick auf die mittlere Zustimmung der Relevanz von Forschungsbedarfen vorhanden sind. Männliche (27,5 %; 56) und weibliche pädagogisch Professionelle (72,5 %; 148) denken, dass der Themenbereich „Sensibilisierung für Diversität“ eine große Relevanz besitzt. Danach sehen beide Gruppen eine mittlere Relevanz zur Forschung über Kompetenzentwicklung für Teilhabe sowie zum Zusammenleben in heterogener Gesellschaft.

Abbildung 4: Bewertung von Forschungsbedarfen nach Dimensionen und Geschlecht



6. Qualitative Ergebnisse zu den Themen »Relevanz und Vertrauenswürdigkeit von Forschung«

Die qualitativen Interviews wurden auf Hypothesen zur theoretischen Debatte über Forschungsnutzung („Research Utilization“) hin untersucht. Zu diesem Zweck wurden die Kategorien „Relevanz von Forschung“ sowie „Kennzeichen vertrauenswürdiger Forschung“ ausgewertet.

6.1 Kategorie »Relevanz von Forschung«

Die Kategorie »Relevanz von Forschung« enthält Ansichten der Interviewpersonen zum Ausmaß der Relevanz von Forschung für die pädagogische Tätigkeit sowie einige persönliche Stellungnahmen zum Thema Forschung.

Interviewperson 1 betrachtet Forschung als relevant und bewertet es positiv, Themen durch andere Perspektiven zu betrachten sowie die eigene Sichtweise kritisch zu hinterfragen (Z. 340f.). Des Weiteren berichtet der*die Befragte, dass er*sie im Rahmen der eigenen pädagogischen Tätigkeit mit Universitäten („Fachwissenschaften“) kooperiere. Als Beispiel nennt der*die Studienteilnehmende ein Projekt zum Thema Flucht und Zuwanderung, das eine Universität wissenschaftlich „unterstützt, berät und begleitet“. Zusätzlich brächten Wissenschaftler*innen Ergebnisse aus anderen Forschungsprojekten mit ein (ebenda Z. 143f.).

Für Interviewperson 2 ist Forschung „manchmal sehr abstrakt“ (ebenda Z. 428). Der*die Studienteilnehmer*in versuche Forschung für die eigene pädagogische Arbeit zu verwenden, wenn sie nachvollziehbar sei und an vielen Beispielen aus der Praxis festgemacht werde (ebenda Z. 428f.). Interviewperson 3 berichtet, aufgrund hoher zeitlicher Auslastungen im eigenen Berufsalltag kurze Abstracts zu lesen, in denen Studien „kurz und knackig zusammengefasst sind und die Kernessenz der Ergebnisse“ enthielten. Der*die Befragte äußert

den Gedanken, dass es für manche pädagogischen Berufe, z.B. Lehrer*innen, ausreichend sei, kurze Abstracts zu kennen anstatt „fachwissenschaftlich und terminologisch“ tiefgehende Untersuchungen zu lesen. Der*die Befragte wünscht sich, dass Lehrer*innen versuchen Forschungsergebnisse im Schulunterricht umzusetzen (Interview 3 Z. 605f.).

Interviewperson 4 trifft die Aussage, dass man „Zahlen und Fakten“ benötige, um Menschen von neuen Erkenntnissen zu überzeugen (Z. 498f.). Er*sie vertritt die Ansicht, dass Forschungsergebnisse „zu sehr oder zu wenig und zu gefiltert“ in Schulen ankommen. Der*die Befragte führt aus, dass Lehrer*innen zeitlich keinen Raum in der Schule erhalten würden, um Studien zu lesen und sich nur privat mit Forschung beschäftigen könnten. Dazu seien viele Lehrer*innen häufig nicht bereit, da ihr Job sehr viel „Kraft und Zeit“ in Anspruch nehme. Der*die Befragte merkt weiter an, dass Lehrer*innen stark ins Schulsystem eingebunden seien und nicht mit Wissenschaftler*innen in Kontakt kämen. Der*die Studienteilnehmende selbst arbeitet bei seiner*ihrer aktuellen pädagogischen Tätigkeit mit Wissenschaftler*innen zusammen (Interview 4 Z. 456f.). Er*sie sieht Forschung als relevant an, da Forschung und wissenschaftliche Erkenntnisse die Basis dafür bildeten, Menschen die Notwendigkeit einiger Themen wie Integration vor Augen zu führen (ebenda Z. 554f.). Forschung sollte daher die Grundlage z.B. für die Didaktik und die Vermittlung von Themeninhalten an Schulen bilden. Als weiteres Thema benennt der*die Befragte „Integrationsarbeit“. Dieses sei sehr komplex und die Erkenntnisse müssten vereinfacht für Schulen nutzbar gemacht werden. Er*sie stellt heraus, dass „(...) Schulen sich mit, mit Fachliteratur oder mit wissenschaftlichen Erkenntnissen im Bereich der Integration beschäftigen [müssen]“ (ebenda Z. 416 f.).

Interviewperson 5 konstatiert, dass Schulleitende sich mehr mit Forschung und Forschungsergebnissen beschäftigen müssten, um diese an Lehrer*innen weiterzuvermitteln (Z. 397f.). Der*die Befragte merkt an, dass Lehrkräfte sich mit Forschungsergebnissen, z.B. über Bilingualität, beschäftigen sollten, da er*sie beobachtet hat, dass Lehrer*innen häufig ekpathisch sind, wenn Schüler*innen mit Migrationshintergrund längere Text auf Deutsch schreiben müssten. Die meisten Lehrer*innen besäßen zudem kein Wissen in Bezug auf die Schwierigkeiten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (ebenda Z. 208f.).

Interviewperson 6 sagt aus, dass er*sie sich gerne mit Forschung beschäftige und sich „mit großem Vergnügen“ in Fachliteratur zum Thema Herkunftssprachlicher Unterricht eingelesen habe. Weiterhin interessiert sich der*die Befragte für das Thema „Sprachsensibler Unterricht“. Auf Basis der Fachliteratur überlegt der*die Studienteilnehmende, wie man das Wissen im Schulunterricht anwenden könnte. Zusätzlich nehme der*die Befragte an einer Qualifizierung teil und „genießt“, dass er*sie dort aktuelle Forschungsergebnisse von Professoren*innen erhalte (Interview 6 Z. 184f.). Interviewperson 6 ist darüber hinaus der Ansicht, dass nicht jede Forschung allgemein relevant sei: „[U]m meinen persönlichen Interessen nachzugehen, war besonders die interkulturelle Literaturwissenschaft bereichernd für mich. Aber die Welt wird nicht besser dadurch, dass ich da einen Aufsatz über Goethes westöstlichen Divan schreibe und die Kulturbegegnung, die da beschrieben wird“ (ebenda Z. 61-64).

Interviewperson 7 berichtet, dass Forschung für die eigene pädagogische Arbeit grundlegend sei. Er*sie müsse immer den aktuellsten Forschungsstand kennen und arbeite eng mit Wissenschaftler*innen zusammen (Z. 164f.). Interviewperson 8 schildert, dass er*sie Forschungsergebnisse als „Argumentationshilfe“ für die eigene pädagogische Tätigkeit benötige und den aktuellsten Forschungsstand kennen müsse. Zusätzlich vermittele er*sie Forschungsergebnisse sowie Argumentationslinien an Kooperationspartner*innen. Der*die Befragte meint, dass Forschungsergebnisse zu manchen Themen keine neuen Erkenntnisse liefern würden (Interview 8 Z. 325f.).

Interviewperson 9 berichtet, dass er*sie mit verschiedenen Stiftungen zusammenarbeite, die bildungsgesellschaftliche oder integrationsgesellschaftliche Themen untersuchten. Zudem merkt der*die Interviewte an, dass Forschungsstudien heutzutage „sehr präzise“ seien. Der*die Befragte fährt fort, dass Forschungsstudien für die eigene pädagogische Arbeit sehr wichtig seien. Er*sie vergleiche theoretische Forschungsergebnisse mit seiner*ihrer praktischen Tätigkeit und versuche Forschungsergebnisse in der Arbeit anzuwenden (Interview 9 Z. 534f.). Für den Beruf von Interviewperson 10 seien Forschungsergebnisse „richtungs- und orientierungsgebend“ (Z.193). Für die befragte Person wirft Forschung immer neue Aufgaben und Fragen auf und bestätigt den Sinngehalt von Arbeitstätigkeiten. Weiterhin berichtet

der*die Studienteilnehmende, dass man berufliche Erfahrungen mit Forschungsergebnissen vergleichen könne und das „Gefühlte“ häufig mit Forschungsergebnissen übereinstimme (ebenda Z. 193f.). Interviewperson 10 sagt aus, dass er*sie stets ein großes Interesse an Wissenschaft und Forschung hätte (ebenda Z. 34f.).

Interviewperson 13 äußert, dass Forschung wichtig für die eigene pädagogische Arbeit sei, da der Beruf ein bestimmtes Wissen voraussetze. Allgemein geht der*die Befragte davon aus, dass das Lesen von Forschungsstudien helfe, sich eine Meinung zu bilden und zu argumentieren (Z. 690f.). Zusätzlich ist Interviewperson 13 der Auffassung, dass Forschungsstudien Praxisbezüge, aber keine konkreten Interventionsvorschläge beinhalten müssten. Schließlich seien weitergehende theoretische Überlegungen sowie problemorientierte Analysen ebenso von akuter Relevanz (Interview 13 Z. 764). Interviewperson 15 vertritt die Position, dass Forschung und Forschungsergebnisse „sehr wichtig“ für die eigene pädagogische Arbeit seien. Der*die Befragte artikuliert die Idee, dass Wissenschaft und Forschung einen Einfluss auf politische Entscheidungen haben sollten. Wenn Forschungen mehrheitlich bestätigen würden, dass z.B. das Erlernen der Muttersprache wichtig sei, sollte die politische Aufmerksamkeit sich diesem Themengebiet zuwenden. Der*die Befragte geht generell davon aus, dass Forschung „sehr wichtig“ für die Arbeit in den Bereichen Migration und Integration sei (ebenda Z. 416f.) und die Chance beinhalte, „neue Wege“, z.B. in der Integrations- und Asylpolitik, aufzuzeigen (Z. 383-385).

Schließlich nimmt Interviewperson 16 an, dass man von wissenschaftlichen Studien „profitiert“, da in wissenschaftlichen Forschungsstudien andere Perspektiven und Betrachtungsweisen als die Eigene angewendet würden (Interview 16 Z. 32f.). Der*die Befragte benötige Forschungsstudien für die eigene pädagogische Tätigkeit und versuche mit Hilfe von Forschung mit der Arbeit „weiterzukommen“ (ebenda). Zusätzlich berichtet Interviewperson 16, dass Forschungsstudien ihn*sie zum Nachdenken anregen würden und er*sie sich folgende Fragen gestellt habe: „[W]ie kann ich den Integrationsarbeiten in dieser Gesellschaft behilflich sein? Wie kann ich meinen Beitrag dazu leisten? Was sollten wir tun? Was können

wir in dieser Gesellschaft mit unseren Verantwortungen, Verhaltensweisen, Lebensstilen machen?“ (ebenda).

6.2 Kategorie «Kennzeichen vertrauenswürdiger Forschung»

Die Kategorie »Kennzeichen vertrauenswürdiger Forschung« führt unterschiedliche Kriterien an, die nach Ansicht der interviewten Studienteilnehmer*innen charakteristisch für seriöse und vertrauenswürdige Forschungsarbeiten seien.

Im Rahmen der qualitativen Studienphase mittels Expert*inneninterviews wurden drei Gütekriterien, wie Validität, Objektivität und Reliabilität, von einem Teil der Interviewten als wichtige Kennzeichen »vertrauenswürdiger Forschung« identifiziert (z.B. Interview 3 Z. 586-601; Interview 4 Z. 862-873; Interview 15 Z. 432-437). Wenn „nachvollziehbare“ und „aussagekräftige“ Forschungsergebnisse vorlägen, würde Forschungsarbeiten generell großes »Vertrauen« entgegengebracht (Interview 10 Z. 819-831). Diese Annahme gelte auch für Ergebnisse, die den aktuellen Forschungsstand und das individuelle Deutungsmuster relativierten oder revidierten. Dies sei allerdings nur möglich, schlussfolgert die interviewte Person 10 in Z. 819-831, wenn die allgemein geltenden Gütekriterien empirischer Forschung akribisch beachtet würden. Die Reproduzierbarkeit von Studienergebnissen als wichtiger Indikator »vertrauenswürdiger Forschung« könne beispielsweise bereits an einer klar strukturierten Forschungsfrage und einem empirisch begründeten Auswertungsmodell erkannt werden (Interview 12 Z. 279-279).

Nach Ansicht einer*eines anderen Studienteilnehmenden stellt die Repräsentativität der gezogenen Stichprobe ein bedeutsames Element »vertrauenswürdiger Forschung« dar (Interview 5 Z. 609-615). Die Wahrnehmung der Repräsentativität einer Studie sei sowohl an subjektive als auch an gruppenspezifische Kriterien gebunden. Eine türkische Mutter, so die interviewte Person, würde beispielsweise Forschungsergebnisse in zunehmendem Maße als »vertrauenswürdig« einschätzen, wenn sie direkte Bezüge zu ihrem Alltag aufwiesen (Interview

5 Z. 609-615). In Interview 6 wird herausgearbeitet, dass Forschungsergebnisse, die in einem fachfremden Bereich publiziert würden, oft einem kritischeren Blick als im eigenen präferierten Themenspektrum unterzogen würden (Interview 6 Z. 488-496).

Hinsichtlich der Gütekriterien empirischer Forschung wird des Weiteren in Interview 16 Z. 61-73 darauf verwiesen, dass die gezogene Stichprobe nicht nur die kulturelle, sondern auch die gesellschaftliche und demographische Diversität des zu untersuchenden geographischen Raums abbilden sollte. Zugleich wird im selben Interview die Relevanz der erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse der Forscher*innen betont. Die Praxisnähe bzw. die themenbezogenen Qualifikationen der Forschenden würden sich demnach positiv auf die allgemeine Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit von Forschung und Forschungsergebnissen auswirken (ebenda). Abschließend werden in Interview 16 Z. 61-73 Aspekte der Interdisziplinarität und die Notwendigkeit des Rückgriffs auf ein breiteres Methoden- und Theorierepertoire als unerlässliche Elemente »vertrauenswürdiger Forschung« anerkannt.

In Interview 10 Z. 819-831 wird die Vermeidung eines kontinuierlichen Personalwechsels innerhalb eines Forschungsvorhabens als erstrebenswertes Merkmal von »vertrauenswürdiger Forschung« identifiziert. Nach Auffassung eines*einer weiteren Studienteilnehmenden sollte die Zusammenfassung dessen, was andere Forscher*innen bereits validiert hätten, nicht im Zentrum stehen (Interview 13 Z. 764-786). Trotz der inhärenten Bedeutung der Forschungsrezeption für die wissenschaftliche Arbeit wird dafür plädiert, die Produktion neuer Erkenntnisse, Ideen, empirischer Verbindungen und Fragestellungen in den Mittelpunkt zu rücken. Weiter wird in Interview 13 Z. 764-786 ausgesagt, dass die Aussagekraft der zu zitierenden Forschungsliteratur, der Argumentationsaufbau und eventuell enthaltende Praxisbezüge wichtige Indikatoren einer »vertrauenswürdigen Forschungsarbeit« abbildeten (ebenda). Eine Forschungsstudie müsse dabei aber keine konkreten Interventionsvorschläge beinhalten (ebenda). In Kontrast zu dieser Aussage werden in Interview 9 Z. 707-710 die Herausarbeitung von Handlungsempfehlungen sowie Interventionen als fundamentale Qualitätsmerkmale »vertrauenswürdiger Forschung« ausgemacht.

Ferner werden sowohl in Interview 7 Z. 334-343/Z. 346-346 als auch in Interview 4 Z. 862-873 Transparenzverfahren sowie eine lückenlose Dokumentation und Begründung der beabsichtigten Forschungsziele und präferierten Methoden als zentrale Bestandteile »vertrauenswürdiger Forschung« erfasst. In Interview 8 Z. 505-510 wird konstatiert, dass Leser*innen sich immer vergegenwärtigen sollten, dass Forschung oft interessengeleitet sei. Darüber hinaus vertritt Interviewperson 8 die Ansicht, dass Wissenschaftler*innen eine fundierte und methodenzentrierte Ausbildung benötigten, um Phänomene differenziert und empirisch basiert untersuchen zu können (ebenda). Interviewperson 15 gibt in Z. 432-437 zu bedenken, dass letztlich das Ausmaß, in dem Forschungsergebnisse in Durchführung und Auswertung von Dritten beeinflusst würden, entscheidend für die Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse sei. In Interview 6 Z. 488-496 wird die Auffassung vertreten, dass der »universitären Forschung« im Allgemeinen ein hohes Vertrauen entgegengebracht werde. Ähnlich wird sich in Interview 2 Z. 440-452 geäußert: Forschungsfreiheit als Teil der Wissenschaftsfreiheit stelle einen wesentlichen Baustein »vertrauenswürdiger Forschung« dar.

7. Quantitative Ergebnisse: »Relevanz und Vertrauenswürdigkeit von Forschung«

Um Voraussetzungen zur Nutzung von einschlägiger Forschung bei pädagogisch Professionellen aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich zu untersuchen, wurden die unterschiedlichen Fragebogenaussagen auf zu Grunde liegende Dimensionen reduziert, die im Folgenden erläutert werden.

Mittels einer Hauptkomponentenanalyse konnten drei Faktoren ermittelt werden, auf die sich die entsprechenden Fragebogenaussagen verteilen. Die Variablen HI20_01-HI20_04 (HI20_01 »In meinem beruflichen Alltag komme ich mit wissenschaftlichen Studien in Kontakt«, HI20_02 »Forschungsergebnisse helfen mir dabei, eine Orientierung für meine Arbeit zu gewinnen«, HI20_03 »Forschungsergebnisse helfen mir dabei, berufliche Entscheidungen zu treffen«, HI20_04 »Fort- und Weiterbildungen besitzen in meinem Arbeitsumfeld einen hohen

Stellenwert“) bilden dabei einen Faktor. Die Reliabilitätsanalyse hat ergeben, dass auf Basis dieses Faktors eine Skala mit drei Items (HI20_01 „In meinem beruflichen Alltag komme ich mit wissenschaftlichen Studien in Kontakt“, HI20_02 „Forschungsergebnisse helfen mir dabei, eine Orientierung für meine Arbeit zu gewinnen“ und HI20_03 „Forschungsergebnisse helfen mir dabei, berufliche Entscheidungen zu treffen“) gebildet werden kann. Die drei genannten Items behandeln inhaltlich die Relevanz von Forschung für die Arbeitstätigkeit, aus diesem Grund wurde die Skala „**Relevanz wissenschaftlicher Forschung**“ benannt. Das Cronbachs Alpha liegt bei .82 und das Beispielitem mit der höchsten Trennschärfe stellt HI20_02: „Forschungsergebnisse helfen mir dabei, eine Orientierung für meine Arbeit zu gewinnen“ dar.

Ein weiterer Faktor bildet sich mit den Variablen HI21_01-HI21_06 (HI21_01 „Ich denke, Forschungsergebnisse sollten heutzutage anders veröffentlicht werden, z.B. über soziale Medien wie Facebook, Youtube, etc.“, HI21_02 „Es sollten mehr Zusammenfassungen über wissenschaftliche Studien erstellt werden“, HI21_03 „Es sollten mehr Diskussionsräume zur Verbreitung von Forschungsergebnissen angeboten werden“, HI21_04 „Ich wünsche mir von wissenschaftlichen Studien klare Handlungsempfehlungen und Lösungsansätze für meinen Beruf“, HI21_05 „Für mich ist eine wissenschaftliche Studie nur interessant, wenn Sie einen direkten Bezug zu meinem Beruf aufweist“, HI21_06 „Bei vielen wissenschaftlichen Studien kann ich den Bezug zu meinem Beruf nicht erkennen“). Auch auf dieser Basis konnte eine Skala mit drei Items erstellt werden (HI21_01 „Ich denke, Forschungsergebnisse sollten heutzutage anders veröffentlicht werden, z.B. über soziale Medien wie Facebook, Youtube, etc.“, HI21_02 „Es sollten mehr Zusammenfassungen über wissenschaftliche Studien erstellt werden“, HI21_03 „Es sollten mehr Diskussionsräume zur Verbreitung von Forschungsergebnissen angeboten werden“). Diese drei Items drücken den „**Wunsch zu mehr aktiver Forschungskommunikation**“ aus und die Skala wurde ebenso benannt. Leider erweist sich die interne Konsistenz der Skala mit einem Cronbachs Alpha von .58 als nicht ganz hinlänglich. Das Beispielitem mit der höchsten Trennschärfe ist HI21_01 „Ich denke, Forschungsergebnisse sollten heutzutage anders veröffentlicht werden, z.B. über soziale Medien wie Facebook, Youtube, etc.“

Des Weiteren konnte aus folgenden zwei Items: HI21_05 „Für mich ist eine wissenschaftliche Studie nur interessant, wenn Sie einen direkten Bezug zu meinem Beruf aufweist“ und HI21_06 „Bei vielen wissenschaftlichen Studien kann ich den Bezug zu meinem Beruf nicht erkennen“ die Skala „**Forderung nach direkter Anwendungsrelevanz**“ entwickelt werden. Bei dieser Skala besitzt Cronbachs Alpha einen den Wert .65 und das Item, welches die Skala am besten repräsentiert charakterisiert HI21_05 „Für mich ist eine wissenschaftliche Studie nur interessant, wenn Sie einen direkten Bezug zu meinem Beruf aufweist.“

Im Anschluss an die Hauptkomponentenanalyse wurde die mittlere Zustimmung der Befragten zu den drei gebildeten Skalen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeiten gemessen. Abbildung 5 verdeutlicht, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen pädagogisch Professionellen aus dem formalen (36,7 %; 73) sowie pädagogisch Professionellen aus dem non-formalen Bildungsbereich (63,3 %; 126) in Bezug auf die mittlere Zustimmung der drei gebildeten Skalen besteht. Beide Gruppen stimmen eher zu, dass sie wissenschaftliche Forschung relevant finden. Zudem stimmen beide Gruppen eher zu, dass sie den Wunsch zu mehr aktiver Forschungskommunikation besitzen. Schließlich stimmen beide Gruppen eher nicht zu, wenn es um das Thema Forderung nach direkter Anwendungsfähigkeit von Forschungsergebnissen geht.

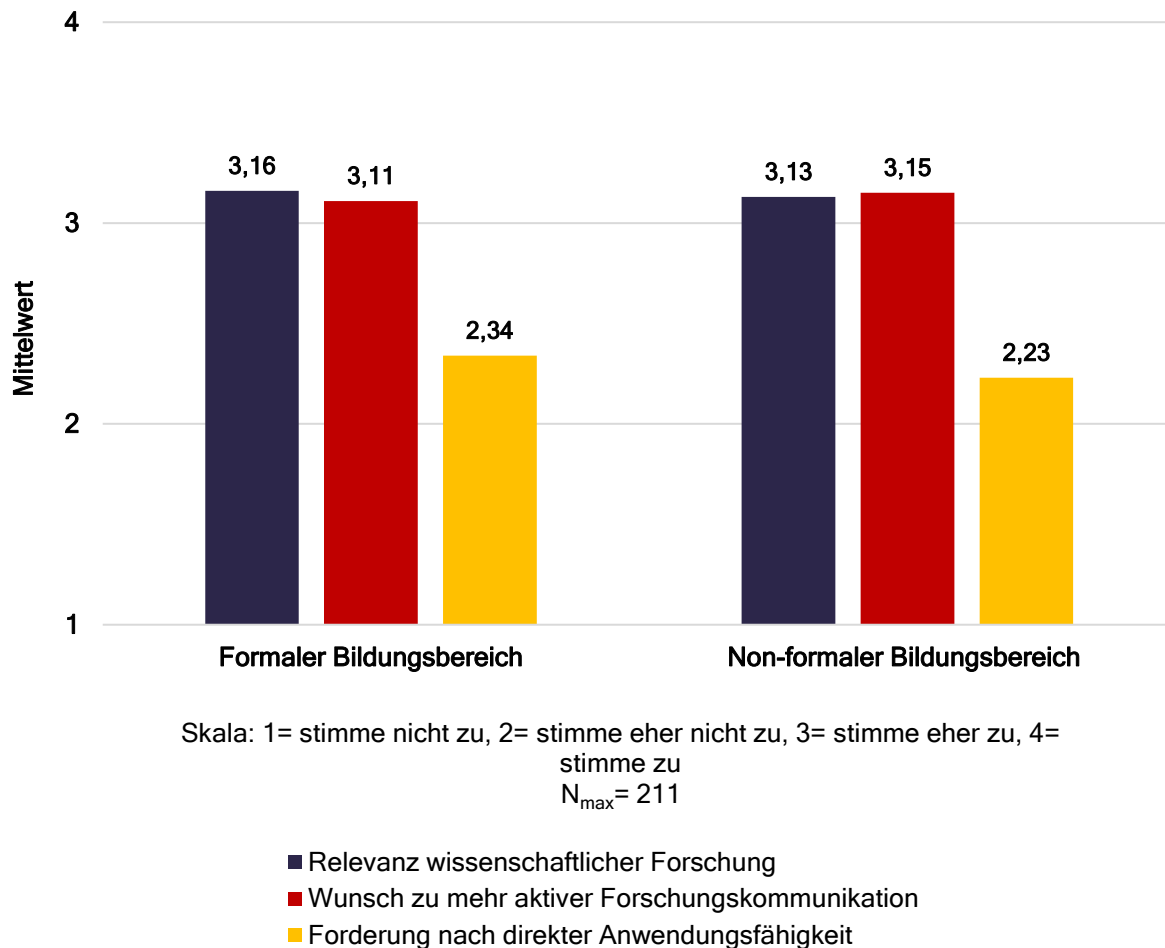
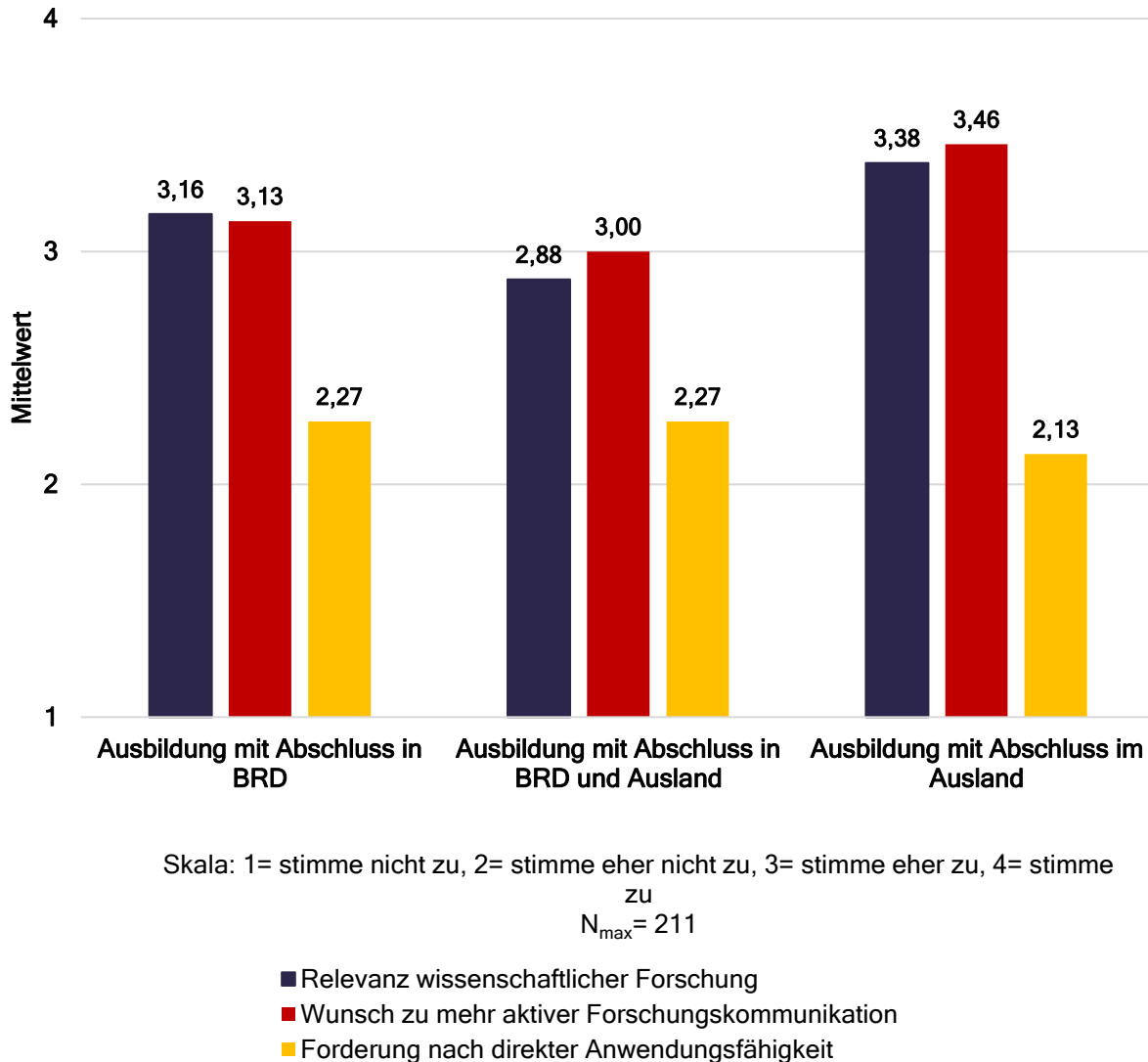
Abbildung 5: Bewertung Relevanz von Forschung nach Dimensionen und Bildungsbereich

Abbildung 6 veranschaulicht, dass die Gruppe von pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung in Deutschland, absolviert haben (91 %; 192) und die Gruppe von pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung teilweise in Deutschland und teilweise im Ausland, beendet (5,2 %; 11) haben, keine signifikanten Unterschiede bei der mittleren Zustimmung hinsichtlich der drei Skalen zur Relevanz von Forschung besitzen. Beide Gruppen stimmen, eher der Skala „Relevanz wissenschaftlicher Forschung“ zu. Zudem stimmen beide Gruppen eher der Skala „Wunsch zu mehr aktiver Forschungskommunikation“ zu. Bei der Skala „Forderung nach direkter Anwendungsfähigkeit“ ist der Mittelwert mit 2,27 bei beiden Gruppen gleich und hat die Tendenz, dass der Skala eher nicht zugestimmt wird.

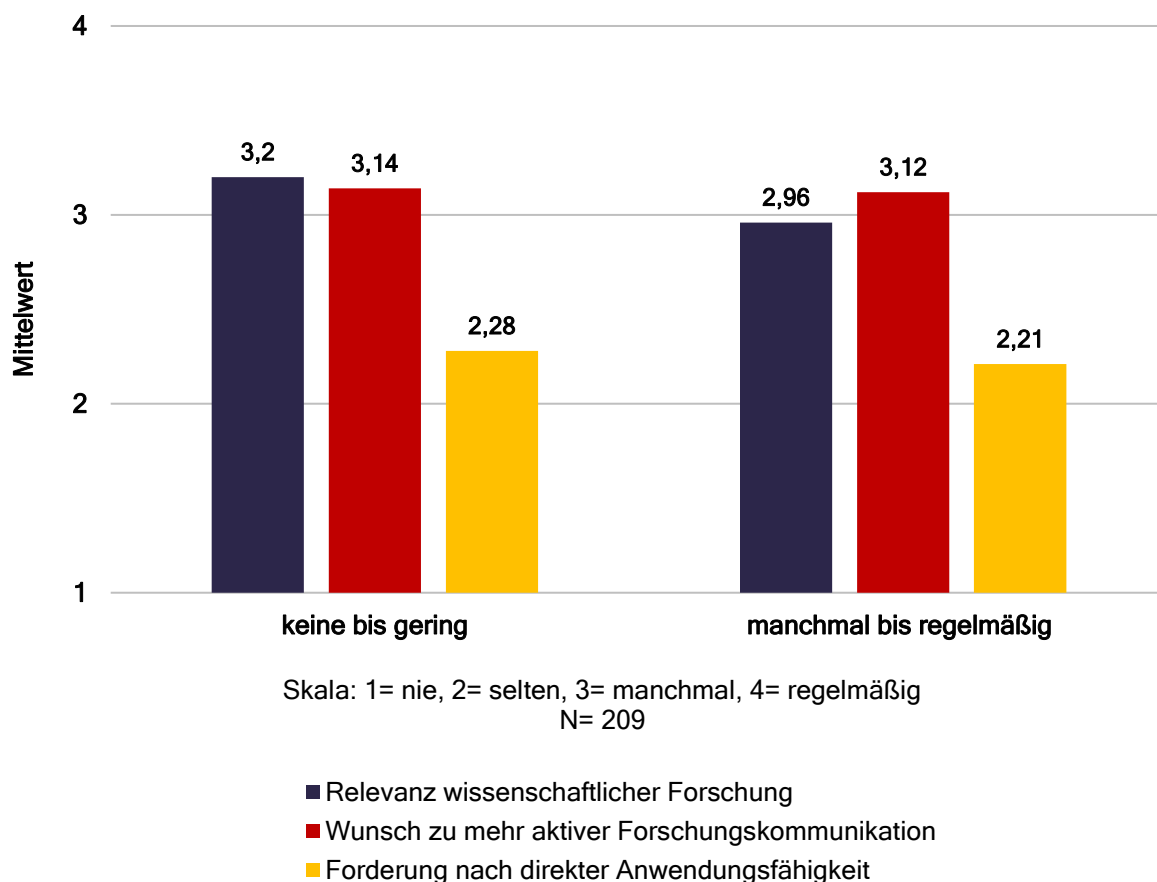
Abbildung 6: Bewertung Relevanz von Forschung nach Dimensionen und Ort der Ausbildung

Die Mittelwerte bei der Gruppe von pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung im Ausland absolviert haben (3,8 %; 8) sind bei der Skala „Relevanz wissenschaftlicher Forschung“ und der Skala „Wunsch zu mehr aktiver Forschungskommunikation“ höher als bei der Gruppe von pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung in Deutschland beendet haben, als auch bei der Gruppe von pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung teilweise in Deutschland und teilweise im Ausland, absolviert haben. Die pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung in Deutschland beendet haben, besitzen die höchste Zustimmung mit einem Mittelwert von 3,46 in der Skala „Wunsch zu mehr aktiver Forschungskommunikation“.

Schließlich stimmen die pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung im Ausland beendet haben der Skala „Forderung nach direkter Anwendungsfähigkeit“ mit einem Mittelwert von 2,13 eher nicht zu, genau wie die Gruppe der pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung in Deutschland und die Gruppe der pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung teilweise in Deutschland und teilweise im Ausland absolviert haben. Aufgrund der geringen Gruppengröße für die Gruppen mit Ausbildung(-santeilen) im Ausland, sollten diese Ergebnisse jedoch nicht weiter interpretiert werden.

Für die nächste Auswertung wurden die Befragungsteilnehmer*innen nach ihrer Forschungserfahrung in zwei Gruppen unterschieden. Abbildung 7 zeigt, inwiefern sich die Ergebnisse nach dem Ausmaß der Forschungserfahrung von pädagogisch Professionellen differieren.

Abbildung 7: Bewertung Relevanz von Forschung nach Dimensionen und eigener Forschungserfahrung bei aktueller Tätigkeit



Es fällt auf, dass die mittlere Zustimmung von der Gruppe der pädagogisch Professionellen, die keine bis geringe Forschungserfahrung (72,5 %; 153) verfügen, zur Skala „Relevanz wissenschaftlicher Forschung“ etwas höher ist als die mittlere Zustimmung zu der gleichen Skala bei der Gruppe von pädagogisch Professionellen die manchmal bis regelmäßig selber forschen (27,5 %; 58). Die Mittelwerte der zwei anderen Skalen besitzen zwischen den zwei Gruppen keine großen Unterschiede.

Bei der offenen Abfrage (HI23_01) nach den Merkmalen für vertrauenswürdige Forschung haben die Befragten beispielsweise folgende Kriterien benannt:

- „Langzeitbeobachtungen, Heranziehung von Praktikern,
- Objektivität, Reliabilität und Validität, nachvollziehbare Verfahrensdokumentation
- Offenlegung der eigenen Position, transparentes Design, nicht ausschließlich quantitative Erhebungen
- Multiperspektivität
- Forschungsvorhaben im pädagogischen Feld werden in enger Zusammenarbeit mit Praktikern aus diesem Feld entwickelt.
- Transparenz der Methoden, der Datenbasis und der theoretischen Grundlagen. Möglichkeiten Nachfragen zu stellen.
- Verknüpfung von Theorie und Praxis
- richtiges Zitieren unter Angabe der Quellen (Autor, Titel usw.)
- Unabhängigkeit der Forscher*innen
- Sinnvolle Forschungsfrage
- Methodische Exaktheit (besonders bei Statistiken)“

8. Ergebnisse des Validierungworkshops

Am 22.11.2019 veranstaltete das Forschungsteam einen Validierungworkshop mit dem Thema „Forschung zu Migration und Integration – Forschungsbedarfe im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich“ mit Interessent*innen aus Migranten(selbst-)organisationen sowie pädagogisch Professionellen aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich. Im ersten Teil des Workshops (das Rahmenprogramm des Workshops befindet sich im Anhang) wurden die Forschungsbedarfe und im zweiten Teil des Workshops wurden die Themen Relevanz und Vertrauenswürdigkeit von Forschung behandelt.

Ein Ergebnis aus dem ersten thematischen Teil des Workshops (»Workshop: Interpretation widersprüchlicher Befunde«) war die weitere inhaltliche Bearbeitung der Workshopteilnehmenden an der Systematisierung von Forschungsbedarfen. Der Workshop wurde genutzt, um Forschungsbedarfe, die keiner der drei zentralen Dimensionen in der Faktorenanalyse (siehe Kapitel 5) zugeordnet waren, auf weitere gemeinsame Dimensionen hin zu befragen. Weiterhin wurden die Bezeichnungen der drei zentralen Dimensionen aus der Faktorenanalyse diskutiert. Die Erarbeitung der Bezeichnungen, die abschließend in diesem Bericht verwendet werden, wurde mit den Teilnehmenden im Workshop herausgearbeitet (Skala 1 „Sensibilisierung für Diversität“, Skala 2 „Kompetenzentwicklung für Teilhabe“ und Skala 3 „Zusammenleben in heterogener Gesellschaft“). Die zunächst vorgelegten Bezeichnungen (Skala 1 „Diversitätssensible Professionalisierung“, Skala 2 „gesellschaftliche Integration“, Skala 3 „Integrationsprobleme“) wurden erst im Anschluss den Teilnehmenden vorgelegt. Im Vergleich zu den selbst konstruierten Bezeichnungen wurden sie als zu ungenau und zum Teil zu negativ konnotiert kritisiert.

Ein weiteres Ergebnis des ersten Workshopteils bestand darin, dass die Teilnehmer*innen die Forschungsbedarfe, die nicht in den drei zentralen Dimensionen enthalten sind, thematisch gruppierten und benannten. Im Ergebnis wurden so zwei weitere Dimensionen benannt.

Erstens die Dimension „Identitätsbildung als Integrationsgrundlage/ soziale Integration“ und umfasst folgende Forschungsbedarfe:

- „Anerkennung von Kompetenzen und Fähigkeiten neu zugewanderter Menschen“
- „Identitätsbildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“
- „Förderung der Interaktion von Migrant*Innen und Nicht-Migrant*Innen in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen“
- „Bedeutung von Kommunikation und Medien für soziale Integration“
- „Umgang mit stereotypen Verhalten von pädagogischen Professionellen“
- „Maßnahmen im Kontext von Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen“
- „Kollektive Identitäten (z.B.: Nation, Europa, Religion) bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“
- „Bedeutung von pädagogisch Professionellen mit Migrationshintergrund für die Integration von Kindern und Jugendlichen“
- „Bearbeitung von Traumata aus dem Kontext Flucht“

Die zweite Gruppierung von Forschungsbedarfen wurde von den Teilnehmer*innen als Dimension „Vernetzungsebene“ benannt und enthält folgende Forschungsbedarfe:

- „Kooperation mit Eltern / Familien“
- „Kooperation von schulischer und außerschulischer (z.B.: Stadtteilarbeit, Vereine) Bildung“
- „Kooperation von Bildungseinrichtungen mit Museen, Gedenkstätten und anderen Erinnerungsorten“
- „Bedeutung von Kunst und kultureller Bildung für die soziale Integration“

Aufgrund der kritischen Auseinandersetzung der Teilnehmer*innen mit den Dimensionen aus der Faktorenanalyse, der weiteren Systematisierung und der geringen Anzahl der Skalen wurde eine weitere Faktorenanalyse mit den restlichen Forschungsbedarfen durchgeführt. Die Anzahl der Dimensionen wurde nicht entsprechend der Analyse des Scree-Plots auf drei beschränkt, sondern es wurden weitere Faktoren zugelassen. Auch nach diesem Verfahren lassen sich zwei weitere Skalen plausibilisieren. Dadurch konnten zwei weitere Skalen gebildet werden.

Die so erstellte vierte Skala enthält folgende fünf Items: HI04_02 „Förderung der Interaktion von Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen“, HI05_03 „Bedeutung von Kunst und kultureller Bildung für soziale Integration“, HI05_04 „Kooperation von schulischer und außerschulischer (z.B. Stadtteilarbeit, Vereine) Bildung“, HI05_05 „Kooperation von Bildungseinrichtungen mit Museen, Gedenkstätten und anderen Erinnerungsorten“ und HI11_02 „Der Beitrag von freiwilligem Engagement zur Integrationsförderung“. Die vierte Skala enthält Forschungsbedarfe, die sich auf **„Außerschulische Kooperation“** beziehen. Das Item mit der höchsten Trennschärfe beschreibt HI05_05 „Kooperation von Bildungseinrichtungen mit Museen, Gedenkstätten und anderen Erinnerungsorten“ und Cronbachs Alpha liegt bei .69.

Die fünfte Skala enthält folgende drei Items: HI04_01 „Umgang mit stereotypen Verhalten von pädagogisch Professionellen“, HI09_01 „Identitätsbildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“, HI09_02 „Kollektive Identitäten (z.B. Nation, Europa, Religion) bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“. Diese Forschungsbedarfe determinieren die Skala **„Identitätsentwicklung, Stereotypenreflexion“**. Das Item mit der höchsten Trennschärfe symbolisiert HI09_02 „Kollektive Identitäten (z.B. Nation, Europa, Religion) bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“. Allerdings ist die Reliabilität mit einem Cronbachs Alpha von .54 nicht befriedigend.

In der zweiten Workshophälfte (»Workshop: Praxis trifft Forschung: Erfahrungen und Reflexionen zu „ReNeEd“«) wurden die Themen Relevanz und Vertrauenswürdigkeit von Forschung behandelt. Sie begann mit der Problemstellung der häufig unzureichenden Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis. Die Teilnehmer*Innen thematisierten mögliche Ursachen und sollten sich Gründe überlegen, warum der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis oft schwer gelingt. Im Anschluss sind die Antworten der Teilnehmer*innen präsentiert:

- „Fehlender Kontakt zwischen Forschung und Praxis“
- „Zeitmangel“
- „Wissenschaft ungleich Praxis. Zusammenarbeit findet zu wenig statt“
- „Kompetenzen bei Wissenschaftlern fehlen für Kommunikation“
- „Anwendungsbezüge sind nicht genau auf die Praxis abgestimmt“
- „Fehlende Praxisperspektive in der Forschung“
- „Abgehobenheit der Wissenschaft?“
- „Lösungsorientiertheit fehlt“
- „Wichtigkeit/Bedarf wird nicht erkannt“
- „Problembewusstsein der Praxis“
- „Leistungskriterien für Wissenschaftler sind andere“
- „Welches Ziel verfolge ich mit meiner Forschung?“
- „Leistungskriterien für Wissenschaftler sind andere“

Bei der Präsentation sowie der anschließenden Diskussion der Ergebnisse zu der Problemstellung, der unzureichenden Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis, wurde über zwei Punkte besonders stark diskutiert. Zum einen über den Punkt „Leistungskriterien für Wissenschaftler sind andere“ und zum anderen über den Grund „Welches Ziel verfolge ich mit meiner Forschung?“.

Mit der ersten Aussage meinte ein Workshopteilnehmer*in, dass der Austausch mit Praktiker*innen in Bezug auf die akademische Karriere und den damit verbundenen Leistungskriterien von Wissenschaftler*innen keine Relevanz habe. Der zweite Punkt sollte verdeutlichen, dass für pädagogisch Professionelle aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich aus manchen Forschungsstudien nicht hervorgehe, welche Forschungsziele verfolgt werden würden und Forschungsergebnisse zum Teil nicht relevant für die eigene Arbeitstätigkeit sind.

Im Anschluss an die Problemstellung der unzureichenden Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis mit den möglichen Ursachen, haben die Workshopteilnehmer*innen Lösungsstrategien erarbeitet, um den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis in Zukunft positiv anzuregen. Die aus der Arbeitsphase entstandenen Lösungen sind Folgende:

- „Erfolgreiche Wissenschaft ist Einbeziehung der Praxis“
- „Übersetzung von Forschung in Praxis (z.B. durch Stellen, die dafür zuständig sind)“
- „Personal mit „doppelter“ Funktion
- „Wissenschaftliche Arbeit aus der Praxis heraus!“
- „Wissenschaft plant bei dem Forschungsvorhaben den Praxisbezug ein“
- „Hoher Praxisbezug wird (z.B. in Bewerbungsverfahren) positiv hervorgehoben“
- „Wissenschaft mit Praxisbezug wird stärker (finanziell) unterstützt“
- „Praxispflichtjahr für Wissenschaftler“
- „Kooperationsprojekte zwischen Bildungsinstitutionen und Universitäten“
- „Praktiker in Beiräte von Forschungsprojekten“
- „Team Building Wissenschaft und Praxis multiprofessionelle Teams“

Die vorgeschlagenen Lösungsstrategien der pädagogisch Professionellen lassen sich zu zwei Punkten zusammenfassen. Der erste Punkt besteht in dem Wunsch nach mehr Kooperationsprojekten zwischen Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen bei For-

schungsprojekten. Der zweite Punkt besteht darin, dass sich pädagogisch Professionelle mehr Praxisbezug und -beispiele in Forschungsprojekten wünschen.

Nach diesem Workshopteil wurde eine Abschlussdiskussion geführt, Kernaussagen der Abschlussdiskussion waren, dass sich die Teilnehmer*innen Forschungsergebnisse wünschen, die leicht nachvollziehbar sind und sich für die praktische Arbeitstätigkeit anwenden lassen. Die Workshopteilnehmer*innen haben nochmals wiederholt, dass Forschungsprojekte Praxisbezüge und -beispiele beinhalten sollten. Einige Workshopteilnehmer*innen haben angemerkt, dass für eine Gruppe von pädagogisch Professionellen, wie Lehrer*innen Beratungsstellen vorhanden sind, z.B. das Landesinstitut für Schulkommission, um Unterrichtsmaterial zu erhalten, welches durch Kooperationsprojekte zwischen Universitäten und Praktiker*innen entstanden ist. Weiterhin meinten die Teilnehmer*innen, dass Forschungsteams „multiprofessionell“ sein sollten, das heißt zum Teil aus Praktiker*innen und zum Teil aus Wissenschaftler*innen bestehen sollten. Die Teilnehmer*innen gehen davon aus, dass es auch ein finanzielles Problem ist multiprofessionelle Forschungsteams zu fördern. Bei solchen Kooperationsprojekten würde beispielsweise eine Lehrer*in-Vollzeitstelle ausfallen, was in einer Phase des Lehrer*innenmangels, wirtschaftlich nicht effizient sei und dieses Format somit wahrscheinlich nicht unterstützt werden würde.

Des Weiteren berichten die Workshopteilnehmer*innen, dass manchmal keine Fördermittel für Forschungsbedarfe existieren würden, die Praktiker*innen beobachten, z.B. Forschung über die beruflichen Perspektiven von Flüchtlingen mit Duldungsstatus. Weiterhin schildern mehrere Workshopteilnehmer*innen, dass zu viele Ebenen versuchen den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis zu gewährleisten. Dadurch bestehe laut den Teilnehmer*innen die Gefahr, dass der Sinngehalt von Forschungsergebnissen verändert werde (Stille-Post-Effekt). Eine Workshopteilnehmer*in war der Ansicht, dass ein wissenschaftlicher Beirat zum Teil aus Praktiker*innen bestehen sollte, um über die Bewilligung von Forschungsprojekten abzustimmen. Zusätzlich haben die Teilnehmer*innen wiederholt, dass die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Praktiker*innen wichtig sei, da die Wissenschaft eine andere Perspektive auf die Arbeitsbereiche der Praktiker*innen besitze.

Außerdem haben die Teilnehmer*innen beschrieben, dass es schwierig ist aktuelle Forschungsergebnisse beispielsweise in Schulen umzusetzen, da es zu wenig motivierte Lehrer*innen gebe, die die Schulleiter*innen davon überzeugen könnten. Die meisten engagierten Lehrer*innen würden zu oft von den Schulleiter*innen oder dem Kollegium darüber in Kenntnis gesetzt, dass keine Ressourcen vorhanden seien, um die Schulentwicklung zu gestalten und es relevanter sei, curriculare Ziele zu erreichen. Einige Workshopteilnehmer*innen berichten, dass viele Lehrer*innen zu überlastet seien und keine Zeit hätten sich neue Forschungsstudien durchzulesen. Die Workshopteilnehmer*innen sind sich einig, dass niemand dazu verpflichtet werden solle, Konzepte zu entwickeln, wie neue Forschungsergebnisse im Schulalltag umgesetzt werden könnten. Einige Teilnehmer*innen berichten, dass Verpflichtungen sowie eintägige Fortbildungen nicht zielführend seien. Vielmehr müssten möglichst alle Akteure aus der Schule beteiligt werden, um neue Forschungserkenntnisse in der Schule umzusetzen. Ein paar Workshopteilnehmer*innen sind der Ansicht, dass eine Anerkennungsstruktur hilfreich sein könnte, um diesen Prozess anzuregen.

Schließlich hatten die Teilnehmer*innen bei der Methode „Koffer packen“ die Chance, positive und negative Erlebnisse über den Workshop mitzuteilen. Dabei wurden die positiven Anmerkungen im imaginären Koffer mitgenommen und die negativen Anmerkungen den Organisator*innen des Workshops hinterlassen. Positive Anmerkungen der pädagogisch Professionellen waren beispielsweise, dass ein Workshop in dieser Form veranstaltet wurde und sich die Teilnehmer*innen untereinander vernetzen konnten. Negative Eindrücke waren, dass sich die pädagogisch Professionellen weitere Gruppen von Teilnehmer*innen am Workshop gewünscht hätten wie Studenten*innen, Dozent*innen, etc.

9. Diskussion und Schlussfolgerungen

Auf Grundlage der qualitativen und quantitativen Auswertung werden die Ergebnisse zur Beantwortung der fünf Forschungsfragen zusammengefasst. Zuerst werden die Erkenntnisse zu den ersten drei Forschungsfragen, die Forschungsbedarfe behandeln, vorgestellt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse zu den drei Forschungsfragen, die die Thematik der Forschungsnutzung charakterisieren, präsentiert. Im Folgenden sind die Forschungsfragen nochmals aufgelistet:

1. Welche Fragen sind nach Ansicht von pädagogisch Professionellen durch Forschung zu untersuchen, um das Integrationspotenzial im Bildungssektor zu erhöhen?
2. Welche förderlichen Ressourcen und Hindernisse für Integration im Bildungsbereich wurden aus der Perspektive von pädagogisch Professionellen bislang durch die (Bildungs-)Forschung nicht hinreichend untersucht?
3. Inwieweit unterscheiden sich die Perspektiven der pädagogisch Professionellen auf die Forschung in Bezug auf ihre Qualifikation (Qualifikation in Deutschland vs. Qualifikation im Herkunftsland), ihren Migrationshintergrund und in Bezug auf den Bildungssektor (formal vs. non-formal)?
4. Inwieweit sind pädagogisch Professionelle aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich mit bestehender Forschung im Bereich Migration und Integration vertraut?
5. Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit pädagogisch Professionelle Forschung als vertrauenswürdig und relevant wahrnehmen?

Die erste Forschungsfrage kann auf Grundlage der Expert*inneninterviews folgendermaßen beantwortet werden. Insgesamt konnten aus dem Interviewmaterial **32 Kategorien**, die auch als Forschungsbereiche charakterisiert werden können, herausgearbeitet. Der Großteil dieser Kategorien enthält verschiedene Forschungsbedarfe, Hypothesen, Interventionswünsche, berufliche Erfahrungsberichte oder offene Fragen, die pädagogisch Professionelle benennen, um das Integrationspotenzial im Bildungssektor zu erhöhen. Besonders zu den Themen

Integration, Rassismus/ Diskriminierung und Lehrer*innenausbildung konnten viele Textstellen extrahiert werden.

Auf Basis der Interviews wurden 30 Forschungsbedarfe extrahiert, die im Rahmen einer Online-Befragung von pädagogisch Professionellen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Relevanz bewertet wurden. Im Ergebnis variierte die wahrgenommene Relevanz der 30 Forschungsbedarfe zwischen mittel und groß, wobei überwiegend eine große Relevanz wahrgenommen wurde (vgl. Tabelle 2). Die größte Relevanz sehen die Pädagog*innen beim Forschungsbedarf „Fördermöglichkeiten von Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund im Bildungssystem“ sowie dem Forschungsbedarf „Maßnahmen zur Verankerung des Themas Integration in der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen“ (vgl. ebenda). Die Berechnungen der mittleren Zustimmung mit verschiedenen Variablen zu den drei gebildeten Skalen („Sensibilisierung für Diversität“, „Kompetenzentwicklung für Teilhabe“, „Zusammenleben in heterogener Gesellschaft“) ergibt, dass die pädagogisch Professionellen die Relevanz aller drei Skalen zwischen mittel bis groß ansehen, um das Integrationspotenzial im Bildungssektor zu erhöhen (vgl. Kapitel 5).

In den Expert*inneninterviews lassen sich in den extrahierten sechs Themenschwerpunkten (Integration, Lehrer*innenausbildung, Rassismus/ Diskriminierung, Identität und Kultur, Interaktion und Intervention sowie Sprache) zahlreiche Belege von förderlichen Ressourcen für Integration sowie Textstellen für Integrationshindernisse finden, um die zweite Forschungsfrage zu beantworten. Generell gehen die befragten pädagogisch Professionellen davon aus, dass Integration eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und einen beidseitigen Prozess darstellt. Das bedeutet, dass zum einen Migrant*innen bemüht sein müssen sich in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren, zum anderen muss die Aufnahmegesellschaft offen gegenüber Migrant*innen sein (z.B. Interview 7 Z. 288f., Interview 14 Z. 56f.). Die Idee einer vollständigen Assimilation lehnen die Befragten ab (z.B. Interview 16 Z. 11f.).

Weiterhin sehen die interviewten pädagogisch Professionellen beispielsweise bildungspolitische Programme als förderliche Ressourcen für die Integration im

Bildungsbereich an. Ein Beispiel für eine bildungspolitische Fördermaßnahme besteht im Programm „Bildung und Teilhabe“ bei dem finanziell benachteiligte Schüler*innen von den Schulen monetär unterstützt werden, indem ihnen z.B. Nachhilfeunterricht bezahlt wird (z.B. Interview 5 Z. 412ff.). Des Weiteren erachten die befragten Expert*innen die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) als Leitlinie/Ressource für eine gelungene Integration ins Bildungssystem (z.B. Interview 1 Z. 248f.). Zusätzlich engagieren sich die pädagogisch Professionellen persönlich, um die Integration für Schüler*innen mit Migrationshintergrund ins Bildungssystem zu fördern, indem Sie interkulturelle Schulentwicklungsprozesse entwickeln und durchführen (z.B. Interview 4 Z. 194ff.) oder als Dolmetscher*innen zwischen Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen sowie Eltern fungieren (z.B. Interview 15 Z. 122f.).

Als Integrationshindernisse ins Bildungssystem benennen die pädagogisch Professionellen beispielsweise die häufig gering ausgeprägte interkulturelle Kompetenz (z.B. Interview Z. 3 Z. 327f.), das geringe Wissen von Diversität (z.B. Interview 4 Z. 324f.), die fehlende Anerkennung und Kenntnis von Mehrsprachigkeit (z.B. Interview 8 Z. 430f. und Z. 391f.), das fehlende Wissen über Migrationsmechanismen (z.B. Interview 2 Z. 199f.) sowie rassistisches und diskriminierendes Verhalten von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund (z.B. Interview 6 Z. 222f.). Darüber hinaus fehlen den interviewten Expert*innen Räume an Bildungsinstitutionen für Schüler*innen, um über Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zu sprechen (z.B. Interview 1 Z. 424f.).

Die zweite Forschungsfrage kann auch durch die quantitative Datenauswertung teilweise beantwortet werden. Die pädagogisch Professionellen mussten in der Online-Umfrage zwar keine Fragen zum Thema Integrationshindernisse beantworten, jedoch symbolisieren die insgesamt 30 zur Relevanzeinschätzung angegebenen Forschungsbedarfe Ressourcen, die zur Steigerung des Integrationspotenzials im Bildungssektor wahrgenommen werden können. Es konnte festgestellt werden, dass die pädagogisch Professionellen die Wichtigkeit der insgesamt 30 Forschungsbedarfe im Mittel zwischen „mittel“ und „groß“ bewerteten (vgl. Tabelle 2).

Die dritte Forschungsfrage kann nicht hinreichend durch die Expert*inneninterviews beantwortet werden, da sich die Befragten nicht eindeutig diesen Kategorien zuordnen lassen. Auf Grundlage der Online-Umfrage können jedoch folgende Erkenntnisse zu Forschungsfrage drei gewonnen werden. Basierend auf den drei Skalen („Sensibilisierung für Diversität“, „Kompetenzentwicklung für Teilhabe, „Zusammenleben in heterogener Gesellschaft“) kann festgestellt werden, dass keine unterschiedlichen Einschätzungen bezüglich der Forschungsbedarfe zwischen pädagogisch Professionellen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen (vgl. Abbildung 1). Zudem existieren keine Gruppenunterschiede hinsichtlich der drei Skalen zwischen pädagogisch Professionellen, die im formalen Bildungsbereich tätig sind und pädagogisch Professionellen, die im non-formalen Bildungsbereich arbeiten (vgl. Abbildung 2). Es deuten sich jedoch Gruppenunterschiede zwischen der Gruppe von pädagogisch Professionellen, die ihre Ausbildung im Ausland beendet haben, zu denen, die über keine Auslandsausbildung verfügen, an. Jedoch konstituieren diese Unterschiede aufgrund der geringen Anzahl der Befragten in der Gruppe der Auslandsausgebildeten keine abgesicherte Evidenz, sondern verweisen ihrerseits auf weiteren Forschungsbedarf (vgl. Abbildung 3).

Die vierte Forschungsfrage kann auf Basis der Expert*inneninterviews folgendermaßen beantwortet werden. Die befragten pädagogisch Professionellen aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich sind nach eigener Einschätzung mit bestehender Forschung im Bereich Migration und Integration vertraut. Die Befragten lesen während ihrer Arbeit Forschungsstudien und vertreten die Auffassung, dass Bildungsforschung wichtig und relevant ist, um Phänomene im formalen und non-formalen Bildungsbereich zu verstehen und zu erklären. Die pädagogisch Professionellen versuchen, durch das Lesen verschiedener Forschungsstudien, eine Expertise auf ihrem Arbeitsgebiet zu erlangen. Des Weiteren möchten und müssen sie zum Teil den aktuellen Stand der Forschung in ihrem Arbeitsbereich kennen, um beispielsweise neue Konzepte, Ideen oder Projekte vor verschiedenen Interessensgruppen, Arbeitgebenden und/oder Kolleg*innen zu rechtfertigen (z.B. Interview 4 Z. 474ff., Interview 2 Z. 428f., Interview 7 Z. 84ff.).

Die Erkenntnisse aus der Online-Umfrage zu Forschungsfrage vier bestätigen diese Ergebnisse nur teilweise. Einerseits gibt die Mehrheit (80,0 %, 169) der befragten Teilnehmer*innen an der Online-Umfrage an, dass Sie in ihrem beruflichen Alltag mit wissenschaftlichen Studien in Kontakt kommen. Andererseits konnte festgestellt werden, dass die eine Hälfte der Befragten in einem sehr geringen Umfang und die andere Hälfte der Teilnehmer*innen in einem hohen Umfang während ihrer Ausbildung die Themen Migration und Integration behandelt haben. Aus diesen Erkenntnissen geht hervor, dass die Mehrheit der pädagogisch Professionellen aus der Online-Umfrage erst in ihren Berufen mit diesen Themen und Forschungsstudien intensiver in Berührung kommen und nicht während ihrer Ausbildung.

Zu Forschungsfrage fünf konnten folgende Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews erarbeitet werden. Für die Befragten ist Forschung relevant, um berufliche Entscheidungen zu treffen oder Arbeitstätigkeiten auszuführen. Beispielsweise benötigen die interviewten pädagogisch Professionellen Forschungsergebnisse, um Unterricht vorzubereiten, um neue Konzeptideen für den Schulunterricht vor dem Kollegium sowie Schulleiter*innen vorzustellen, oder um Aufklärungsarbeit zu bestimmten Themenbereichen, wie Mehrsprachigkeit, an Bildungsinstitutionen durchzuführen (z.B. Interview 4 Z. 474ff., Interview 2 Z. 428f., Interview 7 Z. 84ff.). Zusätzlich versuchen einige pädagogisch Professionelle Forschungsergebnisse in ihrem Arbeitsfeld anzuwenden (z.B. Interview 6 Z. 184f.). Weiterhin arbeiten einige pädagogisch Professionelle gerne mit Universitäten zusammen, um neue Projekte zu konzipieren oder um eigene ausgearbeitete Projekte von Wissenschaftler*innen evaluieren zu lassen (z.B. Interview 1 Z. Z. 340f.). Nach Ansicht der Expert*innen wird diese Zusammenarbeit von beiden Seiten als positiv bewertet, da theoretische und praktische Erkenntnisse miteinander verglichen werden können sowie die eigene Perspektive kritisch hinterfragt wird. Uneinig sind sich die pädagogisch Professionellen bei dem Punkt, ob eine Forschungsstudie Interventionsvorschläge enthalten sollte (z.B. Interview 13 Z. 764f. und Interview 9 Z. 707f.). Schließlich betrachten pädagogisch Professionelle Forschung auch kritisch. Zum einen wird Forschung manchmal als sehr abstrakt angesehen (z.B. Interview 2 Z. 428). Zum anderen wird nicht jedes Forschungsthema als relevant empfunden (z.B. Interview 6 Z. 61f.). Die Befragten

kritisieren teilweise die Länge von Forschungsstudien (z.B. Interview 3 Z. 605f.). Zusätzlich wäre bei manchen Forschungsthemen kein neuer Erkenntnisgewinn erkennbar (z.B. Interview 8 Z. 325f.).

In Entsprechung zu den Erkenntnissen aus den Expert*inneninterviews denken die meisten pädagogisch Professionellen (94,3 %, 199) aus der Online-Umfrage, dass Forschungsstudien oft zu lang sind und kürzere Zusammenfassungen erstellt werden sollten. Im Gegensatz zum uneindeutigen Standpunkt der pädagogisch Professionellen in den Expert*inneninterviews stimmt die Mehrzahl der Teilnehmer*innen an der Online-Umfrage (80 %, 168) darin überein, dass wissenschaftliche Untersuchungen klare Handlungsempfehlungen und Lösungsansätze enthalten sollten. Generell interessiert sich die Mehrheit der Teilnehmer*innen (67,3 %, 142) an der Online-Umfrage für Forschung.

Allgemein bringen die interviewten pädagogisch Professionellen der universitären Forschung ein hohes Vertrauen entgegen. Die Forschungsfreiheit stelle zusammen mit der Wissenschaftsfreiheit wesentliche Bausteine vertrauenswürdiger Forschung dar (z.B. Interview 2 Z. 440-452). Weiterhin kennzeichnen für die Expert*innen Objektivität, Validität und Reliabilität wichtige Gütekriterien vertrauenswürdiger Forschung (z.B. Interview 15 Z. 432-437). Als weitere Merkmale für vertrauenswürdige Forschung wurden ein nachvollziehbarer Argumentationsaufbau von Forschungsstudien, ein logischer Aufbau der Untersuchung sowie die Offenlegung verwendeter Quellen genannt (z.B. Interview 7 Z. 334f.). Des Weiteren sollte eine Studie repräsentativ sein und Praxisbezüge aufweisen (z.B. Interview 5 Z. 609f., Interview 13 Z. 764f.). Weiterhin sind einige befragte Expert*innen der Ansicht, dass Stichproben stets die Diversität der Gesellschaft abbilden sollten. Außerdem gelten bei den interviewten pädagogisch Professionellen die Seriosität der Wissenschaftler*innen sowie ein interdisziplinär arbeitendes Forschungsteam als wichtige Kriterien für vertrauenswürdige Forschung (z.B. Interview 16 Z. 61-73). Kritische Merkmale bei Forschungsstudien charakterisieren für die Expert*innen beispielsweise, dass bei manchen Forschungsthemen neuere Forschungsansätze wenig Beachtung erhielten (z.B. Interview 13 Z. 764f.). Eine weitere kritische Anmerkung war, dass Forschung immer interessensgeleitet sei und die Auftraggeber von Forschungsstudien

beachtet werden sollten (z.B. Interview 8 Z. 505-510). Zusätzlich wird ein häufiger Personalwechsel als nicht vertrauenswürdig eingeschätzt (z.B. Interview 10 Z. 819f.).

Die Mehrheit der Teilnehmer*innen der Online-Umfrage (93,2 %, 194) hält wissenschaftliche Forschungsstudien generell für vertrauenswürdig. Die Ergebnisse der offenen Abfrage, bei denen die Teilnehmer*innen Kriterien für vertrauenswürdige Forschung benennen sollten, decken sich mit den Ergebnissen aus den Expert*inneninterviews. Die Befragten an der Online-Umfrage haben beispielsweise den Perspektivenwechsel, die Objektivität, Reliabilität und Validität oder den Praxisbezug von Forschungsstudien positiv bewertet. Zudem haben die Teilnehmer*innen der Online-Umfrage auch auf mögliche kritische Punkte bei Forschungsstudien hingewiesen, wie die Beachtung des Auftraggebers bei Untersuchungen, oder die Seriosität des Forschungsteams sowie der Institution (vgl. Kapitel 7).

An dieser Stelle soll auch auf die Limitierungen der Studie aufmerksam gemacht werden. Das Projekt hat einen explorativen und komplementären Charakter. Das heißt es wurde zunächst eine Einschränkung der Perspektive auf pädagogische Professionelle vorgenommen. Wissenschaftsimmanente und dezidiert politisch begründete Perspektiven auf Forschungsbedarfe wurden hingegen nicht erhoben. Stattdessen wurde eine Perspektive ausgewählt, die im Diskurs ansonsten unterrepräsentiert ist, und die geeignet erscheint, wissenschaftsimmanente und politische Diskurse zu ergänzen.

Eine weitere Einschränkung wurde durch die spezifische Auswahl einer Teilgruppe der pädagogisch Professionellen im qualitativen Teil der Studie vorgenommen. Ausgewählt wurde die Gruppe der pädagogisch Professionellen mit Migrationshintergrund. Insgesamt standen somit drei soziale Konstrukte (das Pädagogische, die Professionellen, der Migrationshintergrund) am Beginn der Studie, die sämtlich auch kritisch betrachtet werden können, und die gleichwohl für die soziale Interaktion in den betreffenden Handlungsfeldern konstitutiv sind.

Eines dieser Konstrukte, das Konstrukt „Migrationshintergrund“ (vgl. Kapitel 2), konnte im Rahmen der Studie auf seine Bedeutsamkeit im gegebenen Kontext geprüft werden. Dazu wurde für die quantitative Teilstudie eine Erweiterung der Stichprobe vorgenommen, die es erlaubte pädagogische Professionelle mit und ohne Migrationshintergrund zu vergleichen. Es zeigte sich, dass die Unterscheidung nach dieser Kategorie für die Einschätzung der Forschungsbedarfe nicht relevant ist. Lediglich für die Unterscheidung nach dem Ort der Ausbildung fanden sich Hinweise auf Effekte.

Weiterhin ergab sich eine Limitierung der Studie der Laufzeitbegrenzung, so konnte nur ein Teil, 14 Kategorien/Forschungsbedarfe von den 32 Kategorien, vertiefend ausgewertet werden.

Einschränkungen der Online-Umfrage waren, dass aufgrund zeitlich begrenzter Ressourcen sowie den Richtlinien der neuen Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) keine repräsentative Stichprobe von pädagogisch Professionellen aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich gezogen werden konnte. Eine weitere Limitierung war, dass nur pädagogisch Professionelle, teilgenommen hatten, die einen Internetzugang besaßen. Insofern wird auch eine spezifische Subpopulation analysiert, die nicht repräsentativ für alle pädagogisch Professionellen ist.

Anschließende Studien könnten bei den Expert*inneninterviews eine Vergleichsgruppe heranziehen und insbesondere solche Professionelle stärker gewichten, die Ihre Ausbildung im Ausland erhalten haben. Für solch eine Studie bietet das Forschungsteam ein Analyseschema (vgl. 4.2) an, um die 32 Forschungsbedarfe noch detaillierter zu untersuchen.

Literatur

Abs, H. J. / Hahn-Laudenberg, K. (2017). Politisches Wissen und Argumentieren. In: dies. (Hrsg.), Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann, S. 77-112.

Anger, C. / Geis-Thöne, W. (2018). Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem. IW-Analysen 125. (Forschungsbericht / Institut der Deutschen Wirtschaft. Köln: IW Medien. Eingesehen unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Analysen/PDF/2018/Analyse125_Integration_von_Kindern.pdf [eingesehen am 04.02.2020].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018). Laufende Integrationsprojekte zum Stand 01.01.2018. Eingesehen unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationsprojekte/Projektatlas/projektatlas-1-quartal-2018.pdf;jsessionid=1C96A3A3772F034E2541E07D7D5ECFE8.internet572?__blob=publicationFile&v=6 [eingesehen am 04.02.2020].

Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.

Baumert, J. / Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469-520.

Baur, N. / Kelle, U. / Kuckartz, U. (2017). Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 69 (2), S. 1-37.

Baykara-Krumme, H. / Deimel, D. (2017). Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld. In: Abs, H. J. / Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.), Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann, S. 306 - 324.

Becker, R. (2011). Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: ders. (Hrsg.), Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-36.

Becker R. / Schulze A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung. In: dies. (Hrsg.), Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-30.

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) / Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017). Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berlin. Eingesehen unter: <https://www.svr-migration.de/publikationen/vielfalt-im-klassenzimmer/> [eingesehen am 04.02.2020].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017). 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Eingesehen unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [eingesehen am 04.02.2020].

Creswell, J. W. (2009). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks: SAGE.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2019). Ein Programm zur Förderung der inklusiven Bildung. Empfehlungen des Expertenkreises Inklusive Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission. Bonn. Eingesehen unter: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-07/DUK-Empfehlung%20Inklusive%20Bildung.pdf> [eingesehen am 04.02.2020].

Dubowy, M. / Duzy, D. / Pröscholdt, M. V. / Schneider, W. / Souvignier, E. / Gold, A. (2011). Was macht den Migrationshintergrund aus? Ein Vergleich alternativer Klassifikationskriterien und ihr Zusammenhang mit Deutschen Sprachkompetenzen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 33 (3), S. 355-376.

El-Mafaalani, A. (2019). Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Erlinghagen, M. / Scheller, F. (2011). Migrationshintergrund und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. In: Berger, P. A. / Hank, K. / Tölke, A. (Hrsg.), Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie. Wiesbaden: Springer VS, S. 301–325.

Esser, H. (2006). Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt: Campus Verlag.

Fereidooni, K. (2016). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.

Filsinger, D. (2016). Integrationsmonitoring. In: Brinkmann, H. / Sauer, M. (Hrsg.), Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-143.

Foroutan, N. (2019). Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.

Foroutan, N. / Kalter, F. / Canan, C. / Simon, M. (2019). Ost-Migrantische Analogien I. Konkurrenz um Anerkennung. Berlin: DeZIM-Institut. Eingesehen unter: https://dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Projekte/Ost-Migrantische_Analogien/OstMig_Booklet_A4.pdf [eingesehen am 04.02.2020].

Frick, J. R. / Söhn, J. (2005). Das Sozioökonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsreform Band 14. Berlin, S. 81-90. Eingesehen unter: https://www.wzb.eu/www2000/alt/aki/files/aki_bildungsreform_band_vierzehn.pdf [eingesehen am 04.02.2020].

Genenger-Stricker, M. / Frieters-Reermann, N. / Kломann, V. / Sylla, N. (2019). Bildung und Migration als Ausgangspunkte für forschungsmethodische und -ethische Reflexionen. In: Kломann, V. / Frieters-Reermann, N. / Genenger-Stricker, M. / Sylla, N. (Hrsg.), Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-9.

Gentrup, S. / Rjosk, C. / Stanat, P. / Lorenz, G. (2018). Einschätzungen der schulischen Motivation und des Arbeitsverhaltens durch Grundschullehrkräfte und deren Bedeutung für Verzerrungen in Leistungserwartungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (4), S. 867-891.

Goll, T. / Richter, D. / Weißeno, G. / Eck, V. (2010). Politisches Wissen zur Demokratie von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund. (POWIS-Studie). In: Weißeno, G. (Hrsg.), Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 21-48.

Gresch, C. / Kristen, C. (2011). Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Soziologie 40 (3), S. 208-227.

Grunert, C. (2012). Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Bildungsfelder. Wiesbaden: Springer VS.

Han, P. (2010). Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Heite, C. / Kessl, F. (2009). Professionalität und Professionalisierung. In: Andresen, S. / Casale, R. / Gabriel, T. / Horlacher, R. / Larcher Klee, S. / Oelkers, J. (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 682-697.

IntMK- Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister / Senatorinnen und Senatoren der Länder (2019). Fünfter Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder. Berichtsjahre 2015-2017. Berlin. Eingesehen unter: <http://www.integrationsmonitoring-laender.de/berichte> [eingesehen am 04.02.2020].

Jugert, P. / Leszczensky, L. / Pink, S. (2018). The Effects of Ethnic Minority Adolescents' Ethnic Self-Identification on Friendship Selection. In: Journal of Adolescence Research 28 (2), S. 379-395.

Kelle, U. (2018). „Mixed Methods“ in der Evaluationsforschung – mit den Möglichkeiten und Beschränkungen quantitativer und qualitativer Methoden arbeiten. In: Zeitschrift für Evaluation 17 (1), S. 25-52.

Kalter, F. (2005). Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, M. / Hinz, T. (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 303-332.

Kalter, F. / Granato, N. / Kristen, C. (2007). Disentangling recent trends of the second generation's structural assimilation in Germany. In: Scherer, S. / Pollak, R. / Otte, G. / Gangl, M. (Hrsg.), From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research. Frankfurt am Main: Campus, S. 214-245.

Kaufman, R. /English, W. F. (1979). Needs assessment. Concept and Application. New Jersey: Educational Technology Publications.

Kaufman, R. (2001). Bedarfserhebung (Assessing Needs). In: Wittkuhn, D. K. / Bartscher, T. (Hrsg.), Improving Performance. Leistungspotenziale in Organisationen entfalten. Neuwied: Luchterhand, S. 85-92.

Kemper, T. (2017). Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. In: Journal for Educational Research Online 9 (1), S. 144-168.

Köhling, K. / Stöbe-Blossey, S. (2017). Integration durch Bildung. Die Berufsorientierung jugendlicher Flüchtlinge als Querschnittsaufgabe. Zwischenbericht zum Projekt „Kooperation von Akteuren vorbeugender Sozialpolitik. Eine Analyse am Beispiel der Berufsorientierung jugendlicher Flüchtlinge“. Duisburg: Universität Duisburg-Essen. Eingesehen unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=1127001#vollanzeige> [eingesehen am 04.02.2020].

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Lokhande, M. / Nieselt, T. (2016). Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Expertise im Auftrag der Stiftung

Mercator. Hg. v. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH. 2., korrigierte Fassung, Berlin: Eingesehen unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR-FB_Doppelt_benachteiligt.pdf [eingesehen am 04.02.2020].

Lorenz, G. (2018). Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule: Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.

Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P. / Zikuda-Gläser, M. (Hrsg.), Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7-19.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Nieselt, T. (2017). Bildung und Ausbildung. In: Schiffauer, W. / Eilert, A. / Rudloff, M. (Hrsg.), So schaffen wir das. Eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. 90 wegweisende Projekte mit Flüchtlingen. Bielefeld: transcript, S.103-121.

Oberle, M. (2012). Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.

OECD / Vodafone-Stiftung (2018). Erfolgsfaktor Resilienz. Warum manche Jugendliche trotz schwieriger Startbedingungen in der Schule erfolgreich sind – und wie Schulerfolg auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. Eine PISA-Sonderauswertung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Düsseldorf.

OECD (Organisation for economic cooperation and development) (2019). PISA 2018. Ländernotiz für Deutschland. Eingesehen unter http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf [eingesehen am 11.12.2019].

Pott, A. / Rass, C. / Wolff, F. (2018). Was ist ein Migrationsregime? Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.), Was ist ein Migrationsregime? What is a Migration Regime? Migrationsgesellschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-16.

Preuß, B. (2018). (Empirische) Sicht auf die Steuerung einer inklusiven schulischen Bildung für alle. In: Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Wiesbaden: Springer VS.

Reiss, K. / Weis, M. / Klieme, E. / Köller, O. (Hrsg.) (2019). PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Scheerens, J. (2009). Aims and Scope of the Study. In: ders. (Hrsg.), *Informal Learning of Active Citizenship at School. Lifelong Learning of Active Citizenship at School*. Dordrecht: Springer.

Solga, H. / Dobrowski, R. (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Eingesehen unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf [eingesehen am 04.02.2020].

Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J. / Stanat, P. / Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Springer VS, S. 189–220.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017). Statistisches Jahrbuch Deutschland und Internationales 2017. Eingesehen unter: https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DEAusgabe_ausgabe_00004431 [eingesehen am 04.02.2020].

Statistisches Bundesamt (2019). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2018, Fachserie 1 Reihe 2.2. Eingesehen unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?__blob=publicationFile [eingesehen am 04.02.2020].

Täubig, V. (2018). Informelle Bildung. In: Graßhoff G. / Renker A. / Schröer W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 413–425.

Terhart, E. (2010). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Ellger-Rüttgardt, S. L. / Wachtel, G. G. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 89–104.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W. / Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 202–224.

UNESCO (Hrsg.) (2017). Unpacking Sustainable Development Goal 4 Education 2030. Guide. Eingesehen unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300E.pdf> [eingesehen am 04.02.2020].

Verband Deutscher Städtestatistiker (VDSt) (Hrsg.) (2013). Migrationshintergrund in der Statistik – Definition, Erfassung und Vergleichbarkeit. (Materialien zur Bevölkerungsstatistik.

Heft 2). Köln. Eingesehen unter:
https://www.staedtestatistik.de/fileadmin/media/VDSt/Bevoelkerung/PDF/VDSt_-_AG_Bevoelkerung_Migrationshintergrund_in_der_Statistik.pdf [eingesehen am 04.02.2020].

Watkins, R. / West Meiers, M. / Visser, Y. (2012). A guide to assessing needs: Tools for collecting information, making decisions, and achieving development results. Washington, DC: World Bank.

Weber, S. / Mühlemann, S. (2018). Berufliche Bildung im Spiegel der Zuwanderung von Geflüchteten und Migranten. In: Unterrichtswissenschaft 46 (1), S. 1-5.

Weiss, C. H. (1980). Knowledge Creep and Decision Accretion. In: Weiss, C. H. / Bucuvalas, M. H. (Hrsg.), Social Science Research and Decision-Making. New York City: Columbia University Press, S. 381-404.

Ziemes, J. / Hahn-Laudenberg, K. / Batista, I. B. / Abs, H. J. (2017). Institutionenbezogene Einstellungen. In: Abs, H. J. / Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.), Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann, S. 161 – 204.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/72924

URN: urn:nbn:de:hbz:464-20201006-182536-6



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) genutzt werden.