

Aysun Doğmuş
Yasemin Karakaşoğlu
Paul Mecheril *Hrsg.*

Pädagogisches Können in der Migrations- gesellschaft



Springer VS

Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft

Aysun Doğmuş • Yasemin Karakaşoğlu
Paul Mecheril (Hrsg.)

Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft

Herausgeber

Aysun Doğmuş
FB 12 / AB Interkulturelle Bildung
Universität Bremen
Bremen, Deutschland

Yasemin Karakaşoğlu
FB 12 / AB Interkulturelle Bildung
Universität Bremen
Bremen, Deutschland

Paul Mecheril
Fakultät I Institut Für Pädagogik
Carl-von-Ossietzky Universität
Oldenburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-07295-7
DOI 10.1007/978-3-658-07296-4

ISBN 978-3-658-07296-4 (eBook)

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürfen.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Kerstin Hoffmann

Gedruckt auf säurefrei und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature
Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Einführung | 1 |
| <i>Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril</i> | |
| | |
| Teil I Erziehungswissenschaftliche Konturen pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft | |
| Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung | 13 |
| Ein Blick zurück nach vorn | |
| <i>Marianne Krüger-Potratz</i> | |
| | |
| „Streit trennt, Streit verbindet“ | 43 |
| Das Problem der Heterogenität zwischen Immunisierung | |
| und Communisierung | |
| <i>Norbert Ricken</i> | |
| | |
| Involviert in Machtverhältnisse | 59 |
| Rassismuskritische Professionalisierungen | |
| für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft | |
| <i>Astrid Messerschmidt</i> | |
| | |
| Postmigrantische Perspektiven | 71 |
| Von der Hegemonie zur urbanen Alltagspraxis | |
| <i>Erol Yıldız</i> | |

Teil II Rahmenbedingungen und konzeptionelle Zugänge in der universitären Lehramtsausbildung in der Migrationsgesellschaft**Interkulturelle Bildung im Modul**

„Umgang mit Heterogenität in der Schule“ 87

Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien

für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent*innen

am Beispiel der Universität Bremen

Aysun Doğmuş und Yasemin Karakaşoğlu

Interkulturelle Bildung als Hochschulangebot 107

Organisatorische und curriculare Beobachtungen

zur Lehre sowie ihrer strukturellen Verankerung

Hans-Joachim Roth und Tim Wolfgarten

**Teil III Pädagogische Professionalität
in spezifischen Handlungsfeldern****Professionalisierung von Lehrkräften**

im Handlungsfeld Sprachliche Bildung 143

Eine Qualifizierungsmaßnahme in Grundschulen

Katrin Huxel

Migrationsgesellschaftliche Differenz

am Übergang in die berufliche Bildung 161

Anmerkungen zur Thematisierung

von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit

Marc Thielen

Teil IV Migrationsgesellschaftliche Differenz-und Machtverhältnisse als Bedingung und Gegenstand der Professionalisierung in der universitären Lehramtsausbildung

| | |
|---|-----|
| Reflexivität und Fallarbeit | 179 |
| Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft | |
| <i>Thomas Geier</i> | |
| Den Umgang mit Differenz lehren | 201 |
| Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis | |
| <i>Merle Hummrich und Michael Meier</i> | |
| Disinventing ‚Muttersprache‘ | 221 |
| Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘ | |
| <i>Magdalena Knappik</i> | |
| Professionalisierung durch (familiale) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? | 241 |
| Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis | |
| <i>Argyro Panagiotopoulou und Lisa Rosen</i> | |
| „Aber bei uns gibt es keine Ausländer“ | 261 |
| Interkulturelle Lernprozesse und Lebensrealitäten von Studierenden | |
| <i>Anne-Christin Schondelmayer</i> | |
| Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung | 279 |
| <i>Anja Steinbach</i> | |
| Autor*innenverzeichnis | 301 |

Einführung

Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril

Von der *Tatsache der Migration* ist Pädagogik in vielerlei Hinsicht grundlegend betroffen. Nicht nur gewohnte Praxen und Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns, auch pädagogische Selbstverständnisse und Programme werden unter Bedingungen der Vielfalt von ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und demokratisch nicht legitimierbarer Ungleichheit prekär bzw. in ihrem prekären Status sichtbar. Der Hinweis auf die relative Untätigkeit der bundesdeutschen Bildungsinstitutionen, auf die Anwesenheit von Schüler/innen aus Migrationsfamilien mit entsprechenden organisatorischen und curricularen Konzepten zu reagieren, begleitete den deutschsprachigen pädagogischen Diskurs über Migration von Beginn an. In dem letzten Jahrzehnt ist die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Migration und Bildung allerdings über fachwissenschaftliche Debatten hinaus zu einem der ersten Themen gesellschaftlicher Auseinandersetzung geworden. Dies steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der verspäteten Umstellung des politischen Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland auf ein eher republikanisches Staatsbürgerschaftsverständnis und der erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts einsetzenden offiziellen Anerkennung der gesellschaftlichen Migrationstatsache. Im Zuge der Diskussion der Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien wie PISA, TIMMS oder IGLU hat die Benachteiligung von Migrantinnen und Männern in der und durch die deutsche/n Schule Eingang in die Agenda des öffentlichen und insbesondere des bildungspolitischen Diskurses gefunden (Beitrag von Krüger-Potratz).

Durch diese Entwicklungen gelten Fragen von Migration und Bildung mittlerweile als allgemein akzeptierte Desiderate, wenn nicht konstitutive Bestandteile erziehungswissenschaftlicher Studiengänge schulischer wie außerschuli-

scher Ausrichtung. Ablesbar ist dies an der zunehmenden Förderung sowohl von Grundlagen- wie auch anwendungsorientierter Forschung im Bereich Migration und Bildung, an inhaltlichen Schwerpunkten pädagogischer Studienpläne und akademischer Curricula und nicht zuletzt an der entsprechenden Denomination erziehungswissenschaftlicher Professuren in den letzten zehn Jahren (Beiträge von Doğmuş/Karakaşoğlu und Roth/Wolgarten). Der nachhaltige Entwicklungs- und Etablierungsschub des Feldes Migration und Bildung (mit Ausdifferenzierungen als Interkulturelle Bildung/Pädagogik, Migrationspädagogik, Bildungsinstitutionen und Migration etc.) macht deutlich, dass pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft inzwischen eine Querschnittsaufgabe für pädagogische Studiengänge darstellt.

Der vorliegende Band hat seine Ursprünge in der Tagung „Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft“, die im April 2013 in Kooperation der Arbeitsbereiche Interkulturelle Bildung (Universität Bremen) und Migration und Bildung (Universität Oldenburg) in Bremen stattgefunden hat. Zielsetzung war die Auseinandersetzung der Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen über relevante Fragen der pädagogischen Professionalität und Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft, die auch die Konzeption und Zielrichtung des hier vorgelegten Bandes prägen. Wir bedanken uns herzlich bei den Autor/innen für den konstruktiven Austauschprozess und die Bereitstellung ihrer Tagungsbeiträge für diesen Band. Ein besonderer Dank geht auch an Paloma Quinteros-Yáñez, die mit großem Engagement und außergewöhnlicher Sorgfalt an dem Redigieren der Beiträge mitgewirkt hat.¹

Das zentrale Anliegen des Bandes

Zentrales Anliegen der in diesem Band versammelten Beiträge ist die Auseinandersetzung mit der Frage, was grundsätzlich unter pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft verstanden werden kann, welche Themen und inhaltlichen Aspekte für diesen Bereich kennzeichnend sind und wie diese exemplarisch in der Praxis akademischer und praktischer pädagogischer Professionalisierung wirksam werden (sollten). Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang, in welcher Theoriesprache diese sinnvoll und gewinnbringend erfasst werden können, welche Aufgaben sich den in diesem Feld pädagogisch Handelnden stellen, welche Strukturmerkmale pädagogische Institutionen und pädagogisches

1 Die Autor/innen verwenden in ihren Beiträgen unterschiedliche Formen einer geschlechtergerechten Schreibweise. Eine Vereinheitlichung war aus unserer Sicht insbesondere auf Grund kontroverser Diskurse und ihrer Sichtbarmachung nicht notwendig.

Handeln im von Migrationsprozessen konstituierten gesellschaftlichen Raum kennzeichnen und kennzeichnen sollten.

Diese allgemeine Aufmerksamkeitsrichtung wird aus der Perspektive der Beiträge von zwei Voraus-Setzungen gerahmt. Erstens sind Konzeptionen pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft, die migrationspädagogisches Handeln auf die „Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund“ beschränken, kurzsinnig, einseitig und problematisch. Diese „ausländerpädagogische“, zumeist auf Unterstützung und Defizitkompensation ausgerichtete Zielgruppenorientierung wird weder dem Erfordernis gerecht, dass Veränderungen im Feld Migration und Bildung immer auch als Veränderungen der Bildungsinstitutionen gedacht und konzipiert werden müssen, noch dem Umstand, dass das komplexe Feld Migration und Bildung mit Anforderungen einhergeht, die beispielsweise alle Schüler/innen betreffen, nicht allein solche, die als „mit Migrationshintergrund“ gelten. Eine wesentliche Aufgabe pädagogischen Könnens unter gegenwärtigen Bedingungen wäre es folglich, der Pluralität migrationsgesellschaftlicher Positionen und (Bildungs-)Biographien Rechnung zu tragen und dabei gleichzeitig stereotype und stigmatisierende Fest- und Zuschreibungen zu reflektieren und zu vermeiden. Differenzsensibilität und Diskriminierungskritik stellen dementsprechend grundlegende Dimensionen pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft dar (Mecheril et al. 2010; Karakaşoğlu et al. 2011). Menschen, die in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt haben und sich selbst als „ohne Migrationshintergrund“ wahrnehmen und auch von anderen so wahrgenommen werden, sind also ebenso als Adressat/innen pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft zu verstehen wie Migrant/innen mit langfristigen, kurzfristigen oder ungeklärten Bleibeperspektiven und ihre Kinder, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird; Menschen, die migrationsgesellschaftliche Diskriminierungserfahrungen machen ebenso wie jene, die das Privileg haben, dass etwa rassistische Herabwürdigung ihnen in der Regel nicht widerfährt.

Die zweite Voraus-Setzung betrifft die Struktur migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse. Diese gerät einseitig, verkürzt und problematisch in den Blick, wenn sie auf kulturelle oder sprachliche Unterschiede reduziert wird. Nicht zuletzt angesichts der sehr kurzen Geschichte der Öffnung des offiziellen und allgemeinen Diskurses für die migrationsgesellschaftliche Tatsache (auch in der Erziehungswissenschaft) ist die deutsche Migrationsgesellschaft nach wie vor von bedeutsamen Macht- und Herrschaftsverhältnissen strukturiert. Welche Bedingungen und Konsequenzen die (migrations)gesellschaftliche Ordnung hierarchisierter Differenzen wie prägen, ist somit eine bedeutsame Frage. Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse sind sowohl formeller wie informeller Gegenstand pädagogischer Kontexte. Sie sind aber zugleich formell und informell strukturierende Größe des

Arrangements oder Kontextes, in dem gesprochen wird (vgl. Mecheril et al. 2013). Migrationsgesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse sind materialer Gegenstand und Anlass sowie strukturelle Voraussetzung von Bildungsprozessen.

Dabei kommt insbesondere der Lehrer/innen-Bildung für die Entwicklung von pädagogischem Können in der Migrationsgesellschaft eine entscheidende Rolle zu. Wir gehen davon aus, dass alle (zukünftigen) Lehrer/innen in unterschiedlicher Weise migrationsgesellschaftlich positioniert sind und die Berücksichtigung dieser Positionierung ein wichtiges, wenn auch gewiss nur ein Moment von Professionalisierungsprozessen ist (Beiträge von Knappik und Panagiotopoulou/Rosen). Bildungsinstitutionen wie Kindergärten oder Schulen der Migrationsgesellschaft stellen einen zentralen gesellschaftlichen Vermittlungs-, Sozialisations-, Normierungs- oder Subjektivierungskontext dar, dessen Einfluss sich nahezu kein Gesellschaftsmitglied entziehen kann. Umso bedenkenswerter scheint es, dass beispielsweise die von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Auftrag gegebene Expertise zu Benachteiligung und Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich „zeigt, dass eine Vielzahl von empirischen Studien vorliegt, die die systematische Herstellung und Verfestigung von Diskriminierung und Bildungsgerechtigkeit durch das deutsche Bildungssystem offenlegen“ (Jennessen et al. 2013, S. 90; Beitrag von Thielen zum Übergang in die berufliche Bildung). Dieser Befund ist klar. Doch ist bislang weder hinlänglich untersucht worden, welcher Stellenwert dem pädagogischen Handeln von Professionellen bei der Herstellung von Ungleichheit mit Folge von Diskriminierung und Bildungsgerechtigkeit zu kommt, noch liegt eine empirische Basis dafür vor, was unter ‚pädagogischem Können‘ unter Migrationsverhältnissen verstanden wird und werden sollte.

Eine einfache Bezugnahme auf eine so genannte ‚interkulturelle Kompetenz‘, deren tatsächlicher Gehalt nach wie vor unklar ist, reicht jedenfalls nicht. So können interkulturelle Ansätze durch das Aufrufen und das Positionieren von ‚migrantisch‘ markierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Bildungsinstitutionen zu einer Verfestigung bestehender Differenz- und Dominanzverhältnisse beitragen und übergehen dabei oftmals auch die Selbstverortungen und Selbstbezeichnungen der so Adressierten. Als eine wesentliche Aufgabe pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft kann somit angesehen werden, der gegebenen Pluralität migrationsgesellschaftlicher Positionen und (Bildungs-)Biographien differenzsensibel Rechnung zu tragen und dabei gleichzeitig diskriminierungskritisch die Wirksamkeit stereotyper und stigmatisierender Fest- und Zuschreibungen durch machtvolle Akteur/innen der Bildungsinstitutionen zu minimieren. In vorherrschenden gesellschaftlichen Diskursen, nicht zuletzt im schulischen Feld, wird die Analyse migrationsgesellschaftlicher Unterschiede zumeist als Untersu-

chung kultureller Differenzen konzipiert und durchgeführt. Dabei werden migrationsgesellschaftliche Unterschiede, die zentral auch durch Unterschiede in der Möglichkeit politischer und ökonomischer Teilhabe und dem Rechtstatus bedingt sind, durch den Rekurs auf Kultur zu kulturellen Unterschieden *gemacht*. Migrant/innen werden so zu Anderen, die vermeintlich nicht anders können, als den von ihrer Kultur festgelegten Deutungs- und Handlungsmustern zu folgen.

Dieses kulturalistische, nicht selten kulturrassistische Argument wird bezeichnender Weise gegenwärtig eingesetzt, um vor der kulturellen und sittlichen Gefährdung Deutschlands durch Flüchtlinge zu warnen. So lässt sich dann feststellen, dass der ‚kleine muslimische Macho‘ oder das ‚stille Kopftuchmädchen‘ ggf. so agieren, weil sie eben als solche adressiert werden. Umso wichtiger ist es, dass Lehrer/innen lernen, die Bilder über als anders markierte und festgeschriebene Personen(-Gruppen) in den eigenen Bewertungsschemata vor dem Hintergrund eigener biographischer Erfahrungen zu hinterfragen und ihre eigenen Bezüge zur Tatsache der Migration zu erkennen (Beiträge von Messerschmidt, Schondelmeyer und Steinbach). Sie müssen sich zum *reflective practitioner* entwickeln, zu einem professionellen Akteur, der in der Lage ist, seine pädagogische Handlungspraxis mit Bezug auf (erziehungs-)wissenschaftliches Wissen fortwährend zu kontextualisieren. Für ein Lehren in der Migrationsgesellschaft ist die Fähigkeit zur kritisch-reflexiven Distanzsetzung in Bezug auf das eigene Denken und Handeln als Kernkompetenz pädagogischer Professionalität einzuschätzen und entsprechend in Ausbildung und ausübender Tätigkeit zu verankern. Die etwa von den Schüler/innen eingebrachten Unterschiede – beispielsweise der Sprache, des Wissens, des Verhältnisses zur Bildungsinstitution – sind Unterschiede, die konstitutiv für die (Migrations-)Gesellschaft sind (Beitrag von Yıldız). Es ist wichtig, sich zu ver-gegenwärtigen, dass es sich hierbei nicht um „*interkulturelle Unterschiede*“ in dem Sinn handelt, dass „*Andere*“ ihre kulturellen Gepflogenheiten zu „*uns*“ mitgebracht haben. Vielmehr sind die kulturellen und sprachlichen Unterschiede Kennzeichen der einen (pluralen) Gesellschaft: „*Wir*“ sind different, sprechen türkisch, kurdisch, russisch und deutsch, gehören eher ökonomistischen, von einem sozialen Instrumentalismus geprägten, an moralischen Leitlinien des Verzichts auf Gewalt gegen andere, sich und Tiere orientierten oder anderen Milieus an. Für das Schul- und Unterrichtsgeschehen bedeutet dies, dass die eingebrachten Unterschiede in mehrfacher Hinsicht pädagogisch bedeutsam werden: Der Heterogenität hat die Schule zunächst in der Weise Rechnung zu tragen, dass sie diese symbolisch wie faktisch anerkennt und den Subjekten der Bildung im Rahmen ihrer Fertigkeiten, Kenntnisse und Interessen, angemessene Bildungsprozesse ermöglicht (Beiträge von Huxel und Ricken in diesem Band). Erste (empirisch fundierte) Zugänge zu der hier angedeuteten Perspektive, die bislang noch nicht eingeflossen sind in

einen substantiellen, forschungsbasierten und praxiserprobenden grundlegenden Beitrag zur Konzipierung reflexiver Professionalität und einem damit einhergehenden pädagogischen Können in den Bildungsinstitutionen der Migrationsgesellschaft, bieten die in diesem Band versammelten Beiträge.

Pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft zielt auf einen verantwortungsvollen Umgang mit (pädagogischen) Widersprüchen

Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft findet in Möglichkeitsräumen statt, die strukturell, institutionell und diskursiv von Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen strukturiert und gerahmt sind (zum hier relevanten Strukturerungsbegriff siehe Gottuck und Mecheril 2014). Es gibt eine lange Tradition im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs, auf die Widersprüche und Paradoxien (schul-)pädagogischen Handelns und damit verbundener Erwartungen aufmerksam zu machen (vgl. Jank und Meyer 2002; Helsper et al. 2005; Schütze 1992). Dazu zählt beispielsweise die Anforderung an Lehrkräfte, einerseits Lern- und Bildungsprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung auf der Seite ihrer Adressat/innen zu unterstützen. Andererseits gilt es, eine Selektionsentscheidung zwischen denjenigen vorzunehmen, die ‚scheitern‘ und denjenigen, die ‚bildungserfolgreich‘ sein dürfen – mit weitreichenden Folgen für die Bildungs- und Berufskarrieren der Betroffenen (vgl. Wenning 2001). Typische Themen und Konstellationen werden in solchen Diskursen mit Gegensatzpaaren wie Förderung/Selektion, Selbsttätigkeit/Führung, Unbestimmtheit/Bestimmtheit, Nähe/Distanz, Hilfe/Kontrolle usw. beschrieben; und professionelle Umgangsweisen werden – je nach inhaltlicher Ausrichtung – als Aushalten-Können, als dialektische Ausbalancierung, als Transparent-Machen von Widersprüchen gegenüber Adressat/innen präsentiert. Solche allgemein thematisierten Verhältnisse werden aber kaum in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft diskutiert. Dies stellt ein bedeutsames Lehr- und Forschungsdesiderat dar.

Pädagogik ist in mehrrelei Hinsicht ein kompliziertes oder gar ein unmögliches Unterfangen. Denn sie ist geprägt von einer Vielzahl zum Teil widerstreitender Anforderungen, etwa der Anforderung, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass Kinder sich selbst, was immer dies heißt, entfalten können. Zugleich sollen sich Kinder und Jugendliche die Kompetenzen aneignen, die in der jeweiligen Gesellschaft bedeutsam oder gar erforderlich sind. Lehrer/innen sehen sich immer mit der Frage konfrontiert, wie sehr sie Lernprozesse von Kindern anleiten und führen sollen und inwiefern Zutrauen und Unterstützung bei der Selbstaneignung auch solcher Strategien des sogenannten Lernenlernens sinnvoller sind. Lehrer/innen handeln weiterhin im Spannungsfeld zwischen den sich zuweilen ausschließenden

Anforderungen der Orientierung auf einzelne Kinder und der Orientierung auf die gesamte Schulklasse.

Nicht nur mit Bezug auf migrationsgesellschaftlich plurale Kontexte stellt sich die Frage, wann von Lehrer/innen Differenzen (zum Beispiel kulturelle Unterschiede) in Rechnung gestellt werden sollten und wann dies mit einer stereotypen Festschreibung von Schüler/innen einhergeht. Das heißt: Professionelles Handeln in der Schule findet in einem Feld struktureller Widersprüche statt. Hieraus ergibt sich die Konsequenz, dass es allgemein, erst Recht unter Bedingungen von Vielfalt, überaus sinnvoll ist, eine reflexive Professionalität der Lehrer/innen zu ermöglichen. Da sich pädagogisches Handeln fallspezifisch ereignet und nicht rezeptiv durchgeführt werden kann, kann von Lehrer/innen nicht erwartet werden, dass sie immer „richtig“ handeln, aber die Institutionen der Aus- und Fortbildung können eine Kultur schaffen, in denen sie systematisch aus dem, was sie tun und nicht tun, lernen.

Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft als Typus reflexiven Handelns

Professionelles pädagogisches Handeln stellt einen Typus reflexiven Handelns dar. Gegenstand pädagogischer Reflexivität sind hierbei in erster Linie nicht die individuellen Positionen und Positionierungen der Pädagog/innen, sondern das im pädagogischen Deuten und Handeln aufscheinende und wirksam werdende erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen; ein Wissen, welches möglicherweise als unhinterfragte Selbstverständlichkeit auftritt und kaum bewusst das Deuten und Handeln anleitet. Dieses Wissen gilt es im Rahmen reflexiver Professionalität zu bearbeiten. In diesem Zusammenhang kommen auch die verschiedenen Phasen der Lehrer/innenbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und die zweite Phase der Lehrer/innenbildung (Referendariat) ins Blickfeld. Zugleich geht es im Zuge migrationspädagogischer Reflexivität auch um die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen migrationsgesellschaftlichen Status pädagogisch Handelnder und den mit dem Status verknüpften kontextspezifischen, symbolischen Ressourcen.

Einen reflexiven Habitus der Pädagogen/in zu ermöglichen, erfordert eine universitäre Ausbildung, die nicht zufällig, sondern systematisch einen nachhaltigen Beitrag dazu leistet, dass „gebildete“ Pädagog/innen tätig werden. Zu fragen ist, inwiefern eine qualifizierte pädagogische Ausbildung beispielsweise auf theoretischer Ebene die anspruchsvolle „Unmöglichkeit“ des Berufs transparent und praktisch Pädagog/innen mit den fallspezifischen Konsequenzen der Widersprüche, Unwägbarkeiten und der Unbestimmtheit des Handlungsfeldes vertraut macht. Können Pädagog/innen auf der Basis einer profunden erziehungswissenschaftli-

chen und gesellschaftstheoretischen Grundlage in die Lage versetzt werden, ihr Tun, die Situation der Adressat/innen der von ihnen modellierten Bildungsprozesse, etwa der Schüler/innen, und die Bildungsinstitution als gesellschaftliche Institution so zu reflektieren, dass sie ihrer hoch anspruchsvollen und von vielen Widersprüchen gekennzeichneten Aufgabe professionell und nicht in erster Linie von defensivem Wissen geleitet nachgehen können? Auch die theoretische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Diskriminierungsroutinen und Rassismen – auch damit, was es heißt, etwa als Lehrer/in, dem/r kein Migrationsstatus zugeschrieben wird, und was es heißt als Lehrer/in, dem/r ein Migrationsstatus zugeschrieben wird, – zu ermöglichen, ist bedeutsamer Bestandteil einer Lehrer/innenbildung, die einen Beitrag zur Ausbildung eines reflexiven Habitus leistet.

Von besonderer Bedeutung für die Ausbildung eines reflexiven Habitus sind Ansätze forschenden und kasuistischen Lernens in der Ausbildung von Pädagog/innen (Beiträge von Geier und Hummrich/Meier) und damit auch der Rückgriff auf Ansätze qualitativer Forschung. Qualitative Migrationsforschung zielt unter anderem darauf, in empirischer Einstellung soziale Herstellungsprozesse zu rekonstruieren, in denen beispielsweise Jugendliche durch pädagogische Blickweisen und in einem pädagogischen Setting zu „Anderen“ werden. Sie geben kontextrelative Antworten darauf, in welcher Weise Lehrer/innen in einzelnen Situationen auf Differenzkategorien wie „Ausländer“ ex- oder implizit Bezug nehmen und welche Effekte dieser Rückgriff, diese Betrachtungs- und Anspracheform für die unter dieser Kategorie gefassten, sozusagen dingfest gemachten Jugendlichen hat. Wenn man sich die Frage stellt, welche Bedeutung qualitative Migrationsforschungsansätze für erziehungswissenschaftliches Denken und pädagogisches Handeln besitzen, dann verweisen diese Ansätze die pädagogische Praxis zunächst darauf, dass es sinnvoll ist, wenn diese Praxis den Blick auf sich selbst pflegt und sich selbst stärker zum Gegenstand der Reflexion und auch der Kritik macht. Eine der größten Herausforderungen für die von gesamtgesellschaftlich dominanten Normalitätssetzungen geprägte pädagogische Praxis scheint vor allem darin zu liegen, die eigenen Annahmen (in den Köpfen der Professionellen und dem Selbstverständnis der Institutionen) von der – meist „kulturell“ interpretierten – „Andersheit“ einzelner Schüler/innen immer wieder reflexiv einzuholen und zu überprüfen.

Da, wo es der pädagogischen Arbeit in einer Migrationsgesellschaft gelingt, die den – durch das (auch eigene) Handeln eingebrachten und dieses Handeln vorgängig strukturierenden – Unterscheidungen zu Grunde liegenden kulturellen Muster zu erkennen und auf ihre Angemessenheit zu befragen und zu befremden, da gewinnt sie eine komplexe Stärke, die den komplizierten sozialen Verhältnissen, auf die sie bezogen ist, entspricht.

Literatur

Gottuck, S., & Mecheril, P. (2014). Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: A. Geimer & F. von Rosenberg (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S.87–108). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, W., Hörster, R., & Kade, J. (Hrsg.). (2005). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess.* 2. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wiss.

Jank, W., & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle.* 5., völlig überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Jennessen, S., Kastirke, N., Kotthaus, J. (2013). Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Zugegriffen: 7. Dezember 2015.

Karakoçlu, Y., Gruhn, M., & Wojciechowicz, A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-) Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen.* Münster: Waxmann.

Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (Hrsg.). (2010). *Migrationspädagogik.* BachelorMaster. Weinheim: Beltz.

Mecheril, P., Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Menz, M., Plößer, M., & Rose, N. (2013). Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS.

Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S.132–170). Opladen: Leske und Budrich.

Wenning, N. (2001). Differenz durch Normalisierung. In: H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 275–295). Opladen: Leske und Budrich.

Teil I

Erziehungswissenschaftliche Konturen pädagogischen Könnens in der Migrations- gesellschaft

Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung

Ein Blick zurück nach vorn

Marianne Krüger-Potratz

1 Einleitung

Migration und – genereller – Mobilität über staatliche Grenzen hinweg wie auch innerhalb derselben, auf Dauer oder Zeit angelegt, verbunden mit unterschiedlichen Motiven, Zielen und Erwartungen stellt seit jeher eine Herausforderung für alle Politikbereiche des Ziellandes dar, insbesondere für die Bereiche Arbeit, Wohnen, Gesundheit und Bildung. Stets geht es um die Frage, ob und in welchem Umfang die Zugewanderten an den gesellschaftlichen Ressourcen teilhaben sollen. Im Folgenden geht es um die Teilhabe an *öffentlicher schulischer Bildung*, die unter dem Anspruch steht, dass sie so gestaltet sein muss, dass es jedem und jeder möglich ist, das Menschenrecht auf Bildung wahrzunehmen. Dies schließt private, marktförmig organisierte Bildungsangebote nicht aus. Sie sind allerdings – sofern sie nicht staatlich anerkannt sind – kein Ersatz für öffentliche Bildung, sondern nur ein zusätzliches Angebot. *Herausforderung* wird im Folgenden als Aufforderung zu grundlegenden Veränderungen und dementsprechendem bildungspolitischen und -rechtlichen Handeln unter Bezug auf Forschungsergebnisse und Konzeptentwicklung verstanden. „*Blick zurück nach vorn*“, dieser Zusatz im Titel zeigt an, dass danach gefragt wird, in welcher bildungspolitischen und pädagogischen Tradition in der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der öffentlichen Schule auf die Migrationsbewegungen seit den 1950er, 1960er Jahren reagiert worden ist, und ob bzw. welche grundlegende(n) Veränderungen erkennbar sind. Unter dieser Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten in Reaktion auf Migration geht es zunächst um die bildungspolitischen und -rechtlichen Reaktionen und anschließend speziell um den Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Warum und in welcher Weise Zuwanderung, so wie sie sich in den letzten 300 Jahren in Deutschland entwickelt hat, eine Herausforderung für die öffentliche Bildung dargestellt hat und darstellt, kann im Rahmen eines Artikels nur in sehr groben Zügen erörtert werden. Hinzu kommt, dass die Forschungslage desolat ist. Es gibt derzeit nur wenige Untersuchungen zur Frage, ob bzw. wie in der Geschichte der Schule bildungspolitisch und pädagogisch auf nationale, ethnische, sprachliche und kulturelle Heterogenität reagiert worden ist (siehe Gogolin und Krüger-Potratz 2010¹, Kap. 6.1). Doch um Bildung unter den Bedingungen von Migration als Teil von Globalisierung ‚neu denken‘ und bildungspolitisch, strukturell und curricular neu fassen zu können, ist der „Blick zurück“, das heißt die Kenntnis des historischen Umgangs mit Diversität in der öffentlichen Bildung, wichtig.

Zur Klärung der Frage, ab wann und in welcher Weise Migration eine Herausforderung für Bildung und speziell für öffentliche Bildung darstellt, empfiehlt es sich, zwischen Migration im Sinne von Mobilität (Reisen, Wanderungen, Austausche) einerseits und Migration als grenzüberschreitende² Zu- und Abwanderung von Personen auf Dauer oder Zeit andererseits zu unterscheiden, auch wenn faktisch eine Bewegung in die andere übergehen kann. In der Regel tangiert(en) Reisen, Wanderungen oder Austausche im Rahmen des Schulunterrichts, eines Studiums, der (Handwerks-)Ausbildung oder auch als Element privater Bildungsprozesse die Institutionen der (öffentlichen) Bildung nur bedingt. Bildungsmobilität erfolgt(e) zumeist ergänzend zum ‚normalen‘ Bildungsgang, in einem zeitlich überschaubaren Rahmen und mit dem Ziel der Rückkehr.³ Außerdem war bzw. ist Bildungsmobilität eher ein ‚Geschäft auf Gegenseitigkeit‘, denn die ‚eigenen‘ Schüler und Schülerinnen, Studierenden, Auszubildenden bzw. Fachkräfte sollen ebenso mobil sein und in anderen Regionen oder Ländern Bildungserfahrungen sammeln können.

Internationale Migration hingegen stellt öffentliche Bildung, speziell den Pflichtschulbereich, vor die Herausforderung, ‚fremde‘ Schülerinnen und Schüler nicht nur als zeitweise Gäste, sondern als reguläre Adressaten des nationalen Bildungsangebots aufzunehmen. Seit Ende des Zweiten Weltkriegs erfolgt dies u. a. unter Bezug auf das Menschenrecht auf Bildung, wie es in verschiedenen interna-

1 Die 3., stark überarbeitete Auflage erscheint 2016.

2 Auch Binnenmigrationen können eine Herausforderung für öffentliche Bildung darstellen, z. B. Land-Stadt-Wanderungen mit der Folge, dass Schulen auf dem Lande aufgrund sinkender Schülerzahlen schließen müssen.

3 Neu ist, dass in vielen Studiengängen inzwischen ein Auslandssemester vorgesehen ist; dies kann durchaus als Herausforderung für die Hochschulen angesehen werden, betrifft aber nicht den Pflichtschulbereich.

tionalen und auch europäischen Vereinbarungen festgelegt ist. Zuvor gab es zwar auch schon binationale und nach dem Ersten Weltkrieg auch internationale Vereinbarungen, doch entscheidend war letztlich nur die nationale (Bildungs-)Politik. In diesem Sinne war Migration stets eine Herausforderung für öffentliche Bildung, auf die mit Strategien der Ausgrenzung, Abwehr, Assimilation, mit Einzel- oder gruppenbezogenen Sondermaßnahmen reagiert worden ist. Erst in jüngster Zeit zeichnet sich ein Paradigmenwechsel ab, insofern nun die Strukturen, die grundlegenden Konzepte und Normalitätsmuster öffentlicher Bildung auf den Prüfstand gestellt werden mit dem Ziel, dass öffentliche Bildung sich auf die – auch durch Migration veränderte – Gesellschaft als Ganzes bezieht.

2 Migration als Herausforderung für die bildungspolitische und -rechtliche Gestaltung öffentlicher Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg

Der erste entscheidende bildungspolitische und -rechtliche Schritt, mit dem auf Migration als Herausforderung zur Umsetzung des Rechts auf Bildung – unabhängig von der nationalen, ethnischen und sprachlichen Herkunft, in der Bundesrepublik Deutschland reagiert wurde, war die Einbeziehung der Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit in die allgemeine Schulpflicht. Nach einer 1963 vom Schulausschuss der Kultusministerkonferenz durchgeführten Befragung waren sich „die Unterrichtsverwaltungen darin einig, daß für diese [ausländischen] Kinder der Schulbesuch ermöglicht werden“ müsse (KMK 1963, zit. nach Koch 1970, S. 64). Acht Bundesländer hatten sie schon für schulpflichtig erklärt und dementsprechende rechtliche Regelungen getroffen (vgl. ebd.); die anderen folgten erst im Verlauf der 1960er Jahre.⁴ Von der Schulpflicht ausgeschlossen blieben weiterhin

4 Das gilt für die Bundesrepublik vor 1990. Anzumerken ist, dass in der DDR ausländische Kinder durch das 1950 erlassene Schulpflichtgesetz nicht explizit von der Schulpflicht ausgeschlossen worden waren, wohl aber implizit, insofern die Schulpflicht nach den Schulgesetzen von 1950, 1959 und 1965 zwar für alle diejenigen Kinder und Jugendliche bestand, deren Erziehungsberechtigte ihren „Wohnsitz oder ständigen Aufenthalt in der DDR“ hatten, aber in der Präambel der Schulgesetze von 1959 und 1965 die „sozialistische Schule“ der DDR explizit als Schule für „alle Kinder des Volkes“ bezeichnet wird, die das Ziel habe, Staatsbürger der DDR zu bilden und zu erziehen (Schulpflichtgesetz von 1959, Präambel; 1965 Präambel; alle genannten Gesetze sind abrufbar unter <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulpflichtgesetz50.htm>. Zugegriffen: 28.9.2015). Aufgrund der restriktiven Migrationspolitik der DDR war die Zahl der ausländischen Kinder, die öffentliche Schulen besuchten, generell sehr gering. Die in größerer Anzahl in Zusammenhang mit internationalen Solidari-

alle jene Kinder und Jugendliche, die keinen „gewöhnlichen Aufenthalt“ nachweisen konnten, z. B. Kinder (noch) nicht anerkannter oder geduldeter Flüchtlinge und vor allem statuslose Kinder und Jugendliche: Die Chancen für Letztere, ihr Recht auf Bildung wahrzunehmen, sind inzwischen zwar besser geworden, aber insgesamt ist ihre Situation weiterhin prekär (siehe Weiser 2013; Neumann und Schwaiger 2014).⁵

Die von den Kultusministerien ab den 1950er Jahren und bis in die 1990er Jahre erlassenen Vorschriften zur Umsetzung der Schulpflicht für ‚Ausländerkinder‘, die Gestaltung der Eingliederungshilfen und Fördermaßnahmen waren in vielerlei Hinsicht (siehe Koch 1970; Görgl 1974; Gogolin et al. 2001) unterschiedlich gefasst. Den ‚flexiblen Rahmen‘ bilde(t)en die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) der 1970er und 1980er Jahre mit ihren weichen und z. T. auch widersprüchlichen Empfehlungen (siehe Puskeppelit und Krüger-Potratz 1999). Hinzu kam, dass in den Anfangsjahren die Bildungsbehörden vielerorts wenig Wert darauf legten, dass diese neuen Schülerinnen und Schüler der Schulpflicht auch faktisch nachkamen, auch wenn zeitweise bei unregelmäßigem bzw. fehlendem Schulbesuch – u. a. in Zusammenhang mit der Zahlung des Kindergeldes – mit Sanktionen gedroht wurde. Trotz aller Mängel in der Ausführung war der Einbezug in die allgemeine Schulpflicht ein erster, entscheidender Schritt, mit dem die Bundesrepublik Deutschland sich aus der Tradition der prinzipiellen Ausgrenzung staatsfremder Schülerinnen und Schüler – wie sie noch zu zeigen sein wird – zu lösen begonnen hat.

Die zur Umsetzung der rechtlichen Gleichstellung ausländischer Schülerinnen und Schüler getroffenen Maßnahmen waren so ausgerichtet, dass diese beschult werden konnten, zugleich aber der störungsfreie Unterricht für die ‚angestammten‘ Schülerinnen und Schüler sichergestellt blieb. In der Folge ergab sich – je nach Schülerzahl und ‚Umsetzungspolitik‘ der Schulen – eine mehr oder weniger starke Segregation innerhalb der Schulen. In Schulen mit einer größeren Zahl ausländischer Schülerinnen und Schüler bildeten sich zeitweise ‚zwei Schulen in einer‘ heraus: Die deutschen Schülerinnen und Schüler besuchten die Regel-

tätsaktionen aufgenommenen Kinder sind in speziellen Schulen und Einrichtungen untergebracht und beschult worden, z. B. in der „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt.

5 Seit 2011 ist zwar rechtlich geregelt, dass die Schulen von der aufenthaltsrechtlichen Meldepflicht ausgenommen sind. Ob bzw. wieweit dies in der Praxis beachtet wird, ist in dem Projekt „Schulanmeldung von Kindern ohne Status“ untersucht worden; das Ergebnis liegt vor, siehe Funcke, B.J., Karakaşoğlu, Y., Vogel, D. (2015): „Es darf nicht an den Papieren scheitern“. Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen. <http://www.gew-hb.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/es-darf-nicht-an-papieren-scheitern/> Zugegriffen: 20.2.2016.

klassen, die ausländischen bzw. zugewanderten wurden in Vorbereitungsklassen (Ausländerklassen, Übergangsklassen, internationalen Klassen) zusammengefasst und verblieben nicht selten in diesen. Ein weiteres, aufgrund seiner Struktur wie auch Zielsetzung segregativ wirkendes Element bildete der sog. Muttersprachliche Ergänzungsunterricht (Herkunftssprachunterricht) – ein spezielles Angebot für ‚Ausländerkinder‘, in einigen Bundesländern als fakultatives, in anderen als Pflichtangebot eingerichtet. Als ‚Kontaktzone‘ für die beiden Schülergruppen waren die sogenannten ‚spracharmen Fächer‘ vorgesehen. In Schulen mit einer geringeren Anzahl von Kindern aus Zuwandererfamilien wurden die Schülergruppen zwar nicht in dieser Weise aufgeteilt, aber Förderunterricht und „Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ wirkten auch hier separierend. Sie waren sichtbare Zeichen dafür, dass die einen, die ‚Eingesessenen‘, die Regel und die ‚anderen‘, die Zugewanderten, die Ausnahme zur Regel darstellten.

In den 1990er Jahren setzte eine Diskussion ein, in der die Formel „Migration als Herausforderung für Bildung“ – u. a. unter dem Stichwort ‚Perspektivwechsel‘ – konzeptionell wie auch bildungspolitisch neu ‚übersetzt‘ wurde: Nicht die mehr oder weniger gut gestaltete Eingliederung fremdstaatlicher Kinder und Jugendlicher in ein bestehendes Bildungssystem sei die mit Migration verbundene Herausforderung, sondern Migration sei nur ein Moment der unter ‚Globalisierung‘ zusammengefassten politischen, ökonomischen, technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen, aufgrund derer die nationalen Bildungssysteme strukturell und konzeptionell infrage zu stellen seien. Die Herausforderung betreffe daher das Bildungssystem insgesamt: die Strukturen und die Curricula sowie die Lehr- und Lernmaterialien, die ‚Sprache der Schule‘ und die Sprachen in der Schule, die Lernenden wie die Lehrenden bzw. das Professionsverständnis aller im Bildungsbereich Tätigen. Bildung und Bildungssysteme seien im Zeichen von Pluralität und Konflikt, von Gleichheit und Differenz neu zu denken, national wie international. Ein erster Ansatz, dies in der Forschung umzusetzen, war das Schwerpunktprogramm „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung – FABER“ (FABER 1990), und ein erster Versuch, dies bildungspolitisch für den Schulbereich zu formulieren, war der KMK-Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1996. Die Neufassung dieses Beschlusses im Jahr 2013 lässt erkennen, welche Veränderungen in Richtung auf eine ‚Schule für alle in der Migrationsgesellschaft‘ seitdem vollzogen worden sind (KMK/Interkulturelle Bildung 2013), aber auch, wie nach dem folgenden Abschnitt „Blick zurück“ noch gezeigt wird, welche Veränderungen weiterhin ausstehen.

3 Der Blick zurück: die Anfänge der öffentlichen Bildung und der Umgang mit den als ‚fremd‘ Markierten⁶

Bis in das frühe 20. Jahrhundert bestand *Unterrichtspflicht*, nicht Schulpflicht. Unterrichtspflicht bedeutete, dass die Eltern (bzw. die „Hausväter“) gehalten waren, dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder unterrichtet wurden: im eigenen Hause, in privaten bzw. kirchlichen Schulen oder – je nach historischem Zeitpunkt und Verfügbarkeit – auch in ‚weltlichen Schulen‘ bzw. in öffentlichen Schulen. Die Unterrichtspflicht galt zwar im Prinzip für alle Kinder, doch die überwiegende Mehrheit der Kinder wuchs aufgrund ihrer sozialen Situation ohne häusliche oder schulische Bildung auf.⁷

Mit Beginn des 18. Jahrhunderts begann die staatliche Macht ihren ‚Erzieherwillen‘ auch gegenüber denjenigen zu bekunden, die bis dahin keinerlei Unterricht erhielten. Anlass für das aufkommende staatliche Interesse an einer Grundbildung auch für diese Kinder und an der Entwicklung eines öffentlichen Elementarschulwesens waren die sich ändernden politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse: der Merkantilismus und die beginnende Industrialisierung, die Herausbildung eines – auch politisch bewussten – Bürgertums und eines gemeinsamen Staatsbewusstseins, das sich auf der politisch-rechtlichen Ebene unter anderem in den verschiedenen Schritten der gesetzlichen Regelung der politischen Zugehörigkeit – der Staatsangehörigkeit – spiegelte: „Der Weg zur ‚staatsunmittelbaren‘ Staatsbürgergesellschaft führte über den schrittweisen Abbau der kommunalen Macht, Zugehörigkeit zu bestimmen“ (Gosewinkel 2001, S. 69f.).⁸ In diesem Kontext wurden mehr oder weniger explizit stets zwei für das Thema „Migration

- 6 Die Geschichte der öffentlichen Schule wird hier in sehr groben Strichen gezeichnet; für eine differenziertere Darstellung der Entwicklung sei hier z. B. auf die Schulgeschichte von Geißler (2013) verwiesen, der – im Unterschied zu anderen Überblicksdarstellungen – wenigstens auf einzelne Minderheitsgruppen eingeht (siehe auch Gogolin und Krüger-Potratz 2010, Kap. 3).
- 7 Es gab zwar schon deutlich früher, auch schon vor der ersten Jahrtausendwende, Verordnungen, mit denen die jeweilige Staatsmacht ihr Interesse an einer (christlich-fundierten) Grundbildung für alle Untertanen bekundet hat, zum Beispiel von Karl dem Großen (siehe Rach 1968, S. 20f.; Geißler 2013, S. 20f.). Doch sie mündeten nicht in der Gründung eigener öffentlicher Schulen und schon gar nicht im Aufbau eines Schulwesens mit dem Ziel, alle Kinder im entsprechenden Alter zu beschulen.
- 8 Zu den komplizierten rechtlich-politischen Verhältnissen in Preußen wie auch generell zur Geschichte der Staatsbürgerschaft in Deutschland siehe Gosewinkel (2001). Für die Durchsetzung einer schulischen Elementarbildung hat auch das Militär eine wichtige Rolle gespielt; die Schule sollte die Jungen alphabetisieren und u.a. auch disziplinieren und sie somit auf den Militärdienst vorbereiten.

und Bildung“ bis heute relevante Fragen mitentschieden: Wem gilt der ‚Erzieherwille‘ des Staates; wer also gehört zu ‚alle‘, d. h. zu denen, für die die öffentliche Schule gedacht ist, und welche Sprache spricht die Schule bzw. in welcher Sprache und mittels welcher Inhalte wird der nachwachsenden Generation die Zugehörigkeit zum Gemeinwesen vermittelt und eine gemeinsame Identität angearbeitet? Mit den bildungspolitischen und -rechtlichen Antworten auf diese Fragen wurden implizit oder explizit *andere* politisch-rechtliche Zugehörigkeiten, *andere* Sprachen und bestimmte Sprachvarietäten sowie bestimmte Inhalte als ‚fremd‘ markiert, die in der öffentlichen (hier in der preußischen/deutschen) Bildung keinen Platz hatten oder bestenfalls – wie die Fremdsprachen – als Unterrichtsfach in den höheren Schulen.

3.1 Die Verordnung öffentlicher Elementarbildung

Ein erstes Dokument, in dem der preußische Staat explizit seinen ‚Erzieherwillen‘ bekundete, stammt aus dem Jahr 1717. Die von Friedrich Wilhelm I. erlassene Verordnung beginnt mit Worten des Missfallens und der Androhung von Sanktionen gegenüber den „Hausvätern“, die ihrer Pflicht nicht nachkamen, weil sie sich die damals üblichen Formen privater Bildung nicht leisten konnten und mehrheitlich selbst keine schulischen Erfahrungen hatten. „Wir vernehmen missfällig“, so heißt es im Text von 1717, „und verschiedentlich von denen Inspectoren und Predigern bey Uns geklaget, dass die Eltern, absonderlich auf dem Lande, in Schickung ihrer Kinder zur Schule sich sehr säumig erzeigen, und dadurch die arme Jugend in grosse Unwissenheit, so wohl was das lesen, schreiben und rechnen betrifft, als auch in denen zu ihren Heyl und Seligkeit dienenden höchstnötigen Stücken⁹ auffwachsen lassen“. Deshalb, so der König weiter, sollen solche Eltern „bey nachdrücklicher Straffe gehalten seyn [...] Ihre Kinder gegen Zwey Dreyer Wochentliches Schuel Geld“ für jedes Kind zur Schule zu schicken. Mit Rücksicht auf die wirtschaftliche Situation der Eltern auf dem Lande solle jedoch der Schulbesuch jahreszeitlich geregelt werden: „[...] im Winter täglich und im Sommer wann die Eltern die Kinder bey ihrer Wirthschafft benötigt seyn, zum wenigsten ein oder zweymahl die Woche, damit sie dasjenige, was im Winter erlernet worden, nicht gäntzlich vergessen mögen“ (Verordnung 1717).

Ob die Verordnung von 1717 sich auch auf ‚fremde‘ Kinder – gemeindefremde wie landesfremde – bezog, wird nicht explizit gesagt. Doch die Regelung, dass im

⁹ Gemeint ist der Religionsunterricht, das Auswendiglernen der Zehn Gebote, von Kirchenliedern und Psalmen.

Falle, dass die Eltern „die „Zwey Dreyer Wochentliches Schuel Geld“ nicht aufbringen könnten, „solche Zwey Dreyer aus jedem Orts Almosen bezahlet werden sollen“ (ebd.), weist darauf hin, dass diese Elementarschulen ausschließlich für die ‚gemeindeeigenen‘ Kinder gedacht waren. Aber selbst für die gemeindeeigenen Kinder hatte die Verordnung kaum Folgen. Vielfältige Hindernisse standen der Umsetzung entgegen: Auf staatlicher Seite fehlte das Interesse, sich entsprechend zu engagieren. Die wirtschaftlich prekäre Situation der Eltern und der Gemeinden, in denen sie lebten, führte dazu, dass es vielerorts auch weiterhin keine Schulen gab, die die Kinder hätten besuchen können. Zudem fehlte es an Lehrern und die, die unterrichteten, waren zumeist dafür nicht ausgebildet, ganz abgesehen davon, dass sie noch andere Arbeiten verrichteten, um leben zu können. Auch mussten die Kinder vielfach selbst im Winter täglich mitarbeiten, so dass für die Schule kaum Zeit blieb.

Knapp achtzig Jahre später bekundet der Staat erneut sein Interesse an einer Bildung für alle. Mit dem „Allgemeinen Landrecht für die preußischen Staaten“ (ALR 1794, hier: Th. II, Tit. XII) übernimmt der Staat die Aufsicht über das gesamte Bildungswesen (Schulen und Hochschulen). Wiederum wird die Unterrichtspflicht für alle Landeskinder festgeschrieben und wie mit gemeinde- und landesfremden Kinder verfahren werden sollte, wird in den Folgejahren in verschiedenen Erlassen, die z. T. auf Gerichtsurteilen beruhten, geregelt: Gemeindefremde Kinder konnten unter Zahlung eines höheren Schulgeldes aufgenommen werden; landesfremde hingegen Kinder waren laut verschiedener Gerichtsurteile von der Unterrichtspflicht und damit auch vom Besuch einer öffentlichen Schule ausgeschlossen. Die Umsetzung des staatlichen Erzieherwillens erfolgte langsam. Erst Ende des 19. Jahrhunderts kann man davon sprechen, dass es ein hinreichend ausgebautes Angebot an Elementar- resp. Volksschulen gab. Es dauerte weitere Jahrzehnte bis 1920 mit der gesetzlichen Verankerung der vierjährigen Grundschule und der gesetzlichen Schulbesuchspflicht bzw. des „Schulzwangs“¹⁰ ein Minimum an gemeinsamer Bildung aller ‚staatseigenen‘ Kinder und Jugendlichen den Regelfall darstellte. Ausgeschlossen blieben weiterhin die Kinder fremder Staatsangehörigkeit.

10 Schulzwang bedeutete, dass das „Recht der Eltern, ihren Kindern Privatunterricht erteilen zu lassen, [...] beseitigt werden [ist], und die bisherige nur subsidiäre Verpflichtung zum Besuch einer Schule [...] in eine grundsätzliche Pflicht, die Kinder in eine bestimmte Schule, die örtlich zuständige öffentliche Volksschule, zu schicken, umgewandelt worden ist.“ (Schulpflicht/Verletzung 1925, S. 95).

3.2 ‚Fremde‘ Kinder: Ausschluss aus der öffentlichen Bildung

Die Frage, ob bzw. zu welchen Bedingungen die öffentliche Schule auch fremd-staatliche Kinder und Jugendliche aufnehmen musste, war nicht in allen deutschen Staaten gleich geregelt. In den Staaten, in denen, wie in Preußen, das Abstammungsprinzip für die Staatsangehörigkeit entscheidend war, waren sie von der Schulpflicht explizit ausgeschlossen, nicht aber in den Staaten, in denen das Territorialitätsprinzip galt, z. B. in Sachsen, Bayern oder Baden. Doch es scheint, dass auch in diesen Staaten die Behörden wenig Mühe darauf verwendet haben, die Einhaltung der Schulpflicht zu kontrollieren (vgl. Sachse 1920, S. 397). Schulgeschichtlich zu beachten ist zudem, dass bis in die 1870er Jahre die Ausschlussregelung für Fremdstaatliche auch die Kinder der anderen deutschen Staaten betraf, insofern die deutschen Staaten bis dahin einander Ausland waren: Somit waren bis zum Kaiserreich in Preußen sowohl Kinder aus Bayern, Hessen usw. von der Schulpflicht ausgeschlossen („außerpreußische“ Kinder) wie auch Schüler und Schülerinnen aus nicht deutschen Staaten („außerdeutsche“ Kinder). Mit der Gründung des Kaiserreichs erfolgte der „Übergang vom multinationalen, national inhomogenen Staatenbund zum deutschen Nationalstaat“ und damit „veränderte [sich] zugleich Funktion und Wirkung der Staatsangehörigkeit“ (Gosewinkel 2001, S. 177). In Bezug auf die Schulpflicht galten nun Schüler und Schülerinnen mit der Staatsangehörigkeit eines der dem Kaiserreich angehörenden Gliedstaaten auch in allen anderen als (reichs)inländisch. Damit waren in Preußen ab diesem Zeitpunkt nur noch ‚außerdeutsche‘, d. h. *reichsausländische* Kinder und Jugendliche von der Unterrichtspflicht (später: Schul(besuchs)pflicht) ausgeschlossen.

Dieser Ausschluss fremdstaatlicher Kinder aus der öffentlichen Bildung wurde politisch-ökonomisch wie kulturell legitimiert: Ziel war der Schutz des ‚Eigenen‘. Niemand, so das entsprechende Argument, könne das deutsche Volk verpflichten, „auf seine Kosten und ohne Rücksicht auf den späteren Wettbewerb [auf dem nationalen oder internationalen Arbeitsmarkt] den Ausländern eine Bildung und Fortbildung zuteil“ werden zu lassen, die das „Kulturniveau der Ausländer in qualitativer Beziehung dem allgemeinen deutschen Kulturniveau angleicht“ (Storck 1927/28, S. 243). Der Ausschluss der ‚Fremden‘ sollte die ‚Eigenen‘ vor Konkurrenz schützen (Inländerprimat). Die Fremden hingegen, so ein zweites Argument, mit dem sich die Gegner zudem auf Art. 148 der Reichsverfassung von 1919 beriefen, seien vor der Überfremdung durch eine für sie nicht passende nationale Bildung zu schützen. Da es jedoch Aufgabe der Bildung in Deutschland sei, deutsche Staatsbürger zu erziehen, so gebiete es der Respekt und die Achtung vor dem fremden Staat, dass man ausländischen Eltern nicht zumute, dass ihre Kin-

der „in der Gedankenwelt unseres Volkes und als deutsche Staatsbürger erzogen“ würden (ebd.; siehe auch Schulpflicht/Ausländer 1925). 1927 wird der rechtliche Ausschluss ausländischer Kinder aus der öffentlichen Bildung im Preußischen Schulpflichtgesetz auch gesetzlich verankert (Schulpflichtgesetz/Preußen 1927; Schulpflichtgesetz/Preußen, Ausführung 1928).

Der prinzipielle Ausschluss bedeutete jedoch nicht, dass ausländische Kinder und Jugendliche nicht beschult wurden. Zum einen konnten sie, wie schon zuvor, private Schulen besuchen, und zum anderen war der Besuch einer öffentlichen Schule dann möglich, wenn ihr Herkunftsstaat und Preußen einen Vertrag zur Schulfrage mit Gegenseitigkeitsverbürgung abgeschlossen hatten, in dem beide Seiten sich bereit erklärten – ggf. mit Einschränkungen – die Kinder des anderen Staates auch in öffentlichen Schulen zu unterrichten. Allerdings war dies nur eine Kann-Bestimmung. Nahmen die öffentlichen Schulen ausländische Schüler und Schülerinnen auf, so waren diese Gäste ohne Anspruch auf Eingliederungshilfen. Sofern Schulgeld zu entrichten war, konnte es sein, dass die Eltern einen höheren Betrag zahlen mussten.¹¹ Aus Sicht der Schulen waren sie trotz aller Sonderregelungen und Einschränkungen dennoch eine Belastung, weil sie (zumindest bis in die späten 1920er Jahre) bei der Zuweisung der Mittel für die materielle, räumliche und personelle Ausstattung der jeweiligen Schule nicht mitgezählt wurden.¹²

Historisch – so kann man festhalten – ist Migration vor allem als ‚Aufforderung‘ zur Schaffung von Abwehrmaßnahmen zum Schutz der nationalen Bildung und zur Gewährleistung eines störungsfreien Unterrichts für die landeseigenen Schülerinnen und Schüler verstanden worden. Dieser ‚Logik‘ waren alle entsprechenden Verordnungen verpflichtet, einschließlich der in der Zeit der Weimarer

- 11 Für die Volksschulen ist die Unentgeltlichkeit ab den 1880er Jahren weitgehend durchgesetzt worden, aber für den Besuch der nicht zum unmittelbaren Pflichtbereich gehörenden Schulen bzw. Schulzweige wurde Schulgeld erhoben. Nach vielen Protesten mussten ausländische Schülerinnen und Schüler ab Mitte der 1920er Jahre kein höheres Schulgeld zahlen, wenn ihr Herkunftsstaat von den dort anwesenden preußischen Schülerinnen und Schülern auch kein höheres Schulgeld verlangte.
- 12 Ausländische Schülerinnen und Schüler waren auch historisch eine heterogene Gruppe. Es handelte sich um Kinder, deren Väter bzw. Eltern sich aus beruflichen Gründen zeitweise oder auch auf Dauer in Preußen aufhielten (z. B. Diplomaten, Künstler, Wissenschaftler, Personen, die in Unternehmen oder Banken tätig waren), um Kinder von Flüchtlingen und Emigranten oder auch um Kinder, die allein oder mit einem Elternteil – vielfach für Saisonarbeiten – zugewandert waren. In Preußen war den Arbeitsmigrantinnen und -migranten zwar verboten, Kinder im schulpflichtigen Alter mitzubringen, aber es geschah dennoch. Allerdings waren diese Eltern ihrerseits nicht daran interessiert, dass ihre Kinder die Schule besuchten, da sie als Arbeitskräfte gebraucht wurden.

Republik für reichsausländische, aber deutschstämmige Schülerinnen und Schüler sowie für österreichische Kinder und Jugendliche getroffenen Ausnahmeregelungen. Erstere sollten von den öffentlichen Schulen trotz fremder Staatsangehörigkeit aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit bevorzugt aufgenommen werden, und letztere waren schon 1926 aus politischen Gründen die Schulpflicht einbezogen worden (Schulpflichtgesetz/Preußen, Ausführung 1928; Gesetz/Staatsvertrag 1926). Im Fall der deutschstämmigen Reichsausländer ging es u. a. um die Anbindung des ‚Grenz- und Auslanddeutschums‘, nicht zuletzt auch mit Blick auf eine mögliche Wiedergewinnung der 1918 verlorenen Gebiete; im Fall der österreichischen Schülerinnen und Schüler war es eine Reaktion auf den 1918 durch die Siegermächte verhinderten Zusammenschluss Deutschlands und Österreichs.

3.3 Auf dem Weg zu einer öffentlichen Bildung für die Gesellschaft als Ganzes

Mit der Einbeziehung ausländischer Kinder und Jugendlicher in die allgemeine Schulbesuchspflicht in den 1950er und 1960er Jahren war zwar bildungspolitisch und -rechtlich ein entscheidender Schritt getan, damit öffentliche Bildung sich auf die Gesellschaft als Ganzes bezieht. Doch letztlich öffnete die Schule – bildlich gesprochen – ihre Türen nur einen Spalt und dies nicht einmal für alle Zugewanderten: Hereingelassen, um im Bild zu bleiben, wurden ausländische Kinder und Jugendliche mit „gewöhnlichem Aufenthalt“; alle anderen blieben ‚vor der Tür‘: Kinder und Jugendliche mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus (Duldung) wie auch Statuslose.¹³

Für die anderen schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien sind die Türen – je nach Migrationsstatus – unterschiedlich weit geöffnet worden. Zwar war mit dem Einbezug in die Schulpflicht prinzipiell der Zugang zu allen Bildungsgängen offen, doch die Art und Weise wie in den entsprechenden Erlassen auf Länderebene und in den KMK-Beschlüssen der 1960er bis 1980er Jahre die schulische Eingliederung von „Kindern ausländischer Arbeitnehmer“ geregelt worden ist, lässt erkennen, dass die Behörden von einer eher ‚bildungsfernen Klientel‘ ausgingen, das heißt, dass die Eltern dazu angehalten werden

13 Inzwischen sind auch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und geduldet in die Schulpflicht einbezogen und zudem ist die Meldepflicht abgeschafft. Doch selbst wenn die Schulen entsprechend informiert sind und handeln – was derzeit noch nicht der Fall ist, wie eine Untersuchung der Universität Bremen zeigt (siehe Anm. 5) – gibt es weiterhin viele Anlässe, bei denen Geduldet und Statuslose Benachteiligungen erfahren.

müssten, die Schulpflicht zu beachten und dass die Kinder vorrangig die Schulformen des Pflichtschulbereichs besuchen würden. Dies spiegelt sich in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz z. B. im Fehlen expliziter Ausführungen zu Eingliederungshilfen für die Schulformen Realsschule und Gymnasium. Die Empfehlungen und Beschlüsse zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien hingegen beziehen sich auf alle Bildungsangebote vom Kindergarten bis zur Hochschule (siehe hierzu Puskeppelit und Krüger-Potratz 1999, Bd. 2). Implizit verlief somit die Ausschlusslinie weiterhin entlang bestimmter national-ethnischer Herkünfte und der diesen zugeschriebenen fremden kulturellen Zugehörigkeit. Aussiedler galten hingegen als ‚deutsche Rückwanderer‘, und da sie mit der Anerkennung ihres Aussiedlerstatus die deutsche Staatsangehörigkeit erhielten, schien es ‚logisch‘, ihre ‚deutschen Kinder‘ so gut, umfassend und schnell wie möglich in das deutsche und deutschsprachige Bildungssystem (wieder) einzugliedern. Dieser ‚Logik‘ entsprach auch, dass für sie zunächst kein ‚Herkunftssprachenunterricht‘ in einer der Sprachen der Aussiedlerländer (z. B. Polen, Rumänien, Sowjetunion) eingerichtet worden ist, aus denen sie zugewandert waren und in denen sie – sofern sie vor der Aussiedlung die Schule besucht hatten – in der Regel in der jeweiligen Landessprache beschult worden waren.¹⁴ Dass deutschstämmig mit deutschsprachig gleichgesetzt wurde, änderte sich erst in den 1990er Jahren, u. a. im Zuge der Anerkennung, dass die Gesellschaft und damit auch die Schule sich zunehmend sprachlich pluralisiert hätte und Mehrsprachigkeit eine Herausforderung für öffentliche Bildung darstelle, auf die nicht mehr mit den alten Zuschreibungen und Maßnahmen reagiert werden könne.

3.4 Migration als Herausforderung: ein Paradigmenwechsel?

Ab Mitte der 1990er Jahre änderte sich die bildungspolitische Perspektive, unter anderem auch in Reaktion auf wissenschaftliche Diskussionen und forschungsbezogene Forderungen. 2013, in der Neufassung des 1996er Beschlusses zur „Interculturelle[n] Bildung und Erziehung in der Schule“, schreibt die Kultusministerkonferenz, dass sie „vor dem Hintergrund einer durch Globalisierung, Migration,

¹⁴ Herkunftssprachenunterricht war zunächst nicht auf Spracherhalt als Teil gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, sondern auf Rückkehr bzw. Pflege der Beziehungen zum Herkunftsland ausgerichtet. Aussiedlung hingegen wurde als Remigration in das ‚eigentliche Heimatland‘ und damit ohne Rückkehr gesehen, auch wenn Einzelne zurückgekehrt sind.