

Paraschou, Athina; Soremski, Regina
**Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine
diversitätssensible Lehrer*innenbildung**

Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der
Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius
Klinkhardt 2022, S. 270-284*



Quellenangabe/ Reference:

Paraschou, Athina; Soremski, Regina: Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen
für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung - In: Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]:
DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und
Religion in Bildungskontexten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 270-284 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-245361 - DOI: 10.25656/01.24536

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245361>

<https://doi.org/10.25656/01.24536>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Britta Konz
Anne Schröter
(Hrsg.)

DisAbility in der Migrationsgesellschaft

Betrachtungen an der Intersektion
von Behinderung, Kultur und Religion
in Bildungskontexten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.n. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © MASAHIRO_NOGUCHI_NY / istock;

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5937-0 digital doi.org/10.35468/5937
ISBN 978-3-7815-2497-2 print

Inhaltsverzeichnis

Britta Konz und Anne Schröter

Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration,
Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.
Einführung in den Sammelband9

I Grundlegende Theoretisierungen22

Eine Anfrage an Differenznarrative22

Susanne Gerner

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen –
interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik
und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft23

Tatjana Zimenkova und Verena Molitor

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und
Exklusionspotential42

Paul Mecheril und Radhika Natarajan

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen56

DisAbility und die Konstruktion von Behinderung 65

Carla Wesselmann

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung66

Clemens Dannenbeck

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies80

Zur Intersektion von Migration und DisAbility92

Robel Afeworki Abay

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?
Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit
in der Dominanzgesellschaft93

Miklas Schulz

Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration.111

II (Selbst)Verortungen von Kindern und ihren Familien an der Schnittstelle von DisAbility und Migration125

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen 125

Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung126

Perspektiven von Familien und Gemeinden 138

Britta Konz und Anne Schröter

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder139

Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler, Dinah Kohan

„Kulam arewim se la se.“ Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit156

Mai-Anh Boger und Michelle Proyer

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten170

Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit 184

Jan Jochmaring

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten185

Stella Rieger

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft199

Pawel Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini

Geflüchtet, be*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann212

III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern226

Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern 226

Thomas Eppenstein

Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv227

Ulrike Witten

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive245

Christine Funk

Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern259

Athina Paraschou und Regina Soremski

Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung270

Analysen institutioneller Strukturen285

Kathrin Winkler

Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion286

Thorsten Knauth und Silke Reindl

Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung300

Sophia Falkenstörfer

Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten314

Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern 326

Interview mit Meryam Schouler-Ocac: Kultursensible Psychiatrie und Psychotherapie.327

Informationen zu den Autor*innen337

Athina Paraschou und Regina Soremski

Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung

Einleitung: Inklusion und Migration im pädagogischen Diskurs

Das Thema der Inklusion wird in Deutschland immer noch hauptsächlich in Zusammenhang mit Kindern mit Behinderung diskutiert (vgl. Boban/Hinz 2020) und bei der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems dominiert die Zweiteilung zwischen *Normalen* auf der einen Seite und zu integrierenden *Anormalen* auf der anderen Seite (vgl. Hinz 2000, 230). Die Dichotomie des Denkens und Handelns ist hier ersichtlich, da der Aspekt im Sinne der Integration in einer vorgegebenen Normalität leitend ist. Der Unterschied in diesem Kontext ist, dass obwohl ‚Integration‘ Behinderung und Migration berücksichtigt, im Inklusionsdiskurs in Deutschland Migration bislang größtenteils unbeachtet bleibt (vgl. Karakaşoğlu/Amirpur 2012, 63).

Im internationalen Kontext wird in den UNESCO Policy-Guidelines (2009) unter inklusiver Erziehung ein Reformprozess verstanden, der die Diversität aller Lernenden zu unterstützen und zu fördern befürwortet. Ziel einer inklusiven Erziehung ist demnach „to eliminate exclusion that is a consequence of negative attitudes and a lack of response to diversity in race, economic status, social class, ethnicity, language, religion, gender, sexual orientation and ability“ (ebd. 2009, 5). Darin liegt ein erweitertes Verständnis von Diversität zugrunde, welches alle Heterogenitätsdimensionen, wie kulturelle Pluralität mit ethnischer Herkunft, Sprache, Religion und Behinderung in den Blick nimmt. Dieses erweiterte Verständnis von Inklusion ist bislang nicht im Inklusionsdiskurs angelangt (vgl. Boban/Hinz 2020). Auffällig bei politischen Diskursen und Programmen zur Gleichstellung und sozialen Teilhabe ist, dass diese trotz grundsätzlich gleicher Zielsetzung auf unterschiedliche Zielgruppen fokussieren und dabei mit verschiedenen Begriffskonzepten operieren. So gilt im Zusammenhang mit Behinderung *Inklusion* als neuer Schlüsselbegriff, während im Kontext von Migration *Integration* der führende Leitbegriff ist (ebd.).

Bei zunehmender migrationsbedingter Vielfalt und Heterogenität hat von den in Deutschland lebenden 6- bis 20-Jährigen ca. jedes dritte Schulkind einen so-

nannten Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2018). Migration gestaltet in einem so entscheidenden Maße gesellschaftliche Wirklichkeit, dass wir von einer Migrationsgesellschaft sprechen können (vgl. Mecheril 2004). Die mit Migration einhergehenden Wandlungsprozesse und Veränderungsdynamiken betreffen nicht allein spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen (vgl. Hamburger et al. 2005). Die Schule als gesellschaftliche Institution mit dem Auftrag ‚Bildung für alle‘ hat Schüler*innen in ihrer Entwicklung zu selbstkritischen und mitbestimmenden Menschen für eine pluralistische Gesellschaft zu begleiten (vgl. Klafki 2003). Die Bildungsprämisse des Zugangs aller Schüler*innen zu inklusiver Bildung, um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, erweist sich jedoch unter der systematischen Bildungsbenachteiligung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem als problematisch. So werden sie gegenüber Schüler*innen ohne Migrationshintergrund:

- ...bei der Einschulung doppelt so häufig zurückgestellt (vgl. Kratzmann/Schneider 2008, 24f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 66f.).
- ...in der ersten bis dritten Klasse viermal so häufig und in der vierten bis sechsten Klasse doppelt so häufig sitzen bleiben (vgl. Krohne et al. 2004, 385).
- ...fast doppelt so häufig eine Hauptschule besuchen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 174) oder auf eine Förderschule für Lernbehinderte überwiesen werden (vgl. Diefenbach 2010, 68).

Eine *institutionelle Diskriminierung* (Gomolla/Radtke 2009) in diesem Ausmaß hat Folgen für die weitere Bildungsbeteiligung im Lebenslauf, wenn Personen mit Migrationshintergrund immer noch seltener an einer Hochschule studieren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 179), schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, 187; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 143) und im Bereich der Weiterbildungsangebote eine geringere Teilnahmequote aufweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 174). Damit kann von einer kumulativen Aufschichtung der Bildungsbenachteiligung im Bildungssystem gesprochen werden, die es strukturell (bezogen auf das gesamtdeutsche Bildungssystem) und damit nachhaltig zu verhindern gilt (vgl. dazu auch Soremski 2021).

In unserem Beitrag stellen wir ausgehend von der Bildungsbenachteiligung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem den Bedarf eines bildungspolitischen und pädagogischen Diskurswandels auch im Schulkontext fest. Dort erweisen sich insbesondere Fragen von Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung, wenn inklusives Lehrer*innenhandeln unter weiterhin exkludierenden schulischen Rahmenbedingungen realisiert werden soll (vgl. z.B. Cameron/Kourabas 2013). Auf der Basis von empirischem Material zeigen wir auf, dass dahingehend der Professionalisierung der Lehrpersonen eine große Bedeutung zukommt: Obwohl inzwischen Einigkeit besteht über die Notwendigkeit

einer Auseinandersetzung mit migrationsbezogenen Themen in der Lehrer*innenbildung (vgl. z.B. Auernheimer 2013; Dođmuş/Karakaşođlu 2016), zeigt die Praxis, wie beharrlich kulturalistische Handlungsorientierungen im Schulkontext fortbestehen. Es bedarf daher einer diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung, die im Sinne einer kritischen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion kulturalistische Defizitperspektiven zu überschreiten (Sievers 2010) und durch eine Orientierung am Individuum zu ersetzen vermag. Wie dies gelingen kann bzw. welche Merkmale interkultureller Kompetenz unseres Erachtens einer besonderen Beachtung bedürfen, soll abschließend aufgezeigt werden.

Das Beispiel Schule: Politische Rahmenbedingungen, pädagogische Ansätze und Praktiken im Umgang mit Migration

Im historischen Rückblick zeigt sich, wie bildungs- und schulpolitisch auf das gesellschaftliche Phänomen der Migration in der Bundesrepublik seit den 1960er Jahren reagiert und welche Leitlinien vorgegeben wurden (vgl. z.B. Stanat 2008; Scherr 2009; Kollender/Hunger 2018). Diese Entwicklung wird flankiert durch einen pädagogischen Diskurs und hat Konsequenzen für die schulische Praxis im Umgang mit Migrant*innenkindern. Die folgenden zwei Fallbeispiele sollen diesen Zusammenhang verdeutlichen und zugleich auf die Gelegenheit für einen Bildungsaufstieg verweisen. Es handelt sich dabei um Personen aus Migrant*innenfamilien, die ihre Schullaufbahn jeweils im Kontext der 1960/70er und 1980er Jahre in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen vollzogen haben und damit unter unterschiedlichen gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen. Beiden ist gemeinsam, dass ihnen der Übergang auf das Gymnasium gelang.¹ Die Schülerin Ecehan Celik (*1960) stammt aus einer Gastarbeiterfamilie. Ihre Eltern waren 1964 aus Istanbul (Türkei) ins Ruhrgebiet gekommen, wo der Vater als gelernter Schneider eine Anstellung im Bergbau fand und die Mutter als ehemalige Lehrerin eine Anstellung in einer Luftballonfabrik. Sie besuchte für ein Jahr zunächst den Kindergarten und dann regulär die Grundschule in einer Kreisstadt im Ruhrgebiet. Ihre Schulbiografie fand damit in einer Zeit statt, in

1 Bei den hier ausgewählten Fällen handelt es sich um akademisch qualifizierte Migrant*innen der Zweiten Generation, mit denen narrativ-biografische Interviews durchgeführt wurden. Sie gehören zu einer von vier migrantischen Statusgruppen, deren Einstieg in den Arbeitsmarkt international vergleichend im Rahmen des VW-Projekts „Kulturelles Kapital in der Migration“ (Nohl et al. 2010) mittels der Dokumentarischen Methode (Nohl 2017) untersucht wurden. Beide Fälle wurden in Teilen bereits publiziert (vgl. Soremski 2010). Bei den Namen der hier erwähnten Probandinnen handelt es sich um ein Pseudonym.

der zwar schulische Integration politisch gefordert wurde, gemeint war jedoch eine ‚Integration auf Zeit‘, die jene Schüler*innen insbesondere aus den Gastarbeiterfamilien gesondert behandelte (vgl. Kollender/Hunger 2018). So gab es beispielsweise in Nordrhein-Westfalen noch bis zu Beginn der 1980er Jahre sogenannte „Vorbereitungsklassen in Langform“ (vgl. Hunger 2001, 127). Ausdruck jener restriktiv-separierenden Migrations- und Bildungspolitik war folglich eine geringe Bildungsbeteiligung der ausländischen Schüler*innen (vgl. Klemm 1979), wie sich auch im Fall von Ecehan Celik dokumentiert: Nach der Grundschule geht sie ohne Kenntnis über weiterführende Bildungswege in die Hauptschule über, obwohl ihre Zeugnisnoten sie für das Gymnasium qualifizierten. Dass ihr der Übertritt auf das Gymnasium trotz bestehender institutioneller Hürden gelang, ist zwei biografischen Konstellationen zu verdanken: Zum einen betrifft das die hohe Bildungsaspiration der Eltern, insbesondere der Mutter. Wie Ecehan Celik im Interview berichtet, hatte diese „ja das Ziel, ich bin (.) aus der Türkei gekommen und ich arbeite hier in einer Fabrik, aber meinen Kindern soll’s später besser gehen, und deshalb mach ich alles möglich damit die auch Abitur machen und später auf die Universität gehen“. Bedingt durch die migrationsspezifische Lage der Eltern und deren erfahrener Abwertung ihres Bildungskapitals auf dem Arbeitsmarkt wird der Bildungsaufstieg an Ecehan Celik zwar delegiert, aber hohe Bildungsaspirationen und gute Schulleistungen allein, so zeigt es das Fallbeispiel, legitimieren noch nicht den Bildungsaufstieg. Es bedarf zum zweiten einer (Schul-)Kultur der Anerkennung, die v.a. für Chancengleichheit, unabhängig von der sozialen Herkunft, entsteht. Im Fall von Ecehan Celik fungieren die Direktoren der jeweiligen Hauptschule und des Gymnasiums als ‚Türöffner‘, nachdem die Mutter zusammen mit Ecehan zunächst das Gespräch mit der Rektorin der Hauptschule gesucht hatte: „Und sie [die Rektorin] sagte, ja dann machen wir mal’n Termin auf dem Gymnasium die Fächer der Ecehan sind gut. Also das wäre gar kein Problem, dass sie jetzt angenommen wird auf’m Gymnasium, aber dass die Anmeldefrist vorbei war. Da muss man gucken, sagte sie, ob der Rektor da auch willig ist, weil da gibt es einen Test.“. Beim Rektor des Gymnasiums wird eine Testsimulation inszeniert, indem er Ecehan Celik nach der richtigen Rechtschreibung des Wortes „Pferd“ fragt. Damit distanziert er sich zwar von den damaligen defizitorientierten, kulturalistischen Denk- und Handlungsmustern einer sogenannten ‚Ausländerpädagogik‘ (vgl. Hummrich 2019; Paraschou 2021), reproduziert aber weiterhin den „monolingualen Habitus der Schule“ (Gogolin 1994), an den es sich anzupassen galt.

Im Fall von Maria Ionescu (*1973) liegen die schulbiografischen Erfahrungen im Kontext der 1980er Jahre. Sie kommt gemeinsam mit ihrer Mutter Mitte der 1970er Jahre nach Deutschland, kurz nachdem der Vater als Student aus Rumänien nach Deutschland geflüchtet war. Hier setzte er sein Studium fort, während die Mutter nicht weiter studierte, sondern für Familie und Haushalt sorgte. Trotz

des akademischen Familienhintergrunds berichtet auch Maria Ionescu von institutionellen Hürden im Übergang zum Gymnasium: Mit dem Umzug der Familie von Bayern nach Baden-Württemberg, wo der Vater eine neue Anstellung fand, wechselte Maria Ionescu nach der ersten Klasse von einer Grundschule auf eine andere und wurde dort in eine „Ausländerklasse, wo wirklich sehr wenig Unterricht so betrieben wurde, weil die ganzen Kinder sowieso kein Deutsch konnten.“² eingeschult. Ihre Definition jener Klasse macht deutlich, inwiefern sie diese Zuteilung als Stigmatisierung und ungerechte Behandlung empfand: Einerseits wird ihr – wie auch den anderen Kindern in der Klasse – unterstellt, sie könne kein Deutsch, was andererseits dazu führte, dass sie „wenig Unterricht“ erhielt bzw. nicht den gleichen Zugang zu Bildung wie die einheimischen Kinder bekam. Aus ihrer Perspektive zeigt sich daher nicht nur eine Erfahrung der Defizitzuschreibung, sondern auch eine Differenzierungslogik zwischen Ausländer*innen und Einheimischen, die mit einer ungleichen Beschulungspraxis einherging. Nachdem die Mutter die Versetzung in die Regelklasse mit einheimischen Schüler*innen bewirken konnte, wurden im Vergleich zur Ausländerklasse erstmals eklatante Leistungsunterschiede offenbar: Was zuvor noch als Differenz zwischen Ausländer*innen und Einheimischen wahrgenommen wurde, zeigte sich nun in der Differenz zwischen ihr und der Klasse durch ihren Lernvorsprung: „Und dann hat man mir damals auch gesagt: ‚Ja, Du schreibst schon mit Füller, Du kannst schon das Alphabet, nein, die anderen Kinder können das nicht, tu den Füller wieder weg, wir schreiben alle mit Bleistift, und Du sagst denen nicht, dass Du schon lesen kannst.‘“ Hierin wird ein „zentrales Bezugsproblem der Schulpädagogik“ (Trautmann/Wischer 2019, 529) deutlich, nämlich der Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer. Im Fall von Maria Ionescu entschied sich die Lehrerin gegen eine individuelle Förderung, tat dies jedoch in einer Art verdeckter Komplizenschaft, die bereits den Unrechtscharakter ihrer Entscheidung implizit einzugestehen scheint. So tritt die Hilflosigkeit der Lehrerin in Erscheinung und Maria Ionescu wird von dieser nahegelegt, sich „anzupassen“. Diese Praxis tolerierte die Mutter zwar, jedoch nur bis zu dem Punkt, an dem sie den Übertritt ihrer Tochter auf das Gymnasium gefährdet sah. Um Zugang zu einer höheren Bildung zu bekommen, zog die Familie daher in ein anderes Wohngebiet um. Doch auch am Gymnasium traf Maria Ionescu auf Probleme der sozialen Anerkennung: „Und ich hab’s auch gesehen bei meinen Mitschülern, die jetzt vielleicht aus Jugoslawien mal eine oder aus der Tschechei oder mal vielleicht eine aus der Türkei, die ham’s, äh, jede hat versucht, sich irgendwo einzubringen in diese Klasse, und die einen ham’s halt gemacht, indem sie cool waren, und ich hab’s halt gemacht, indem ich Leistung gebracht hab.“ Obwohl sich hier eine zunehmende Öffnung und

2 Bis in die 1980er Jahre gab es in Baden-Württemberg und anderen Bundesländern separierende Beschulungsformen für ausländische Schüler*innen (vgl. Hunger 2001, 129).

soziale Durchmischung der höheren Schulmilieus dokumentiert, die Ausdruck einer gestiegenen Bildungsbeteiligung von Migrant*innen im Laufe der 1980/90er Jahre ist (vgl. Klemm 1987, 837f.; Diefenbach 2010, 57ff.), kann nicht von einer Anerkennung jener Schüler*innenschaft als gleichwertige die Rede sein, wie sie zu dieser Zeit im pädagogischen Diskurs unter dem Begriff der interkulturellen Bildung gefordert wurde (vgl. Auernheimer 1997). Vielmehr wird die Logik der Differenzierung zwischen Migrant*innen und Einheimischen aufrechterhalten (vgl. z.B. Hummrich 2019) und der Anpassungsdruck setzt sich fort, worauf auch Maria Ionescu im vorangegangenen Zitat verweist: Um sozialen Anschluss an die Klassengemeinschaft zu erhalten, wurde sich entweder an den jugendkulturellen („cool“) oder leistungsbezogenen Gruppennormen orientiert.

Angesichts zunehmender Globalisierung, Migration und Flucht aber auch aufgrund fremdenfeindlicher Ausschreitungen in den 1990er Jahren setzte die Kultusministerkonferenz mit ihrer im Jahr 1996 beschlossenen Empfehlung neue Akzente für die pädagogische Arbeit in der Schule: Von nun an sollte die interkulturelle Vielfalt als gesellschaftliche Normalität anerkannt werden (vgl. Krüger-Potratz 2015, 119). Nur wenige Jahre später kam es auf gesamtpolitischer Ebene zu einem „Bewusstseinswandel in der Migrationspolitik“ (vgl. Kollender/Hunger 2018, 264), der zu einem neuen Selbstverständnis als Einwanderungsland führte und sich auch bildungspolitisch in länderübergreifenden Integrations- und Fördermaßnahmen niederschlug (vgl. ebd., 265). Ziel war es, der – v.a. durch die erste PISA-Studie offen gelegten – Bildungsbenachteiligung von Migrant*innenkindern zu begegnen. Wichtige Impulse kamen dahingehend vor allem von drei pädagogischen Ansätzen: der Reflexiven Interkulturellen Pädagogik nach Hamburger (2000), der Migrationspädagogik nach Mecheril (2004) und der Diversity-Pädagogik nach Hormel und Scherr (2004). Im Grunde geht es ihnen um die Vermittlung einer reflexiven Haltung – sowohl gegenüber den eigenen kulturalistischen (defizitorientierten) Vorannahmen als auch gegenüber den mit diesen ethnischen und kulturalistischen Differenzkonstruktionen einhergehenden gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen (vgl. zur Übersicht siehe Nohl 2006).

Zu fragen bleibt, ob und wie sich dieser ‚neue‘ Diskurs auch in der Schule niederschlägt: Wie wird heute im Kontext jenes Bewusstseinswandels mit gesellschaftlichen Fragen von Migration in der Schule umgegangen? Welche Annahmen über Migration und die Einwanderungsgesellschaft kommen hier zum Tragen? Zur Beantwortung dieser Fragen lassen sich zum einen (v.a. qualitative) Studien zum Lehrer*innenhandeln und Migration heranziehen (vgl. z.B. Weber 2005; Bianchi-Schaeffer 2008; Gomolla/Radtke 2009; El-Mafaalani 2012; Hüpping 2017; Huxel 2018). Diese bestätigen die häufig ambivalenten Haltungen der Lehrer*innen gegenüber interkultureller Vielfalt, die zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen können. Zum anderen erweist sich das Schulbuch als ge-

eignetes Medium, wenn Weinbrenner (1992, 50) hierin einen „Spiegel der gesellschaftlichen Verfassung und Bewußtseinslage“ (ebd.) sieht. In der Studie von Höhne et al. (2005) wurden Unterrichtsmaterialien analysiert, wie sie für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen entwickelt wurden. Im Vordergrund steht hier ein besseres Verständnis für die *Anderen*, wodurch Differenzkonstruktionen weiterhin aufrechterhalten werden. Dies bestätigt auch die Studie von Paraschou/Andersen (2019, 2020), in der Schulbücher des Sach- und Ethikunterrichtes der Primar- und Sekundarstufe I analysiert wurden. Die Autorinnen stellen fest, dass nach wie vor nicht nur Differenz erzeugende, sondern auch defizitäre Sichtweisen auf Migrant*innen mittels Sprache und Bild reproduziert werden. Das folgende Beispiel soll das verdeutlichen. Es handelt sich um eine Aufgabenstellung im Schulbuch des Heimat- und Sachunterrichtes für die Grundschule (Egger et al. 2015):

Behandelt werden soll die Frage: „Wie lebst du?“ (ebd., 17). Daneben wird ein Bild eines schwarzen Kindes gezeigt, das zerrissene Kleidung trägt und in einer Fabrikhalle beim Verrichten einer Arbeitstätigkeit abgelichtet wurde.

Diese Kombination von Frage und Bild ist doppelt problematisch: Zwar wird hier zunächst vordergründig mit der Fragestellung von einer gesellschaftlichen Heterogenität bzw. Vielfalt von kindlichen Lebenswelten ausgegangen. Die Abbildung eines ‚schwarzen Kindes‘ in einem arbeitsweltlichen Kontext jedoch wirkt nicht nur befremdlich, sondern weckt Assoziationen der Andersartigkeit, die doppelt stigmatisierend sind, weil sich hier zwei Differenzierungskategorien überschneiden: die Kategorie der ‚Race/Hautfarbe‘ mit der Kategorie ‚Armut/sozio-ökonomischer Status‘. Zu fragen wäre daher, woher das Bild stammt. Es gibt weder Hinweise auf den regionalen, noch auf den historischen Kontext. Diese hätten zumindest den Horizont der gesellschaftlichen Differenzierungslogiken erweitert, ohne sich den Vorwurf der Stigmatisierung einzuhandeln.

Auch die untersuchten Ethik-Schulbücher der Sekundarstufe (vgl. Paraschou/Andersen 2020, 127) haben gezeigt, dass Migration nicht als *normal*, sondern als konfliktträchtig und krisenhaft dargestellt wird. Dies lässt sich durch die Bezeichnungenpraxen ‚Ausländer*innen‘, ‚Migranten*innen‘, ‚Fremde‘, ‚Muslim*innen‘, welche aus Mitmenschen *Andere* machen, die kulturell, aber auch religiös markiert und homogenisiert werden. Besonders auffällig ist, dass häufig die Kategorie Religion fast tautologisch mit ethnisch kulturellen Zuordnungsmerkmalen behandelt und die Wirkungsmacht der religiösen Symbole eingesetzt wird, um die kulturelle Heterogenität hervorzuheben und das Konfliktpotenzial zu betonen (vgl. Paraschou/Andersen 2019, 2020). Aktuelle wissenschaftliche Diskurse zur Migration, z.B. das Thema „Was ist Transkulturalität? Transkulturelle Lebenswelten“ (vgl. Beispiel in Rösch 2015, 80) werden hingegen in Schulbücher selten präsentiert, womit unterschiedliche Zugehörigkeiten eines Menschen fokussiert und grenzüberschreitend dargestellt werden können.

Mit größtenteils jener stereotypisierenden Art und Weise des symbolischen Umgangs mit Migration in den Schulbüchern ist jedoch fraglich, inwiefern überhaupt Heterogenität als gesellschaftliche *Normalität* verstanden und die Vielfalt der Lebenswelten als gleichwertig anerkannt werden. Diese These bestätigt auch Hummrich (2019, 551f.), wenn sie im Blick auf den gegenwärtigen pädagogischen Diskurs seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie 2000 auch auf gegenläufige Tendenzen im Umgang mit Migration verweist: „Das Projekt interkultureller Heterogenität oder des ‚Multikulti‘ wird hier gar als gescheitert ausgerufen und pädagogische Professionalitätsanforderungen richten sich weniger auf einen reflexiven Umgang aller pädagogisch Handelnden mit Migrant*innen als auf die Verbesserung von Sprachkompetenzen“ (ebd., 552). Das zeigt sich auch anhand der Thematisierung von Migration und Migrationsgesellschaft für Bildung und Erziehung, die häufig gleichgesetzt wird mit der Notwendigkeit der Förderung und Defizitkompensation der Migrant*innen, wie eine aktuelle qualitativ-interpretative Untersuchung relevanter Bezugstexte der gegenwärtigen Lehrer*innen-Bildung dokumentiert (vgl. Karakaşoğlu et al. 2020). Vor diesem Hintergrund ließe sich daher schlussfolgern, dass trotz der migrations- und bildungspolitischen Bemühungen und trotz bestehender reflexiver pädagogischer Diskurse und Handlungsansätze im Umgang mit Migration, der Bedarf an einer Professionalisierung von Lehrpersonen in der Migrationsgesellschaft fortbesteht.

Professionalisierung von Lehrpersonen und die Bedeutung eines Diversitätsbewusstseins für die Inklusion

Eine inklusive Schule, die allen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen, aus verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund gemeinsame Bildung ermöglicht und auf die Betonung gemeinsamen Lernens und schulischer Gemeinschaft achtet, setzt „eine systemische Veränderung im Schulsystem voraus, und zwar im Hinblick auf die Schulorganisation, der Lehrpläne, der Pädagogik, der Didaktik und Methodik sowie der Lehrerbildung“ (Poscher et al. 2008, 21). Mit Blick auf die Ebene der Professionalität und Personalentwicklung werden alle in der Institution Schule tätigen Subjekte umfasst, neben Lehrer*innen und Schulleitung auch Schulpsycholog*innen und Sozialpädagog*innen, mit dem übergeordneten Ziel der Subjektentwicklung im Rahmen pädagogischer Entwicklungsarbeit einer „lernenden Schule“ (Rolff 2013, 34). Es geht darum, eine wissenschaftlich fundierte und professionelle Grundausbildung für die schulisch-pädagogische Arbeit sicherzustellen, die der Tatsache gerecht wird, dass Schüler*innen unterschiedliche Interessen, Begabungen, Beeinträchtigungen und Lernvoraussetzungen mitbringen, und die zukünftigen Lehrpersonen dazu befä-

higt, die Heterogenität für die gemeinsame Bildung der einzelnen Schüler*innen produktiv zu nutzen. Die Verweise auf individuelle Lern- und Leistungsfähigkeiten, Interessen und Begabungen, Beeinträchtigungen und Lernvoraussetzungen, die in den Gesetzestexten und Lehrplänen stehen, beziehen sich auf unterschiedliche Differenzkategorien und versuchen mehrere Differenzdimensionen zu berücksichtigen. Eine der zentralen dieser Kategorien in der Migrationsgesellschaft leitet sich aus der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ (Mecheril 2004) ab. Zahlreiche Aspekte, wie Staatsbürgerschaft, Mehrsprachigkeit, Herkunft der Eltern, Aussehen, Religion, kulturelle Praktiken etc., werden innerhalb und außerhalb des Bildungswesens hinzugezogen, um natio-ethno-kulturelle Zuordnungen vorzunehmen. Damit einher gehen Sonderbehandlungen, Zuschreibungsmuster und Zugangsbarrieren, von denen auch der pädagogische Raum gekennzeichnet ist (ebd.). Eine (De)Konstruktionen der nationalen, kulturellen, ethnischen und religiösen Differenz im Sinne „institutioneller Selbst-Reflexion“ (Mecheril 2004, 173) ist grundlegend für den Abbau institutioneller Diskriminierung. D.h. in der Schule will der Umgang mit dem ‚Anderen‘ gelernt sein – nicht nur beim Lehren und Lernen im Unterricht.

Die Profession der Lehrperson in der Migrationsgesellschaft erfordert besondere Kompetenzen in der Gestaltung sprachsensibler Lern- und Unterrichtsprozesse sowie der Reflexion bestehender Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata, die dem gesellschaftspolitischen Wandel unterliegen. Es gilt, diesen aufzunehmen und aktiv mitzugestalten, sowie den Schüler*innen Gelegenheiten zu bieten, sich zu reflektierten, mündigen Bürger*innen zu entwickeln. In Anlehnung an Honneth (2010) müssen gerade institutionalisierte Interaktionsstrukturen im Bildungswesen allen Schüler*innen Erfahrungen mit den Anerkennungsformen des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung ermöglichen. Den Heranwachsenden muss das Potenzial zugesprochen werden, über ihre „entkulturierten Selbst und Wirklichkeitsdeutungsmuster“ (Stojanov 2006, 199) hinauszuwachsen bzw. sie „transformierend zu artikulieren“ (ebd.). Durch die Wertschätzung der „kulturelle[n] biographische[n] Anerkennung“ (ebd.) ermöglicht Bildung als „Vorgang der Selbst-Entwicklung“ (ebd., 33) die „Befähigung zur sozialen Partizipation“ (ebd., 224), indem die individuellen, biographisch verankerten Kompetenzen in einer Form artikuliert werden, dass sie die Gesamtgesellschaft bereichern können (Stojanov 2007, 2011). Beim Umgang mit der in ihrer Mitte lebenden ‚Anderen‘ zeigt sich das „moralische Bewußtsein und die politische Reflexivität einer Demokratie“ (Benhabib 2008, 174).

Längst überfällig ist einerseits die Etablierung pädagogischer Konzeptionen, die eine reflektierte Auseinandersetzung ermöglichen, und andererseits die Schaffung einer Schule als Ort gestalteter Lern- und Lebensräume für alle junge Menschen, die hier Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte zur aktiven und selbstbestimmten Teilhabe in einer zunehmend pluriformen Gesellschaft entwickeln. Gesellschaft-

liche Teilhabe kann nur durch den Zugang zu inklusiver Bildung gelingen, denn erst durch das Denken in Spannungsfeldern der Inklusion, die das Lernen von den Lernenden aus konzipiert, werden alle Heterogenitätsdimensionen umfasst, die „Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen“, für „Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen“ (Biewer 2009, 193). Folglich muss sich die inklusive Schule mit den Ressourcen für heterogene Lerngruppen und heterogene Systeme befassen (Grohnfeldt et al. 1996). Inklusion setzt eine Schulöffnung nach innen und außen voraus. Eine wesentliche Voraussetzung für Inklusion ist, die Beziehung zwischen den verschiedenen Beteiligten positiv zu gestalten, sodass sie von wechselseitiger Zugewandtheit, Achtung und Respekt geprägt ist. Anerkennung und Zutrauen regen zum Perspektivwechsel an, schärfen das Bewusstsein über die eigene Rolle in der Welt und ermächtigen Menschen, zum Abbau von Ungerechtigkeiten beizusteuern. Bestehende Machtgefüge und Strukturen der Unterdrückung durch Reflexion zu dekonstruieren, steht im Fokus der postkolonialistischen Denkrichtung, die sich entgegen hegemonialer Sichtweisen eines kolonialistischen Denkens dem Ideal einer „transnationalen sozialen Gerechtigkeit“ (Young 2001, 58) verschreibt.

Professionelle Kompetenzen umfassen daher nicht nur interkulturelle Aspekte (z.B. Dođmuş/Karakaşođlu 2016; Hummrich/Terstegen 2020), sondern auch diskriminierungskritische Aspekte (z.B. Gomolla/Radtke 2009). Im Fokus einer diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung sollten jedoch unseres Erachtens insbesondere jene Kompetenzen stehen, welche Lehrkräfte erwarten lassen, die:

- a. ihren Unterricht an Zielen einer gleichberechtigten Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und Gütern orientieren und bei der Vermittlung und Kommunikation von Inhalten mehrere Standpunkte anbieten und problematisieren, auf Veränderungs- und Entwicklungsdynamiken hinweisen, sowie mehrere Differenzkriterien berücksichtigen;
- b. begriffliche Fixierungen auf ‚Kultur‘, ‚kulturelle‘ und ‚religiöse Differenzen‘ und ethnische Zugehörigkeit aufgeben und in der Interdependenz zu weiteren Differenzlinien begreifen, welche die soziale Fremd- und Selbstpositionierung beeinflussen und Machtdynamiken bestimmen. Das betrifft zum einen – wie das Fallbeispiel von Ecehan Celik zeigt – Sprachdefizite nicht mehr als Argument für oder gegen Schulempfehlungen zu verwenden. Zum anderen ist damit auch – wie der Fall von Maria Ionescu dokumentiert – eine Sensibilisierung der Lehrperson für kulturalisierende Differenzierungsdynamiken innerhalb des Klassenverbandes gemeint, die im Unterricht thematisiert bzw. dekonstruiert werden können. Zum dritten umfasst eine kultursensible Haltung der Lehrperson auch eine Aufmerksamkeit gegenüber defizitären und kulturalisierenden Darstellungsweisen in Schulbüchern, welche ebenso Gegenstand der Auseinandersetzung im Unterricht sein sollten. Nicht zuletzt ist

- damit gleichermaßen eine selbstreflexive Haltung verbunden, welche die eigene Involviertheit in die gesamtgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse ins Bewusstsein ruft;
- c. um die Komplexität, Widersprüche und Spannungsverhältnisse (z.B. Normorientierung vs. Selbstbestimmtes Lernen) des pädagogischen Handelns wissen sowie um die Ambivalenz der Anerkennung (z.B. Relativismus vs. Universalismus). Dies kann neben der Vermeidung von Ausgrenzung und Diskriminierung zur Reflexion des eigenen professionellen Handelns aber auch zur Stärkung und Entwicklung der Lehrer*innenpersönlichkeit führen;
 - d. auf die Komplexität der Diversität hinweisen, indem authentische lebensweltbezogene sinnstiftende Erfahrungen aufgegriffen und berücksichtigt werden, damit eine differenzensible Didaktik im Spannungsfeld zwischen dem Lerngegenstand und dem lernenden Subjekt greifen kann.

Fazit und Ausblick

In unserem Beitrag werden die Desiderate einer inkludierenden Interkulturalität dargelegt. Das betrifft – wie in den empirischen Beispielen ersichtlich ist – Ausschlussmechanismen, Etikettierungen und Klassifizierungen, die zur systematischen Bildungsbenachteiligung im deutschen Schulsystem beitragen. Deutlich wird so ein Handlungsbedarf im Bereich der Professionalisierung von Lehrpersonen und durch das empirische Material die Verwobenheit von Schulpolitik, pädagogischen Diskurs und Schulpraxis aufgezeigt und dabei deutlich gemacht, wie resistent Handlungsorientierungen im Umgang mit Heterogenität sind (z.B. was die Differenzierungslogik anbelangt), die zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Damit geben Diversität und Inklusion im Rahmen der Migrationspädagogik wichtige Impulse zur Herstellung schulischer und sozialer Verhältnisse, die gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen sicherstellen.

Inklusion – der Definition zufolge als Voraussetzung und „Möglichkeit der Teilhabe von Individuen an Operationen bzw. an der Kommunikation des Erziehungs- und Bildungssystems und an der Verteilung ihrer Leistungen in Form von Bildung und Erziehung“ (Seitz et al. 2012, 9) – ließe sich dann als wesentlicher Bestandteil der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen und demnach aller Teildisziplinen verstehen. Auch in der Migrationspädagogik ist Inklusion ein Leitgedanke, der wichtige Diskussionsansätze liefert und eine grundlegende Kritik am Status Quo im Bildungssektor ist, die das deutsche Bildungssystem zu einer Neuorientierung herausfordert, indem Migration nicht als Randproblem, sondern als Normalfall zu behandeln wäre.

Die Lehreraus- und -weiterbildung benötigt somit einen Perspektivenwechsel in der Auseinandersetzung mit der Schule als Organisation und Institution. Zugleich ist eine Revision und Weiterentwicklung von Inhalten und didaktischen Ansätzen für die pädagogische Praxis notwendig. Nur so kann eine grundlegende Weiterentwicklung von inkludierenden Strukturen und Praktiken der Schule sowie die Entwicklung integrativer Unterrichtsformen als Herausforderungen inklusiver Schulen gelingen. Die Identifikation von Kompetenzen ist dahingehend ein erster Schritt. Es bedarf jedoch unseres Erachtens weiterer Forschung in diesem Feld. Ein Beispiel wäre die intersektionale Verwobenheit der Dimensionen ‚Behinderung‘, ‚sozio-ökonomischer Status‘, ‚Religion‘ und ‚Migration‘ unter Diversitätsgesichtspunkten zu erforschen, um adäquatere Forschungsinstrumente und Handlungsoptionen für die Praxis der Inklusionspädagogik entwickeln zu können.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (1997): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld: W. Bertelsmann. Online unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Benhabib, S. (2008): Die Rechte der Anderen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bianchi-Schaeffer, M. (2008): »Ich hatte eine Schülerin aus Eritrea...« Die Einstellung von Lehrerinnen zu ihren multikulturellen Klassen. In: B. Schnabel & M. Bianchi-Schaeffer (Hrsg.): Das interkulturelle Klassenzimmer. Potenziale entdecken. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 119-132.
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2020): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim: Beltz.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019 Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf.
- Cameron, H. & Kourabas, V. (2013): Vielfalt denken lernen: Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. Zeitschrift für Pädagogik, 59 (2), 258-274.
- Diefenbach, H. (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Doğmuş, A. & Karakaşoğlu, Y. (2016): Interkulturelle Bildung im Modul «Umgang mit Heterogenität in der Schule»: Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent*innen am Beispiel der Universität Bremen. In: A. Doğmuş; Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 87–107.
- Egger, U.; Elseberg, F.; Feldbauer, C. & et al. (2015): Erlebnis Welt 3 / 4. Heimat- und Sachunterricht für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- El-Mafaalani, A. (2012): Migrations- und ungleichheitsbedingte Missverständnisse in der Schule. In: *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 11(19), 33-41.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grohnfeldt, M.; Angerhoefer, U.; Dobsiaff, O.; Rasper, H.; Spiess, W. & Opp, G. (1996): Anmerkungen zum Positionspapier „Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff“ von H. Wocken. In: *Sonderpädagogik*, 26, 39-62.
- Hamburger, F. (2000): Reflexive Interkulturalität. In: F.-U. Kolbe & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 191-200.
- Hamburger F.; Badawia, T. & Hummrich, M. (2005): Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A. (2000): Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration. Gemeinsame Erziehung in der BRD. In: M. Hans & A. Ginnold (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied/Berlin: Luchterhand, 230-237.
- Höhne, T.; Kunz, T. & Radtke, F.-O. (2005). Bilder des Fremden. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Honneth, A. (2010): Kampf um Anerkennung. Berlin: Suhrkamp.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüpping, B. (2017): Migrationsbedingte Heterogenität: pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt. Wiesbaden: VS.
- Hummrich, M. (2019): Migration. In: M. Harring; C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, 549-560.
- Hummrich, M. & Terstegen, S. (2020): Migration: eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hunger, U. (2001): Bildungspolitik und „Institutionalisierte Diskriminierung“ auf Ebene der Bundesländer. In: L. Akgün & Thränhardt (Hrsg.): Integrationspolitik in föderalistischen Systemen, Münster: LIT, 119-136.
- Huxel, K. (2018): Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 109-121.
- Karakaşoğlu, Y. & Amirpur, D. (2012): Inklusive Interkulturalität. In: S. Seitz (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A. A., Mecheril, P. & Shure, S. (2020): Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Online unter: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Stiftung_Mercator_Handreichung_Lehrerbildung.pdf.
- Klafki, W. (2003): Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! In: F. Stübig & C. Schäfer (Hrsg.): Selbstständiges Lernen in der Schule. Kassel: kassel university press, 19-59.

- Klemm, K. (1979): Ausländerkinder in deutschen Schulen – Zahlen und Prognosen. In: K. Klemm & G. Hansen (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter. Essen: Woche der Wissenschaft, 31–44.
- Klemm, K. (1987): Bildungsexpansion und ökonomische Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33 (6), 823–839.
- Kollender, E. & Hunger, U. (2018): Auswirkungen der Einwanderungs- und Integrationspolitik auf Bildung und Erziehung. In: Gogolin, I.; Georgi, V. B.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261–266.
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2008): Soziale Ungleichheit beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. Berlin: DIW Berlin. Online unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.82423.de/diw_sp0100.pdf.
- Krohne, J. A.; Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3), 373–390.
- Krüger-Potratz, M. (2015): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 106–142.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis (5., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M.; Schittenhelm, K.; Schmidtke, O. & Weiß, A. (2010) (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Paraschou, A. & Andersen, K.N. (2019): Professionalisierung von Lehrpersonen in der Migrationsgesellschaft unter dem Aspekt der Diversitätssensibilisierung. In: Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie, 50 (4), 355–361.
- Paraschou, A. & Andersen, K.N. (2020): Political Correctness unter dem Aspekt der Anerkennung in der Migrationsgesellschaft: Eine kritische Reflexion von Schulbüchern in der Primar- und Sekundarstufe. In: C. Bünger & A. Czejkowska (Hrsg.): Political Correctness und pädagogische Kritik. Jahrbuch der Pädagogik 2018. Berlin: Peter Lang, 119–134.
- Paraschou, A. (2021): Migration und Schule. In: C. Wiezorek; M. Knipper; S. Krannich; J. Bast & R. Soremski (Hrsg.): Migration und Menschenrechte, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (im Erscheinen).
- Poscher, R.; Langer, T. & Rux, J. (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht für Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Online unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dump-File&t=f&f=24117&token=492b5c2e92421ad348103dbd554274f1a792e650&sdownload=&n=080919_BRK_Gutachten_finalKorr.pdf.
- Rösch, A. (Hrsg.) (2015): Ethik: Leben leben, 9/10 Klasse. Stuttgart: Klett.
- Rolf, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Scherr, A. (2009): Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In: F. Gesemann & R. Roth (Hrsg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen, Wiesbaden: Springer VS, 71–88.
- Seitz, S.; Finnern, N.-K.; Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Sievers, I. (2010). Transmigration als zukünftiger Regelfall. In: A. Datta (Hrsg.): *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 189-203.
- Soremski, R. (2010): Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In: A.-M. Nohl; K. Schittenhelm; O. Schmidtke & A. Weiß (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS, 52-64.
- Soremski, R. (2021): Migration und Bildungsungleichheit. In: C. Wiezorek; M. Knipper; S. Kranich; J. Bast & R. Soremski (Hrsg.): *Migration und Menschenrechte*, Schwalbach/T.: Wochenschau Verlag (im Erscheinen).
- Stanat, P. (2008): Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In: K. S. Cortina; J. Baumert; A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 685-743.
- Statistisches Bundesamt (2018): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2017*- Destatis. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilung-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In: M. Wimmer; R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Bildung*. Paderborn: Schoeningh, 29-48.
- Stojanov, K. (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2019): Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In: M. Harring; C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann, 529-537.
- Unesco (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Document code: ED.2009/WS/31. Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
- Weber, M. (2005): „Ali Gymnasium“! – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: F. Hamburger; T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 69-79.
- Weinbrenner, P. (1992): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: K. P. Fritzsche (Hrsg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/Main: Diesterweg, 33-54.
- Young, R. J. C. (2001): *Postcolonialism. An historical introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.