

Baar, Robert

Die informelle Internationalisierung der Grundschule

Baar, Robert [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Henke, Vanessa [Hrsg.]; Seifert, Anja [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 117-135. - (Grundschule International / Primary Education International)



Quellenangabe/ Reference:

Baar, Robert: Die informelle Internationalisierung der Grundschule - In: Baar, Robert [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Henke, Vanessa [Hrsg.]; Seifert, Anja [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 117-135 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349519 - DOI: 10.25656/01:34951; 10.35468/6215-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349519>

<https://doi.org/10.25656/01:34951>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Robert Baar

Die informelle Internationalisierung der Grundschule

Unabhängig von formalen Formen der Internationalisierung findet auch auf informellem Wege eine Ausrichtung der Grundschule statt, die deren ursprünglich weitgehend mono-natio-ethno-kulturelle Ausrichtung aufbricht. Dabei orientiert sich die Grundschule an gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und reagiert auf diese; sie ist aber auch selbst Teil dieser Entwicklungen und trägt aktiv zu Transformationsprozessen bei, die das Schulleben international(er) machen. Der Beitrag möchte diese Prozesse aufspüren, beschreiben und vor dem Hintergrund grundschulpädagogischer Diskurse einordnen. Es zeigt sich, dass die informelle Internationalisierung der Grundschule weit fortgeschritten ist. Zugleich lässt sich feststellen, dass sowohl auf bildungsadministrativer als auch auf professionsbezogener Ebene noch vielfältiger Entwicklungsbedarf besteht, um die damit verbundenen Potenziale aufzugreifen und die Grundschule als internationalen Raum zu begreifen und zu gestalten.

Irrespective of formal forms of internationalisation, an informal orientation of primary schools is also taking place, which is breaking up their originally largely mono-natio-ethno-cultural orientation. Primary schools are orientated towards developments in society as a whole and react to them; however, they are also part of these developments themselves and actively contribute to transformation processes that make school life (more) international. This article aims to identify and describe these processes and categorise them against the background of primary school pedagogical discourses. It shows that the informal internationalisation of primary schools is well advanced. At the same time, it can be seen that there is still a great need for development at both an educational administrative and professional level in order to utilise the associated potential and to understand and shape primary schools as an international space.

Schlagwörter: Internationalisierung der Grundschule, Grundschule als Institution, Transformationsprozesse, Migrationsgesellschaft

Keywords: Internationalisation of primary school, primary school as an institution, transformation processes, migration society

1 Einleitung

Betrachtet man die Entwicklung der Schule aus historischer Perspektive, so war sie bis vor 200 Jahren entweder regional (durch die Gemeinde oder lokale Vereine) oder überregional (vor allem durch Ordensgemeinschaften und die Kirche) organisiert. Erst mit der Entstehung der Nationalstaaten Ende des 18. Jahrhunderts entstanden „*Schulen der Nation*“ (Radtke 2004, 656; Herv. i. O.) und mit ihnen ein nationalstaatliches Schulwesen. Dieses war, so Zymek (2022, 1421), dennoch gleichzeitig bereits *international*, da es in Beobachtung der Entwicklungen in anderen Ländern, in gegenseitigem Austausch, aber auch in Konkurrenz zu diesen entworfen wurde. Der Begriff der Internationalität beschreibt dabei zunächst die Eigenschaft, über nationalstaatliche Grenzen hinweg zu wirken, zu bestehen oder Geltung zu beanspruchen. Damit verbunden sind in der Regel Verbindungen und Beziehungen zwischen einzelnen Ländern, die durch Austausch, Kooperation und gemeinsame Anstrengungen zur Erschließung erweiterter Handlungsmöglichkeiten und zur Erreichung bestimmter, meist gemeinsamer Ziele gekennzeichnet sind. Internationalisierung bezeichnet dann den Prozess der Herstellung von Internationalität.

In der Schule findet Internationalisierung sowohl auf formaler als auch informeller Ebene statt: Eine *formale* Internationalisierung erfolgt dann, wenn von bildungspolitischer, schuladministrativer oder schulinterner Seite dauerhafte Angebote geschaffen werden, die den Schulalltag auf bestimmte Weise beeinflussen, organisieren und regeln. Beispiele hierfür sind z. B. die Implementierung herkunftssprachlichen Unterrichts oder die Einrichtung sog. Willkommensklassen, mit denen auf die (vermeintlichen) Bedürfnisse bestimmter Schüler*innengruppen reagiert wird, oder aber, indem Fremdsprachenlernen Teil des Fächerkanons ist und internationale Schulen gegründet werden. *Informell* findet eine Internationalisierung demgegenüber dann statt, wenn z. B. Schüler*innen mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte in die Schule kommen und schon allein durch ihre bloße Existenz den mono-natio-ethno-kulturellen Habitus der Grundschule aufbrechen.

Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit und wodurch eine informelle Internationalisierung an deutschen Grundschulen stattfindet. Dabei lassen sich informelle und formale Wege und Bereiche nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen, u. a., weil die informelle Internationalisierung häufig Anlass und Ausgangspunkt für formale Angebote ist und beide Bereiche in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen. Insgesamt wird dabei ein eher explorativer, weitgehend deskriptiver Ansatz verfolgt, der vor allem eine erste Bestandsaufnahme liefern soll. Insbesondere die Diskurse, die sich um die einzelnen im Beitrag angesprochenen Aspekte ranken, können nur angerissen

werden. Der Beitrag ist hierzu wie folgt gegliedert: Zunächst wird das übergreifende Thema ‚Grundschule in der Migrationsgesellschaft‘ behandelt, bevor die Schüler*innen, die Lehrkräfte sowie der Grundschulunterricht genauer beleuchtet werden. Anschließend werden Lehrpläne, Schulbücher und spezifische Konzepte diskutiert, bevor der Beitrag mit einem kurzen Fazit schließt.

2 Grundschule in der Migrationsgesellschaft

Die migrationspädagogische Perspektive nimmt die „migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit“ (Geier 2016, S. 434) kritisch in den Blick und ist insofern auch als politisch zu verstehen, als sie diskriminierende, häufig rassistische Strukturen und Unterscheidungspraxen in pädagogischen Organisationen, zu denen auch die Grundschule gehört, entschlüsselt und ihnen entgegentritt bzw. sie aufzulösen versucht. Dass dies notwendig ist, zeigen zahlreiche Studien, die belegen, dass Schule als Institution maßgeblich an der Konstruktion von „Migrationsanderen“ (Mecheril 2016, 11) beteiligt ist und aktiv zu deren Benachteiligung beiträgt (klassisch: Gomolla & Radtke 2009; bezogen auf die Grundschule z.B. Lorenz 2018; Machold & Wienand 2021; Steinbach 2022; zusammenfassend: Fürstenau 2024). Ohne auf diese Problematik näher einzugehen, kann rein deskriptiv festgestellt werden, dass mit Kindern zugewanderter Eltern oder mit Lehrkräften, die eine eigene Migrationsgeschichte aufweisen, Schule eine informelle Internationalisierung erfährt. Zymek weist zwar darauf hin, dass Migration bislang kaum als „Dimension der *Internationalisierung von Schulen*“ thematisiert, sondern als bildungspolitisches und pädagogisches Sonderthema, als *interkulturelle Bildung* oder *Integrationspädagogik*, quasi ‚ausgelagert‘“ wurde (Zymek 2022, 1430; Herv. i.O.). Dennoch kann sie als eine solche verstanden werden, denn eine von Migration geprägte Schule bedeutet, dass vielfältige Lebenswelten, Lebensstile, individuell gestaltete Inszenierungen und Alltagspraktiken in die Klassenzimmer einziehen, die nicht nur deren mono-nationalstaatliche Orientierung erweitern, sondern zu Inter- und letztlich Transkulturalität führen. Der Begriff der Transkulturalität beschreibt dabei die Integration unterschiedlicher kultureller Vorstellungen, die in sich nicht klar definierbar oder homogen sind, sondern immer vielfältige Identifikationsmöglichkeiten bieten: Auch als national kategorisierte und durch Staatsgrenzen voneinander getrennte Räume sind Kulturen nicht voneinander abgrenzbar, sondern weisen fließende, „grenzüberschreitende Konturen“ (Welsch 1995, 42) auf, die durch kulturelle Austauschprozesse im Rahmen der Internationalisierung befördert werden. (Grund-)Schule greift zum einen diese Transkulturalität und die ethnische Diversität auf, die durch dynamische Zu- und Abwanderungsprozesse entsteht, zum anderen bildet sie auch die vielfältigen Internationalisierungsbestrebungen ab, mit denen insti-

tutionelle und nationale Grenzen chancenhaft überschritten werden (Hinrichsen et al. 2020).

Im Folgenden werden drei Bereiche genauer in den Blick genommen, die die Schule in der Migrationsgesellschaft kennzeichnen: Die Schüler*innen, die Lehrkräfte sowie der Unterricht, mit dem auf bestimmte Entwicklungen reagiert wird bzw. mit dem bestimmte, auf Internationalisierung ausgerichtete Ziele verbunden sind.

2.1 Internationalisierung der Schüler*innen

Sieht man von frühen Migrationsbewegungen ab, die sich für das heutige Staatsgebiet Deutschlands spätestens seit Mitte des 15. Jahrhunderts nachweisen lassen (Göbel & Buchwald 2017, 17ff.), kann als Ausgangspunkt der informellen Internationalisierung der bundesdeutschen (Grund-)Schule die Zuwanderung sogenannter ‚Gastarbeiter‘ seit Ende der 1950er Jahre identifiziert werden. Diese wurden zunächst vor allem in Italien, Spanien und Griechenland, später auch in der Türkei und in geringerem Umfang in Marokko, Tunesien, Jugoslawien und Portugal angeworben und sollten als ‚Gäste‘ für eine gewisse Zeit in Deutschland bleiben, um mit ihrer Arbeitskraft die florierende Nachkriegswirtschaft zu unterstützen. Als sich um 1973 eine Sättigung des Arbeitsmarktes abzeichnete, wurde ein Anwerbestopp verhängt. Dieser hatte unter anderem zur Folge, dass viele der bereits Zugewanderten ihre Familienangehörigen nach Deutschland nachholten. Dadurch gelangten auch erstmals zugewanderte Kinder und Jugendliche in größerer Zahl in das bundesdeutsche Schulsystem (ebd.). Weitere Migrationsbewegungen entstanden durch die sogenannten Spätaussiedler*innen. Der Repatriierung von staatsrechtlich Deutschen aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion, die Anfang der 1990er Jahre ihren Höhepunkt erreichte, gingen Spätaussiedlungen aus Polen und Rumänien voraus (Olczyk et al. 2016).¹ Ebenfalls seit Beginn der 1990er Jahre wanderten zunehmend Menschen nach Deutschland ein, die vor Krieg und Verfolgung fliehen mussten: Der Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien Anfang der 1990er Jahre, die Verschärfung der politisch-militärischen Konflikte in der Türkei seit Anfang der 2000er Jahre, der von 2011 bis 2024 andauernde Bürgerkrieg in Syrien, die politisch-militärische Lage in Ländern wie Pakistan, Irak und Afghanistan, die Folgen von Diktaturen und neoliberaler Handelspolitik in Schwarzafrika sowie der völkerrechtswidrige Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine seit Februar 2022 lösten Migrati-

1 Schon viel früher, nach Ende des 2. Weltkriegs, kamen Kinder als volksdeutsche Spätheimkehrer*innen aus den ehemaligen Ostgebieten in die Bundesrepublik. Sie wurden zunächst in Heimen untergebracht und in besonderen Klassen beschult, um die deutsche Sprache zu lernen. Ab ca. Mitte der 1950er Jahre wurden sie dann in die Regelklassen integriert, zum Teil aber auch in Internaten untergebracht (Karakaşoğlu & Vogel 2025, 50).

onsbewegungen nach Deutschland größeren Ausmaßes aus. Hinzu kommen EU-Binnenmigrant*innen, die sich in Deutschland ein wirtschaftlich besseres Leben als in ihren Herkunftsländern erhoffen, sowie Menschen aus dem Kosovo, Albanien, Kenia, Madagaskar und anderen Ländern, die gezielt zur Bekämpfung des Fachkräftemangels (v.a. in Pflegeberufen und im Handwerk) angeworben werden.

Mittlerweile haben elf Prozent aller in Deutschland lebenden Kinder zwischen fünf und zehn Jahren eine eigene Zuwanderungsgeschichte (Stand: 2023). Zwölf Prozent weisen eine solche selbst nicht auf, dafür aber ein Elternteil von ihnen. Bei weiteren 17 Prozent sind beide Elternteile zugewandert (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, 31). Knapp 17 Prozent aller Schüler*innen haben dabei keine deutsche Staatsangehörigkeit; ein Wert, der im Übrigen gleichermaßen für die Grundschulen wie im Durchschnitt über alle Schulstufen hinweg gilt (Destatis 2025).

In der Bundesrepublik Deutschland wurde auf die Internationalisierung der Schüler*innenschaft in den 1970er Jahren zunächst mit der sogenannten Ausländerpädagogik reagiert. Als Ziel verfolgte sie zwar durchaus die Integration der Kinder von Arbeitsmigrant*innen, ging aber immer davon aus, dass diese Kinder nur vorübergehend im bundesdeutschen Schulsystem verbleiben. Später (seit den 1980er Jahren) wurde das Konzept zur Interkulturellen Pädagogik weiterentwickelt, die sich ausnahmslos an alle Kinder richtet, unabhängig von ihrem natio-ethno-kulturellen Status oder Hintergrund. Unter dem Vorzeichen eines multikulturellen Zusammenlebens ist es dabei erklärtes Ziel, den Schüler*innen den Aufbau von Selbstakzeptanz und Akzeptanz der ‚Anderen‘ zu ermöglichen, um letztlich Bildungsungleichheiten abzubauen und Chancengerechtigkeit zu fördern. Dass dies nach wie vor nur unzureichend gelingt, liegt zum einen an strukturellen Gegebenheiten, zum anderen aber auch an mangelnder interkultureller Kompetenz der Lehrkräfte (De Boer 2021, 23ff.; Sandfuchs 2024). Das mag letztlich auch der Grund dafür sein, warum die interkulturelle Pädagogik in jüngerer Zeit zur Migrationspädagogik (Mecheril et al. 2010) weiterentwickelt wurde. Diese wendet sich gegen die oftmals dominierende Fokussierung der interkulturellen Pädagogik auf Kultur als zentrale Differenzkategorie, mit der darüber hinaus oftmals Hierarchisierungen wie *deutsch* – *nicht-deutsch* einhergehen. Migrationspädagogik nimmt dahingegen eine rassistisch-kritische sowie post-koloniale Haltung ein und dechiffriert problematische gesellschaftliche Strukturen, die vor Bildungseinrichtungen nicht Halt machen und dort auch reproduziert werden (Karakaşoğlu & Vogel 2025, 28).

Exkurs: Entwicklungen in der DDR

In der DDR gab es seit dem Jahr 1963 ebenfalls Gastarbeiter*innen, diese kamen vor allem aus befreundeten sozialistischen Staaten wie Polen, Ungarn,

Kuba, Vietnam oder Mosambik. Einen Anwerbestopp wie in der BRD gab es hier nicht. Noch 1986 wurden beispielsweise mit China und Nordkorea entsprechende Abkommen unterzeichnet (Bundesstiftung Aufarbeitung 2025). Dennoch war die Entsendung der sogenannten ‚Vertragsarbeiter*innen‘ in die DDR immer auf wenige Jahre (zwischen vier und fünf) befristet; Familiennachzug oder -gründungen waren nicht vorgesehen. Trotzdem eingegangene bi-nationale (Liebes-)Beziehungen unterlagen staatlichen Restriktionen (Poutrus 2015, 993f.), so dass Kinder von Arbeitsmigrant*innen aufgrund ihrer verschwindend geringen Zahl kaum Thema im und für das Schulwesen waren. Ähnliches gilt für die Kinder ausländischer Studierender, die es ebenfalls nur in überschaubarer Zahl gab und über deren schulische Versorgung kaum etwas bekannt ist (Hopf 1994, 386). Die Kinder der zahlreichen Angehörigen der sowjetischen Streitkräfte besuchten eigens für sie errichtete Garnisonsschulen, für die Kinder von Diplomaten gab es die ‚Schule der ausländischen Vertretungen‘ sowie Auslandsschulen einiger Länder auf dem Gebiet der DDR. Schließlich gab es noch eine begrenzte Zahl unbegleiteter Kinder, die aufgrund politischer Ereignisse aus ihren Heimatländern in die DDR gebracht wurden. Diese wurden zum Teil in Internaten untergebracht (u.a. im sog. Heimkombinat ‚Freies Griechenland‘) oder besuchten bestimmte Modellschulen (ebd.). Über die Beschulung der überschaubaren Anzahl von Kindern, deren Eltern in ihren Herkunftsländern (wie Spanien, Algerien, Iran oder Chile) verfolgt und von der DDR aufgenommen worden waren, liegen kaum Informationen vor. In der Regel wurden sie in die bestehende Schulstruktur integriert (Poutrus 2005), dennoch kann in der DDR insgesamt nicht von einer informellen Internationalisierung der (Grund-)Schule durch zugewanderte Schüler*innen gesprochen werden.

2.2 Internationalisierung der Lehrkräfte

Eine gezielte Internationalisierung in Bezug auf das Grundschullehramt findet institutionalisiert in vielfältiger Weise statt: Formal hinterlegte Auslandssemester und -praktika, bilinguale oder grenzüberschreitende Studiengänge (wie z. B. der Studiengang *B.A. Europalehramt Primarstufe* an der Pädagogischen Hochschule Freiburg), Austauschprogramme wie das Élysée-Prim-Programm, das sich an deutsche und französische Grundschullehrkräfte richtet (DFJW 2025), sind nur einige Beispiele dafür, wie ‚Outgoings‘ und ‚Incomings‘ zur Internationalisierung der Grundschule beitragen.

Auch unabhängig entsprechender Programme sorgen Lehrkräfte auf informelle Weise für eine Internationalisierung in den Schulen: Einige von ihnen haben als Zugewanderte ihr Lehramtsstudium teilweise oder ganz im Ausland absolviert und erfolgreich einen sogenannten ‚Antrag auf Anerkennung der

Gleichwertigkeit ausländischer Lehrbefähigungen‘ gestellt. Andere müssen zunächst (formale) Nachqualifizierungsprogramme und Ausgleichsmaßnahmen durchlaufen, da die im Ausland erworbenen Abschlüsse nicht oder nur teilweise anerkannt werden.² Oder sie absolvieren als Personen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte ein grundständiges Lehramtsstudium in Deutschland. Im Jahr 2022 hatten rund 13 Prozent aller Lehrkräfte in Deutschland einen sogenannten ‚Migrationshintergrund‘, zehn Jahre zuvor lag dieser Wert noch bei acht Prozent (Mediendienst Integration 2025). Ausländische Lehrkräfte, d.h. Lehrer*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, stellten mit 2,5 Prozent einen weitaus geringeren Teil der Lehrer*innenschaft (Destatis 2025).³ Unabhängig davon, dass sich mit diesen Lehrkräften die vor allem bildungspolitische Hoffnung verbindet, als ‚Change Agents‘ zur interkulturellen Schulentwicklung beizutragen und beispielsweise eine Vorbildfunktion für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte einzunehmen (BAMF 2010, 102), lehnen sie selbst eine solche Besonderung meist ab und sehen sich für alle Schüler*innen - unabhängig von ihrem natio-ethno-kulturellen Hintergrund und ihren eigenen biografischen Erfahrungen - gleichermaßen zuständig (Rotter 2014; Akbaba 2017).

2.3 Internationalisierung des Unterrichts

Der heutige Grundschulunterricht ist von pädagogisch-didaktischen Prinzipien und Methoden geprägt, die keine rein (bundes-)deutschen Erfindungen sind. So geht z.B. das seit der Gründung der Grundschule im Jahr 1920 leitende Paradigma einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ auf die Reformpädagogik zurück, die sich als internationale Bewegung für eine Reform schulischer Bildung einsetzte: Während die Montessori-Pädagogik ihren Ursprung in Italien hat, stammt die Freinet-Pädagogik aus Frankreich. Zwei Amerikaner, John Dewey und William H. Kilpatrick, stehen für die Idee des Projektunterrichts, der fester Bestandteil des methodischen Repertoires im Primarbereich ist. Die Idee des Offenen Unterrichts wurde als *informal education* in England in sogenannten *Infant Schools* entwickelt und in den 1970er Jahren von deutschen Grundschulpädagog*innen nach Deutschland getragen (Göhrlich 1997, 26ff.). Auch neuere Konzepte wurden ‚importiert‘: An Grundschulen verbreitete Trainings- oder Auszeiträume wurde als ‚Arizona-Modell‘ ursprünglich von Edward E. Ford in den USA entwickelt, und auch die Erkenntnisse zur erfolgreichen Klassenführung stammen von dort, wo Jacob Kounin in den 1970er

2 Ein Beispiel hierfür ist das *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam, das sich gezielt an geflüchtete Lehrer*innen wendet (Niesta Kayser et al. 2021).

3 Gesonderte Zahlen für den Grundschulbereich werden weder vom Mediendienst Integration noch vom Statistischen Bundesamt ausgewiesen.

Jahren seine Studien durchführte. Der Impuls für das in der Grundschule weit verbreitete Stationenlernen stammt dagegen aus England, wo Ronald E. Morgan und Graham Th. Adamson ein Zirkeltraining für den Sportunterricht entwickelten. Die heute stark rezipierte Idee des *Scaffolding* zur Unterstützung von Lernprozessen geht auf den russischen Psychologen Lew Semjonowitsch Wygotski zurück und wurde später von dem Amerikaner Jerome Bruner weiterentwickelt, um nur einige Beispiele zu nennen, die eine informelle Internationalisierung des Grundschulunterrichts dokumentieren.

Formal dokumentiert sich die Internationalität der Grundschule dann in bestimmten Unterrichtsfächern wie den *herkunftssprachlichen Unterricht*, der den Sprachunterricht in einer durch Migrationsbewegungen gesprochenen ‚Minderheitensprache‘ bezeichnet und auf die Zeit der Arbeitsmigration der 1950er bis 1970er Jahre zurückgeht (Woerfel et al. 2020, 207). Er sollte zunächst vor allem die Rückkehr der Kinder und Jugendlichen in ihr Herkunftsland bzw. in das ihrer Eltern vorbereiten. Erst später, seit den 1980er Jahren, traten weitere Ziele wie die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit mit Familienangehörigen im Ausland, die Nutzung übertragbarer Kompetenzen in der Herkunftssprache für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache sowie eine interkulturelle Ausrichtung des Unterrichts in den Vordergrund (ebd., 208).⁴ Auch das Unterrichtsfach *Deutsch als Zweitsprache* ist in den Grundschulen inzwischen fest verankert. Dabei gibt es in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Modelle, die von eigens für neu zugewanderte Kinder eingerichteten Vorbereitungsklassen (sogenannte Immersionsklassen) über integrierte Modelle mit anteiligem Besuch einer eigenen Lerngruppe und teilweiser Teilnahme am Regelunterricht bis hin zu einer vollständigen Integration in die Regelklasse im Sinne des Submersionsprinzips reichen.⁵

Im Zusammenhang mit der Schule in der Migrationsgesellschaft steht auch das *interreligiöse Lernen*, das seit Anfang der 2000er Jahre (Mediendienst Integration 2023, 2) z.B. in Form des islamischen Religionsunterrichts (in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und im Saarland) oder der Islamkunde (in Hessen, Bayern und Schleswig-Holstein)

4 Herkunftssprachlicher Unterricht wird in Deutschland in staatlich institutionalisierter Form in insgesamt zwölf Bundesländern erteilt (Stand: 2025). Das Angebot ist für die Schüler*innen freiwillig, teilweise wird es aber auch als Wahlpflichtfach oder als Fremdsprache ausgebracht (Mediendienst Integration 2022, 4). In manchen Ländern existiert parallel dazu Konsulatsunterricht, in Bayern und Baden-Württemberg wird der Herkunftssprachenunterricht ausschließlich von den Konsulaten angeboten (ebd., 3f.). U.a. in den neuen Bundesländern wird er auch von privaten Initiativen erteilt, um Lücken im staatlichen Angebot zu schließen (Woerfel et al. 2020, 209).

5 Studien sehen im Übrigen Vorteile integrierender Modelle gegenüber einer besonderen Beschulung neu Zugewanderter (Domenech 2024, 236).

seine institutionalisierte Form gefunden hat.⁶ Auch wenn es in Deutschland als säkularer Staat keine Staatsreligion gibt und Religion grundsätzlich erst einmal nichts mit Nationalität zu tun hat, kann man bei dieser Art der Erweiterung des Religionsunterrichts insofern von einer Internationalisierung der Grundschule sprechen, als die Entstehung einer religiös pluralen Gesellschaft in direktem und indirektem Zusammenhang mit Migrationsbewegungen steht. Internationalität ist durch das Fach aber auch insofern gegeben, als es ausgehend von den Biografien und Lebenswelten muslimischer Schüler*innen bei der inhaltsbezogenen Kompetenzvermittlung immer auch einen „Bezug zur gegenwärtigen Gesellschaft und Welt“ (Abdel-Rahman 2024, 660) herstellt. Auch jenseits des formalen Religionsunterrichts spielen religiöse Feste und Artefakte im Grundschulalltag eine Rolle und verweisen auf informeller Weise auf Interreligiosität und Internationalität (von Braunmül 2021, 159ff.). Weiter zeigt sich die (formale) Internationalisierung des Grundschulunterrichts auch darin, dass in ihm seit Mitte der 2000er Jahre flächendeckend und verpflichtend *Fremdsprachen* gelernt werden. Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen vor allem darin, wann mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen und ob dieser in der Schuleingangsphase als freiwillige Arbeitsgemeinschaft oder verpflichtend angeboten wird (Frisch 2024, 555). Englisch ist die am häufigsten angebotene Sprache, aber auch Sprachen der angrenzenden Nachbarländer (sog. ‚Begegnungssprachen‘) wie Französisch (z.B. in Baden-Württemberg entlang der Rheinschiene), Tschechisch (an einzelnen Schulen z.B. im Erzgebirge) oder Polnisch (an Projektschulen in den Landkreisen Uckermark und Vorpommern-Greifswald) stehen auf dem Programm. Teilweise sind auch Austauschfahrten Bestandteil des Fremdsprachenlernens – insbesondere dann, wenn er sich auf Sprachen der Nachbarländer bezieht (Knip 2018, 246; Krüger-Potratz & Wagner 2018). Eine Besonderheit stellen dann *Immersionsschulen und bilinguale Grundschulen* bzw. Grundschulen mit bilingualem Zweig dar, von denen es in Deutschland mittlerweile über 300 gibt (Frisch 2024, 558). Daneben existieren internationale Schulen, die sich in erster Linie an Kinder von ausländischen Diplomaten*innen oder Führungskräften richten, die sich nur vorübergehend in Deutschland aufhalten. Aber auch einheimische Kinder, deren Eltern sich durch bilingualen Unterricht und den Erwerb des in über 100 Ländern anerkannten *International Baccalaureate Diploma* besondere Karrierechancen für ihre Kinder erhoffen, besuchen diese Schulen. Die Plattform *International Schools Database* weist für Deutschland derzeit knapp 100 internationale Schulen aus, von denen ein Viertel auch Kinder im Grundschulalter aufnimmt (ISA 2025, o.S.).

6 In Hamburg und Bremen wird dahingegen konfessionsübergreifende ‚Religionsunterricht für alle‘ erteilt, den verschiedenen religiöse Gemeinschaften gemeinsam verantworten.

Fundamental für den Unterricht an *allen* Grundschulen ist allerdings seine *Mehrsprachigkeitsorientierung*, die als informelle Form der Internationalisierung betrachtet werden kann, auch wenn sie teilweise in institutionalisierter Form praktiziert wird. Mit Konzepten wie dem ‚Sprach(en)sensiblen Unterricht‘ wird auf die zunehmende Mehrsprachigkeit der Kinder (Henschel et al. 2022) reagiert und der bislang häufig vorherrschende monolinguale Habitus in den Schulen aufgebrochen. So finden unterschiedliche Sprachregister wie Bildungs- und Alltagssprache ihren Platz in der Schule. Die Alltagssprachen vieler Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte sind dabei häufig andere als Deutsch, auch wenn es unter ihnen durchaus viele gibt, die im Alltag einsprachig Deutsch sprechen und einige Kinder (mit und ohne Zuwanderungsgeschichte) mehrsprachig aufwachsen (Domenech 2024, 233). Mehrsprachigkeit ist dabei als Kontinuum zu verstehen, innerhalb dessen verschiedene sprachliche Mittel in unterschiedlichen Situationen flexibel eingesetzt werden und auf verschiedene Aspekte mehrsprachiger Kompetenz zurückgegriffen wird, um eine bestimmte Kommunikationssituation bestmöglich zu bewältigen, weshalb man auch von *translingualem* Handeln spricht (Terhart & Winter 2020, 31f.). Die Umsetzung erfolgt an bundesdeutschen Grundschulen nicht nur im Rahmen des Engagements einzelner Lehrkräfte oder Kollegien, sondern es gibt vielfältige, oft wissenschaftlich begleitete Programme und Initiativen, wie z. B. das Bund-Länder-Programm BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) oder das Projekt MIKS (Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung). Die Mehrsprachenorientierung der Grundschule zeigt sich darüber hinaus auch darin, dass Elternbriefe teilweise in mehreren Sprachen verfasst oder dolmetschende Personen zu Elterngesprächen hinzugezogen werden. KI-Übersetzungsprogramme werden die interlinguale Kommunikation in Zukunft sicherlich noch weiter erleichtern. Auch mehrsprachige Formulare der Bildungsbehörden (wie beispielsweise der Bremische Anmeldebogen für die Erstanmeldung an einer staatlichen Schule, der auf Deutsch, Afghaniisch-Persisch, Arabisch, Türkisch, Englisch und Ukrainisch vorliegt) existieren, wobei diese dann eher formale Formen der Internationalisierung darstellen.

3 Lehr- und Bildungspläne

Dem Unterricht an Grundschulen liegen Lehr- bzw. Bildungspläne zugrunde. Auch aus ihnen lässt sich eine Internationalisierung der Grundschule rekonstruieren. Als offizielle Dokumente liegt es zunächst nahe, dass mit ihnen eine Form der formalen Internationalisierung verbunden ist. Gleichwohl bewirken sie eine solche auch informell, da sie oftmals nicht als Zielperspektive ausgewiesen wird, sondern häufig eher als ein Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen gelesen werden kann.

So finden sich in den Leitgedanken und grundlegenden Erläuterungen der Bildungspläne der Länder zahlreiche Bezüge zu einer Internationalisierung, auch wenn sie als solche nicht explizit benannt wird. In Berlin und Brandenburg⁷ bspw. wird betont, dass das Recht auf gemeinsame Beschulung aller Kinder „unabhängig von z.B. körperlichen und geistigen Potenzialen, *Herkunft*, sozioökonomischem Status, *Kultur*, *Sprache*, *Religion*, Weltanschauung sowie sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität“ (BP B/B 2018; Herv. R.B.) besteht. Weiter heißt es zur Auswahl der Themen und Inhalte, dass diese dazu dienen sollen, „vergangene, gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen in der eigenen Kultur und in anderen zu erkennen und für ihre Lebensgestaltung und Lebensplanung zu nutzen.“ (ebd., 4). Der Erwerb interkultureller Kompetenz (ebd.), der Verweis auf den europäischen Sozial-, Politik- und Wirtschaftsraum als Bezugsrahmen für ein zukünftiges selbstbestimmtes (Berufs-)Leben (ebd.), die Benennung internationaler Begegnungen, durch die „Lernende ihren Erfahrungshorizont [...] erweitern“ (ebd.), der explizite Aufruf zur Wertschätzung kultureller Identitäten und Mehrsprachigkeit (ebd.) sowie Hinweise zu bilinguaem Unterricht setzen hier deutliche Zeichen. Demgegenüber benennt bspw. das Land Baden-Württemberg in seinem Bildungsplan eine „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ als Leitperspektive. In der Beschreibung der Kultusbehörde heißt es dazu:

„Die Leitperspektive zielt auch auf die Fähigkeit der Gesellschaft zum interkulturellen und interreligiösen Dialog und zum dialogorientierten, friedlichen Umgang mit unterschiedlichen Positionen bzw. Konflikten in internationalen Zusammenhängen.“ (MKJS BW 2025, o.S.).

Obwohl sich die Leitperspektive auch auf andere Kategorien wie Weltanschauung, (Dis-)Ability oder geschlechtliche Identität bezieht, wird in den Ausführungen dennoch eine Betonung des Aspekts Internationalität sichtbar, indem die Kategorien Staatsangehörigkeit, Nationalität und Ethnizität an erster Stelle zur Beschreibung von Pluralität herangezogen werden. Insgesamt zeigt sich in den Ausführungen die Bedeutung Globalen Lernens bzw. Transformativer Bildung, die auch an die Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) anschließen (Haider et al. 2023).

Internationalität wird dann auch in den einzelnen Fachplänen sichtbar. Der Sachunterricht, so der exemplarisch gesichtete Hamburger Bildungsplan von

7 Online abrufbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16.pdf (31.3.2025).

2022⁸, soll „den Schülerinnen und Schülern eine Begegnung mit den Sachen der Welt“ (BP HH SU 2022; Herv. R.B.) (und damit nicht nur der unmittelbaren Umgebung oder innerhalb Deutschlands) ermöglichen.⁹ Konkret heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler leben in einer globalisierten Welt. Konsumgüter aus aller Welt, Reisen, Migration, das Internet und technische Entwicklungen zur Orientierung gehören zu ihrem Leben. Ihre Erfahrungen beschränken sich nicht ausschließlich auf ihre unmittelbare Umgebung, sondern beinhalten bereits vielfältige Beobachtungen in einem weltweiten Raum.“ (Ebd.)

„Orientierung in der Welt“ wird dann auch als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen. In diesem Zusammenhang sollen die Schüler*innen bspw. Herkunftsländer von Alltagsgegenständen und Ursachen für Migration benennen oder Beispiele für globalisierte Produktion sowie Produktionsabläufe und Handelswege ausgewählter Konsumgüter beschreiben (ebd., 14). Sie erkennen, „wie Menschen in anderen Räumen der Erde leben und was ihren Alltag ausmacht“ (ebd.), vergleichen dies mit der eigenen Lebenssituation und beschreiben Beziehungen zwischen „dem eigenen Lebensraum und Menschen und Gebieten in anderen Ländern“ (ebd.). Als Inhalte werden dann unter „Europa“ die Themen „Deutschland – ein Land in Europa“, „Europa – ein Kontinent“, „Zusammenleben in Europa“ sowie unter „Kinder der Welt“ die Aspekte „Kindheit in verschiedenen Ländern“ sowie „Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit“ genannt (ebd., 24). Im Hamburger Bildungsplan für das Fach Deutsch¹⁰ heißt es unter dem didaktischen Grundsatz „Herkunftssprachen und sprachliche Identität“:

8 Online abrufbar unter <https://www.hamburg.de/resource/blob/122914/bea7592d-b01da8657f1c412bfbb0eb08/sachunterricht-gs-2022-data.pdf> (16.2.2025).

9 Am Fach Sachunterricht lässt sich eine Internationalisierung der Grundschule als Prozess besonders gut aufzeigen: Seit seiner Entstehung in der Weimarer Republik bis Anfang der 1970er Jahre erfolgte die inhaltliche Schwerpunktsetzung als ‚Heimatkunde‘ vor allem auf die unmittelbare Umgebung und sogenannte ‚Nahwelt‘ der Schüler*innen. Diese sollten sich zwar – vor einem lebenspraktischen Hintergrund – mit ‚Sachen‘ beschäftigen, darüber hinaus aber auch Heimatliebe und Heimattreue im regionalen und nationalen Raum entwickeln (Götz 2024). Auch heute noch spielt der Heimatbegriff im Sachunterricht eine Rolle, allerdings wird er mittlerweile als Konstrukt verstanden, das der Pluralität verschiedener Heimatwelten und der Heterogenität von Heimatbeziehungen Rechnung trägt (ebd.). Gleichzeitig beziehen sich die im Sachunterricht zu erwerbenden Kompetenzen explizit auf Internationalität und Globalisierung, z.B. durch die Auseinandersetzung mit gemeinsamen Lebensgrundlagen und ungleichen Lebensbedingungen (auch als Ursache von Migration) in der „einen Welt“ (GDSU 2013)

10 Online abrufbar unter <https://www.hamburg.de/resource/blob/122874/aacaaaccee5fe7b-6d13400ccc89589ee/deutsch-gs-2022-data.pdf> (16.2.2025)

„Sprachliches Lernen findet auch in mehrsprachigen und multikulturellen Kontexten statt, denn für viele Schülerinnen und Schüler ist die deutsche Sprache nicht die erste und nicht die Familiensprache. Die Lehrkräfte beziehen die in der Klasse vertretenen Herkunftssprachen und -schriften der Schülerinnen und Schüler mit in den Unterricht ein.“ (BB HH D)

In Bezug auf die Leitperspektive „Wertebildung/Werteorientierung“ wird an späterer Stelle in der Beschreibung der domänenspezifischen Kompetenzbereiche darauf verwiesen, dass diese Ziele auch erreicht werden können, wenn „mehrsprachige und fremdsprachige Kinderliteratur sowie Werke von Autorinnen und Autoren unterschiedlicher Herkunft [...] in den Deutschunterricht einbezogen werden“ (ebd.). Weiter heißt es in Bezug auf die Leitperspektive „Leben und Lernen in einer digital geprägten Welt“, dass digitale Medien und der Einsatz von Lesestiften mit Aufnahmefunktion, Hörmedien oder animierte Bilder in *E-Books* „eine Anpassung der Texte an die Mehrsprachigkeit im Klassenverband“ (ebd.) ermöglichen.

4 Schulbücher

Mehr noch als an Lehr- und Bildungsplänen orientieren sich Lehrkräfte im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung an Schulbüchern (Vollstädt et al. 1999). Schulbuchanalysen zeigen, dass Internationalität in Form von Migration in Lehrwerken zwar thematisiert wird, dies aber häufig in problematisierender Weise geschieht, indem stereotype Bilder von Migrant*innen vermittelt werden, die diese als ‚Abweichende‘, ‚Fremde‘ und ‚Andere‘ innerhalb (und außerhalb) einer vermeintlich homogenen ‚deutschen‘ Gesellschaft darstellen. Nicht Diversität als Normalfall, sondern die Konfliktrichtigkeit und Krisenhaftigkeit von Migration stehen dabei im Mittelpunkt (Niehaus et al. 2015, 67ff.). Zwar haben sich die deutschen Bildungsmedienverlage in einer im Jahr 2015 gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz und der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund verfassten Erklärung zu einer vorurteilsfreien Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration verpflichtet (KMK 2015). Die Analyse von Wörmann (2021, 49f.) zeigt jedoch, dass beispielsweise der Islam in Schulbüchern nach wie vor essentialistisch mit Fremdheit assoziiert wird, mit der kulturelle und religiöse Konflikte bis hin zu Gewalt und Terror einhergehen. Grünheid, die die Bedeutung von Schulbuchdarstellungen für Grundschüler*innen aus einer rassismuskritischen Perspektive untersucht, kommt zu dem Schluss, dass in den Büchern „hierarchisch geordnete Positionen der Dominanz und Privilegierung [...] und Unterordnung

bzw. Ausgrenzung“ (Grünheid (2020, 150) reproduziert werden.¹¹ Diese Art der Thematisierung ist gerade vor der Tatsache, dass Schulbücher als ‚heimlicher Lehrplan‘ (Jackson 1968) fungieren, äußerst problematisch. Dennoch repräsentiert sie informell Internationalität, die letztlich auch dadurch erkennbar ist, dass Kinder in Schulbüchern mittlerweile nicht mehr nur „Lisa“, „Florian“ oder „Karl“, sondern auch „Ivana“, „Hakan“, oder „Mehmet“ heißen.¹²

5 Konzepte und Leitbilder

Konzepte wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (SoR-SmC 2024) oder „Diskriminierungskritische Schule“ (Foitzik et al. 2019) verweisen explizit auf gesellschaftliche Transformationsprozesse, die mit Internationalisierung, Migrationsbewegungen und der Pluralisierung der Bevölkerung einhergehen. Mit diesen Programmen wenden sich Schulen gegen eine hierarchisierende Unterscheidung von Personengruppen und gegen die Ausgrenzung und Benachteiligung bestimmter Menschen. Auch unabhängig von diesen und ähnlichen Programmen entwickeln einige Schulen Leitbilder, die – zwar als offizielle Dokumente, dennoch eher informell – auf die Internationalisierung der Grundschule hinweisen: So deklariert beispielsweise die *Grundschule an der Stichnadtstraße* in Bremen die Tatsache, dass

„viele Kinder unserer Schule selbst oder ihre Familien aus zahlreichen verschiedenen Ländern der Erde kommen und unterschiedliche Sprachen, Kulturen, Werte und Traditionen mitbringen, [...] als Chance zur Bereicherung unseres Zusammenlebens.“¹³

Grundschule wird hier als Lebensraum verstanden, der gesellschaftliche Realitäten widerspiegelt, und Internationalisierung wird als Chance begriffen, die es zu ergreifen und zu nutzen gilt.

11 Meist fokussieren Schulbuchanalysen den Sekundarbereich, so auch die Studien von Niehaus et al. sowie Wörmann. Ein Vergleich mit den Ergebnissen von Grünheid, die sich auf den Primarbereich bezieht, legt jedoch nahe, dass es insgesamt wenig Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstufen gibt und die Ergebnisse der Studien über die Schulstufen hinweg verallgemeinert werden können.

12 Diese Namen werden im Lehrwerk Pustebume Sachunterricht Berlin/Brandenburg, 3. Klasse (2023) verwendet.

13 Das komplette Leitbild, aus dem das Zitat stammt, findet sich unter <https://112.sixcms.schule.bremen.de/leitbild-1467> (1.2.2015).

6 Fazit

Die Grundschule als Institution ist nach wie vor häufig als ethnisch-deutsch codierter Repräsentationsraum konstruiert, dessen Funktion auch darin besteht, „zur nationalen Vergemeinschaftung der Bevölkerung des (Wohlfahrt-) Staates“ (Machold & Wienand 2021, 53) beizutragen. Dies hat zum einen mit den virulenten Differenzkonstruktionen der am Schulleben Beteiligten zu tun, zum anderen aber auch mit gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen, die eine solche Orientierung begünstigen, wenn nicht gar vorgeben. Aus grundschulpädagogischer Perspektive ist das Festhalten am mono-nationalen Verständnis von Schule durchaus verwunderlich, wie die Ausführungen in diesem Beitrag zeigen: Denn die Grundschule ist faktisch eine Schule in der Migrationsgesellschaft. Die Schüler*innenschaft und das Kollegium können als international bezeichnet werden, der Grundschulunterricht weist in seiner didaktischen Konzeption vielfältige internationale Bezüge auf, und auch einzelne Unterrichtsfächer sowie eine generelle Mehrsprachenorientierung verweisen auf die internationale Ausrichtung der Grundschule als Institution. Nicht anders verhält es sich mit Bildungsplänen, Schulbüchern, Konzepten und Leitbildern, auch wenn in vielen Bereichen sicherlich noch Entwicklungsbedarf besteht – sowohl quantitativ als auch qualitativ. Viele Bereiche der Internationalisierung der Grundschule haben dabei eher einen informellen Charakter, d.h., die Internationalisierung geschieht beiläufig und in Zusammenhang mit bestimmten gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen. Diese werden dann durchaus formal (z.B. im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts) aufgegriffen, zudem findet eine institutionalisierte Internationalisierung (z. B. durch den Fremdsprachenunterricht oder ausgewiesene Inhalte und Kompetenzbereiche) auch unabhängig von einer informellen Internationalisierung statt.

Um die Internationalität der Grundschule als positiv konnotierte Ressource zu verstehen, müsste sie zum einen in noch stärkerem Umfang (bildungs-)politisch anerkannt und gewollt sein. Gleichzeitig müssten entsprechende strukturelle Voraussetzungen für ihre Entwicklung geschaffen werden. Zum anderen müssten sich die Lehrkräfte darauf einlassen, Schule als internationalen Raum zu denken und zu gestalten. Grundschule in der Folge nicht nur als international, sondern gleichzeitig auch als transkulturell zu begreifen, erscheint dabei besonders gewinnbringend. Denn der Begriff der Internationalität beschreibt das Zusammenwirken eigentlich getrennter Systeme und Sphären, was schnell zu einem *doing difference* (West & Fenstermaker 1995) führen kann. Werden entsprechende Differenzkonstruktionen nicht hinreichend reflektiert, leisten sie in letzter Konsequenz Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung

bestimmter Personen(-gruppen) Vorschub, wie zahlreiche Studien belegen.¹⁴ Das Paradigma einer *international-transkulturellen* Grundschule würde demgegenüber bedeuten, dass in ihr die Integration und Verschmelzung vielfältiger Vorstellungen, Ideen und Handlungspraxen stattfindet, die aufgrund der natio-ethno-kulturellen Diversität in der Gesellschaft und der grundsätzlichen Internationalisierung der Lebenssphären auch in der Grundschule vorhanden sind. Mehr als die Differenz tritt dann das Gemeinsame, das Verbindende und das Neu-Entstehende in den Vordergrund. An die Stelle von Hierarchisierung tritt die Anerkennung und die Wertschätzung von Vielfalt, an die Stelle von Integration tritt Inklusion.

Literatur

- Abdel-Rahman, A. (2024). Islamischer Religionsunterricht. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S. 657–661). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BMAF) (2010): *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Abgerufen von https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?__blob=publicationFile&v=5#page=102 (zuletzt geprüft am 25.01.2025).
- Bundesstiftung Aufarbeitung (2025): *Arbeitsmigration in die DDR*. Abgerufen von <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/recherche/dossiers/voelkerfreundschaft-auf-abstand-vertragsarbeit-der-ddr/historischer-hintergrund-arbeitsmigranten> (zuletzt geprüft am 23.01.2025).
- De Boer, H. (2021). Migration, Wohlbefinden und Schule. In Dies. & D. Merklinger (Hrsg.), *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration* (S. 18–44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutsch-französisches Jugendwerk (DFJW) (2025): *Mit dem Élysée-Prim-Programm an einer Grundschule in Frankreich unterrichten*. Abgerufen von <https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/mit-dem-elysee-prim-programm-einer-grundschule-frankreich#1> (zuletzt geprüft am 01.02.2025).
- Domenech, M. (2024). Mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S. 232–238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Foitzik, A.; Holland-Cruz, M. & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Frisch, St. (2024). Fremdsprachliches lernen. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S. 555–559). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

14 Dabei geht es nicht darum, Differenz zu leugnen oder zu verschweigen. Prengel (1993) zeigt mit ihrem Konzept der egalitären Differenz, wie diese produktiv genutzt werden kann. Zahlreiche Studien belegen jedoch, dass ein dafür notwendiger reflexiver Habitus in der Praxis häufig nicht zum Tragen kommt (vgl. z. B. Fürstenau 2024).

- Fürstenau, S. (2024). Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, (5. Aufl.; S. 228–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geier, Th. (2016). Schule. In P. Mecheril, unter Mitarbeit von V. Kourabas und M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 433–448). Weinheim/Basel: Beltz.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. und erw. Ausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göbel, K. & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Göhlich, M. (1997). *Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Götz, M. (2024). Heimat – Heimatkunde – Sachunterricht. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S.605–610). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grünheid, I. (2020). Bildungs- oder Rassismuserfahrungen durch Schulbücher? Reflexive Perspektive auf Umgang mit Unterrichtsmaterialien in der Schule der Migrationsgesellschaft. In Dies., A. Nikolenko & B. Schmidt (Hrsg.), *BILDUNG – FÜR ALLE?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 142–154). Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V.
- Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Gößinger, Ch.; Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henschel, S.; Hepp, B.; Rjosk, C. & Weirich, S. (2022). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 181–219). Münster/New York: Waxmann.
- Hinrichsen, M.; Hummrich, M.; Paz Matute, P. & Baumann, M. (2020): Neue Normalitäten? Transnationale Zugehörigkeitskonstruktionen in der Schule. In C. Machold, A. Messerschmidt & S. Hornberg (Hrsg.), *Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen*. (S. 107–123). Oladen u.a.: Barbara Budrich.
- Hopf, D. (1994). Die Schule und die Ausländerkinder. In Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 364–402). Hamburg: Rowohlt.
- International School Database (ISA) (2025): *International Schools in Germany*. Abgerufen von <https://www.international-schools-database.com/country/germany> (zuletzt geprüft am 21.01.2025).
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Karakaşoğlu, Y. & Vogel, D. (2025): *Migration bewegt Schule. Transnationalität als Impuls für Schulentwicklung und Lehrkräftebildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kniep, Th. (2018). Französisch in der Grundschule an der Rheinschiene. Bonjour le Français! Au revoir le Français! In *Badische Heimat* 98 (2), 244–251.
- Krüger-Potratz, M. & Wagner, B. (Hrsg.). *Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen. Eine videoethnographische Studie*. Münster/New York: Waxmann.
- Lorenz, G. (2018). *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule. Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnografie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In Ders., unter Mitarbeit von V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Mecheril, P.; Castro Varela, M.d.M.; Dirim, İ.; Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mediendienst Integration (2022): *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Abgerufen von https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf (zuletzt geprüft am 26.01.2025).
- Mediendienst Integration (2023): *Islamischer Religionsunterricht an Schulen in Deutschland*. Abgerufen von https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_MEDIEN-DIENST_Islamischer_Religionsunterricht_2023.pdf (zuletzt geprüft am 26.01.2025).
- Mediendienst Integration (2025): *Zahlen und Fakten: Schule*. Abgerufen von <https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html> (zuletzt geprüft am 25.01.2025).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS BW) (2025): *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTv)*. Abgerufen von <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BTV> (zuletzt geprüft am 01.02.2025).
- Niehaus, I.; Hoppe, R.; Otto, M. & Georgi, V. B. (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (Hrsg.). Abgerufen von <https://repository.gei.de/server/api/core/bitstreams/e9779412-fb7f-4798-81ca-3eabc5f88714/content> (zuletzt geprüft am 10.01.2025).
- Niesta Kayser, D.; Vock, M. & Wojciechowicz, A. A. (2021). Example of best practice: refugee teachers at the University of Potsdam. A requalification program for newly arrived teachers in Germany. In *Intercultural Education* 32 (1), 108–118.
- Olczyk, M.; Seuring, J.; Will, G. & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, Ch. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 33–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Poutrus, P. G. (2005). „Teure Genossen“. Die „politischen Emigranten“ als „Fremde“ im Alltag der DDR-Gesellschaft. In Ch. Th. Müller & Dies. (Hrsg.), *Ankunft – Alltag – Ausreise. Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft* (S. 221–266). Köln: Böhlau.
- Poutrus, P. G. (2015). Aufnahme in die ›geschlossene Gesellschaft‹: Remigranten, Übersiedler, ausländische Studierende und Arbeitsmigranten in der DDR. In J. Oltmer (Hrsg.), *Handbuch Staat und Migration in Deutschland seit dem 17. Jahrhundert* (S. 967–996). Berlin u.a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Radke, F.-O. (2004). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl.; S. 651–672). Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sandfuchs, U. (2024). Interkulturelle Erziehung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S. 675–680). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (SoR-SmC) (2024) (Hrsg.). *Unser Beitrag zur Demokratieentwicklung 2020 – 2024*. Abgerufen von <https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/Unser-Beitrag-zur-Demokratieentwicklung-2020-2024.pdf> (zuletzt geprüft am 11.02.2025).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015): *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf (zuletzt geprüft am 30.01.2025).

- Statistisches Bundesamt Deutschland (Destatis) (2025): *Statistischer Bericht Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2023/24*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/_inhalt.html#_b1em83bqp (zuletzt geprüft am 25.01.2025).
- Steinbach, A. (2022). „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“ Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen* (S. 91–108). Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, H. & Winter, Ch. (2020). Mehrsprachigkeit als Normalfall!? Das gesamte Sprachrepertoire von Kindern im Unterricht nutzen. In *Die Grundschulzeitschrift* 34 (321), 30–33.
- Vollstädt, W.; Tillmann, K. J.; Rauin, U.; Hohmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Von Braunnmühl, S. (2021). Interreligiöses lernen im Unterricht der Grundschule. In H. De Beur & D. Merklinger (Hrsg.), *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration* (S. 154–173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45 (1), 39–44.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8–37.
- Woerfel, T.; Küppers, A. & Schroeder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Wiesbaden: Springer VS.
- Wörmann, L. (2021). Kopftuch, Terror, Migration. Eine Qualitative Inhaltsanalyse der Darstellung des Islam in deutschen Schulbüchern. *KÖLNER ISLAMWISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE* (Bd. 1). Universität Köln: Eigendruck.
- Zymek, B. (2022). Forschung zur Internationalisierung von Schulen. In T. Harscher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1419–1439). Wiesbaden: Springer VS.

Autor

Baar, Robert, Prof. Dr.

Universität Bremen, Pädagogik und Didaktik der Grundschule
und des Elementarbereichs

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräfte,
Kooperation in der Grundschule, Geschlecht und Schule

Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen

baar@uni-bremen.de

<https://orcid.org/0000-0001-7484-4984>