

Lara M. Gottfried

Politisches Lernen mit Concept Maps

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung
von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-3988-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8988-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © Lara M. Gottfried

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen bedanken, die mich bei der Anfertigung dieser Arbeit unterstützt und somit zum Gelingen beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Katja Koch nicht nur für die Bereitschaft die Betreuung meiner Arbeit zu übernehmen, sondern auch für das mir entgegengebrachte Vertrauen und die sehr hilfreichen Anregungen.

Frau Prof. Dr. Dietlinde H. Vanier danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens und die stets zeitnahen und sehr konstruktiven Rückmeldungen.

Ich danke Frau Prof. Dr. Dagmar Richter für die Möglichkeit der Datenerhebung im Rahmen ihres Forschungsprojektes.

Schließlich möchte ich mich bei meinen Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Erziehungswissenschaft bedanken, die mich auf vielfältige Art und Weise durch Korrekturlesen, aufbauende Worte und hilfreiche Kritik unterstützt haben. Außerdem danke ich Bettina Prepens für ihre intensiven Korrekturarbeiten und kritischen Hinweise sowie S. M. für die Wertschätzung meiner Arbeit und den positiven Zuspruch.

Besonderer Dank gilt meiner Familie, insbesondere meiner Mutter und meiner Schwester, die nie an mir gezweifelt haben und immer für mich dagewesen sind, wenn ich sie brauchte. Schließlich danke ich von ganzem Herzen meinem Mann, der mir insbesondere in den arbeitsintensiven Phasen den Rücken freigehalten und mich ertragen hat sowie meinen Kindern für ihre Geduld während meiner Abwesenheit und ihr liebevolles Verständnis in dieser Zeit – ilebzMuz!

Inhalt

Tabellenverzeichnis	11
Abbildungsverzeichnis	13
1. Einleitung	17
2. Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem	21
2.1 Definition und statistische Besonderheiten des Migrationsbegriffes	22
2.2 Bestandsaufnahme der in Deutschland lebenden Kinder mit Migrationshintergrund	26
2.3 Bildungserfolg und Bildungsbeteiligung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund	29
2.4 Erklärungsansätze für den Bildungs(miss)erfolg und die Bildungsbe- (nach)teilung von Kindern mit Migrationshintergrund	38
2.4.1 Der ressourcentheoretische Erklärungsansatz	40
2.4.2 Der schulsystemimmanente Erklärungsansatz	42
2.4.3 Der strukturell-individualistische Erklärungsansatz	45
3. Kompetenzanforderungen und politisches Wissen von Grundschulkindern	49
3.1 Nationale Bildungsstandards als Reaktion auf die Bildungsdisparität	50
3.2 Modelle kindlicher Politikkompetenz – Was Kinder am Ende des vierten Schuljahres über Politik wissen sollen	52
3.3 Das politische Wissen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund .	65
4. Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte: Zur Bedeutung der motivationalen Orientierungen und Überzeugungen	75
4.1 (Aus-)Bildungsstandards und Kompetenzen von Lehrkräften	77
4.2 Dimensionen eines Modells professioneller Kompetenz von Lehrkräften ..	84
4.3 Motivationale Orientierungen und Überzeugungen von Lehrkräften der politischen Bildung	90
5. Concept Maps – Methode des Lehrens, Lernens und Diagnostizierens	98
5.1 Mapping-Verfahren als Werkzeuge für das Lehren und Lernen	99
5.2 Concept Maps – eine Begriffsdefinition	107
5.3 Anwendungsbereiche von Concept Maps im Lehr-Lernkontext	109
5.4 Lernwirksamkeit und methodische Verortung von Concept Maps	113

6.	Beschreibung der empirischen Untersuchung	118
6.1	Fragestellungen und Ziele der PoLCoM-Studie	119
6.2	Untersuchungsdesign	122
6.3	Zusammensetzung der Stichprobe	126
6.3.1	Auswahlkriterien	127
6.3.2	Beschreibung der Versuchs- und Kontrollklassen	128
6.4	Erhebungsverfahren	130
6.4.1	Concept Map als Diagnoseinstrument	131
6.4.1.1	Auswertungsmethoden von Concept Maps	134
6.4.1.2	Einordnung des eigenen Verfahrens	138
6.4.2	Fragebogen zur Erhebung politischen Wissens der Kinder	141
6.4.3	Kognitiver Fähigkeitstest 4-12+R	143
6.4.4	Leitfadeninterviews zu der Unterrichtsintervention mit ausgewählten Kindern	146
6.4.5	Befragung der Lehrkräfte zu Fachausbildung, motivationalen Orientierungen und Überzeugungen	149
7.	Ergebnisse der PoLCoM-Studie	154
7.1	Wissenszuwachs der Kinder aus Versuchs- und Kontrollklassen	155
7.2	Wissenszuwachs der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund	161
7.3	Ergebnisse nach Geburtsort der Eltern	163
7.3.1	Beide Elternteile in Deutschland geboren	165
7.3.2	Ein Elternteil im Ausland geboren	166
7.3.3	Beide Elternteile im Ausland geboren	167
7.4	Ergebnisse nach Herkunftsland	171
7.4.1	Kinder mit türkischer Herkunft	173
7.4.2	Kinder mit Herkunft aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion	175
7.4.3	Kinder mit polnischer Herkunft	177
7.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	180
7.6	Leitfadeninterviews der Kinder	183
7.6.1	Politisches Wissen der interviewten Kinder aus Versuchs- und Kontrollklassen	183
7.6.2	Politisches Wissen der interviewten Kinder mit und ohne Migrationshintergrund	186
7.6.3	Beliebtheit und Präferenzen bei der Gestaltung von Concept Maps	189
7.7	Fragebögen der Lehrkräfte	190
7.7.1	Personenbezogene Daten und Fachausbildung der Lehrkräfte	192
7.7.2	Motivationale Orientierungen der Lehrkräfte	194
7.7.2.1	Politische Bildung als Ausbildungsschwerpunkt	195
7.7.2.2	Interesse an Politik	196
7.7.2.3	Selbsteinschätzung zum politischen Wissen	199
7.7.3	Fragen zur Methode des Concept Maps	201
7.7.3.1	Bekanntheit von Concept Maps	201
7.7.3.2	Zukünftiger Einsatz sowie Vor- und Nachteile von Concept Maps	204

7.7.4	Überzeugungen im Umgang mit kultureller Heterogenität	205
7.7.4.1	Pädagogische Ausbildung im Umgang mit kultureller Heterogenität	205
7.7.4.2	Interkulturelle Lehr- und Lernangebote	207
7.7.4.3	Migration als Herausforderung für das Bildungssystem: Schwierigkeiten und Lösungsvorschläge	208
7.8	Zusammenfassung der Ergebnisse	212
8.	Diskussion	216
8.1	Zentrale Befunde	217
8.2	Methodische Grenzen der PoLCoM-Studie	219
8.3	Anschlussüberlegungen zum Erwerb politischen Wissens im Sachunterricht und zum Einsatz von Concept Maps	223
8.4	Perspektiven für zukünftige Forschungen	225
9.	Literatur	227

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2015 nach Migrationshintergrund	32
Tab. 2: Lesekompetenzen nach Geburtsort der Eltern(-teile) 2016	35
Tab. 3: Bildungsstandards am Ende der vierten Jahrgangsstufe	53
Tab. 4: Konstituierende Begriffe des Fachkonzeptes Konflikt	56
Tab. 5: Erwartete Kompetenzen im Sachunterricht am Ende des vierten Schuljahrganges	62
Tab. 6: Beispiel einer Kompetenzbeschreibung für den Bereich Erziehen	80
Tab. 7: Standard-Curriculum interkultureller Kompetenzen	82
Tab. 8: Übersicht des Untersuchungsdesigns	122
Tab. 9: Fallzahlen der Pre- und Posttests	126
Tab. 10: Vergleich der Mittelwerte nach Klassentyp	129
Tab. 11: Chi-Quadrat-Test zur Prüfung der Häufigkeitsverteilung von kindlichen Merkmalen zwischen den Klassentypen	129
Tab. 12: Chi-Quadrat-Test zur Prüfung der Häufigkeitsverteilung von lehrkräftebedingten Faktoren zwischen den Klassentypen	130
Tab. 13: Übersicht einer quantitativen Auswertung mit MaNet	136
Tab. 14: Übersicht einer Korrespondenzanalyse mit MaNet	137
Tab. 15: Klassifikationsmodell für Mapping-Techniken von Ruiz-Primo und Shavelson	139
Tab. 16: Klassifikationsschema der Concept Maps nach Ruiz-Primo und Shavelson	140
Tab. 17: Niveaus politischen Wissens nach Weißeno	148
Tab. 18: Signifikanzen des U-Tests zur Untersuchung von Unterschieden in den Testergebnissen	156
Tab. 19: Korrelationen zwischen KFT und Testergebnissen	158
Tab. 20: Korrelationen zwischen Testergebnissen und ressourcentheoretischen Faktoren	159
Tab. 21: Multiple Regression zum Wissenszuwachs aller Kinder	160
Tab. 22: Multiple Regression zum Wissenszuwachs von Kindern mit Migrationshintergrund	163
Tab. 23: Signifikanzen im Wissenszuwachs aufgrund der Klassenzugehörigkeit nach Geburtsort der Eltern	164
Tab. 24: Multiple Regression zum Wissenszuwachs von Kindern mit beiden in Deutschland geborenen Eltern	166
Tab. 25: Multiple Regression zum Wissenszuwachs von Kindern mit beiden im Ausland geborenen Eltern	169
Tab. 26: Signifikanzen in den Wissensfragen aufgrund des häuslichen Sprachgebrauches getrennt nach Herkunftsland	172

Tab. 27: Signifikanzen im Wissenszuwachs aufgrund der Klassenzugehörigkeit nach Herkunftsland	173
Tab. 28: Multiple Regression zum Wissenszuwachs von Kindern türkischer Herkunft	175
Tab. 29: Multiple Regression zum Wissenszuwachs von Kindern russischer Herkunft	176
Tab. 30: Multiple Regression zum Wissenszuwachs von Kindern mit polnischer Herkunft	178
Tab. 31: Niveaus politischen Wissens nach Klassentyp	185
Tab. 32: Signifikanzen im Wissenszuwachs aufgrund der lehrkräftebedingten Faktoren	192
Tab. 33: Mittelwerte im Wissenszuwachs nach Ausbildung der Lehrkraft im Vergleich	193
Tab. 34: Regression zu motivationalen Orientierungen und Wissenszuwachs	200
Tab. 35: Verteilung der Lehrkräfte nach Klassentyp und Bekanntheit der Methode	201
Tab. 36: Regression zu Überzeugungen und Wissenszuwachs	211
Tab. 37: Multiple Regression zum Wissenszuwachs aller Kinder	215

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bevölkerung 2015 im Überblick	27
Abb. 2: Herkunftsländer der in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund und ausländischer Staatsangehörigkeit	29
Abb. 3: Anteile der Kinder und Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen 2017/2018 im Vergleich	34
Abb. 4: Anteile von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund auf unterschiedlichen Lesekompetenzstufen – IGLU 2001–2016	36
Abb. 5: Anteile von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nach Kompetenzniveau in Mathematik 2007–2015	37
Abb. 6: Determinanten der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien	39
Abb. 7: Ursachen für den Schul(miss)erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund	39
Abb. 8: Basis- und Fachkonzepte der Politik	55
Abb. 9: Dimensionen der Politikkompetenz	57
Abb. 10: Kompetenzmodell der GDSU	59
Abb. 11: Kompetenzniveaus politischen Wissens	64
Abb. 12: Concept Map zum Wissensbegriff	65
Abb. 13: Übersicht über die Standardgruppen nach Oser	78
Abb. 14: Modell der professionellen Kompetenz	85
Abb. 15: Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften	89
Abb. 16: Modell professioneller Kompetenz von Politiklehrkräften	93
Abb. 17: Kompetenzbereiche professioneller Kompetenz für das Unterrichten in kulturell-heterogenen Kontexten	95
Abb. 18: Beispiel eines semantischen Netzwerkes zum Konzept Zeuge nach Steiner	101
Abb. 19: Beispiel eines hierarchischen Netzwerkmodells nach Collins und Quillian	101
Abb. 20: Beispiel eines Concept Maps über Concept Maps nach Novak	103
Abb. 21: Beispiel einer Struktur-Lege-Technik zum Konzept Ironie nach Scheele und Groeben	104
Abb. 22: Beispiel für den Aufbau eines Concept Maps mit Begriffen und Relationen	108
Abb. 23: Beispiel einer Proposition mit „Bürger“, „Steuern“ sowie der konjugierten Relation „zahlt“	109
Abb. 24: Untersuchungsdesign der PoLCoM-Studie	125
Abb. 25: Beispiel einer Aufgabe für die Versuchsklassen im Rahmen der Unterrichtsintervention	131
Abb. 26: Das Referenznetz zur PoLCoM-Studie	133

Abb. 27: Auswertungsschema von Concept Maps bei Novak und Gowin	135
Abb. 28: Beispielitem des Wissensfragebogens	143
Abb. 29: Beispiel für Aufgaben zum Wortschatz	145
Abb. 30: Beispiel für Aufgaben zu Zahlenreihen	145
Abb. 31: Beispielitem motivationale Orientierungen – Interesse an Politik	151
Abb. 32: Beispielitem Bekanntheit der Methodik	152
Abb. 33: Beispielitem Überzeugungen im Umgang mit kultureller Heterogenität .	153
Abb. 34: Boxplot zum Wissenszuwachs in Versuchs- und Kontrollklassen	157
Abb. 35: Boxplot zum Wissenszuwachs von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund getrennt nach Klassentyp	162
Abb. 36: Boxplot zum Wissenszuwachs von Kindern, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind nach Klassentyp	165
Abb. 37: Boxplot zum Wissenszuwachs von Kindern mit einem im Ausland geborenen Elternteil nach Klassentyp	167
Abb. 38: Boxplot zum Wissenszuwachs von Kindern mit beiden im Ausland geborenen Eltern nach Klassentyp	168
Abb. 39: Wissenszuwachs nach Geburtsort der Eltern und Klassentyp	170
Abb. 40: Boxplot zu den Wissensfragen im Pretest nach Herkunftsland und Deutschsprachigkeit	172
Abb. 41: Boxplot zum Wissenszuwachs von Kindern türkischer Herkunft nach Klassentyp	174
Abb. 42: Boxplot zum Wissenszuwachs von Kindern mit Herkunft aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Klassentyp	176
Abb. 43: Boxplot zum Wissenszuwachs von Kindern polnischer Herkunft nach Klassentyp	178
Abb. 44: Wissenszuwächse unterschiedlicher Migrantengruppen im Vergleich ...	179
Abb. 45: Niveaus politischen Wissens getrennt nach Klassentyp	185
Abb. 46: Niveaus politischen Wissens von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund aus Versuchs- und Kontrollklassen	186
Abb. 47: Niveaus politischen Wissens nach Migrationshintergrund in Versuchsgruppen	187
Abb. 48: Niveaus politischen Wissens nach Migrationshintergrund in Kontrollklassen	188
Abb. 49: Boxplot zum Wissenszuwachs nach Fachausbildung der Lehrkraft	193
Abb. 50: Boxplot zum Wissenszuwachs aufgrund der Ausbildung für politische Bildung	196
Abb. 51: Boxplot zum Wissenszuwachs aufgrund des Interesses an Politik	197
Abb. 52: Boxplot zum Wissenszuwachs aufgrund des vorigen Unterrichts politischer Themen	198
Abb. 53: Boxplot zum Wissenszuwachs aufgrund des politischen Wissens der Lehrkraft	199
Abb. 54: Boxplot zum Wissenszuwachs nach Bekanntheit der Methodik	202

Abb. 55: Boxplot zum Wissenszuwachs nach Bekanntheit der Methodik und Klassentyp	203
Abb. 56: Boxplot zum Wissenszuwachs von Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund der pädagogischen Ausbildung der Lehrkraft im Umgang mit kultureller Heterogenität	206
Abb. 57: Boxplot zum Wissenszuwachs von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund aufgrund der Bekanntheit interkultureller Lehr- und Lernangebote	208
Abb. 58: Boxplot zum Wissenszuwachs von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund aufgrund des Enthusiasmus für das Unterrichten von Kindern nichtdeutscher Herkunft	209
Abb. 59: Boxplot zum Wissenszuwachs von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund aufgrund der Überzeugung Migration als Chance	210

1. Einleitung

Die Konsequenz des mäßigen Abschneidens Deutschlands in international vergleichenden Schulleistungsstudien sieht im Rahmen von Beschlüssen der Kultusministerkonferenz [KMK] nicht nur nationale Bildungsstandards für Kinder, sondern auch Mindestanforderungen für die entsprechenden Lehrkräfte vor. Anstelle vorgegebener Unterrichtsinhalte in Form von Lehr- und Bildungsplänen, werden fortan die von den Schüler/-innen in einer bestimmten Jahrgangsstufe zu erreichenden Kompetenzen des jeweiligen Unterrichtsfaches festgeschrieben (vgl. Frech & Richter, 2013, S. 12). Dadurch sind Lernende und Lehrende insofern vor neue Herausforderungen gestellt, als dass die Schüler/-innen mehr denn je gefordert sind „[...] den eigenen Umgang mit Wissen aktiv und selbstgesteuert zu gestalten“ (Mandl & Fischer, 2000, S. 3). Die Lehrkräfte müssen hingegen in der Lage sein, diese formulierten Kompetenzen und das zugrunde liegende Wissen in Klassenarbeiten zu ermitteln und zu überprüfen.

Im Zuge dessen werden auch in der Politikdidaktik seit 2004 intensive Auseinandersetzung über die Möglichkeiten von Kompetenzbeschreibungen geführt, obgleich die geistes- und sozialwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler/-innen im Rahmen der Vergleichsstudien bislang nicht kontrolliert werden. Für das Fach Politik liegt zudem, im Gegensatz zu den „Kernfächern“ Mathematik und Deutsch, kein verbindlicher Beschluss der KMK zugrunde, sodass die Vorlage eines Standardentwurfs durch eine wissenschaftliche Fachgesellschaft eine bisher einmalige bildungspolitische Intervention darstellt (vgl. Weißeno, 2005, S. 33). Diese Marginalisierung der politischen Bildung ist vor dem Hintergrund der Relevanz für die (spätere) politische Teilhabe sowie des Bildungsauftrages der Schulen nicht nachvollziehbar. Eine Vielzahl von Untersuchungen zeigt, dass bereits sehr junge Kinder über politische Konzepte verfügen (vgl. z. B. Berton & Schäfer, 2005; Dondl, 2013; Götzmann, 2015; Vollmar, 2012), wobei insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu herkunftsdeutschen Kindern ein niedrigeres politisches Wissen nachgewiesen wird (vgl. Götzmann, 2015; Goll, Richter, Weißeno & Eck, 2010; Greßer, 2016; Oberle, 2012; van Deth, 2007). Um eine gleichberechtigte Partizipation im politischen Sinne zu gewährleisten und allen gesellschaftlichen Gruppen die Möglichkeit zu bieten, ihre Interessen im politischen Diskurs vertreten zu können (vgl. Reiter & Wolf, 2007, S. 15), scheint es deshalb sinnvoll eine politische Fachsprache und die entsprechenden Fachkonzepte bereits in der Grundschulzeit zu fördern. Denn „nur wer die Fachsprache Politik in der Schulzeit lernt, kann das politische Tagesgeschehen auf angemessenem Niveau verstehen und selbst verfolgen“ (Weißeno, 2013, S. 155). Die Auswahl für eine Untersuchung im Sachunterricht an Grundschulen begründet sich damit, dass dort die Basis für das Lernen im späteren Fachunterricht gelegt wird. Zudem ist die Grundschule die einzige Schulform, für die angenommen werden kann, dass „[...] der Anteil der Nichtdeutschen an der Schülerschaft dem Anteil der entsprechenden Jahrgänge an der Gesamtbevölkerung entspricht, während im Oberschulbereich je nach Schulform

nichtdeutsche SchülerInnen stark über- oder unterrepräsentiert sind“ (Marburger, Helbig & Kienast, 1997, S. 9).

Davon ausgehend, dass eine politisch gebildete Gesellschaft zu dem Gelingen einer Demokratie und der Akzeptanz einer heterogenen Gesellschaft beiträgt (vgl. Massing & Niehoff, 2010, S. 83), müssen die Grundlagen einer freiheitlich demokratischen Ordnung auch Zugewanderten und deren Nachkommen vermittelt werden (vgl. Brunold, 2010, S. 204). Für Deutschland gibt es bislang jedoch „[...] erst wenige systematisch gewonnene Erkenntnisse zur Politikkompetenz aus empirischen Studien, von denen wenige die Herkunft differenziert erfassen“ (Weißeno, 2010, S. 11). Dabei bemängeln bereits vorhandene Untersuchungen zum politischen Wissen vor allem die defizitäre Entwicklung und Testung geeigneter Erhebungsinstrumente (vgl. Mosch, 2013; Oberle, 2012, S. 10f.). Defizite in der politikwissenschaftlichen Forschung ergeben sich weiterhin in der empirischen Fundierung entsprechender Lehr- und Lernmaterialien zur Förderung politischen Wissens (vgl. Richter, 2015, S. 38). Die Orientierung an Bildungsstandards und Kompetenzmodellen setzt jedoch ein Überdenken und eine Veränderung bisheriger Aufgabenformate der politischen Bildung voraus (vgl. Oleschko, 2015, S. 84), wobei der Aufbau und der Erwerb entsprechender Basis- und Fachkonzepte betont wird (vgl. Juchler, 2010; Sander, 2013; Weißeno, 2013). Für die politische Bildung bedarf es dazu einer stärkeren methodischen Differenzierung, um marginalisierte Zielgruppen besser erreichen zu können und angepasste Lernwege zu eröffnen (vgl. Goll, 2016, S. 39). Bislang liegen kaum Befunde dazu vor, welche Arbeitsmaterialien speziell für diese Lerngruppe unterstützend sein könnten. Es ist anzunehmen, dass für herkunftsdeutsche Kinder und Jugendliche konzipierte Arbeitsmaterialien politischer Bildung „[...] kaum auf Fördermaßnahmen für Grundschüler/-innen mit anderer Herkunftssprache eingestellt“ (Richter & Gottfried, 2012, S. 154) sind. Demnach ist unklar, wie sich das konzeptuelle, politische Wissen unter Berücksichtigung ungleicher Lernbedürfnisse fördern lässt und welchen Einfluss der Unterricht bzw. die Lehrkraft sowie das zur Verfügung stehende Material auf den Erwerb politischer Konzepte haben.

Neben den im Modell von Baumert und Kunter (2006) beschriebenen Facetten professioneller Kompetenz impliziert die Arbeit mit Bildungsstandards, dass die individuellen Lernvoraussetzungen und -fortschritte, Stärken und Schwächen der Lernenden erkannt und zuverlässig diagnostiziert werden, um geeignete Förderungsmaßnahmen aufzuzeigen (vgl. Klieme et al., 2007, S. 114). In diesem Zusammenhang erweisen sich Mapping-Verfahren, aufgrund der „Konzeption als graphische Veranschaulichung von Beziehungen“ (Stracke, 2004, S. 13), als besonders geeignet, um Wissensstrukturen von Lernenden zu diagnostizieren sowie den Erwerb und den Aufbau von Fachkonzepten fördern zu können. Befunde zum Lernen mit Concept Maps bestätigen schließlich, dass sich die Methodik vor allem bei Kindern mit schwachen verbalen Fähigkeiten, zu denen auch Kinder mit Migrationshintergrund zählen, positiv auf den Lernerfolg auswirkt (vgl. Dunker, 2010; Nesbit & Adesope, 2006; O'Donnell, Dansereau & Hall, 2002; Richter, 2009a).

Die hier vorliegende Studie „**Politisches Lernen mit Concept Maps** – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ [PoLCoM] schließt an ein Projekt von Richter¹ an und soll dazu beitragen, die aufgezeigten (Forschungs-)Desiderata zu schließen. Vor diesem Hintergrund wird das politische Lernen mit Concept Maps im Sachunterricht der vierten Jahrgangsstufe untersucht. Der Fokus der Arbeit liegt auf den von der Methodik ausgehenden Effekten hinsichtlich des Erwerbes politischer Fachkonzepte und dem konzeptuellen politischen Wissen von Kindern mit Migrationshintergrund. Da Überzeugungen und motivationale Orientierungen der Lehrkräfte als dem Professionswissen übergeordnete Kompetenzfacetten, die Wahrnehmung der Schüler/-innen im Unterricht vorstrukturieren (vgl. Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert, 2014, S. 184), wird zudem der Frage nachgegangen, welche Bedeutung diese individuellen Einstellungen neben der Fachausbildung der Lehrkräfte für das politische Lernen der Schüler/-innen haben. Die übergeordneten Fragen lassen sich somit wie folgt beschreiben:

Inwiefern fördert der Einsatz von Concept Maps im Sachunterricht den Erwerb politischer Konzepte und somit das politische Wissen von Kindern mit Migrationshintergrund?

In diesen vorangestellten Fragestellungen enthalten sind die Teilfragen, auf welche Art und Weise sich Concept Maps zur Erhebung konzeptuellen politischen Wissens eignen, wie sich das politische Wissen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund verhält und in welchem Zusammenhang die fachliche Ausbildung sowie die Überzeugungen zum Umgang mit kultureller Heterogenität und die motivationalen Orientierungen in Form des politischen Interesses der Lehrkräfte mit dem Lernerfolg der getesteten Schüler/-innen stehen.

In diesem Kontext spielt die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen eine zentrale Rolle, sodass eine ausführliche Darstellung dieser Bevölkerungsgruppe den Ausgangspunkt im nachfolgenden *Kapitel 2* liefert. In einem ersten Schritt werden dazu zunächst das Phänomen des Migrationshintergrundes sowie die aktuelle Bestandsaufnahme der Kinder nichtdeutscher Herkunft in Deutschland näher beschrieben. Die anschließende Betrachtung des Bildungs(miss)erfolges und der Bildungsbe(nach)teiligung wird durch statistische Kennzahlen vom Besuch der Kindertagesstätte, über den Zeitpunkt der Einschulung hin zu Ergebnissen in Schulleistungsstudien unterstützt. Es folgt ein umfassender Überblick zu verschiedenen Erklärungsansätzen, mit Hilfe derer sich der geringere Bildungserfolg und die geringere Bildungsbeteiligung der Kinder nichtdeutscher Herkunft begründen lassen. In *Kapitel 3* werden die anhand von den Schulleistungsstudien diagnostizierten Bildungsdisparitäten aufgegriffen und die daraus hervorgegangene Diskussion um nationale Bildungsstandards erläutert. Dieser Systematik folgend werden sowohl die vom KMK als auch die fachspezifischen, von Politikdidaktiker/-innen erwarteten Kompe-

1 Das DFG-Projekt (Fördernummer RI 1903/3-1) trägt den Titel „Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps: Zusammenhänge mit Migrationshintergrund, Leseleistung und kognitiven Fähigkeiten“. Die Ergebnisse sind teilweise bereits publiziert (vgl. Richter & Gottfried, 2012; Richter, 2015).

tenzen am Ende des vierten Schuljahres beschrieben. Abschließend wird das bereits vorhandene politische Wissen von Grundschüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund anhand der Ergebnisse abgeschlossener Projekte abgebildet. Da von den Lehrkräften ein entscheidender Einfluss auf den Unterrichtserfolg der Schüler/-innen berichtet wird, widmet sich *Kapitel 4* den Facetten professioneller Kompetenz. Von besonderem Interesse sind dabei die Überzeugungen der Lehrkräfte im Umgang mit kultureller Heterogenität sowie die motivationalen Orientierungen in Form des Interesses an Politik. *Kapitel 5* erläutert schließlich die Methodik des Concept Maps. Beginnend mit dem Entstehungskontext und einem Überblick verschiedener Mapping-Verfahren werden auch die Anwendungsmöglichkeiten im Lehr-Lernkontext und die Lernwirksamkeit der Methodik erläutert. Die sich aus diesen Vorüberlegungen ableitenden Forschungsfragen und Arbeitshypothesen sowie die Beschreibung der empirischen Studie werden zusammenfassend in *Kapitel 6* vorgestellt. Zur Beantwortung dieser Fragen kommen verschiedene Methoden zum Einsatz, die nach einer Beschreibung der empirischen Datengrundlage und des Untersuchungsdesigns veranschaulicht werden. Dabei wird zwischen quantitativen Erhebungsinstrumenten, d. h. dem Pre- und Posttest, dem Kognitiven Fähigkeitstest [KFT] und den schriftlichen Befragungen der Lehrkräfte differenziert. Zusätzlich wird das qualitative Verfahren in Form von leitfadengestützten Interviews der Schüler/-innen abgebildet. Diese gewonnenen Daten werden im Hinblick auf die formulierten Forschungsfragen im empirischen Teil der Arbeit in *Kapitel 7* ausgewertet, analysiert und interpretiert. Beginnend mit den allgemeinen Unterschieden der Lernenden aus Versuchs- und Kontrollklassen, wird das politische Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund aufgezeigt. Nach einer ersten Zusammenfassung folgt die Auswertung der aus den Leitfadeninterviews der Schüler/-innen und der aus den Fragebögen der Lehrkräfte gewonnenen Daten. Das Kapitel schließt ebenfalls mit einer Zusammenfassung der Analyse. Eine Diskussion der Befunde der PoLCoM-Studie erfolgt in *Kapitel 8*, die neben methodischen Grenzen und zentralen Befunden der Arbeit auch Perspektiven für die weitere Forschung aufzeigt.

2. Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

Kinder mit Migrationshintergrund erfahren gegenüber herkunftsdeutschen Kindern eine Benachteiligung im deutschen Bildungswesen (vgl. z. B. Diefenbach, 2008a, 2008b, 2011; Kemper, 2015). So weisen die im Rahmen der Diskussion um Bildungsstandards durchgeführten Vergleichsstudien, wie z. B. PISA und IGLU, auf Disparitäten im Bildungssystem hin, die insbesondere auf die kulturelle Herkunft und den sozioökonomischen Status des Kindes zurückzuführen sind (vgl. Klieme et al., 2007, S. 11). Als ein Ansatzpunkt für die Diskussion um die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund gelten neben der kulturellen Herkunft die damit einhergehenden ungleichen Aufnahmebedingungen (vgl. Söhn, 2011, 2012). Somit beginnt eine rechtliche Stratifizierung „[...] mit den undokumentierten oder ‚illegalen‘ Migrant(inn)en am unteren Pol und endet mit den eingebürgerten Migrant(inn)en am oberen Pol“ (Söhn, 2011, S. 17). Diese Differenzierung von Migrantengruppen sowie der divergierende Rechtsstatus hat wiederum Konsequenzen für die Möglichkeiten der Bildungspartizipation und wirkt sich in zweifacher Hinsicht auf die Bildungschancen von Zugewanderten und deren Kindern aus: Direkt, hinsichtlich der Aufenthaltserlaubnis und der Bleibeperspektive und indirekt, über staatliche Unterstützungsleistungen, ökonomische Teilhabemöglichkeiten und sozialrechtliche Stellung (vgl. Söhn, 2012, S. 182). Aus diesem Grund gilt es zunächst zu klären, wer einen Migrationshintergrund besitzt, welche Migrantengruppen sich identifizieren lassen und welche Bedingungen und Partizipationsmöglichkeiten am deutschen Bildungssystem damit einhergehen (Kapitel 2.1). Dabei werden nachfolgend auch statistische Besonderheiten aufgezeigt. Denn ein Blick in die Literatur verdeutlicht, dass einerseits die Definitionen darüber, wer über einen Migrationshintergrund verfügt und andererseits die den Veröffentlichungen zugrunde liegenden Datensätze uneinheitlich definiert bzw. unvollständig erhoben werden. Nach einer Darstellung der drei grundsätzlich zu identifizierenden Migrantengruppen werden die vorliegenden, divergierenden Definitionen aus amtlichen Statistiken und Schulleistungsstudien deshalb einander gegenübergestellt, auf ihre Eignung für die eigene Erhebung und Analyse hinterfragt und zu einer Arbeitsdefinition verdichtet. Nach dieser für das weitere Verständnis wichtigen Definition erfolgt eine aktuelle Bestandsaufnahme der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund und der ausländischen Bevölkerung sowie deren jeweiligen Nachkommen (Kapitel 2.2). Daran anschließend verdeutlichen statistische Kennzahlen, vom Besuch frühkindlicher Betreuungseinrichtungen bis hin zu den Ergebnissen in Schulleistungsstudien, den Bildungserfolg und die differentielle Bildungsbeteiligung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Kapitel 2.3). Die diesbezüglich in der Forschung diskutierten Erklärungsansätze werden in einem weiteren Schritt hinsichtlich der Brauchbarkeit für die eigene Analyse geprüft (Kapitel 2.4).

2.1 Definition und statistische Besonderheiten des Migrationsbegriffes

Der Begriff Migration ist von dem lateinischen *migratio* = (Aus-)Wanderung, zu: *migrare* = wandern, wegziehen abzuleiten und meint die „Wanderung, Bewegung von Individuen, Gruppen oder Gesellschaften (Bevölkerung) im geographischen und sozialen Raum, die mit einem ständigen oder vorübergehenden Wechsel des Wohnsitzes verbunden ist“ (Schneider, 1995, S. 436). Laut den Vereinten Nationen spricht man von Langzeit- oder dauerhafter Zuwanderung „[...] wenn eine Person ihren üblichen Aufenthaltsort für einen Zeitraum von mindestens einem Jahr bzw. voraussichtlich für mindestens ein Jahr ins Zielland verlegt“ (Bundesministerium des Innern [BMI], 2015, S. 11). Kinder mit Migrationshintergrund sind demnach aus einem Land abgewandert und in einem anderen Land für mindestens ein Jahr zugewandert, wobei weder der Staatsangehörigkeit noch dem Geburtsland des Kindes eine Bedeutung beigemessen wird. Ein anderer Zugang liegt der Definition der Bevölkerungsstatistik des Bundes zugrunde, die den Migrationshintergrund über „[...] alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt, 2014, S. 6) definiert. Dieser Argumentation folgend, können drei große Gruppen von Kindern mit Migrationshintergrund identifiziert werden, die sich sowohl in ihrem rechtlichen Status als auch nach den Herkunftsländern unterscheiden und nachfolgend kurz erläutert werden.

- 1.) Im Zuge der Gastarbeiteranwerbung zugewanderte Arbeitsmigrant/-innen und deren Nachkommen,
- 2.) Aussiedler/-innen bzw. seit 1992 auch Spätaussiedler/-innen und deren Nachkommen sowie
- 3.) Flüchtlinge und Asylbewerber/-innen und deren Nachkommen.

Die erste Gruppe umfasst Migrant/-innen und deren Nachkommen, die aufgrund der seit 1955 geschlossenen Arbeitsverträge mit Italien, Griechenland, Spanien, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und dem ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland gekommen sind. Eine dauerhafte Zuwanderung dieser Gruppe war weder von der Bundesregierung, noch von den Gastarbeiter/-innen selbst gewollt. Die Migrationspolitik der damaligen Bundesrepublik Deutschland wurde somit bestimmt „[...] durch eine spezifische Sicht auf Arbeitsmigration als eines temporären Phänomens, wie es sich ja schon in der Wortwahl des Begriffes *Gastarbeiter* ausdrückt“ (Geier, 2011, S. 18). Eingliederungskonzepte suchte man dementsprechend vergeblich, sodass eher von „Abwehr und Begrenzung des Zustromes“ anstelle von „Integration und Gleichstellung“ der bis dato Zugewanderten die Rede war (vgl. Santel & Weber, 2000, S. 111). Eine längerfristige Lebensplanung dieser Migrantengruppe wird erst durch das Ausländergesetz im Jahr 1991 ermöglicht. „Zu diesem Zweck wurden beim Familiennachzug und an anderer Stelle Ermessensspielräume durch Rechtsansprüche ersetzt, eigene Aufenthaltsrechte für Familienangehörige geschaffen, eine Wiederkehrproption einge-

führt und für Angehörige der ersten und zweiten Ausländergeneration die Einbürgerung spürbar erleichtert“ (Santel & Weber, 2000, S. 114).

Hinsichtlich der Bildungsbeteiligung können die besseren „Startbedingungen“ der Angehörigen der zweiten Zuwanderergruppe, d. h. der (Spät-)Aussiedler/-innen und deren Nachkommen, angesehen werden. Diese erhalten als deutsche Volkszugehörige bereits bei der Einreise die deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. Bade & Oltmer, 2004, S. 118f.). Für die Anerkennung als Aussiedler/-in bzw. Spätaussiedler/-in (seit 1993) sind neben Art. 116 des Grundgesetzes [GG], das Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz sowie das Kriegsfolgenbereinigungsgesetz [BVFG bzw. KfbG] von 1953 bzw. 1992 grundlegend. Demnach können „[...] Menschen aus Ost-, Ostmittel- und Südosteuropa und weiter östlich gelegenen Regionen anerkannt werden, die drei Voraussetzungen erfüllen: deutsche Herkunft, ein lebensgeschichtlich belegbares Bekenntnis dazu und ein angenommenes oder nachzuweisendes ‚Kriegsfolgenschicksal‘“ (Bade & Oltmer, 2004, S. 89). Dabei handelt es sich z. B. um Personen deutscher Volkszugehörigkeit und deren Familienangehörige, die zur Zeit des Zweiten Weltkrieges vertrieben wurden oder ihren Wohnsitz in den ehemaligen deutschen Gebieten östlich der Oder-Neiße-Grenze hatten und nach 1945 dort verblieben sind (vgl. Bundesministerium der Justiz [BMJV], BVFG §1). Als Spätaussiedler/-in gilt unter bestimmten Voraussetzungen² hingegen: „ein deutscher Volkszugehöriger, der die Republiken der ehemaligen Sowjetunion nach dem 31. Dezember 1992 im Wege des Aufnahmeverfahrens verlassen und innerhalb von sechs Monaten im Geltungsbereich des Gesetzes seinen ständigen Aufenthalt genommen hat“ (BMJV, BVFG, § 4). Spätaussiedler/-innen sind insofern den ehemaligen Gastarbeiter/-innen privilegiert, als dass ihnen unmittelbar bei der Einreise die deutsche Staatsbürgerschaft übertragen wird, die mit Bleiberechten und -sicherheit einhergeht (vgl. Kemper, 2015, S. 36). Dazu zählt ein Anspruch auf diverse Sozial- und Integrationsleistungen, wie z. B. die Teilnahme an einem kostenlosen Integrationskurs sowie die Förderung von Sprachfördermaßnahmen (vgl. Söhn, 2012, S. 171). Darüber hinaus können Spätaussiedler/-innen finanzielle Hilfen beantragen bzw. erhalten (vgl. BMJV, BVFG, § 9) und werden unter bestimmten Voraussetzungen bei der Ausübung einer selbstständigen Erwerbstätigkeit gefördert (vgl. BMJV, BVFG, § 14).

Demgegenüber steht die dritte Gruppe der Flüchtlinge und Asylbewerber/-innen, die sich aus den unterschiedlichsten Nationen zusammensetzt (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2016a, S. 8). Dieser Bevölkerungsgruppe ist nicht zuletzt durch die Entwicklungen seit Sommer 2015 und der daraus resultierenden Zunahme an Asylsuchenden in Deutschland besondere Beachtung zu schenken.³

2 Voraussetzung für die Anerkennung als Spätaussiedler/-in ist bspw. die eigene oder die Vertreibung eines Elternteils seit dem 8. Mai 1945 oder die Geburt vor dem 1. Januar 1993 und Abstammung einer Person, die die Stichtagsvoraussetzung des 8. Mai 1945 nach Nummer 1 oder des 31. März 1952 nach Nummer 2 erfüllt (vgl. BMJV, BVFG § 4).

3 Die vorliegende Arbeit bzw. die zugrunde liegende Stichprobe konzentriert sich insbesondere auf die Nachkommen der ehemaligen Gastarbeiter/-innen und der Spätaussiedler/-innen, sodass sich die weiteren Ausführungen und der empirische Teil dieser Arbeit

Laut Artikel 16a des GG gilt jemand als Flüchtling, wenn er politisch verfolgt wird. Aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit, die Millionen Flüchtlinge und Vertriebene zur Folge hatte, verfolgte Deutschland bis in die 1990er Jahre eine recht liberale Asylpolitik (vgl. Santel & Weber, 2000, S. 116). Unzureichende Feststellungsmechanismen führten bis in die 1970er Jahre zu einem kontinuierlichen Anstieg der Asylanträge und der Flüchtlinge in Deutschland. Erst Anfang der 1990er Jahre wurden die Einreisebestimmungen im Zuge zahlreicher Gesetzesänderungen, wie z. B. dem Flughafenverfahren⁴ oder dem Dublin-Verfahren⁵, eingeschränkt und erschwert. Gelingt die Einreise, wird der Migrantengruppe bereits zu diesem Zeitpunkt ein großer Teil der gesellschaftlichen Partizipation verwehrt. So ist die Unterkunft in den ersten Wochen festgelegt und nicht frei wählbar, wobei „[...] eine angemessene und gerechte Verteilung auf die Bundesländer sichergestellt“ (vgl. BAMF, 2016b, S. 8) wird. Weitere Einschränkungen können für die Bildungsbeteiligung konstatiert werden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 79f.), gleichwohl für alle Kinder, die in Deutschland leben eine Schulpflicht besteht, die bereits mit dem „Hamburger Abkommen“ der KMK 1964 angeregt wurde (vgl. § 2). Allerdings können sich „die Regeln zur Schulpflicht [je nach Bundesland] unterscheiden“ (BAMF, 2015), sodass für Kinder von Flüchtlingen lange Zeit ein Schulrecht anstelle einer Pflicht galt. Zudem wird Flüchtlingskindern i.d.R. erst nach einer Aufenthaltsgestattung oder Duldung, d. h. mit dem Verlassen des Aufnahmelagers und dem Zuweisen zu einer Kommune, die Möglichkeit gegeben beschult zu werden (vgl. Söhn, 2011, S. 382). Bis zur Zuweisung und/oder Erteilung der Duldung können gerade in Städten mit hohem Flüchtlingsaufkommen mehrere Wochen oder Monate vergehen, bis der Schulbesuch und somit die Bildungsbeteiligung Realität wird (vgl. Kreller, 2013; Söhn, 2012, S. 170). Schließlich ist infolge der Migrationsströme im Jahr 2015 mit weiteren Auflagen durch die Bundesregierung bei und ggf. nach der Einreise zu rechnen. Das im Januar 2016 beschlossene Asylpaket II sieht für bestimmte Flüchtlinge eine Einschränkung des Familiennachzuges vor (vgl. Bundesregierung, 2016). Zudem sollen Asylbewerber/-innen bis zu sechs Monaten (anstelle von drei Monaten) in den Erstaufnahmestellen wohnen. Das im Oktober 2015 verabschiedete Asylbewerberleistungsgesetz [AsylbLG] sieht zur Deckung des notwendigen persönlichen Bedarfes während dieser Zeit Sachleistungen vor (vgl. BMJV, AsylbLG, § 3, Abs. 1); Geldleistungen werden hingegen längstens für einen Monat im Voraus ausgezahlt (vgl. Bundesregierung, 2015).

nicht auf die seit Sommer 2015 bestehende Flüchtlingsdynamik bzw. die damit einhergehende veränderte Bevölkerungs- bzw. Schulklassenzusammensetzung beziehen.

- 4 Das Flughafenverfahren betrifft Personen, die ihre Einreisepapiere vernichtet oder gefälscht haben. Während die Einreise bis 1993 dennoch gestattet gewesen ist, erfolgte nach diesem Zeitpunkt eine genaue Prüfung des Asylgesuches, der als „offensichtlich unbegründet“ abgelehnt werden kann (vgl. BAMF, 2014, S. 11f.).
- 5 Beim Dublin-Verfahren wird festgestellt, welcher Staat der EU bzw., ob Norwegen, Island, die Schweiz oder Liechtenstein, für die Prüfung des Asylantrages verantwortlich ist. Dadurch soll verhindert werden, dass Asylsuchende in mehreren Ländern gleichzeitig die Einreise als Asylsuchende/-r beantragen (vgl. BAMF, 2014, S. 12f.).

Es wird deutlich, dass sich nicht nur die Einreise- und Aufnahmebedingungen, sondern auch die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation, z. B. der Zeitpunkt des Schulbesuches oder der Anspruch auf Integrationsleistungen, nach Herkunftsland und Status unterscheiden. Daran anknüpfend kann Söhn (2011) einen Zusammenhang zwischen Rechtsstatus und Bildungsbeteiligung von Zugewanderten, z. B. für die Wahrscheinlichkeit eine Hauptschule zu besuchen, belegen. Differenzierte Untersuchungen, die die Bildungsergebnisse der jeweiligen Migrantengruppen ausweisen, sind aufgrund fehlender Daten in amtlichen Statistiken lange Zeit nicht möglich. Aus diesem Grund wurde in der amtlichen Statistik lediglich nach Staatsangehörigkeit, d. h. zwischen „Deutsch“ und „nicht-Deutsch“ unterschieden. Erstmals der Mikrozensus 2005 erfasst Personen mit Migrationshintergrund, indem er Angaben zu Zuwanderung, Staatsangehörigkeit und Einbürgerung berücksichtigt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2014, S. 5f.).

Dabei wird das Phänomen Migration durch das Konzept der ‚Bevölkerung mit Migrationshintergrund‘ konkretisiert. Dieser Begriff [...] drückt aus, dass sich Migration nicht nur auf die Betrachtung der Zuwanderer selbst – d. h. die eigentlichen Migranten – beziehen soll, sondern auch bestimmte ihrer in Deutschland geborenen Nachkommen einschließen muss (Statistisches Bundesamt, 2014, S. 5).

Die Gruppe der Spätaussiedler/-innen wird erstmalig im Mikrozensus 2007 als gesondert ausgewiesen (vgl. BMI, 2015, S. 142). Des Weiteren gehen Personen, die zusätzlich zur deutschen noch eine weitere Staatsbürgerschaft besitzen, weiterhin nur als Deutsche in die Statistik ein (vgl. BMI, 2015, S. 10). Durch die Einführung des Staatsangehörigkeitsgesetzes [StAG] im Jahr 2000 wird die Identifikation über das alleinige Merkmal der Staatsangehörigkeit von in Deutschland geborenen Kindern mit ausländischen Eltern zusätzlich erschwert.⁶

Es wird deutlich, dass zur Feststellung eines Migrationshintergrundes bzw. zur Abschätzung des damit einhergehenden Bildungserfolges und der Bildungsbe(nach)-teiligung das in der Definition der Bevölkerungsstatistik verwendete Merkmal der Staatsangehörigkeit, nicht zuletzt durch das geänderte Staatsangehörigkeitsrecht, nicht ausreicht (vgl. Kemper, 2015, S. 197). Um eine differenziertere Analyse der Testergebnisse zu sichern und den Schwierigkeiten der Identifikation von z. B. eingebürgerten Kindern entgegenzuwirken, wird der Migrationshintergrund in dieser Studie stattdessen über die von der KMK (2015a) verwendete Definition erfasst. Demnach ist ein Migrationshintergrund anzunehmen, wenn „[...] 1. Keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. Nichtdeutsches Geburtsland, 3. Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld“ (KMK, 2015a, S. 32) vorliegt. Bei zusätzlicher Berücksichtigung des Geburtslandes der Eltern lassen sich, angelehnt an internationale Schulleistungs-

6 „Durch die Geburt im Inland erwirbt ein Kind ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil 1. seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat und 2. ein unbefristetes Aufenthaltsrecht oder als Staatsangehöriger der Schweiz oder dessen Familienangehöriger eine Aufenthaltserlaubnis [...] besitzt“ (BMJV, StAG § 4).