

Yasemin Karakaşoğlu/Dita Vogel

MIGRATION BEWEGT SCHULE

Transnationalität als Impuls für
Schulentwicklung und Lehrkräftebildung

Kohlhammer

Kohlhammer

Brennpunkt Schule

Herausgegeben von Fred Berger, Doris Lindner, Wilfried Schubarth,
Sebastian Wachs und Alexander Wettstein

Eine Übersicht aller lieferbaren und im Buchhandel angekündigten
Bände dieser Reihe finden Sie unter:



<https://shop.kohlhammer.de/brennpunkt-schule>

Die Autorinnen

Prof. Dr. phil. Yasemin Karakaşoğlu ist Leiterin des Arbeitsbereichs
Bildung in der Migrationsgesellschaft/Interkulturelle Bildung und
Hochschullehrerin am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswis-
sensschaften der Universität Bremen.

Dr. Dita Vogel forscht und lehrt als Senior Researcher im Arbeits-
bereich Bildung in der Migrationsgesellschaft/Interkulturelle Bil-
dung an der Universität Bremen.

Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel

Migration bewegt Schule

**Transnationalität als Impuls für
Schulentwicklung und
Lehrkräftebildung**

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2025

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-037218-4

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-037219-1

epub: ISBN 978-3-17-037220-7

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
Ausgangspunkt	11
Zielgruppen	13
Positionierung der Autorinnen	14
Dank	16
Stil	17

Teil 1: Grundlagen

1	Leitende Begriffe und konzeptionelle Grundlagen	21
1.1	Transnationalität, Migration(en) und Mobilität	21
1.2	Schule in der Migrationsgesellschaft	27
2	Schulfunktionen im Kontext von transnationaler Mobilität	31
2.1	Sinnsystem-Reproduktionsfunktion	34
2.2	Kohäsionsfunktion	35
2.3	Politische Stabilisierungsfunktion	36
2.4	Qualifizierungsfunktion	37
2.5	Legitimierungsfunktion	38
2.6	Betreuungsfunktion	39
2.7	Transnationalität als Entwicklungschance	40

2.8	Bearbeitungsmöglichkeiten	42
3	Ein Rückblick auf Migrationsgeschichte und transnational relevante Beschlüsse der Kultusministerkonferenz	44
3.1	Migrationen prägen die Bevölkerung Deutschlands	44
3.2	Ein Rückblick in Phasen	48
3.3	Zentrale Aspekte	63
3.4	Bearbeitungsmöglichkeiten	67

Teil 2: Impulse zu ausgewählten Aspekten

4	Sechs Vignetten zu transnationaler Mobilität und wie sie diskutiert wurden	71
4.1	Die Arbeit mit Fallvignetten	71
4.2	Die Auswahl der Beispiele für die Vignetten	74
4.3	Erste Auslandserfahrungen in der Schulzeit gewinnen (Vignette Lisa)	75
4.4	Familienbedingt temporär ins Ausland (Vignette Felix)	79
4.5	Nach der Schule im Herkunftsland der Eltern studieren? (Vignette Maria)	83
4.6	Offene Planung schon bei der Einreise mit einem aus beruflichen Gründen migrierenden Elternteil (Vignette Thiago)	87
4.7	Im Jugendalter Zugewanderter mit Bleibewunsch bei ungewisser Bleibeperspektive (Vignette Amir)	93
4.8	Begrenzte Schulerfahrungen in drei Ländern und Abschiebungsandrohung (Vignette Jelena)	98

4.9	Bearbeitungsmöglichkeiten	106
5	Zur Bedeutung einer migrationssensiblen Haltung für die pädagogische Professionalität von Lehrkräften	108
5.1	Grundlegendes zu <i>Haltung</i> als Bestandteil pädagogischer Professionalität in der Schule der Migratonsgesellschaft	110
5.2	Die Sprache von Lehrer*innen als Ausdruck von Haltung	117
5.3	Beispiele für pädagogischen Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt	123
5.4	Stereotypen, Rassismen und Bildungschancen	128
5.5	Bearbeitungsmöglichkeiten	133
6	Multiprofessionalität und Multilingualität von Kollegien	134
6.1	Multiprofessionell ja – aber auch ein Team?	135
6.2	Kooperationsräume	138
6.3	Multiprofessionalität zur Ausdifferenzierung des Unterrichts	139
6.4	Multiprofessionalität zur Adressierung vielfältiger Persönlichkeitsentwicklungs- und Erziehungsbedarfe	141
6.5	Multilingualität	142
6.6	Einbeziehung von multilingualen und als mehrkulturell wahrgenommenen Professionellen in der Schule	145
6.7	Beispiele multiprofessioneller Kooperation an engagierten Schulen im Projekt TraMiS	146
6.8	Bearbeitungsmöglichkeiten	150

7	Aufnahmemodelle für Zugewanderte	152
7.1	Aufnahmemodelle – worauf es ankommen könnte	153
7.2	Ein integriertes Aufnahmemodell	154
7.3	Was wir über Wirkungen (nicht) wissen	157
7.4	Aufnahmemodelle in Aktion – Schlaglichter aus TraMiS-Schulen	159
7.5	Bearbeitungsmöglichkeiten	169
8	Zeugnisrelevante Anerkennung von migrationsbedingt relevanten Sprachen	171
8.1	Sprachenfächer und Schulabschlüsse	172
8.2	Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit – quantitative Bedeutung	176
8.3	Veränderungsmöglichkeiten	178
8.4	Bearbeitungsmöglichkeiten	183
9	Befristete individuelle Auslandsaufenthalte	185
9.1	Temporäre Auslandsaufenthalte während der Schulbiographie – Umfang unbekannt	186
9.2	Institutionell organisierte Mobilität zu Lernzwecken – angestrebte Effekte	188
9.3	Temporäre Auslandsaufenthalte in Herkunftsland von Familienmitgliedern	192
9.4	Entwicklungsperspektiven für Schulen	195
9.5	Bearbeitungsmöglichkeiten	198
10	Schule-Eltern-Kommunikation in der Migrationsgesellschaft	199
10.1	Schule und Eltern in Recht und Bildungspolitik	201
10.2	Kommunikation als zentral in der Schule-Eltern-Beziehung	202

10.3	Eltern mit Einwanderungsgeschichte – eine besondere Gruppe?	206
10.4	Schule-Eltern-Kommunikation in Aktion: Schlaglichter aus TraMiS-Schulen	209
10.5	Bearbeitungsmöglichkeiten	213
11	Ausblick: Transnationale Mobilität und Migration als Motoren der Schulentwicklung	215
12	Epilog zum Forschungs- und Entwicklungsprojekt TraMiS	220
	Vorgehensweise	223

Anhang

Literatur	229
------------------	------------

Einleitung

Mit diesem Buch möchten wir Impulse setzen für eine Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung, die migrationsgesellschaftliche Veränderungen von Schule nicht nur aus der Perspektive von Migration – verstanden als eigene Zuwanderung bzw. in der Vergangenheit liegende familiäre Migrationserfahrung – betrachtet. Wir wollen dazu beitragen, den Blick zu erweitern auf die Normalität transnationaler Mobilität als Erfahrung von Schüler*innen, die in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft liegen kann und damit das Selbstverständnis von Schule grundlegend betrifft. Wir möchten die Aufmerksamkeit auf damit verbundene Transformationsanforderungen an Schule und Lehrer*innenbildung legen.

Ausgangspunkt

Ausgangspunkt der Überlegungen zur transnationalen Mobilitätsperspektive in diesem Buch war unsere Wahrnehmung eines Widerspruchs: Migration ist in Deutschland durch wachsende Bevölkerungsanteile mit unterschiedlichen Migrationsbezügen bei gleichzeitig beachtlicher Fluktuation gekennzeichnet, aber die Konzepte zur schulischen Integration haben sich bislang meist auf singuläre Dimensionen von Wanderung ausgerichtet. In den Anfängen der Bundesrepublik wurde davon ausgegangen, dass ausländische Staatsangehörige das Land bald wieder verlassen und der deutsche Staat kaum Verantwortung für die befristet anwesenden Kinder übernehmen muss. Inzwischen ist die schulische Bildungspolitik so ausgerichtet, als würden alle Kinder auf Dauer in Deutschland bleiben, so dass der Staat keine Verantwortung für den Nutzen der Bil-

derung im Fall einer Rückkehr oder Weiterwanderung trägt. Im Fokus ist die »Integration«, verstanden als Anpassung von Zugewanderten an die etablierte Ordnung der Schule, die den Nationalstaat Deutschland als Erfahrungshorizont, als Ausgangs- und Zielperspektive von Bildung definiert.

Damit wird nicht nur die Lebensrealität all derjenigen Kinder und Jugendlichen nicht adäquat berücksichtigt, die nach vorheriger Zuwanderung zurückkehren oder weiterwandern wollen oder müssen, sondern auch derjenigen, die einen befristeten Auslandsaufenthalt planen oder sich die Option eines Lebens in zwei oder mehr Ländern offen halten wollen oder sollen. Das betrifft z. B. auch in Deutschland geborene und aufgewachsene Schüler*innen, deren Eltern mit ihnen in Zukunft zeitweise oder dauerhaft ins Ausland gehen wollen oder die sich das selbst für ihre Zukunft vorstellen. Wie dieser Widerspruch aufgelöst werden kann, erfordert theoretische und empirische Forschung – eine Forderung, die auch in internationalen Fachdebatten geäußert wird (Zapata-Barrero 2017, 15).

Ein inklusiver, migrationsgesellschaftlich informierter Ansatz müsste eine Anpassung der Schule an die transnationalen Bildungswelten der Schüler*innen berücksichtigen, die durch eine Orientierung der Bildungsvorstellungen an mehr als einem Land geprägt sind. Diesen Ansatz verfolgen wir in diesem Buch. Dazu lassen sich viele Fragen stellen, zu deren Beantwortung dieses Buch Anstöße liefern will, z. B.: Was bedeuten transnationale Bildungswelten für das Selbstverständnis von Schulen und ihren Bildungsauftrag? Wie kann für die Thematik angemessen sensibilisiert werden? Welches Wissen brauchen Professionelle und welche Haltung müssten sie einnehmen? Wie müssten Teams aussehen? Wie müssten Lehrpläne, Prüf- und Aufnahmeprozesse überdacht werden? Was bedeutet das für die Schule-Eltern-Kommunikation?

Zielgruppen

Erste Zielgruppe des Buchs sind pädagogisch Professionelle in Schulen, die an Schulentwicklungsprozessen im Kontext Migration, Mehrsprachigkeit und transnationale Mobilität interessiert sind. Das Buch kann zum Beispiel in Schulentwicklungsgruppen oder als Unterstützung für schulinterne Fortbildungen genutzt werden. Darüber hinaus soll es Material für die Lehrer*innenbildung in allen Phasen bieten. Die einzelnen Kapitel sind so konzipiert, dass sie sich auch als Module für themenspezifische Workshops, Lerneinheiten und Seminare eignen.

Das Buch besteht aus zwei Hauptteilen sowie einem Ausblick und einem Epilog. Im Teil 1 werden grundlegende Aspekte zum Verständnis des Themas gelegt und Hinweise auf weiterführende Literatur gegeben. In Teil 2 werden Impulse zur Schulentwicklung und Bildungspolitik vorgestellt, die sich aus der erweiterten Perspektive transnationaler Mobilität als Entwicklungsbedarfe für Schule darstellen. Diese Impulse bilden keine, das möchten wir betonen, umfassende oder gar erschöpfende Bestandsaufnahme aller Entwicklungsbedarfe in der Schule der Migrationsgesellschaft – das würde die Möglichkeiten dieses überschaubaren Bandes übersteigen.

Vielmehr konzentriert sich das Buch auf Aspekte, die wir im Kontext transnationaler Mobilität als zentral betrachten. In jedem Kapitel wird zunächst anhand eines Comics oder Handouts¹ zur Reflexion über den dargestellten Sachverhalt aufgefordert. Dann folgt ein einführender Text in die Thematik. Die Kapitel werden mit Ideen zur Bearbeitung des Themas in Lehre und/oder Schulentwicklung abgeschlossen, der je nach Kontext angepasst werden kann.

1 <https://arindacraciun.com/>

Positionierung der Autorinnen

Wir sind zwei Autorinnen, die in der deutschen Migrationsgesellschaft biographisch wie fachlich unterschiedlich positioniert sind und die seit den 1990er Jahren ihre Entwicklungen forschend beobachtet und begleitet haben. Viele unserer Projekte sind dadurch gekennzeichnet, dass wir direkt mit pädagogischen Praktiker*innen und bildungspolitischen Akteur*innen an konkreten Schulentwicklungsvorhaben mitwirken. Da wir Selbstreflexion und Positionierung in allen lehrenden und forschenden Berufen für wichtig halten (► Kap. 6), möchten wir in einer persönlichen Form einige Anmerkungen zu unserer jeweiligen Verbundenheit mit der Thematik voranstellen.

Vorangestellt sei das, was uns beide verbindet. Dazu gehört, dass wir aus anderen akademischen Disziplinen im Zuge unserer akademischen Laufbahn zur erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung gefunden haben. Wir forschen multi-methodisch, inspiriert durch unterschiedliche theoretische Bezüge und überwiegend unter Verwendung qualitativer Methoden. Dabei interessieren uns besonders bildungspolitisch bedeutsame Fragen der Migrationsgesellschaft, die wir in kritisch-konstruktiver Weise forschend und entwickelnd aufgreifen. Wir möchten damit einen (hoffentlich) relevanten Beitrag zum Verständnis und zur Entwicklung von Handlungsperspektiven mit der und für die pädagogische Praxis leisten.

Yasemin Karakaşoğlu: Ich komme aus einem deutsch-türkischen Elternhaus und bin zweisprachig aufgewachsen. Bereits in jungen Jahren bin ich innerhalb Deutschlands vielfach umgezogen und habe im Grundschulalter eine Pendelmigration zwischen Deutschland und der Türkei erlebt. All meine Sommer verbringe ich seitdem dort. Zweisprachigkeit prägt auch mein heutiges, transnationales Familienleben. Diese Orientierung hat mich immer begleitet. In Hamburg und zwischenzeitlich als Gaststudentin auch in Ankara habe ich Turkologie mit den Nebenfächern Germanistik und Politikwissen-

schaft studiert. Meine ersten beruflichen Erfahrungen sammelte ich an einem Forschungsinstitut zur Türkei und türkischen Migration nach Deutschland. Den Wechsel zur erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung vollzog ich im Rahmen der Erstellung meiner Dissertation zu religiösen Orientierungen und Erziehungsvorstellungen bei Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen im Ruhrgebiet. Meine wissenschaftliche Arbeit als Professorin und Leiterin des Arbeitsbereiches Bildung in der Migrationsgesellschaft an der Universität Bremen, in deren Mittelpunkt Schulentwicklung und pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft steht, verstehe ich auch als Teil meines gesellschaftspolitischen Engagements.

Dita Vogel: Ich bin in einem Dorf am Rande einer westdeutschen Großstadt monolingual deutsch aufgewachsen. Meine Mutter hat ihr Leben lang in ihrem Geburtsort gewohnt. Die Familie meines Vaters ist durch Flucht und Migration während und nach dem zweiten Weltkrieg geprägt. Als ich Anfang der 1990er Jahre nach einer journalistischen Ausbildung und einem Studium der Volkswirtschaftslehre mit historischem Schwerpunkt an der Universität Bremen promoviert habe, lag mein Büro über einer Turnhalle, in der Asylsuchende untergebracht waren. Seitdem habe ich überwiegend interdisziplinär und international vergleichend zu Migrationsfragen geforscht, u.a. zu Arbeitsmarktintegration und gesellschaftlichem Engagement von Zugewanderten, irregulärer Migration und Migrationspolitik. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive konnte ich mir zunächst in der Zusammenarbeit mit Rudolf Leiprecht an der Universität Oldenburg und ab 2012 mit Yasemin Karakaşoğlu an der Universität Bremen aneignen und darin meinen heutigen Schwerpunkt auf bildungspolitische und rechtliche Rahmenbedingungen für Migration und Mehrsprachigkeit in Sekundarschulen entwickeln.

Dank

Große Teile dieses Buchs basieren auf der Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Projekt *Transnationale Mobilität in Schule (TraMiS)*², zu dem wir deshalb einen detaillierten Epilog angehängt haben. Die hier präsentierten Erkenntnisse hätten wir ohne die aktive Mitwirkung von Kooperationspartner*innen in diesem Projekt nicht erreichen können.

Daher möchten wir uns an dieser Stelle noch einmal dafür bedanken, dass Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen aus Kooperationsschulen in Deutschland, Kanada, den USA, Italien und Schweden ihre Sichtweisen auf transnationale Mobilität, Migration und Mehrsprachigkeit und ihre Ideen für schulische Veränderungsmöglichkeiten mit uns geteilt haben. Dank gilt auch der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sowie der Freudenbergstiftung sowie den Critical Friends aus Wissenschaft und pädagogischer Praxis, die uns mit ihrem Rat im gesamten Projekt begleitet haben.³ Das gilt auch für das Team des Arbeitsbereichs Bildung in der Migrationsgesellschaft, das immer wieder eigene Expertise und auch Arbeitszeit eingebracht hat.

2 Das Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Transnationale Mobilität in Schulen* wurde von 2/2018–4/2021 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Programm ›Migration und gesellschaftlicher Wandel‹ (01UM1803Y) gefördert.

3 Insbesondere Elina Stock, Referentin beim Hauptvorstand der GEW, Pia Gerber, Geschäftsführerin der Freudenberg Stiftung, Prof. Dr. Viola Georgi, Professorin für Diversity Education an der Universität Hildesheim, Dr. Marguerite Lukes, Research Director of the Internationals Network for Public Schools; New York, Prof. Dr. Paul Mecheril, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Universität Bielefeld, Petra Perplies, Leitung des Landesinstituts für Schule in Bremen, Prof. Dr. Anatoli Rakhokochkine, Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Diversity Education und internationale Bildungsforschung an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, Beate Seusing, MigrantenElternNetzwerk Niedersachsen

Unserer besonderer Dank geht an die beiden hochmotivierten Projektmitarbeiter Torben Dittmer und Matthias Linnemann, die am gesamten Forschungsprozess und der Erstellung der Projekt-Materialien beteiligt waren. Mit ihrem Einverständnis haben wir in diesem Buch auf gemeinsam erstellte Materialien zurückgegriffen.

Abschließend möchten wir den Herausgeber*innen der Reihe danken, die uns zu einer Veröffentlichung in diesem Rahmen eingeladen haben und den Fertigstellungsprozess mit viel Geduld begleitet haben.

Stil

Wir haben uns bemüht, die kurzen Kapitel für dieses Buch anschaulich und anregend zu schreiben, so dass Professionelle aus der Praxis sie lesen und nutzen mögen. Uns ist bewusst, dass wir dabei nicht auf alle Kolleg*innen in der Wissenschaft hinweisen konnten, die zu den Themen relevante theoretische Ausführungen und Studien publiziert haben. Vielen Kapiteln liegen jedoch längere Arbeitspapiere oder Aufsätze zugrunde, die wir an anderer Stelle publiziert haben und die eine vertiefte wissenschaftliche Beschäftigung mit den Themen sowohl abbilden wie ermöglichen.

Wir wünschen den Lesenden, dass sie für sich persönlich, für ihre Lehre in Schule und Hochschule, für ihre Schulentwicklungsgruppe oder für sich als bildungspolitisch aktiver Mensch in diesem Buch inspirierende Anregungen und weiterführende Informationen finden, die sie produktiv nutzen können.

Teil 1: Grundlagen

Im Teil 1 werden grundlegende Aspekte zum Verständnis des Themas gelegt und Hinweise auf weiterführende Literatur gegeben.

1 Leitende Begriffe und konzeptionelle Grundlagen

In diesem Kapitel geht es darum, nachvollziehbar zu machen, warum wir auf bestimmte Begriffe und leitende Konzepte zurückgreifen und an welche Fachdiskurse wir mit unseren Ausführungen anschließen. Denn wir bewegen uns mit schulischer Bildung und Schulentwicklung unter den Bedingungen transnationaler Mobilität und Migration – wie im Folgenden zu zeigen sein wird – in einem breiten, sehr dynamischen und wissenschaftlich wie politisch durchaus umkämpften Forschungs- und Praxisfeld der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung und der Schulentwicklung. Die Bezüge sollen hier angemessen gewürdigt werden, da wir an vielen Stellen dieses Buches wieder auf sie zurückgreifen.

1.1 Transnationalität, Migration(en) und Mobilität

Dass wir von transnationaler Mobilität als zentralem Konzept sprechen, ist keineswegs selbstverständlich. Zwar wurde bereits seit den 1990er Jahren die Perspektive der *Transnationalität* in der Migrationsforschung eingeführt (Glick Schiller, Basch und Blanc-Szanton 1992). In der deutschen erziehungswissenschaftlichen Debatte wurde sie jedoch erst rund ein Jahrzehnt später aufgegriffen (Gogolin und Pries 2004; Adick 2005) und ist dort inzwischen theoretisch wie empirisch etabliert (vgl. dazu die Beiträge in Heinrich/Hummrich 2023). Diese Perspektive geht davon aus, dass es nicht nur zeitlich und

räumlich befristete sowie maßgeblich auf *Einwanderung* ausgerichtete Migrationen gibt, sondern dass auch Mehrfachmigrationen einen »Normalzustand« der Lebensorientierung von Menschen weltweit darstellen. Diese Praxis wird als Transmigration bezeichnet. Mehrfachmigration führe dann zur Herausbildung von auf Dauer angelegten transnationalen Sozialräumen (Gogolin und Pries 2004), die als »neue soziale Alltags- und Lebenswelten quer zu der Ankunfts- und der Herkunftsgesellschaft« vorgestellt werden – also als ein zwei Gesellschaften sozial und kulturell verbindendes Phänomen, an dem einzelne Menschen in unterschiedlichem Umfang teilhaben können, z.B. über zwei oder mehrere Staaten übergreifende Verwandtschafts- und Freundschaftsbeziehungen oder soziale Netzwerke.

Die Rede von der Ankunfts- und Herkunftsgesellschaft ist allerdings immer noch der Vorstellung verhaftet, dass Migration grundsätzlich eine eindeutige Richtung mit Anfangs- und Endpunkt hat. Dabei erscheint es uns – um ein illustratives Beispiel zu wählen – durchaus nachvollziehbar, dass es in Familien, die z.B. seit Generationen im Sommer in Deutschland leben und Eisdielen betreiben und im Winter in den Dolomiten leben, zumindest nicht für alle Kinder eine eindeutige Antwort auf die Frage nach der Herkunftsgesellschaft geben muss.⁴ Für die Wahrnehmung von Herausforderungen in Schulen durch transnationale Mobilität steht im Vordergrund, dass Wanderung zwischen verschiedenen (National-)Staaten nicht eine einmalige und endgültige Angelegenheit sein und Schule sich auf diese Lebensrealität einstellen muss. Ergänzend sei angemerkt, dass transnationale Räume nicht zwingend nur durch Migration entstehen müssen, sondern dass auch Grenzüräume und digitale Räume Anlässe zu transnationalen Orientierungen geben können.

Migrationen (im Plural, da es sehr unterschiedliche Formen gibt, s.u.) werden als eine Verlagerung des Wohnsitzes im Raum beschrieben. Meist wird der Begriff verwendet, wenn nationalstaatliche

4 Eine anschauliche Schilderung diese Migrationsmusters, in dem die Situation der Kinder nur kurz angesprochen wird, liefert eine ältere Reportage (David, 1. April 2004).

politische Grenzen überschritten werden. Migrant*innen überschreiten aber auch ökonomische, kulturelle, sprachliche und symbolische Grenzen meist nationalstaatlich verfasster Gesellschaften und irritieren so nicht selten die Vorstellung einer Unhinterfragbarkeit dieser Grenzen. Spezifische Formen von Migration werden als Ein- oder Auswanderung, Pendel-, Ketten-, Transmigration, temporäre und zirkuläre Migration, Fluchtmigration und irreguläre bzw. illegalisierte Migration adressiert, je nach angenommener Dauer, Wiederholung und Rechtsstatus.

Mehrfachmigrationen stoßen im deutschen schulischen Kontext vielfach auf Unkenntnis und Unverständnis bei Lehrkräften, so dass mitgebrachte Sprachkenntnisse und Wissensressourcen bislang eher nicht wahrgenommen werden und der Wunsch, Bezüge zu transnationalen Bildungswelten aufrecht zu erhalten, etwa über den Erhalt und Ausbau von anderswo erworbenen Sprachen und Rückbezüge auf anderswo erworbene Wissensbestände, auf Ablehnung stößt (Bukus 2015, 82). Für Kinder und Jugendliche, die vor dem russischen Angriffskrieg seit 2022 aus der Ukraine nach Deutschland geflüchtet sind, wurde teilweise ermöglicht, ukrainische Abschlüsse auch in Deutschland weiterverfolgen zu können und Fachunterricht teilweise auch auf Ukrainisch zu erhalten. Ob und wie das auch auf andere Schüler*innengruppen erweitert wird, ist derzeit nicht absehbar. In der generellen bildungspolitischen Debatte in Deutschland bleibt die Perspektive auf Migration meist beschränkt auf unidirektionale »Einwanderung« (J. Schroeder und Seukwa 2018; Karakaşoğlu und Vogel 2020) und die pädagogische Anforderung beschränkt auf eine »Integration« in das Bestehende, so dass vor allem eine Beherrschung der deutschen Sprache und Kenntnisse kultureller und politischer Institutionen sowie historisch relevanter Ereignisse für den heutigen Raum des Staats Deutschland erwartet werden.

Dabei wird oft nicht ausreichend berücksichtigt, wie sich dieser soziale Raum unter dem Einfluss von Migrationen verändert. Mit dem Migrationshistoriker Jochen Oltmer (2012, 15; 2012) stellen wir fest: Migrationen tragen »zu Transformationsprozessen bei – sie verändern die Zusammensetzung von Bevölkerungen, modifizieren öko-