

# Einleitung

Yasemin Karakaşoğlu & Viola B. Georgi

Mit dem Schwerpunkt auf »Allgemeinbildenden Schulen« legen wir hiermit den zweiten Band der Reihe *Migration, Diversity und Bildung* vor, die in der Reihenfolge des Erscheinens der Bände einer im Bildungssystem selbst angelegten, idealtypisch gedachten Bildungsbiographie folgt. Dabei sind wir uns bewusst, dass die Tatsache der Migration diese idealtypische Vorstellung in mindestens zweifacher Hinsicht herausfordert: erstens hinsichtlich der Annahme, dass über jahrgangsbezogene Klasseneinteilungen Homogenität der Bildungsvoraussetzungen geschaffen werden könne, sowie zweitens hinsichtlich der weitgehenden Orientierung am nationalen Kontext bezogen auf unterrichtliche Inhalte und Zukunftsperspektiven der Lernenden.

Migration als Erfahrung von Menschen in der Migrationsgesellschaft ist gekennzeichnet durch in Vergangenheit und Gegenwart praktizierte transnationale Grenzüberschreitungen und Beziehungen, durch unterschiedliche Bleibewünsche und -perspektiven, Familienleben zwischen Staaten und Kontinenten, unterschiedliche Bezüge zur deutschen Verkehrs- und Schulsprache, unterschiedliche Ausprägungen von Mehrsprachigkeit, unterschiedliche Wissensgrundlagen und Perspektiven auf weltgesellschaftliche Zusammenhänge, religiös-weltanschauliche Pluralität etc. Diese Differenzmerkmale bilden auch die Matrix, auf der Zuweisungen von Positionen in der Gesellschaft vorgenommen werden. Hier können Mitgliedschaftsrechte und damit Partizipationsmöglichkeiten eröffnet, aber auch verhindert oder gar verweigert werden. Diese Konstellationen sind heute mittelbar und unmittelbar Teil der Sozialisationserfahrungen der jungen Generation in der deutschen Migrationsgesellschaft. Nationale Bildungssysteme, auch solche, die weitere geographische Räume wie etwa Europa adressieren, sind in Anerkennung dieser auf Migration bezogenen Pluralitäten wie auch ihrer intersektionalen Verknüpfung mit anderen Diversitätsdimensionen gefordert, sich strukturell und inhaltlich neu ins Verhältnis zu den gesellschaftlichen Realitäten zu setzen.

Schulische Bildung hat neben anderen das Ziel, zu akkulturieren, in einen kulturellen Kontext zu sozialisieren und jungen Menschen Kompetenzen für das Sicheinfädeln und Überleben in der Gesellschaft zu vermitteln. Freilich ist dieser Kontext nicht statisch, denn es wird nicht in etwas Bestehendes »integriert«, das so immer schon da war, sondern das, was besteht, ist selbst schon Ergebnis eines kontinuierlichen Wandels (Georgi & Keküllüoğlu, 2018). Und die in Schule handelnden Akteur:innen – allen voran Lehrkräfte, Schüler:innen, Sozialpädagog:innen und Eltern – sind selbst Teil dieses Wandels, dem sie auf unterschiedliche Weise begegnen: gleichgültig, widerständig, auf dem »Status quo« verharrend oder Veränderungen aktiv einfordernd und (mit-)gestaltend.

Wir wollen Schule hier als Ort verstehen, der einen substanziellen Beitrag zur Gestaltung eines neuen gesellschaftlichen Wir leisten kann, eines Wir, das ganz selbstverständlich auch supranational und transkulturell ausgeformt ist. Aus dieser Perspektive gilt es, gewohnte Praxen und tradierte Ordnungsschemata von Schule in Nationalstaaten, hier wie anderswo auf der Welt, zu reflektieren und grundlegend zu überdenken (Heidrich et al. 2021). Alle in Schule Tätigen sind dazu aufgefordert, die selbst- und/oder fremdzugeschriebenen Identitäten und Bildungsbedarfe der pluralen Mitglieder der Gesellschaft stärker als bislang sichtbar zu machen und zu berücksichtigen. Denn Schule ist einer der zentralen Orte zur Aushandlung und Anerkennung von Diversität. Die Kultusministerkonferenz adressiert dieses bildungspolitische Anliegen in ihren Empfehlungen zur Interkulturellen Erziehung und Bildung in der Schule (2013) folgendermaßen:

»Schule soll Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahrnehmen. [...] Unterrichtsmaterialien und Unterrichtspraxis sollen geprüft werden im Hinblick darauf, ob die vielschichtige, auch herkunftsbezogene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt ist.« (KMK 2013, S. 8)

Die allgemeinbildende Schule wird damit dazu aufgefordert, einen Transformationsprozess auf unterschiedlichen Ebenen in Gang zu setzen und zu durchlaufen. Der Schule wird die Aufgabe übertragen, notwendige Anpassungsleistungen zu erbringen, damit sie den Ansprüchen von Bildungs- und Chancengerechtigkeit in der pluralen Demokratie entsprechen kann.

Der vorliegende Band will mit den Beiträgen der Autor:innen, in denen sich unterschiedliche fachliche Expertisen zu Schule unter den Bedingungen von Migration und Diversität spiegeln, an exemplarischen Teilaspekten von Schule und Allgemeinbildung den Fragen nachgehen, inwiefern dieser Perspektivwechsel – verstanden als Anpassungs- und Transformationsleistung – in Deutschland bislang gelingt bzw. welcher Entwicklungsbedarf nach wie vor besteht und welche Ideen (auch) praxisorientiert aus der aktuellen Forschung dazu formuliert werden können. Wie in allen Bänden dieser Reihe finden sich unter den Beiträgen die Schwerpunkte »Mehrsprachigkeit« und »Religiös-weltanschauliche Pluralität« ebenso wieder wie eine internationale Vergleichsperspektive, die dieses Mal aus Kanada kommt.

Wie die Aufsätze zeigen, sind Antworten, wie das System Bildung konstruktiv auf migrationsgesellschaftliche Veränderungen in intersektionaler Perspektive reagieren müsste, auf unterschiedlichen Ebenen zu suchen, bei denen auch die Dynamik des aktuellen Migrationsgeschehens stets mitzudenken ist (Karakaşoğlu & Mecheril 2019, S. 27):

1. auf der strukturellen Ebene im Sinne der Angebote an Schulformen, die in jeder Hinsicht inklusiv und auch international anschlussfähig sind,
2. auf der Ebene der Ressourcen, etwa über die Ausstattung mit (multi-)professionellem Personal und mit Schulgebäuden, die so vielfältige, anregende, zeitgemäße Lernarrangements bieten wie auch Erfahrungsräume für individuelle Entwicklungen und soziales Miteinander,
3. auf der Ebene der pädagogischen Konzepte, etwa den didaktischen Methoden und Lehrmitteln, und der dort vermittelten Lehrinhalte,

4. auf der Ebene der Zusammenarbeit mit Eltern als wichtigen Partner:innen in der Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen und nicht zuletzt
5. auf der Ebene der Ausbildung zentraler Akteur:innen im Feld, der Lehrer:innen.

Die hier skizzierten Ebenen sind unter der Bedingung einer grundlegenden Ungewissheit pädagogischen Handelns (Helsper et al. 2005) zu betrachten. Diese Ungewissheit prägt heute vielleicht stärker als in der Vergangenheit die schulischen Lehr- und Lernsituationen und somit das pädagogische Handeln. Pädagogisches Handeln steht heute zudem stärker unter dem Druck eines stetigen und beschleunigten Zerfalls der Gültigkeit von Wissen. Hinzu kommt eine durch Globalisierung, Digitalisierung und Individualisierung ebenfalls beschleunigte Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensmodellen. Unter Berücksichtigung der damit einhergehenden, vielfältigen Ungewissheiten ist professionelles pädagogisches Handeln herausgefordert, scheinbare Handlungssicherheiten immer wieder reflexiv (also in der Aushandlung mit sich selbst und anderen) einzuholen und sie gleichzeitig fortwährend auf ihre Gültigkeit für und Übertragbarkeit auf andere Situationen zu überprüfen.

Es sind immer noch zu wenige Schulen in Deutschland, die die mittel- bzw. unmittelbar durch Migration mitbedingte Vielfalt ihrer Schüler:innenschaft als Bereicherung und Potenzial für die Gestaltung von Zukunft begreifen. Im Gegenteil geht in der Praxis mit den Beschreibungen von Schule in der Migrationsgesellschaft häufig immer noch die Benennung von Problemen einher (verdichtet im Bild der sog. »Brennpunktschule«). In der Folge der für Deutschland seit ihrer ersten Veröffentlichung 2001 fortwährend eher ernüchternden PISA-Ergebnisse hat man sich auf Anpassung der Schüler:innengruppe mit sog. »Migrationshintergrund« an die Erfordernisse der deutschen Schule konzentriert. Die Lernenden aus Einwandererfamilien wurden dabei als defizitär imaginiert, insofern ihnen die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungsbiographie in der deutschen Schule nicht zugetraut bzw. zugeschrieben wurden.

Migrationsgesellschaftliche Öffnung wurde weitgehend verstanden als Etablierung spezifischer Fördermaßnahmen insbesondere im Hinblick auf die Schulsprache Deutsch für die Zielgruppe derjenigen, denen die Statistik einen sog. Migrationshintergrund bescheinigt – und das sind in den westdeutschen Großstädten über 50% der Schulanfänger:innen. Eine grundlegende Inventur dazu, inwiefern Schule der migrationsgesellschaftlichen Realität mit ihren Inhalten, Strukturen, Ressourcen, Routinen noch gerecht wird, hat bislang nicht stattgefunden, auch wenn die Hinweise auf Reformbedarf aus der Praxis und der Wissenschaft ebenso zahlreich erfolgt sind wie die daraus abgeleiteten Vorschläge zur Umsetzung (vgl. etwa Georgi 2015; Karakaşoğlu 2011). Man darf darin ein großes Versäumnis sehen, denn bereits mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 wurde dem deutschen Bildungssystem die Aufgabe übertragen, sich zu einem vollständig inklusiven System zu entwickeln, und dessen Grundprinzip einer Wendung des Blicks von Nicht-Passung spezifischer Schüler:innengruppen mit den Anforderungen des Systems hin zu den Defiziten des Systems, allen Schüler:innen in einem gemeinsamen Lernsetting gerecht zu werden zu beachten. Damit verbunden ist die Identifikation systematischer institutioneller Ausschlüsse der Zugänge zu Bildung, die

nicht nur bezogen auf einzelne Diversitätsdimensionen, sondern insbesondere auch an der Intersektion von Diversitätsmerkmalen wirksam werden.

Die Beiträge im vorliegenden Band adressieren die oben benannten Ebenen auf vielfältige Weise, indem sie die Normalitätserwartungen und Regularien des bestehenden allgemeinbildenden Schulsystems daraufhin befragen, ob und inwiefern sie der Diversität der Migrationsgesellschaft gerecht werden. Ausgehend von aktueller qualitativer und quantitativer empirischer Forschung wird außerdem gefragt, welche Alternativen zu den etablierten Routinen und Praxen der Schule in den Blick genommen werden sollten, um Schulrealität und Lebensrealität der Schüler:innen angesichts (welt-)gesellschaftlicher Veränderungen stärker Rechnung zu tragen.

Daher beginnen wir mit einer transnationalen Erweiterung des Blicks auf die Funktionen von Schule im Beitrag von *Dita Vogel*. Sie formuliert in dieser Konsequenz weitreichende Implikationen für den schulischen Umgang mit Migration und transnationaler Mobilität. Es werden Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt »Transnationale Mobilität in Schulen« TraMiS (<https://tramis.de/>) vorgestellt, in welchem die Autorin gemeinsam mit einem Forschungsteam der Universität Bremen und zehn engagierten Schulen aus dem gesamten Bundesgebiet erforscht hat, mit welchen praxisrelevanten Ansätzen Schule dem Umstand begegnet bzw. begegnen sollte, dass nicht alle Schüler:innen ihren gesamten Bildungs- und Lebensweg in Deutschland verbringen. Die Verwendung des Mobilitäts-Konzepts als theoretischer Grundlage ermöglicht ihr eine Erweiterung der Perspektiven auf bereits erfolgte bzw. potenzielle transnationale Bewegungen aller Schüler:innen und ihre Bedeutung für den Wandel von Schule – ein angesichts der jüngeren Fluchtmigrationsbewegungen aus Syrien, Afghanistan und der Ukraine hochaktuelles Thema. Es geht damit also um die Frage, wie sich Schule für die Bedarfe der vielfältigen Schüler:innen öffnet, die aus unterschiedlichen Gründen transnational mobil waren, sind und sein werden. Als theoretische Matrix der Studie werden die von dem Bildungssoziologen Helmut Fend in seiner »Theorie der Schule« entwickelten gesellschaftlichen und individuellen Funktionen von Schule zugrunde gelegt. Mit einer kritischen Diskussion und migrationsgesellschaftlich orientierten Ausdifferenzierung und Ergänzung von Schulfunktionen wird ein theoretisches Gerüst gebaut, auf dessen Basis die erhobenen Daten interpretiert werden, denen in anschaulichen Fallvignetten dargestellte, typische Situationen transnationaler Mobilität von Schüler:innen zugrunde lagen. Schließlich plädiert sie basierend auf den entlang des Paradigmas von Transnationalität erweiterten Schulfunktionen dafür, Migration und Mobilität als inhärente Kennzeichen der gegenwärtigen Gesellschaft anzuerkennen, und somit gesellschaftliche Transformationsprozesse stärker als bisher unter der Perspektive von Transnationalität zu begreifen. Daraus wird eine Verantwortung für das Regelsystem der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen hergeleitet: Es müsse den im transnationalen Raum entstehenden diversen Bedarfen aller Kinder und Jugendlichen gerecht werden und die so erweiterte Perspektive auf die Bildungsbedarfe aller Schüler:innen zur eigenen Transformation nutzen. Hierzu gehöre auch ganz selbstverständlich die Adressierung junger Menschen, deren Zukunft nicht zwangsläufig auf Deutschland ausgerichtet ist oder nicht ausgerichtet sein kann, da sie sich aus unterschiedlichen Gründen nur temporär in Deutschland aufhalten. Exemplarisch für die Öffnung schulischer Perspektiven gegenüber ihren

Bedarfen nennt Vogel die Erprobung neuer Beschulungsmodelle für geflüchtete ukrainische Schüler:innen.

Auf eine andere Ebene der migrationsgesellschaftlichen Transformationsbedarfe allgemeiner Bildung verweist der Beitrag von *Hans Vorländer und Ender Yilmazel*. Sie stellen in ihrem Artikel die Forschungsergebnisse ihrer aktuellen »Lehrplanstudie Migration und Integration« vor. Exemplarisch wurden in dieser die Lehrpläne der Bundesländer Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen aus Gymnasium, Real-/Ober- und Gesamtschule in den Fächern Geographie, Geschichte und Politik analysiert. Außerdem wurden qualitative Interviews mit Lehrkräften und Akteur:innen von Schulentwicklungsinstituten, Landesbehörden sowie mit Lehrkräftefortbildungseinrichtungen geführt. In den gesammelten empirischen Daten wurden Antworten auf die Fragen gesucht, wie oft und in welchen Kontexten Migration und Integration in Lehrplänen thematisiert werden, wie die Lehrplanentwicklung organisiert ist und welche Chancen und Herausforderungen beim Transfer von Lehrplänen in die Unterrichtspraxis bestehen. Die Ergebnisse sind vielfältig und aus migrationsgesellschaftlicher und insbesondere diskriminierungskritischer Perspektive aufschlussreich. So wird etwa herausgearbeitet und moniert, dass Deutschland als Einwanderungsgesellschaft in den Lehrplänen bislang kaum thematisiert und somit als gesellschaftliche Realität und gemeinsames Identifikationsangebot für alle Schüler:innen nicht sichtbar werde. Erhebliche Mängel sehen die Autoren der Studie auch in der Verwendung eines problematischen, auf Herkunft verengten Kulturbegriffs und der mangelnden Thematisierung von Diskriminierung und Rassismus als sowohl struktureller gesellschaftlicher Problematik wie auch Problem individueller Haltungen und Handlungen in den Lehrplänen. In der praktischen Konsequenz aus diesen Befunden werden abschließend Empfehlungen für die künftige inhaltliche Ausgestaltung von Lehrplänen formuliert. Die Ergebnisse der Studie sind sowohl für die Bildungsadministration und -politik wie auch sehr konkret für Lehrer:innen interessant, da sie ihnen eine kritische Sicht auf den bildungspolitischen und -administrativen Diskursrahmen bieten, der sich in den Lehrplänen spiegelt. Damit wird Lehrer:innen die Möglichkeit eröffnet, sich informiert und reflektierend zu diesen in ein Verhältnis zu setzen sowie die auf dieser Basis erstellten Lehrmaterialien einer kritischen Revision für die Anwendung im Unterricht zu unterziehen.

*Saphira Shure* befasst sich in ihrem Beitrag aus der Perspektive kritischer erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung mit dem Stellenwert des »Pädagogischen« in der Lehrer:innenbildung. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie angesichts der Gefahr der Technologisierung der Lehrer:innenbildung diese ihre Aufgabe Migrationsgesellschaft zu vermitteln erfüllen kann. Ihr Blick richtet sich theoretisch wie empirisch fundiert auf die in der Lehrer:innenbildung geführten Auseinandersetzungen mit dem Stellenwert, der Zielrichtung, den Einflussfaktoren und Referenzen der dort verankerten bildungswissenschaftlichen Anteile. In diesem Zusammenhang setzt sich Saphira Shure kritisch mit kompetenztheoretischen Ansätzen in der Professionalisierungsforschung als bildungswissenschaftlich breit referenzierten Ansätze auseinander. Hier erkennt sie ein auf die Aneignung von situativer Handlungsfähigkeit verkürztes Verständnis von Professionalität und kritisiert, dass die reflexive Auseinandersetzung mit bestehenden gesellschaftlichen

Anforderungen an den Lehrer:innenberuf als Element der Professionalisierung zu kurz komme. Problematische Effekte derartiger Tendenzen würden in der Beschäftigung mit dem allgemeinpädagogisch relevanten Topos *Migration* in der Lehrer:innenbildung besonders offenkundig, was sie exemplarisch mit der Analyse empirischen Materials verdeutlichen kann. Daraus abgeleitet formuliert sie in Anschluss an Paulo Freire Anforderungen an die (Re-)Aktivierung des »Pädagogischen« in der Lehrer:innenbildung und arbeitet die hierfür notwendige Stärkung einer programmatischen Idee von Lehrer:innen als Politiker:innen und Künstler:innen heraus.

*Andrea Daase* greift in ihrem Beitrag »Migrationsbezogene Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in der Schule« ein wichtiges Thema des Umgangs mit Diversität im monolingual orientierten deutschen Schulsystem auf. Ausgehend von der Feststellung, dass gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit Deutschland maßgeblich prägen, und damit unter Verwendung eines erweiterten Verständnisses von Mehrsprachigkeit richtet sie den Blick auf empirische Studien zur Mehrsprachigkeits- und Zweitspracherwerbsforschung. Sie präsentiert aktuelle Erkenntnisse, die weit verbreiteten Vorstellungen einer Problematik des mehrsprachigen Aufwachsens für die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache deutlich widersprechen. Denn Mehrsprachigkeit wird bislang aus der Perspektive der Schule noch häufig als Risikofaktor für den Bildungserfolg wahrgenommen. *Andrea Daase* entfaltet in ihrem Beitrag einen Begriff von Mehrsprachigkeit, die nicht zwangsläufig mit eigener oder familiärer Migrationserfahrung verbunden sein muss, und kann damit alle Schüler:innen und ihre diversen Sprachbiographien in die weiteren Überlegungen für die Vermittlung von allgemeiner (sprachlicher) Bildung einbeziehen. Hieran anknüpfend macht sie den Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kontrast zur bildungsidealisierten Mehrsprachigkeit stark, indem sie die sprachlichen Verhältnisse in Migrationsgesellschaften sowie die daraus resultierenden Implikationen für die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen systematisch herausarbeitet. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Darstellung der individuellen Entwicklung der Zweitsprache Deutsch gelegt. Es werden konkrete Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Schule insgesamt, nicht nur bezogen auf das Fach Deutsch, sondern fächerübergreifend, für den Umgang mit und den Ausbau von sprachlicher Vielfalt benannt und innovative Ansätze und Konzepte skizziert, wie etwa Translanguaging in allen Fächern, nicht ohne abschließend auf die weiterhin bestehenden Herausforderungen im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Schule hinzuweisen.

In seinem Beitrag »Religiöse und weltanschauliche Diversität in der Schule« beschreibt *Alexander-Kenneth Nagel* Schulen als Orte der konkreten interkulturellen und interreligiösen Begegnung. Er konzeptualisiert Schulen deshalb als »Laboratorien des Religionskontakts«, in denen unter Bedingungen gesellschaftlicher Pluralisierung und Individualisierung religiöse und nicht-religiöse Geltungsansprüche auch jenseits von Religionsunterricht verhandelt werden. Hieraus erwachse für die Schule eine zentrale pädagogische Gestaltungsaufgabe, die darin bestehe, »Erfahrungen von Pluralität und Differenz in pluralistische oder tolerante Werthaltungen zu übersetzen« und gewissermaßen ein kultiviertes interreligiöses Miteinander einzuüben. Ausgehend von einer Beschreibung der Verfasstheit der religiösen und



weltanschaulichen Pluralität in Deutschland diskutiert Alexander-Kenneth Nagel vielfältige rechtliche und schulorganisatorische Aspekte, die daraus abzuleiten wären. Er skizziert die religionspädagogischen Implikationen religiöser Pluralisierung im Klassenzimmer und macht auf die Notwendigkeit religionssensibler Haltungen im gesamten Handlungsfeld Schule ebenso aufmerksam wie auf die ›Religionisierungsfalle‹, der zufolge allzu oft pauschal Religion bzw. (zugeschriebene) Religionszugehörigkeit als Deutungsfolie für Verhalten Verwendung finde. Schließlich wirbt er dafür, religiöse Prägungen auch im Zusammenspiel mit anderen Diversitätsdimensionen zu thematisieren, Religion als Ressource jugendlicher Selbstpositionierung in den Blick zu nehmen und den religiösen und weltanschaulichen Lebenswelten der Schüler:innen mit einer fragenden und suchenden Perspektive zu begegnen. Er resümiert, dass die Zunahme religiöser/weltanschaulicher Vielfalt und konfessionsloser Lebenshaltungen in der Migrationsgesellschaft eine Öffnung religionspädagogischer Formate erfordere, die auch Kooperationen zwischen dem Staat und den beteiligten Religionsgemeinschaften berühre.

*Ellen Kollender* präsentiert in ihrem Beitrag zwei empirische Untersuchungen zu Eltern im Kontext der Institution Schule in der Migrationsgesellschaft. Aus rassismustheoretisch informierter Perspektive analysiert sie am Beispiel des Bundeslandes Berlin bildungspolitische und schulische Konstruktionen von Eltern mit sog. Migrationshintergrund. Die Blaupause für die Studie bilden einschlägige machtkritische Analysen von schulischen Bildungsungleichheiten im deutschsprachigen Forschungsraum, die u.a. den ›Migrationshintergrund‹ als erklärende Variable für ›Bildungsproblematiken‹ kritisieren, insbesondere in Verknüpfung mit essentialisierenden und kulturalisierenden Bezugnahmen auf den familialen Hintergrund bzw. das Elternhaus von Schüler:innen. Kollender kann so empirisch nachweisen, dass Rassismus nicht nur Schüler:innen und Pädagog:innen betrifft, sondern sich auch auf das Verhältnis von Eltern und Schule insgesamt auswirkt. Im Zentrum der Analyse von Ellen Kollender steht die Auseinandersetzung mit rassistischen Logiken, die das Verhältnis von Eltern und Schule konfigurieren. Es wird u. a. aufgezeigt, welche Erfahrungen Eltern mit institutionellen und individuellen Formen von Rassismus und Diskriminierung in der Schule ihrer Kinder machen. Die elterlichen Erfahrungen werden vor dem Hintergrund der aktuellen (bildungs-)politischen Diskurse beleuchtet und im Kontext schulischer Wissensbestände und Routinen reflektiert. Dabei werden vorherrschende und pejorative Bilder bezogen auf Elterngruppen bestimmter natio-ethno-kultureller Zuschreibungen sichtbar, die das Denken und Handeln von Pädagog:innen prägen. Kollender leitet aus ihren Untersuchungsergebnissen ab, wie Eltern künftig sowohl differenz- wie auch rassismussensibel adressiert und stärker an der Gestaltung von Schule beteiligt werden können. Sie plädiert dafür, Elternbeteiligung grundlegend als Teil rassismussensibler Schulkultur zu denken.

*Jeff Bale* bereichert den Band mit seinem Beitrag »Multilingualism, Language Education, and the Politics of Comparison« um eine kanadische Perspektive. Er führt ein in kanadische Debatten um Mehrsprachigkeit und rüttelt damit am Mythos der toleranten, offenen und multikulturellen kanadischen Gesellschaft, die oft als Modell für Europa und im schulischen Kontext Deutschlands als Vorzeigeland für Bildungsgerechtigkeit bemüht wird. Bale argumentiert, dass man am Beispiel

Kanadas viel über das Management von Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit im Bildungssystem lernen könne, aber eben nicht nur Vorbildliches. Er konfrontiert die Lesenden mit dem historischen (Stichwort: Siedler-Kolonialismus) und gegenwärtigen Rassismus der kanadischen Gesellschaft, der über bildungs- und sprachpolitische Maßnahmen aufrechterhalten werde. Wer Kanada nur als positives Vorbild für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Multikulturalität beschreibe, ignoriere die etablierten und kaum hinterfragten rassistischen und sprachlichen Hierarchien und Ordnungen an kanadischen Schulen, insbesondere bezogen auf die verschiedenen Gruppen von indigenen Bevölkerungsgruppen Kanadas, deren Sprachen bis heute marginalisiert seien. Bale macht es sich daher in seinem Beitrag zur Aufgabe, die hier wirksamen machtvollen Ordnungen zu benennen und deren Wirkung auf rassifizierte mehrsprachige Lernende empirisch nachzuweisen. In diesem Zusammenhang präsentiert er Analysen und Beispiele aus Interviews mit Schüler:innen und Lehrkräften, die im Rahmen einer aktuellen Studie erhoben wurden, welche er mit einem Forschungsteam an der University of Toronto durchgeführt hat. Hier werden zunächst die politischen und damit strukturellen Rahmenbedingungen kritisch unter die Lupe genommen, an denen die curriculare Gestaltung und die Organisation des schulischen Sprachunterrichts in der Provinz Ontario (Kanada) ausgerichtet sind. Anschließend werden die Folgen und Wirkungen dieser sprach- und schulpolitischen Maßnahmen im Hinblick auf die Lebens- und Lernerfahrungen rassifizierter und mehrsprachig aufwachsender Schüler:innen an Ontarios Schulen untersucht. Schließlich werden konkrete Möglichkeiten aufgezeigt, wie Lehrkräfte die sprachliche und rassistische Ordnung durchbrechen und mehrsprachige Lernende effektiver begleiten und unterstützen können.

## Literatur

- Doğmuş, A.; Karakaşoğlu, Y. und Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Georgi, V. (2015): Vielfalt lernen und leben. In: U. Kober (Hrsg.): Klasse Vielfalt – Chancen und Herausforderungen der interkulturellen Öffnung von Schule. (S. 7–28). Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Georgi, V. & Keküllüoğlu, F. (2018): Integration-Inklusion. In: I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik (S. 41–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gogolin, I.; Georgi, V. B.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, D. und Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heidrich, L., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Shure, S. (Hrsg.) (2021): Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.26092/elib/486>
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Horlacher, R. (2010): Bildung. In: M. Schlüter und S. Jordan (Hrsg.) (2010): Lexikon Pädagogik, Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 60–62.



- Karakaşoğlu, Y. (2014): Bildung als Voraussetzung für gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft. In: M. Krüger-Potratz und C. Schroeder (Hrsg.): Vielfalt als Leitmotiv. Göttingen: V & R Unipress (Beiträge der Akademie für Migration und Integration, H. 14), S. 103–112.
- Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. A. (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2019): Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: D. Cerny & M. Oberlechner (Hrsg.): Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive (S. 17–32). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Mecheril, P.; Kourabas, V. und Rangger, M. (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Reichenbach, R. (2010): Erziehung. In: Lexikon Pädagogik, Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 87–90.

# 1 Schulfunktionen transnational – Implikationen für Migration und Mobilität

*Dita Vogel*

## Einleitung

Im Mai 2022 eröffnete in Bremen die Senatorin für Kinder und Bildung eine Schule, in der geflüchtete Schüler:innen überwiegend Fachunterricht in ukrainischer Sprache erhalten und daneben auch Deutsch lernen. Ähnliche Angebote mit ukrainischen Lehrkräften in ukrainischer Sprache gibt es inzwischen auch in einigen anderen Bundesländern. Es ist bemerkenswert, mit welcher Selbstverständlichkeit eine Lösung umgesetzt wird, in der allgemeinbildende öffentliche Schulen Fachunterricht in einer anderen Sprache als Deutsch für Zugewanderte anbieten.

Normalerweise wird bisher eine rasche Integration in Regelklassen mit vorge-schaltetem Deutschlernen als Regelweg – mit Variationen in den Bundesländern – beschrieben. Dass eine rasche Integration in bestehende Regelklassen den Königsweg zur Aufnahme von Zugewanderten darstellt, wird in der wissenschaftlichen Literatur breit vertreten (z. B. Karakayali et al. 2017). Es spiegelt sich auch in der zentralen Empfehlung zur »Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen«, das die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, ein beratendes Gremium aus Bildungsforschenden unterschiedlicher Disziplinen, abgegeben hat:

»Möglichst rasche Integration der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in Kita und Schule mit dem Ziel, den Erwerb der Bildungssprache Deutsch und die baldige Integration in den Fachunterricht zu ermöglichen, was einen hohen Anteil an Deutsch als Zweitsprache in der Anfangsphase sowie eine kontinuierliche Unterstützung in den Folgejahren erfordert. Möglichst keine Einrichtung von Vorbereitungsklassen in der Grundschule und den unteren Jahrgangsstufen des Sekundarbereichs« (SWK 2022: 4).

Zusätzlich zum Regelunterricht seien in Anlehnung an den herkunftssprachlichen Unterricht »unterrichtsergänzende Bildungsangebote« in ukrainischer Sprache wünschenswert. Eine bemerkenswerte Ausnahme stellt die Forderung dar, wer im Sommer 2022 planmäßig seinen Abschluss in der Ukraine machen wolle, solle zur Vorbereitung Unterricht nach ukrainischem Lehrplan auch online erhalten können (SWK 2022: 5).

Die Frage der adäquaten Aufnahme ukrainischer Geflüchteter wirft ein Schlaglicht auf eine Frage von grundsätzlicher Relevanz für das Bildungssystem und die erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre. Das Schulsystem ist durch die Kontinuitätsannahme geprägt: