



Transnationale Mobilität in Schule
Arbeitspapier 2 (2019)
www.tramis.de/Publikationen
<https://dx.doi.org/10.26092/elib/228>

Yasemin Karakaşoğlu, Matthias Linnemann
und Dita Vogel

Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität

Rückschlüsse aus Empfehlungen der
Kultusministerkonferenz seit den
1950er-Jahren



FREUDENBERG
STIFTUNG



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Über das Forschungsprojekt



Immer mehr Schüler*innen machen im Laufe ihrer Bildungsbiographie Erfahrungen in mehr als einem Land. Grenzüberschreitende Biographien sind vielfältig: Neu Zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in die Schule aufgenommen. Andere verlassen die Schule wieder oder verbringen einen Teil ihrer Schulzeit im Ausland. Das kann geplant sein – wie im Fall eines Auslandsjahres oder der gemeinsamen Auswanderung mit der Familie; es kann eine Reaktion auf plötzliche Mobilitätsanforderungen wie die Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger sein; oder es kann dadurch bedingt sein, dass der Staat kein Bleiberecht gewährt. Was geschieht in Schulen in solchen Situationen, und was halten schulische Akteure für den bestmöglichen Umgang? Diese Frage stellt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt TraMiS an der Universität Bremen. Im Austausch mit engagierten Schulen im In- und Ausland werden Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen schulischen und politischen Kontexten diskutiert, dokumentiert und weiterentwickelt. Daran sind 12 Partnerschulen in Deutschland beteiligt. Für die Weiterentwicklung leitend ist der Grundsatz der Inklusion im Sinne einer Berücksichtigung der Bedarfe aller Schüler*innen mit und ohne Auslandserfahrungen sowie die Akzeptanz von Transnationalität, von Schulwechseln und Bindungen in mehrere Länder.

Projektleitung

Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel

Bearbeitung

Torben Dittmer, Matthias Linnemann, Dita Vogel

Finanzierung

Bundesministerium für Bildung und Forschung, „Migration und gesellschaftlicher Wandel“

Laufzeit

02/2018 bis 01/2021

Kooperationspartner

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hauptvorstand, Freudenberg Stiftung

Kontakt

Dr. Dita Vogel: dvogel@uni-bremen.de

Universität Bremen
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Postfach 330440
28334 Bremen

Zitierhinweis

Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Matthias/Vogel, Dita (2019): Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität. Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren. TraMiS-Arbeitspapier 2. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. DOI: 10.26092/elib/228

Abstract

Wie sind Schulen in der Vergangenheit mit grenzüberschreitender Migration und transnationaler Mobilität umgegangen, und wie gehen sie heute damit um? Die Beantwortung dieser Fragen wird durch die Vielfalt der normativen Regulierungen für die schulische Praxis erschwert. Um zumindest annäherungsweise einen Überblick über institutionalisierte Umgangsweisen zu geben, beschränkt sich dieses Arbeitspapier weitgehend auf die Analyse der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK). Für unsere Fragen sind weniger die Folgen als die Ursachen und grundlegende inhaltliche Akzentuierungen der Empfehlungen interessant, denn sie geben Aufschluss darüber, wo im Hinblick auf den schulischen Umgang mit Migration und Mobilität Handlungsbedarf gesehen wurde und was vorher nicht oder zumindest nicht einheitlich gehandhabt wurde.

In diesem Arbeitspapier werden die wichtigsten in der Literatur diskutierten Empfehlungen unter dem hier interessierenden Aspekt der Transnationalität neu gelesen, strukturiert in Empfehlungen mit explizitem Migrationsbezug und Empfehlungen, die inhaltlich oder in ihrer Zielsetzung über den Nationalstaat hinausweisen und damit auch für transnationale Mobilität bedeutsam sein können. Ergänzend werden ausgewählte Studien zum besseren Verständnis herangezogen.

Es zeigt sich, dass sich der Umgang von Schulen mit transnationaler Migration und Mobilität seit den 1950er-Jahren in vielen Aspekten grundlegend geändert hat. Die Aufnahme von Zugewanderten mit deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit wurde zunächst in separaten Beschlüssen und Empfehlungen behandelt. Während Empfehlungen zu aus dem Ausland zugewanderten deutschen Staatsangehörigen ausnahmslos auf dauerhaften Verbleib in Deutschland ausgerichtet waren, waren die Empfehlungen in Bezug auf ausländische Staatsangehörige bis in die 1990er-Jahre überwiegend auf Rückkehr orientiert, bis sich Mitte der 1990er-Jahre ein Paradigmenwechsel zu einer interkulturellen Bildung für alle vollzog. Nachdem über Jahrzehnte nicht anerkannt worden war, dass die Zuwanderung nach Deutschland zu dauerhafter Einwanderung geführt hatte, richteten sich nun im Hinblick auf zugewanderte Schüler*innen alle Anstrengungen auf Bildung in der Perspektive dauerhaften Verbleibs in Deutschland. Dies gilt auch für Geflüchtete, ohne dass ihnen zugleich in der Migrationspolitik eine dauerhafte Bleibeperspektive eingeräumt wird.

Dass Deutschland ein Land mit umfangreichen Beziehungen ins Ausland ist, wird auch in KMK-Empfehlungen ohne Bezug auf Zuwanderung deutlich. So ist seit den 1960er-Jahren das Erlernen von Englisch als Lingua Franca Pflicht für alle Schüler*innen. Mit Fremdsprachenunterricht, aber auch mit Europabildung und Globalem Lernen wird das Leben in einer interdependenten Welt betont und zugleich eine Migrationsperspektive in andere Länder eröffnet. Deutsche Auslandsschulen, bilinguale Schulen und internationale Schulen, die oft nur mit erheblichem Schulgeld zugänglich sind, eröffnen grenzüberschreitende Kommunikations- und Migrationsmöglichkeiten für Qualifizierte und finanziell entsprechend Situierte.

Es scheint, als ob von in Deutschland sozialisierten Kindern zunehmend eine grundlegende Offenheit gegenüber der Welt erwartet und eine explizite Ausrichtung auf Transnationalität nur wenigen Privilegierten zugeordnet wird, während zugleich von zugewanderten Kindern eine Fokussierung auf ein Lernen für ein Leben in Deutschland erwartet wird, das zugleich – rein aufenthaltsrechtlich – nicht für alle vorgesehen ist. Hier liegen Widersprüche, über deren Auflösung nachgedacht werden muss.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Empfehlungen der KMK mit explizitem Bezug zu Migration	2
2.1	Empfehlungen zur Aufnahme von Kindern mit deutscher Staatsangehörigkeit	2
2.2	Empfehlungen zur Aufnahme von Kindern mit ausländischer Staatsangehörigkeit	4
2.3	Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung für alle	9
2.4	Neuer Zielgruppenfokus auf „Migrationshintergrund“ und Geflüchtete	11
3	KMK-Empfehlungen mit transnationalen Bezügen – eine Auswahl	14
4	Zusammenfassung	19
5	Literaturverzeichnis	21

1 Einleitung

Wir betrachten Migration nicht als einen abgeschlossenen singulären Prozess, sondern als unabgeschlossen und vielschichtig. Dies schließt Mehrfachmigration unter Aufrechterhaltung von Bezügen zu mehr als einem Ort (transnationale Migration), wie auch die Offenheit für das Leben in mehr als einem nationalen Raum in der Zukunft (transnationale Mobilität) ein.¹ Viele Anhaltspunkte sprechen dafür, dass transnationale Migration und transnationale Mobilität im Kontext der Bundesrepublik Deutschland empirisch relevant sind (Vogel/Dittmer 2019).

Wie sind Schulen in der Vergangenheit mit grenzüberschreitender Migration und transnationaler Mobilität umgegangen, und wie gehen sie heute damit um? Die Beantwortung dieser Fragen wird durch die Vielfalt der normativen Regulierungen für die schulische Praxis erschwert. Schulpolitik ist Ländersache, und die Länder der Bundesrepublik Deutschland hatten zwar bei ihrer Gründung 1949 ähnliche Schulsysteme mit Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien, unterschieden sich aber in vielen Details (etwa der Gestaltung der Übergänge zwischen den Stufen und Schulformen, Regularien wie der Klassenwiederholung etc.) und entwickelten unterschiedliche schulpolitische Maßnahmen und Ausprägungen, auch und insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Migration. Dies nicht zuletzt, da die Schulen oft erhebliche Spielräume haben, wie sie im Rahmen des Landesrechts schulische Angelegenheiten regeln. Das hat zur Folge, dass auch heute niemand umfassend beschreiben kann, wie Schulen in Deutschland mit grenzüberschreitender Migration tatsächlich umgehen. Erst recht ist ein vollständiger historischer Rückblick über die schulischen Umgangsweisen ein nahezu unmögliches Unterfangen.

Um dennoch zumindest annäherungsweise einen Überblick über institutionalisierte Umgangsweisen zu geben, werden wir uns im Folgenden auf die Betrachtung der Beschlüsse der für Schulen zuständigen Minister*innen der Länder in der Kultusministerkonferenz (KMK) beschränken. Die KMK ist das Gremium, in dem sich die Bundesländer unter anderem zu bildungs- und schulpolitischen Fragen koordinieren und Minimalkonsense erarbeiten. Sie gibt in unregelmäßigen Abständen Empfehlungen heraus, um die grundsätzlich eigenständigen Schulpolitiken der Länder² zumindest partiell zu harmonisieren. Die von der KMK gefassten Beschlüsse und Empfehlungen sind zwar nicht bindend, stellen aber häufig die Grundlage für verbindliche Regelungen innerhalb der Länder dar. Da die Regelungen auf einem Konsens der Kultusminister*innen beruhen und entsprechend offen formuliert sind, lassen sie oft Raum für ein Spektrum an Politiken. Für unsere Frage sind weniger die Folgen als die Ursachen und grundlegende inhaltliche Akzentuierungen der Empfehlungen interessant. Es muss neue Herausforderungen bzw. unterschiedliche bestehende Regelungen und Praxen geben, die in irgendeiner Form als regelungs- und vereinheitlichungsbedürftig angesehen werden, damit die KMK aktiv wird. Die Empfehlungen enthalten somit mehr oder weniger direkt Informationen darüber, wo Handlungsbedarf gesehen wurde und was vorher nicht oder zumindest nicht einheitlich gehandhabt wurde.

¹ Ausführlicher dazu Karakaoğlu/Vogel (2019) in Vorbereitung.

² Das Grundgesetz sichert den Ländern in Artikel 30 die Kulturhoheit zu und begründet damit den in Deutschland herrschenden Bildungsföderalismus.

Doch ist selbst hierfür ein vollständiger Überblick nicht möglich, wie selbst in einem umfangreichen Forschungsprojekt in den 1990er-Jahren konstatiert werden musste. Auch dort erwies sich der Rahmen als nicht ausreichend, um tatsächlich alle Beschlüsse der KMK „zu den Folgen von Migration und Flucht, Europäischer Integration und Globalisierung“ vollständig zu erfassen (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999b: 275). Unser Überblick beschränkt sich daher darauf, die wichtigsten in der Literatur diskutierten Empfehlungen unter dem hier interessierenden Aspekt der Transnationalität neu zu lesen. Ergänzend werden ausgewählte Studien zum besseren Verständnis herangezogen.³

Dabei werden zunächst KMK-Empfehlungen seit den 1950er-Jahren mit explizitem Schul- und Migrationsbezug beschrieben, die in der ersten Phase für deutsche und ausländische Kinder getrennt erstellt wurden. Danach werden ausgewählte weitere Empfehlungen diskutiert, bei denen der Bezug zu vergangener Migration nicht im Vordergrund steht, die jedoch inhaltlich und/oder in ihrer Zielsetzung über den Nationalstaat hinausweisen und damit auch für transnationale Mobilität bedeutsam sein können. Abschließend resümieren wir Fragen und Widersprüche und verweisen auf Forschungs- und Handlungsbedarf in Bezug auf transnationale Mobilität.

2 Empfehlungen der KMK mit explizitem Bezug zu Migration

Im Jahr 1948 ging aus der „Konferenz der deutschen Erziehungsminister“ die Kultusministerkonferenz hervor. Sie erließ zahlreiche Beschlüsse und Empfehlungen, darunter in unregelmäßiger Folge auch solche mit Bezug zu Migration. Dabei wurden bis in die frühen 1990er-Jahre Empfehlungen danach differenziert, ob sie deutsche oder ausländische Staatsangehörige betrafen.

Während Empfehlungen zu aus dem Ausland zugewanderten deutschen Staatsangehörigen ausnahmslos auf dauerhaften Verbleib in Deutschland ausgerichtet waren, orientierten sich die Empfehlungen in Bezug auf ausländische Staatsangehörige bis in die 1990er-Jahre überwiegend auf Rückkehr, bis sich Mitte der 1990er-Jahre schließlich – zumindest programmatisch – ein Paradigmenwechsel zu einer interkulturellen Bildung für alle vollzog und der dauerhafte Verbleib anerkannt wurde. Das wird im Folgenden exemplarisch ausgeführt.

2.1 Empfehlungen zur Aufnahme von Kindern mit deutscher Staatsangehörigkeit

Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland wurde im Artikel 116 des Grundgesetzes verfassungsrechtlich festgelegt, dass Deutsche im Sinne des Grundgesetzes auch Menschen

³ Insbesondere aus dem erwähnten Forschungsprojekt, zu dem es auch anschauliche Zusammenfassungen von Krüger-Potratz (2015) gibt. Die Habilitation von Langenfeld (2001) wurde genutzt, um einen Überblick über die rechtliche Bedeutung dieser KMK-Beschlüsse zu bekommen.

sind, die als Flüchtlinge und Vertriebene „deutscher Volkszugehörigkeit“ Aufnahme gefunden haben. Damit war von Beginn der Bundesrepublik an klargestellt, dass die Bevölkerung auch durch Zuwanderung Deutscher wachsen konnte.

1950 gab es rund 12,5 Millionen Deutsche, die nach Vertreibung und Flucht auf das Gebiet der Bundesrepublik und der DDR gekommen waren (Bade/Oltmer 2007: 158). Die Kinder gingen in reguläre Schulen, z.T. in besondere Klassen. Ab 1953 regelte das Bundesvertriebenengesetz die Bedingungen der Aufnahme (Dietz 2007: 398). Wer aus den kommunistischen Staaten Osteuropas kam und durch Abstammung und ein Bekenntnis zur deutschen Sprache und Kultur eine „deutsche Volkszugehörigkeit“ glaubhaft machen konnte, wurde auch als deutscher Staatsangehöriger betrachtet und erhielt umstandslos den deutschen Pass. Die Zuwanderung setzte sich in zahlenmäßig geringem Umfang fort, als in den kommunistischen Staaten in Mittel- und Osteuropa strenge Ausreisebeschränkungen galten.

Für Kinder die erst nach längerer Zeit im Ausland als „Spätheimkehrer“ nach Deutschland kamen, wurden z.T. gesonderte Schulen eingerichtet, in denen eventuelle Traumatisierungen berücksichtigt wurden. Sie konnten dort Deutsch lernen und einen Schulabschluss anstreben (Schroeder 2012: 205 ff.). Auch ein Beschluss der KMK von 1950 sah die Einrichtung von besonderen Klassen in Heimen für Kinder vor, „die die deutsche Sprache nicht beherrschten und deren Schulbildung erhebliche Mängel aufwies“ (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999b: 171).

1957 wurden Leitsätze verfasst, nach denen für unter zwölfjährige Kinder offene Maßnahmen am Wohnort der Eltern und für Ältere Internatsförderklassen als zweckmäßig empfohlen wurden. In den folgenden Jahren wurden vor allem Beschlüsse zur Anerkennung von Abschlüssen und zum Zugang zu Hochschulen gefasst, der bei entsprechendem ausländischen Abschluss - in der Regel nach Sonderlehrgängen zum Erwerb von Deutschkenntnissen - gewährt wurde (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999b: 172).

Bildungspolitische Beschlüsse und Maßnahmen zur Eingliederung der ausgesiedelten Kinder und Jugendlichen, die nach 1945 in die Bundesrepublik Deutschland kamen, waren insgesamt dadurch gekennzeichnet, eine „reibungslose Fortsetzung ihrer Schul- resp. Bildungskarriere“ zu ermöglichen. Darüber hinaus wurde ihre Zugehörigkeit zu Deutschland betont, indem z.B. in Bezug auf Deutschlernklassen nicht von Deutsch als Fremdsprache, sondern von Deutsch als „Zielsprache“ die Rede war (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999b: 170).

Der Eiserne Vorhang bedingte, dass eine Rückkehr nahezu unmöglich war. Dies wird auch in den umfassenden Empfehlungen von 1971 deutlich.

KMK-Empfehlungen zur „Eingliederung von deutschen Übersiedlern in Schule und Berufsbildung“ (1971) - Ausgesiedelte Schüler*innen als privilegierte Zielgruppe staatlicher Bildungspolitik

Im Beschluss der KMK zur „Eingliederung von deutschen Übersiedlern in Schule und Berufsbildung“ von 1971 wurde von einer unbedingten Integrationsbereitschaft und einem dauerhaften Verbleib der Aussiedler*innen ausgegangen (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999b: 271). Um eine möglichst bruchlose Eingliederung zu gewährleisten, wurden diverse begünstigende Regelungen – insbesondere im Bildungsbereich – getroffen (Langenfeld 2001: 42). Im Mittelpunkt des Interesses stand die Vermittlung der deutschen Sprache. Von der vorschulischen Bildung bis in die berufliche und akademische Bildung wurde für jede Stufe des Bildungssystems die Aufgabe definiert, für ein Leben in Deutschland und darüber

hinaus für eine erfolgreiche Bildungskarriere notwendige Deutschkenntnisse zu vermitteln. Aussiedler*innenkinder besuchten zu einem Teil bildungsgangspezifische separate „Intensivkurse in deutscher Sprache“ (KMK 1971a, Kapitel 7), teilweise auch in Internatsform. Ein anderer Teil ging in dieselben „Vorbereitungsklassen“ wie die Kinder ausländischer Arbeitnehmer*innen. Dort wurden sie jedoch bei der Aufnahme bevorzugt, wenn es Engpässe gab (Langenfeld 2001: 41).

Anders als bei den Kindern ausländischer Arbeitnehmer*innen wurden Möglichkeiten zum Erhalt der im Herkunftsland der Familien gesprochenen Sprachen nicht erwähnt. Dies verweist darauf, dass Kenntnisse der Herkunftssprachen eher als Integrationshindernis oder zumindest als für die Lebensgestaltung in Deutschland nicht relevante Ressource gesehen wurden. Ohne Rückkehrperspektiven erschien offenbar auch der Erhalt der Herkunftssprachen nicht förderungswürdig.

Erst in späteren Fassungen ab 1975 werden diese als zusätzliche Qualifikationen anerkannt und in den Ausformulierungen der Sonderlehrgänge zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung die Möglichkeit gegeben, die „Sprache des Herkunftslandes“⁴ oder Russisch als Pflichtfremdsprache zu wählen. Die Herkunftssprache erscheint jedoch einzig als Mittel zur erleichterten Einmündung in die deutsche Bildungslaufbahn und wird nicht als eigenständige Ressource hervorgehoben.

Anders als in den Empfehlungen zur Beschulung von Kindern „ausländischer Arbeitskräfte“ (s.u.) wurde für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche auch der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen viel Raum gegeben. Es wurden ausdifferenzierte Regelungen für verschiedene Szenarios erörtert (Langenfeld 2001: 42). Eine weitere Besonderheit bestand darin, dass durch den für die Zielgruppe eigens eingerichteten „Garantiefonds“ des Bundes bis 2003 auch Finanzmittel für Schüler*innen als Individualbeihilfen zur Verfügung gestellt wurden, um unterstützende Maßnahmen zu finanzieren (Langenfeld 2001: 44). Auf die außerschulischen Bildungsmöglichkeiten wurde auch von der KMK in der Fassung der Empfehlung von 1977 explizit hingewiesen (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999b: 197). Nach einer Vielzahl von rechtlichen Neuregelungen wird die Gruppe der Zuwandernden deutscher Staatsangehörigkeit ab 1993 als „Spätaussiedler“ bezeichnet.

2.2 Empfehlungen zur Aufnahme von Kindern mit ausländischer Staatsangehörigkeit

KMK-Beschluss zur „Errichtung von Schulen für fremde Volksgruppen“ (1950), neu gefasst 1961 – Anerkennung und Regelungen für nichtdeutsche Schulen

Nach dem zweiten Weltkrieg lebten zunächst viele Menschen in Lagern, wie etwa während des Zweiten Weltkriegs nach Deutschland verschleppte oder geflüchtete ausländische Personen (displaced persons). Kinder erhielten dort in „Ersatz- und Lagerschulen“ Unterricht und wurden nur im Ausnahmefall in der Regelschule unterrichtet (Krüger-Potratz 2015: 111). Diese Praxis wurde im KMK-Beschluss zur „Errichtung von Schulen für fremde Volksgruppen“ anerkannt und festgeschrieben. Der Beschluss, der entsprechende Regelungen

⁴ Dieser Terminus bildet einen weiteren Kontrapunkt zu den Formulierungen in den Empfehlungen für Kinder von Arbeitsmigrant*innen, in denen von „Muttersprachen“ die Rede ist.

aus der Weimarer Republik wieder aufgriff, sah vor, dass es weiterhin besondere Schulen und Klassen mit anderer Unterrichtssprache als Deutsch geben kann und führte als Neuerung ein, dass diese der deutschen Schulaufsicht unterstellt sein mussten.

Vorher war das demnach nicht der Fall. Schroeder (2012: 201 ff.) hat am Beispiel Hamburgs Einblicke in die Situation von „Schulen für Verschleppte“ gegeben. Betroffen waren Kinder und Jugendliche unter anderem aus der Ukraine, Polen und den baltischen Staaten, die entweder mit ihren Eltern oder allein zur Zwangsarbeit verschleppt worden waren und deren Rückkehr geplant war. Nach Beschluss der britischen Militärverwaltung sollte für sie Unterricht zu gleichen Bedingungen wie für deutsche Kinder realisiert werden. Tatsächlich gab es täglich aber nur drei Stunden Unterricht in der Herkunftssprache, den unbezahlte und nicht ausgebildete Lehrkräfte, die selbst auf die Ausreise warteten, mit einfachsten Materialien bewältigten. Auch nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland und nachdem die Briten die Verantwortung abgaben, lernten in Hamburg noch 311 Kinder in Lagerschulen, Tendenz steigend. Statistiken vom Juli 1950 zeigen, dass die Kinder in den Hamburger Lagern teils die Lagerschule, andere die deutsche Regelschule und weitere gar keine Schule besuchten (Schroeder 2012: 204).

1950 beschloss die KMK, dass die Kinder „fremder Volksgruppen“ nur dann in eine öffentliche deutsche Schule in der Nähe gehen sollten, wenn ihre Zahl zu klein für eine Lagerschule war. Es wurde empfohlen, dass in „Klassen mit fremder Unterrichtssprache“ zusätzlich „Fachunterricht in deutscher Sprache“ erteilt werden sollte, worunter Deutsch als Fremdsprache zu verstehen ist. Außerdem wurde angestrebt, dass auch in anderen Fächern verstärkt „die deutsche Unterrichtssprache benützt [sic!] wird“ (KMK 1950). Darüber hinaus war vorgesehen, dass ausländische Lehrkräfte in den Fächern Geschichte und Geographie den Unterricht auf die Herkunftsländer ausrichten sollten (Krüger-Potratz 2015: 111). Grundsätzlich wurde auch die Möglichkeit von Privatschulen für ausländische Kinder geschaffen, deren Voraussetzungen allerdings erst zu einem späteren Zeitpunkt (1957) geklärt wurden (Krüger-Potratz 2015: 112; Langenfeld 2001: 31).

Die entsprechende KMK-Vereinbarung über die „Zulassung ausländischer Schulen im Gebiet der Bundesrepublik und Berlin“ (KMK 1957) ermöglichte die Errichtung von Schulen, die nach ausländischem Curriculum und in einer ausländischen Sprache in Deutschland betrieben werden konnten. Diese Regelung ermöglichte unter anderem, dass sich später für die Kinder griechischer Eltern ab den 1960er-Jahren in Bayern ein voll ausgebautes griechisches Ersatzschulsystem von der Grundschule bis zum Lyzeum entwickeln konnte (Grigopolou 2012). In den übrigen Bundesländern dominierten Nachmittagschulen, sodass die Kinder faktisch ganztags Unterricht hatten, als in Deutschland ansonsten noch Halbtagsunterricht üblich war. Die Eltern konnten damit zugleich eine Nachmittagsbetreuung und einen Universitätszugang bei einer eventuellen Rückkehr nach Griechenland sicherstellen. Die Angebote wurden vom griechischen Staat finanziert. Auch für jugoslawische Kinder gab es z.T. jugoslawische Schulen (Goeke 2007: 143).

Außerdem sind auch seit 1957 zunehmend International Schools als Ergänzungsschulen zugelassen, die zumeist in englischer Sprache zu einem internationalen Bakkalaureat (IB) führen. Sie werden überwiegend gegen erhebliches Schulgeld von Kindern besucht, bei denen ein hoch qualifiziertes Elternteil aus beruflichen Gründen in unterschiedliche Länder umziehen muss. Diese Schulen können in der Regel nur in Ausnahmefällen im Sinne der Erfüllung der Schulpflicht durch Kinder deutscher Staatsangehörigkeit besucht werden. Das IB

ist durch eine Vereinbarung der KMK von 1986 unter bestimmten Voraussetzung als Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland anerkannt (Hornberg 2012: 119 ff.; Avenarius 2012: 151 ff.).

KMK-Empfehlung „Schulpflicht der Ausländer“ (1952) – Ausdehnung der Schulpflicht, wiederholt 1964

Durch die Schulpflicht nimmt der Staat die Eltern in die Pflicht, ihre im Land lebenden Kinder in anerkannte Schulen zu schicken. Damit wird zugleich gesichert, dass kein Kind ohne Schulbildung im Inland aufwächst. Aus der KMK-Empfehlung „Schulpflicht der Ausländer“ (1952), in der die Ausdehnung der Schulpflicht auch auf die dauerhaft in Deutschland lebenden ausländischen Kinder empfohlen wurde, lässt sich schließen, dass diese Kinder bis dahin zumindest nicht überall selbstverständlich als schulpflichtig galten (Krüger-Potratz 2015: 112). So sah z.B. das Hamburger Schulgesetz von 1949 im Regelfall keine Schulpflicht für ausländische Kinder vor (Schroeder 2012: 204).

Die Einschränkung auf „dauernden Aufenthalt“ (KMK 1952) zeigt zugleich, dass keine grundsätzliche Verantwortung für alle im Land lebenden Kinder übernommen wurde. Im Umkehrschluss kann davon ausgegangen werden, dass die Bildung der nicht als dauerhaft in Deutschland lebenden Kinder als Teil der Verantwortung der Eltern und/oder der Herkunftsländer gesehen wurde. Dies betraf zunehmend auch Kinder von zugewanderten Arbeitsmigrant*innen, die im Rahmen von Anwerbeabkommen ihren Eltern nach Deutschland gefolgt sind oder in Deutschland geboren wurden. Das erste der Abkommen zur Arbeitskräfteanwerbung wurde 1955 mit Italien abgeschlossen. Es bildete den Auftakt für eine Reihe ähnlicher Abkommen mit weiteren Mittelmeeranrainerstaaten.

Bis 1963 waren in 8 der 11 westdeutschen Bundesländer die Gesetze angepasst. Die Empfehlung „Unterricht für Kinder von Ausländern“ hielt im Jahr 1964 die übrigen drei Bundesländer an, ebenfalls den verpflichtenden Schulbesuch von ausländischen Kindern einzuführen. Daraus lässt sich schließen, dass die Anwesenheit von Kindern, die nicht die Schule besuchten, zunehmend als Problem betrachtet worden ist. Anlass für die 64er-Regelung war die „Arbeitnehmer-Freizügigkeit“ in der 1957 gegründeten Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, in deren Rahmen es ebenfalls zum Nachzug von Kindern kam. Erst im Nachhinein wurde diese Empfehlung auch als Reaktion auf die zunehmende Arbeitsmigration im Rahmen von Anwerbeabkommen eingeordnet (Langenfeld 2001: 32; Krüger-Potratz 2015: 113).

KMK-Empfehlung „Unterricht für Kinder von Ausländern“ (1964) – Deutschlernklassen und Herkunftssprachenunterricht in Verantwortung der Herkunftsländer

Die ergänzende Empfehlung von 1964 ging weit über das hinaus, was in den 1950er-Jahren als regelungsbedürftig betrachtet wurde. Unter dem Titel „Unterricht für Kinder von Ausländern“ stand nicht die ausländische Staatsbürgerschaft der so adressierten Kinder im Vordergrund, sondern dass diese in der Regel eine andere Erstsprache hatten.

Nun wurden auch Angebote zum Deutschlernen thematisiert. Um nicht-deutschsprachigen Kindern eine möglichst schnelle Eingliederung in die Regelschule zu ermöglichen, wurde die Einrichtung von „Vorklassen“ vorgesehen, in denen „Grundkenntnisse im Deutschen“ (KMK 1964) vermittelt werden sollten. Heute gibt es für Klassen dieses Formats neben dieser, eine Vielzahl weiterer Bezeichnungen (z.B. „Willkommensklassen“, „internationale

Klassen“). Wir bezeichnen dieses Format schulischer Deutschkurse, die vor einer Integration in den Regelunterricht stattfinden, als „Deutschlernklasse“.

Die Förderung der Erst- bzw. Familiensprachen wurde ebenfalls als wichtig anerkannt und als eine Aufgabe formuliert, die die diplomatischen Vertretungen der Herkunftsländer wahrnehmen sollten. Langenfeld (2001: 32) deutet diese Entscheidung als dadurch bedingt, dass die deutschen Schulen „nicht über qualifiziertes Lehrpersonal“ verfügten. Qualifiziertes Personal hätte sich – bei entsprechendem politischen Willen – jedoch auch durch den deutschen Staat einstellen oder ausbilden lassen können, sodass wir den Verweis auf die Herkunftsländer so interpretieren, dass Deutschland die Verantwortung für die Förderung der Erst- bzw. Familiensprachen von sich wies, da im Fall der angenommenen Rückkehr die Kenntnisse der Herkunftssprache, neben den Schüler*innen selbst, vor allem dem Herkunftsstaat zugutekämen, wo sie eine (Re-)Integration der Kinder erleichterten.

KMK-Empfehlungen zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ (1971) – Doppelte Zielsetzung des Unterrichts für Kinder von Arbeitsmigrant*innen

Auch Anfang der 1970er-Jahre war die Beschulung ausländischer Kinder noch nicht selbstverständlich. Ein Hinweis auf eine geringe Bildungsbeteiligung und auf ein gestiegenes Bewusstsein für die Problematik liefert der Bericht über eine Aktion in Nordrhein-Westfalen, bei der in kurzer Zeit 10 000 schulpflichtige Kinder ausfindig gemacht wurden, die bis dahin nicht zur Schule gingen (GEW (1972) zit. n. Röhr-Sendlmeier (1986)). Mit den KMK-Empfehlungen von 1971 wurde eindeutig die hiesige politische Verantwortung für die formale Bildung der in Deutschland lebenden Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit anerkannt. Sie enthält den Hinweis, dass der Schulpflicht in deutschen Schulen nachzukommen sei.

Dieses KMK-Dokument wird als „Meilenstein in der Geschichte der Beschulung ausländischer Kinder“ gesehen, weil es erstmals in allen Fragen zu einer formalen Gleichstellung mit Kindern deutscher Staatsangehörigkeit kam (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999a: 13). Zugleich wurde erstmals ein umfangreicher Maßnahmenkatalog beschlossen, der gezielt die Bildungsteilhabe der Kinder zugewanderter Arbeitsmigrant*innen verbessern sollte. Die Fokussierung auf diese Zielgruppe spiegelt sich auch im Titel der Empfehlungen zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ wider. Es wurde darin ein doppeltes Ziel verfolgt. Die Kinder sollten einerseits in öffentliche deutsche Schulen integriert werden und andererseits ihre kulturelle und sprachliche Identität beibehalten, wodurch auch ihre Reintegration in den Herkunftsländern bei einer möglichen Rückkehr erleichtert werden sollte („Erhalt der Rückkehrfähigkeit“). Diese Empfehlungen sind insofern transnational orientiert, als sie sowohl den Verbleib in Deutschland als auch eine Rückkehr ins Herkunftsland für die Gestaltung der formalen Bildung berücksichtigen. Die Förderungsvorschläge beschränkten sich auf Grund-, Haupt- und Berufsschulen und schlossen Realschulen und Gymnasien nicht ein, sodass an die Förderung einer akademischen Karriere für diese Zielgruppe ganz offensichtlich nicht gedacht wurde (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999a: 15). Gomolla/Radtke (2002) verweisen auf damit verbundene langfristige Effekte institutioneller Diskriminierung gegenüber dieser Schüler*innengruppe.

Kinder, die vor der Einschulung zuwanderten, sollten von Anfang an in Regelklassen unterrichtet werden. Es wurde davon ausgegangen, dass sie in der Grundschule immersiv, also quasi nebenher, gut Deutsch lernen konnten, auch wenn sie noch keine oder nur geringe Deutschkenntnisse hatten. Ältere Schüler*innen ohne ausreichende Deutschkenntnisse

sollten nach dem einjährigen Besuch einer speziell für sie vorgesehenen Deutschlernklasse reguläre Klassen besuchen. Nach dem Übergang war neben dem Regelunterricht für eine begrenzte Zeit zusätzlich Förderunterricht im Deutschen vorgesehen. In den Empfehlungen von 1971 wurde also erstmals ein System skizziert, das in Grundzügen und Variationen noch heute in den meisten Bundesländern vorherrscht.

Hinzu kam die Möglichkeit des „muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts“, der durch Lehrkräfte aus den Entsendeländern erteilt werden sollte. Die Erstsprache spielte jedoch in den Empfehlungen eine geringere Rolle als zuvor (Langenfeld 2001: 33). Zunehmend wurde die Beschulung der ausländischen Schüler*innen folglich unter der Perspektive ihres längerfristigen Verbleibs in Deutschland betrachtet und mit entsprechenden Maßnahmen reagiert.

Die Empfehlungen von 1971 sahen nicht mehr die Einrichtung fremdsprachiger Schulen unter deutscher Aufsicht vor, stellten jedoch den Bundesländern frei, ausländische Ersatzschulen in der Verantwortung der Konsulate zuzulassen. Außerdem konnten auch weiterhin nicht deutschsprachige gesonderte Klassen innerhalb der deutschen Regelschulen erhalten werden, wenn sie als „Vorbereitungsklassen“ deklariert wurden (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999a: 17). Dies führte in einigen Bundesländern, etwa in Bayern und NRW, zur längerfristigen Existenz von entsprechenden Parallelsystemen an staatlichen Schulen in städtischen Ballungsgebieten (Söhn 2011: 102 f.).

Außerdem wurde in den Empfehlungen von 1971 erstmals eine Anpassung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für nötig erachtet, um den „besonderen pädagogischen Aufgaben“ (KMK 1971) beim Unterrichten „ausländischer“ Schüler*innen gerecht zu werden. In der Folge entstanden in den frühen 1970er-Jahren die ersten Fortbildungsangebote, Studiengänge bzw. Studienschwerpunkte für eine Zusatzausbildung von „Lehrern für Ausländerkinder“ und für „Soziale Arbeit mit Ausländerfamilien“, etwa an der damaligen Gesamthochschule Essen, an dem sich mit der Forschungsgruppe ALFA und dem später gegründeten Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweitsprachendidaktik (I-MAZ) erstmalig ein entsprechender Forschungs- und Lehrschwerpunkt entwickelte.⁵

Neufassungen der KMK-Empfehlungen zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ (1976) – Stärkung der Rückkehrorientierung

Unter anderem infolge der als Auswirkung der Wirtschaftskrise steigenden Arbeitslosigkeit wurde 1973 durch die Bundesregierung ein Anwerbestopp für ausländische Arbeitnehmer*innen verhängt. Arbeitslose ausländische Staatsangehörige und ihre Kinder mussten das Land verlassen. Wer seinen Arbeitsplatz behielt, konnte bleiben, aber die Regierung beschloss Restriktionen bei Arbeitsmarktzugang, Familiennachzug und Wohnortwahl. Auf Bestreben Bayerns beschloss die KMK (1976) schließlich eine erste Neufassung der Vereinba-

⁵ Zu den Studieninhalten des an der Universität Duisburg/Essen zum Wintersemester 2018/19 eingestellten Zusatzstudiengangs für Lehramtsstudierende und -absolvent*innen „Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Bildung“ gehörten Kenntnisse der Herkunftssprachen, aber auch Wissen über die einzelnen Herkunftsländer, Deutsch als Zweitsprache sowie eine spezielle Förderpädagogik für „ausländische“ Kinder. Siehe dazu die Website des Studiengangs: https://www.uni-due.de/studien-angebote/studienangebote_06610.shtml (abgerufen am 10.5.2019).

rungen zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“, in der die vorherige doppelte Ausrichtung zugunsten einer deutlicher auf Rückkehr orientierten Regelung revidiert wurde (Langenfeld 2001: 35). Dies spiegelte sich auch in der offensichtlich geringeren Sorge um eine umfassende Elterninformation bezüglich der Schulpflicht, wie auch des deutschen Schulsystems und der Berufsbildung wider, denn nichts davon wurde – anders als in vorherigen Empfehlungen – aufgegriffen (Krüger-Potratz 2015: 114).

Was bisher ein bayerischer Sonderweg war, wurde, so die Analyse der KMK-Empfehlung durch Langenfeld, nun in die Empfehlungen für alle Bundesländer aufgenommen: Die Möglichkeit einer nationalhomogenen Lerngruppe in einer deutschen Schule mit Unterricht in der „Muttersprache und deutscher Sprache“ (Langenfeld 2001: 37). Der Unterricht in diesen Klassen konnte inhaltlich vom deutschen Lehrplan deutlich abweichen. Deutsch wurde in diesem Modell durchgängig als Fremdsprache unterrichtet. Durch die Empfehlung dieser Alternative wurde dem Ziel des Erhalts der sprachlichen und kulturellen Identität der „ausländischen Kinder“ wieder ein höherer Stellenwert gegeben, ganz im Sinne der Stärkung ihrer „Rückkehrfähigkeit“ (Langenfeld 2001: 37).

Auch andere Regelungen, die nicht auf nationalhomogene Klassen abzielten, wirkten auf eine häufigere und längere Trennung von ausländischen und deutschen Kindern hin. So wurde die angestrebte Bildungszeit in den Vorbereitungsklassen von einem auf zwei Jahre erhöht. Die Empfehlung, dass Erstklässler*innen unabhängig von ihren Deutschkenntnissen in Regelklassen eingeschult werden sollten, wurde gestrichen (Langenfeld 2001: 37).

Für den gemeinsamen Unterricht in Regelklassen wurde eine Höchstquote von einem Fünftel an Schüler*innen mit sprachlichen Schwierigkeiten im Deutschen angestrebt. Im Falle einer größeren Anzahl konnten sogenannte „Ausländerklassen“ (oder auch „Ausländerregelklassen“) eingerichtet werden, in denen ausschließlich ausländische Kinder auf Deutsch nach deutschem Lehrplan unterrichtet wurden (Langenfeld 2001: 36). Diese Maßnahmen verweisen auf den Versuch, den Leistungsstand der Regelklasse nicht durch die Anwesenheit von ausländischen Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf in der deutschen Sprache zu beeinträchtigen. Ähnliche Argumentationen zur Einführung einer Obergrenze für den Anteil von Schüler*innen nichtdeutscher Muttersprache wurden bildungspolitisch wiederholt infolge der ernüchternden PISA-Studienergebnisse für Deutschland nach 2001 angeführt.

Der ein weiteres Mal 1979 leicht veränderte Beschluss der KMK zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ ist der letzte, der sich grundsätzlich mit verschiedenen Aspekten der Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in die deutsche Schule befasst. In den Folgejahren gibt es Beschlüsse zu unterschiedlichen Einzelaspekten (Krüger-Potratz 2015: 116).

2.3 Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung für alle

Ende der 1980er-Jahre begann in Deutschland mit dem Mauerfall eine neue Migrationsphase mit gravierenden Veränderungen (siehe Vogel/Dittmer 2019). Einerseits nahm die Zahl der Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit, die in Deutschland geboren waren und bei Schulbeginn gut Deutsch sprachen, bereits seit geraumer Zeit zu. Andererseits wuchs der Anteil der zuwandernden (Spät-)Aussiedler*innen, die nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der Neukonstituierung von Nationalstaaten in Zentralasien ihr Recht auf

Anerkennung als Deutsche einforderten. Damit stieg auch die Zahl der zugewanderten Deutschen, die wenig oder gar kein Deutsch sprachen.

In den Jahren 1990 bis 1993 kam es nach dem Zusammenbruch des Ostblocks zu weitreichenden weltpolitischen Umwälzungen, in deren Folge Fluchtbewegungen aus der Balkanregion, dem Nahen und Mittleren Osten einsetzten und die Länder der EU, mit Deutschland als bevorzugtem Ziel, in einem Ausmaß erreichten, das seit dem zweiten Weltkrieg nicht mehr erlebt worden war. Während ein Teil der Zivilbevölkerung in Deutschland Solidarität mit den Zuflucht Suchenden zeigte, wuchsen ausländerfeindliche, rassistische Ressentiments. Es kam zu Pogromen an Menschen nichtdeutscher Herkunft.

KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (1996), neu gefasst 2013 – Paradigmenwechsel zu einer Interkulturellen Pädagogik für alle

In dieser Situation richtete sich der Beschluss von 1996 unter dem Titel „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ erstmalig als ein Ansatz, der begegnungs- und konfliktpädagogische Aspekte verband, an alle Schüler*innen in Deutschland. Er markiert für die KMK den Paradigmenwechsel von einer Zielgruppenpädagogik hin zu einer Allgemeinen Pädagogik, die bei allen an Schule Beteiligten nicht nur tolerante Verhaltensweisen und Einstellungen gegenüber migrationsbedingter Heterogenität vermitteln sollte, sondern auch eine proaktive Auseinandersetzung mit Rassismus (Karakasoğlu/Wojciechowicz 2012). Aus der Annahme, dass in „Schulgemeinschaften mit Schülerinnen und Schülern verschiedener kultureller Herkunft [...] das interkulturelle Spannungsverhältnis in besonderer Weise fruchtbar gemacht werden [kann]“ (KMK 1996: 5), ist abzuleiten, dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen migrationsbedingter kultureller Vielfalt und Spannungsverhältnissen im Unterricht gesehen wurde. Dies wird hier im Sinne einer Konfliktpädagogik als Lernanlass für alle definiert (Karakasoğlu 2012).

Im kulturell vielfältiger gewordenen und global vernetzten Deutschland sei außerdem „die heranwachsende Generation auf die Anforderungen einer erhöhten beruflichen Mobilität, der europäischen Integration und des Lebens in Einer Welt“ (KMK 1996: 1) vorzubereiten. In dieser Begründung wird deutlich, dass hier nicht mehr nur für Zugewanderte, sondern für alle Schüler*innen ein Leben denkbar erschien, das außerhalb des nationalen Rahmens geführt werden konnte. Der Beschluss griff damit pädagogische Konzepte der Erziehung für Europa und der Eine-Welt-Pädagogik auf und verband sie mit der Interkulturellen Bildung. Außerdem tauchte der Begriff „Mobilität“ hier im Kontext zukünftiger Wanderungen auf.

Der vorgestellte Ansatz der Interkulturellen Bildung wurde durch Aussagen zu pädagogischen Grundsätzen, sowie curricularen und methodisch-didaktischen Konzepten ausgeführt (Langenfeld 2001: 41). Deutlich trat das Postulat des Deutschlernens hinter einer Betonung pädagogischer Bemühungen um das gegenseitige Verständnis zurück. Konkrete schulorganisatorische Maßnahmen zur Aufnahme von neu zugewanderten Kindern wurden in dem Papier nicht erwähnt, es konzentrierte sich vielmehr auf das gemeinsame Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in einem kulturell pluralen Deutschland.

Die Empfehlungen stellten die Kompetenzentwicklung in der Erst- bzw. Familiensprache in einen Zusammenhang mit einer positiven Identitätsbildung und forderten zu einer stärkeren Verzahnung des Herkunftssprachenunterrichts mit dem Regelunterricht durch ein „Höchstmaß an Kooperation“ (KMK 1996, Kapitel 3.3) auf.

Über das hier beschriebene Ziel der Entfaltung von kultureller Identität hinaus, wurde Mehrsprachigkeit als ein erstrebenswertes Ziel für alle definiert und in diesem Zusammenhang ebenfalls die Perspektive eröffnet, dass der Herkunftssprachenunterricht auch für Sprachanfänger*innen geöffnet werden könnte. Auch im Hinblick auf den Umgang mit Herkunftssprachen der Zugewanderten vollzog sich also ein deutlicher Perspektivenwechsel, demzufolge der Unterricht in den Familiensprachen nicht mehr primär die Aufgabe hatte, die Rückkehrfähigkeit ausländischer Kinder zu erhalten, sondern als potentielle Qualifikation für alle in den Blick geriet. Während bislang das Erlernen von wenigen, ausgewählten Fremdsprachen (insbesondere Englisch, Französisch, Latein) auf der einen und die schulische Förderung von Herkunftssprachen auf der anderen Seite getrennt voneinander betrachtet worden waren, drückte sich mit einer erweiterten Perspektive auf Mehrsprachigkeit aller, in die auch die Herkunftssprachen der Migrant*innen einbezogen wurden, ein neues Verständnis der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit aus.

In einer Revision der Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung aus dem Jahr 2013, an deren Formulierung Forscher*innen der Interkulturellen Bildung beteiligt waren, wurde der allgemeine Ansatz des 1996er-Beschlusses weiter ausformuliert und der Abbau struktureller Diskriminierung als besondere Herausforderung erkannt, der eine konsequente interkulturelle Öffnung der Institution Schule erforderte (Krüger-Potratz 2015: 121). Darauf aufbauend wurden vier Grundsätze formuliert. Schule sollte erstens Vielfalt als Normalität begreifen und darin Potentiale für alle erkennen, zweitens interkulturellen Kompetenzerwerb als Kern selbstreflexiver Bildungsprozesse in differenzsensibler und diskriminierungskritischer Perspektive anbahnen, drittens die Aneignung von Deutsch als Bildungssprache ermöglichen und viertens eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern pflegen. Die Forderung einer Berücksichtigung interkultureller Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung im Lehramt als wichtige Unterstützung für die erfolgreiche Implementierung dieser Grundsätze ist in der Neufassung zu einem festen Bestandteil geworden, nachdem der Aspekt 1996 noch als entwicklungsbedürftig angesehen wurde.⁶

2.4 Neuer Zielgruppenfokus auf „Migrationshintergrund“ und Geflüchtete

Die späten 1990er-Jahre und die erste Dekade des neuen Jahrtausends waren durch geringe Nettoimmigration bei starker Fluktuation gekennzeichnet (Vogel/Dittmer 2019: 5). Im Jahr 2000 führte die Bundesrepublik ein Element des Jus Soli ins Staatsangehörigkeitsrecht ein: In Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern mit dauerhaftem Aufenthaltsrecht erhielten automatisch die deutsche Staatsangehörigkeit. In dieser Zeit wurde auch ein neuer Begriff eingeführt: Migrationshintergrund. „Migrationshintergrund“ tauchte erstmals im zehnten Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung von 1998 auf (Scarvaglieri/Zech

⁶ Scharfe Kritik an der fehlenden Berücksichtigung rassismuskritischer Ansätze für die Lehrer*innenbildung in den KMK-Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 2013 üben Fereidooni und Massumi (2015). Sie kritisieren, dass in den Formulierungen der Empfehlungen selbst Dominanzverhältnisse reproduziert würden und ein statisches Kulturverständnis über die Forderung nach „Interkultureller Kompetenz als Schlüsselkompetenz“ festgeschrieben werde.

2013: 203 ff.). Der Begriff wurde jedoch nicht klar definiert. Erstmals sozialwissenschaftlich definiert und operationalisiert wurde das Konzept in der internationalen PISA-Studie von 2000 als diejenigen, die im Ausland geboren sind oder mindestens ein im Ausland geborenes Elternteil haben. 2005 wurde „Migrationshintergrund“ auch – mit leicht abweichender Definition - in den Mikrozensus eingeführt. Das Statistische Bundesamt wollte so den Wunsch berücksichtigen, „den Blick bei Migration und Integration nicht nur auf die Zuwanderer selbst – das heißt die eigentlichen Migrant*innen – zu richten, sondern auch ihre in Deutschland geborenen Nachkommen einzuschließen.“⁷ Der Begriff fand rasch Eingang in den Sprachgebrauch, wird aber oft nicht im statistischen Sinn verwendet, sondern – wie Scarvaglieri/Zech (2013: 217) durch eine quantitative und qualitative Analyse von Zeitungsberichten nachgewiesen haben – ethnisiert und negativ bewertend. Menschen mit Migrationshintergrund werden demnach als ein zu unterscheidender Teil der Gesellschaft aufgefasst, der diese durch Förderungsbedarf, Benachteiligung und Integrationsbedarf vor Herausforderungen stellt.

KMK-Bericht „Zuwanderung“ (2002), neugefasst 2006 – Zurück zur Zielgruppenfokussierung

Beginnend mit dem Bericht „Zuwanderung“ im Jahr 2002 nahm auch die KMK auf Kinder und Jugendliche mit „Migrationshintergrund“ als Gruppenmerkmal in Schulen Bezug.⁸ Der Titel verweist auf eine in der Vergangenheit der Schüler*innen und/oder ihrer Familien liegende Migration und adressiert die Schüler*innen ausschließlich als Bleibende. In einer Neufassung wurde explizit formuliert, dass es um die „dauerhafte schulische, soziale und berufliche Integration“ (KMK 2006: 4) dieser Zielgruppe gehe.

Der Bericht nahm direkt Bezug auf die PISA-Ergebnisse, resümierte diese sowie die Ergebnisse weiterer Studien unter dem Gesichtspunkt, welche Leistungen für „Kinder mit Migrationshintergrund“ im Vergleich zu „Kindern ohne Migrationshintergrund“ gemessen wurden. Es wurde zwar darauf hingewiesen, dass es im deutschen Schulsystem auch erfolgreiche Kinder mit Migrationshintergrund gibt. Für das Gruppenmerkmal, dem zu diesem Zeitpunkt rund ein Fünftel aller Kinder zugeordnet wurden, dominierte jedoch die Deutung von Migrationshintergrund als Risiko. So hieß es z.B. im Einstieg: „So bildet vor allem die Kumulation von Migrationshintergrund und geringem Sozialstatus des Elternhauses nachweislich das Bildungsrisiko schlechthin“ (KMK 2006:3). Im Vergleich zu den Empfehlungen „Interkulturelle Bildung“ war hier eine Rückkehr zur Fokussierung auf eine Zielgruppe zu verzeichnen, die nun sehr breit definiert war und damit nicht nur zugewanderte Kinder einschloss, die nicht mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, sondern auch diejenigen, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden. Unter den Kindern mit Migrationshintergrund sprach – so der KMK-Bericht – rund die Hälfte im Alltag vorwiegend Deutsch (KMK 2006: 5).

⁷ Themenseite zu „Personen mit Migrationshintergrund“ des Statistischen Bundesamts: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/migrationshintergrund.html?nn=208952> (abgerufen am 10.5.2019)

⁸ Die Überblickseite zum Thema „Integration“ auf der Webseite der Kultusministerkonferenz zeigt anschaulich die Verwendung des Begriffs: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/integration.html> (abgerufen am 10.5.2019)

Dennoch wurde die Förderung der deutschen Sprachkompetenz – im Bericht pauschal gleichgesetzt mit „Sprachförderung“ – als wichtigstes Instrument gefordert, um „möglichst gute Schulleistungen und entsprechende Schulabschlüsse erreichen“ (KMK 2006: 4) zu können. Zu anderen Maßnahmen zählten unter anderem der Ausbau des Ganztagschulsystems, mehr Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften „unter dem Gesichtspunkt der Integration“ und mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund.

Kindern mit Migrationshintergrund wurde allerdings besonders guter Zugang zur „Mehrsprachigkeit“ bescheinigt. Angemahnt wurde, dass die Didaktik des integrierten Sprach- und Sachlernens weiterentwickelt werden sollte. Zugleich wurde aber auch in diesem Kontext wieder das Deutschlernen betont: „Die Förderung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ist auf die Vermittlung von fundierten Deutschkenntnissen angewiesen und nutzt das Sprachenpotenzial der Schülerinnen und Schüler zum Aufbau der interkulturellen Kompetenz“ (KMK 2006: 11). Es wurde Verständnis geäußert, dass „im Zuge der verstärkten Deutschförderung und insgesamt beschränkter Ressourcen“ die Länder immer weniger Unterricht in den Herkunftssprachen finanzierten und dies den Konsulaten überließen (KMK 2006: 12).

Während bilingualer Unterricht für in deutscher Sprache sozialisierte Kinder als Chance angesehen wird (s. Abschnitt 3), die möglichst breit wahrgenommen werden sollte, wurde in diesem Bericht bilingualer Unterricht oder die Möglichkeit des Fachunterrichts in einer Herkunftssprache mit keinem Wort erwähnt. Nachdem eine Rückkehr oder Abwanderung in ein Herkunftsland aus dem Horizont der Bildungspolitiker*innen verschwunden war, schien auch die Förderung von Sprachkompetenzen in Herkunftssprachen oder Fachunterricht in Herkunftssprachen nicht mehr als Teil öffentlich finanzierter formaler Bildung in Betracht gezogen zu werden. Diese Perspektive wiederholte sich auch nach der verstärkten Zuwanderung von Geflüchteten in der zweiten Dekade dieses Jahrtausends, obwohl in dieser Gruppe ein erheblicher Anteil möglicherweise nicht in Deutschland bleiben darf.

KMK-Bericht und KMK-Erklärung zur „Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung“ (2016) – Geflüchtete und ihre Deutschkenntnisse im Fokus der Bildungspolitik

Ausschließlich mit der erneut stark gestiegenen Fluchtzuwanderung in den Jahren 2015/2016 setzte sich die KMK in einem Bericht (KMK 2016a) und einer zugehörigen Erklärung (KMK 2016b), die empfehlenden Charakter hat, auseinander. Der Bericht verweist darauf, dass die Länder über lange Erfahrungen „bei der schulischen und sprachlichen Erstintegration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen“ verfügen (KMK 2016a: 4). Ziel sei der „rasche Spracherwerb“ im Deutschen und eine möglichst schnelle Integration in Regelklassen. Es wurde berichtet, dass Geflüchtete in einigen Bundesländern während des Besuchs von Deutschlernklassen – hier „Sprachfördergruppen“ genannt – bereits einzelne Kurse in den Regelklassen besuchten, wie auch der Besuch von Regelklassen von Anfang an mit zusätzlicher Deutschförderung praktiziert werde (KMK 2016a: 5). Auch die zugehörige Erklärung stand ganz im Zeichen der Deutschförderung als zentraler Aufgabe, weil – so wird im ersten Absatz erklärt – „gelingende Integration der Kinder und Jugendlichen wesentlich davon abhängt, wie schnell und gut sie die deutsche Sprache erlernen und wie schnell sie in die Regelangebote unseres Bildungssystems aufgenommen werden können“ (KMK 2016b: 1). Damit werde der „Grundstein für gesellschaftliche Teilhabe auf der Grundlage des Grundgesetzes und der demokratischen Werteordnung“ gelegt und eine spätere Einmündung in den Arbeitsmarkt ermöglicht (KMK 2016b: 3). Interessant ist hier die angenommene

kausale Verbindung von Deutschsprachkompetenzen mit einer Aneignung der demokratischen Werteordnung, die als Bildungsziel speziell für Geflüchtete offenbar als besonders relevant hervorgehoben wird. Für Geflüchtete wurde darüber hinaus, das ist dem Fokus auf „schnelle Eingliederung in das System“ zu entnehmen, offenbar angenommen, dass sie auf Dauer in Deutschland bleiben und ausschließlich Kompetenzen für eine Zukunft in Deutschland erwerben müssten. Ein Verweis auf die Wertschätzung und Wahrnehmung mitgebrachter Bildungsressourcen und auf die Gestaltung sinnvoller inhaltlicher Anschlüsse in der Vermittlung von Fachwissen – eine pädagogisch naheliegende Grundlage für weiteren Bildungserwerb – erfolgte nicht.

Nicht alle geflüchteten Kinder und Jugendlichen konnten und können jedoch ihr Recht auf schulische Bildung wahrnehmen. Vor allem bei dem raschen Anstieg der Zahl der Asylsuchenden warteten einige lange auf einen regulären Schulplatz (Vogel/Stock 2017). Angesichts dieser Tatsache lässt sich der folgende Satz im Bericht als Bekräftigung des Rechtsanspruchs auf Bildung lesen: „Schulische Bildung wird in den Ländern von Anfang an unabhängig von Aufenthaltsstatus und Bleibeperspektive organisiert“ (KMK 2016b: 4). Dieser Rechtsanspruch ist allerdings ausschließlich im Hinblick auf eine bestmögliche Vorbereitung auf ein Leben in Deutschland gedeutet worden, wie die oben zitierten Aussagen deutlich machen. Für (volljährige) junge Menschen mit ungewisser Bleibeperspektive sei nur zu prüfen, ob „qualifizierende Maßnahmen zu entwickeln und anzubieten“ seien, „um die Dauer der Prüfung der Bleibeberechtigung zur Ausbildung nutzen und eine Basis für eine Existenzgrundlage auch im Heimatland schaffen zu können“ (KMK 2016b: 4). Diese Formulierung macht deutlich, dass diese Zielgruppe ausschließlich als Rückkehrende betrachtet wurde. Die Frage, wie sowohl für Kinder und Jugendliche als auch junge Erwachsene die besten Bildungsmöglichkeiten aussehen, wenn noch nicht geklärt ist, ob sie bleiben, weiterwandern oder zurückkehren werden, wird in dem Dokument als Perspektive nicht bewegt und demzufolge nicht gestellt.

3 KMK-Empfehlungen mit transnationalen Bezügen – eine Auswahl

Eine mögliche Zukunft in einem anderen Land oder eine enge Beziehung zu einem anderen Land muss – darauf verweisen Wanderungsstatistiken und Untersuchungen zu Mobilitätswünschen – nicht nur als Thema für Zugewanderte aus dem Ausland als relevant betrachtet werden (Vogel/Dittmer 2019: 24). Transnationale Bezüge können potentiell aus vielen verschiedenen Gründen für alle Schüler*innen wichtig werden. Das Lernen von weltweit verbreiteten Fremdsprachen erhöht z.B. die Möglichkeiten, sich international zu bewegen, zu arbeiten und ggf. auch niederzulassen. Darauf weisen schon die beiden Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung hin.

Anders als bei den migrationsbezogenen KMK-Empfehlungen können wir für weitere KMK-Empfehlungen mit über den Nationalstaat hinausweisenden Bezügen nicht auf einschlägige, ausgearbeitete historische Überblicke zurückgreifen. Daher kann hier lediglich ein cursorischer Einblick in Empfehlungen gegeben werden, die transnationale Bezüge in Schulen fördern, ohne sich auf die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen aus dem Ausland zu konzentrieren.

Fremdsprachen

Von der KMK verhandelte Abkommen zur Vereinheitlichung des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland legten seit Bestand auch fest, welche Fremdsprachen in welchen Schulformen verpflichtend sein sollen. Fremdsprachenunterricht war zunächst auf höhere Schulen beschränkt und wurde mit dem sogenannten Hamburger Abkommen 1964 für alle damals üblichen Sekundarschultypen verpflichtend gemacht (De Cillia/Klippel 2016: 625).

In den 1970er-Jahren wurden erstmals Regelungen getroffen, dass Kinder nichtdeutscher Erstsprache den Pflichtunterricht in Fremdsprachen teilweise durch Unterricht in der Herkunftssprache – oder, wo dies nicht möglich war – Prüfungen in der Herkunftssprache ersetzen konnten (KMK 1971). Mit dieser als Erleichterung für die Schüler*innen gedachten Maßnahme erhielten ihre Familiensprachenkenntnisse zugleich eine Anerkennung als schulisch „verwertbares“ Bildungskapital.

In der Weiterentwicklung von „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ (1994) wurde 2011 in den Empfehlungen „zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz“ von der KMK das Bildungsziel Mehrsprachigkeit für alle formuliert. Diese soll, so das Dokument, sowohl der Förderung von Mobilität aller Schüler*innen als auch der Integration Zugewandeter dienen. Außerdem wird die Bedeutung einer vielfältigen sprachlichen Bildung für die Qualifizierung in einer globalisierten Wirtschaft und für das Leben im geeinten Europa betont.

Bilinguale Schulen

In bilingualen Schulen sind zwei oder mehr Sprachen nicht nur Unterrichtsfach, sondern auch Medium des Sachfachunterrichts (Gogolin 2009: 414). Im Zuge des 1994 beschlossenen Grundkonzepts zum Fremdsprachenunterricht setzte sich die KMK, beginnend mit einem Bericht zum bilingualen Unterricht in den Ländern (1998), mit bereits praktizierten bilingualen Modellen auseinander. Die Berichte wurden mehrmals aktualisiert, zuletzt wurden 2013 die „Konzepte für den bilingualen Unterricht“ (KMK 2013) vorgestellt. Die darin enthaltenen Unterrichtsformen reichen von bilingualen Sequenzen über bilingualen Sachfachunterricht bis hin zu eigenen bilingualen Schulzweigen in denen oft – zusätzlich zum deutschen Abitur – internationale Abschlüsse erworben werden können. In dem Bericht wird empfohlen, die bereits erkennbare Zunahme von bilingualem Unterricht weiter voran zu treiben und auf „nach Möglichkeit alle Schulen“ (KMK 2013: 20) auszudehnen. Begründet wird diese Empfehlung mit der besonderen Bedeutung der bilingualen Bildung für die bereits im vorherigen Abschnitt genannte Zielsetzung der Mehrsprachigkeit und damit verbundener erhöhter Mobilität. Es wird angenommen, dass bilinguale Angebote durch die Förderung von interkulturellen Kompetenzen sowie von Fremdsprachen- und Sachfachkompetenzen in besonderer Weise dazu beitragen, dass „der Zugang zu internationalen Studiengängen und Berufsausbildungen erleichtert wird.“

Eine besondere Form der bi- bzw. multilingualen Schulen sind „Europäische Schulen“. Um den Kindern von Bediensteten der Europäischen Institutionen eine hochwertige Schulbildung in ihrer jeweiligen Herkunftssprache zu ermöglichen, wurde im Zuge der 1952 gegründeten Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) bereits 1954 die erste weiterführende Europäische Schule in Luxemburg gegründet. Mit dem Beschluss einer ersten Satzung für Europäische Schulen 1957 auf europäischer Ebene in Luxemburg wurde der Weg auch frei für Europäische Schulen in Deutschland. 1962 wurde in Karlsruhe die erste der bis heute drei Europäischen Schulen in Deutschland eröffnet (Gruber 2005). In ihr war von Anfang an ein hoher Anteil ausländischer Schüler*innen vorgesehen, 1963 wurde die Quote

deutscher Schüler*innen auf 25 Prozent begrenzt (KMK 1963). Europäische Schulen haben ein einheitliches Curriculum und führen zu einem in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union anerkannten Schulabschluss, der die Aufnahme eines Studiums ermöglicht.

Europabildung – Europaschulen

Der Prozess der zunehmenden europäischen Integration führte erstmals 1978 dazu, dass Europabildung explizit in einer KMK-Empfehlung thematisiert wurde (Hornberg/Sonnenburg 2017: 13). Damit wurde die schulische Aufgabe beschrieben, auf ein Leben in einem gesellschaftlichen Raum vorzubereiten, der größer ist als der Nationalstaat Deutschland. In dem Beschluss zu „Europa im Unterricht“ (1978) wurde nicht nur erläutert, wie europäische Inhalte in den regulären Unterricht integriert werden sollen, sondern auch erste Vorgaben für ein europäisches Schulprofil gemacht, die es einer Schule seit 1990 erlauben, sich „Europaschule“ zu nennen (Hornberg 2004: 28). Die Zertifizierung von Europaschulen liegt bei den Kultusministerien der Bundesländer. Nach Angaben des Bundesnetzwerks Europaschulen machen es sich Europaschulen zur Aufgabe „Schülerinnen und Schüler auf ein Leben im gemeinsamen Haus Europa vorzubereiten“⁹. Sie bereiten also auf einen Raum vor, der die Grenzen des Nationalstaates zwar überschreitet, zugleich aber durch den expliziten Verweis auf den geographischen Raum Europa begrenzt wird, der – hier bildlich gefasst als „gemeinsames Haus Europa“ – eine verbindende Identität stiften soll. Im Unterschied zu Europäischen Schulen geht es dabei nicht um europaweit anerkannte Abschlüsse und Kinder von transnational Erwerbstätigen als Adressat*innen, sondern vor allem um die Integration Europäischer Themen in den Unterricht, Fremdsprachenlernen und grenzüberschreitende Praktika und Projekte.

Die Empfehlung wurde jeweils in den Jahren 1990 und 2008 überarbeitet. In der Fassung dieser Empfehlung von 2008 unter dem Titel „Europabildung in der Schule“ wird die Ansicht vertreten, dass das Lernen in migrationsbedingt heterogenen Gruppen die „Fähigkeit zur Solidarität und zum friedlichen Zusammenleben“ (KMK 2008: 10) fördere. Austauschprogramme sollten demnach nicht nur die unmittelbar teilnehmenden Lehrer*innen, Schüler*innen oder Fremdsprachenassistent*innen begünstigen. Teilnehmende sollten ihre Auslandserfahrungen in den Regelunterricht so einbringen, dass sich Lernmöglichkeiten für alle ergeben (KMK 2008: 10).

Deutsche Auslandsschulen

Deutsche Auslandsschulen sind in der Regel Privatschulen im Ausland mit zum Teil hohen Schulgeldern, die vom Auswärtigen Amt, der KMK und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gemeinsam organisiert werden. Die übergeordneten Ziele der Auslandsschulen liegen nach eigenem Bekunden darin, Begegnungen im Sinne der „Völkerverständigung“ zu schaffen sowie in der „Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur und der Förderung eines demokratischen, friedfertigen und weltoffenen Deutschlandbildes“ (Buhren 2015: 227). Das Angebot richtet sich sowohl an Kinder mit der Staatsangehörigkeit des Residenzortes wie auch an im Ausland lebende Kinder deutscher Staatsangehörigkeit. Die Auslandsschulen haben speziell für diese Gruppe den Bildungsauftrag, einen hochwertigen Abschluss zu ermöglichen, der es erlaubt, nahtlos an deutschen Hochschulen zu studieren. Die

⁹ Seite mit „Länderübergreifenden Kriterien für Europaschulen“ auf der Webseite des Bundesnetzwerks Europaschule e.V.: bundesnetzwerk-europaschule.de/index.php/laenderuebergreifende-kriterien-fuer-europaschulen.html (abgerufen am 10.5.2019)

verschiedenen Ziele werden in vielfältigen schulorganisatorischen Modellen realisiert. Zumeist können Schüler*innen die „Deutsche Internationale Abiturprüfung“ ablegen und diejenigen mit anderer Erstsprache das „Deutsche Sprachdiplom“ (KMK 1972) erwerben. Absolvent*innen dieser Schulen gelten in Deutschland daher auch als „Bildungsinländer*innen“. Die Curricula orientieren sich – so offizielle Vereinbarungen zwischen den Trägern und den Ländern – entweder am nordrheinwestfälischen oder am thüringischen Curriculum. Um eine bestmögliche Fortsetzung der Bildungslaufbahn auch außerhalb Deutschlands zu ermöglichen, besteht für die Schulen zusätzlich die Möglichkeit das „Gemischtsprachige International Baccalaureat“ als Abschluss anzubieten (Buhren 2015: 228).

(Multi-)Religiöse Bildung und Erziehung

Mit der Wanderung von Menschen über Grenzen wandern auch ihre kulturellen Bezüge und Ausdrucksformen, als Teil davon eben auch Religionen, wobei diese bereits in ihrem Selbstverständnis nicht auf Nationalstaaten begrenzt sind und somit einen überstaatlichen Geltungsanspruch haben. In Deutschland fällt die Organisation des Religionsunterrichts in einen Teilverantwortungsbereich der Kultusministerien, die mit den Religionsgemeinschaften Vereinbarungen zu seiner Organisation treffen. In den Bundesländern sind Religionsgemeinschaften in spezifischer Weise organisiert und so auch je in unterschiedlicher Weise mit dem Staat verbunden oder vom Staat abgegrenzt. Bei der Gründung der Bundesrepublik Deutschland gab es in vielen Bundesländern noch überwiegend christlich-konfessionelle Bekenntnisschulen. Das hat sich mittlerweile in den meisten Bundesländern zugunsten bekenntnisfreier staatlicher Schulen geändert. Religionsunterricht ist allerdings auch in diesen allgemeinbildenden öffentlichen Schulen im Grundgesetz vorgesehen. Durch Zuwanderung gewannen bisher wenig vertretene Religionen bzw. religiöse Richtungen, etwa zahlreiche christliche Freikirchen aber auch der Hinduismus und insbesondere der Islam zunehmend an gesellschaftlicher Bedeutung, sodass sich die KMK mit dieser als in diesem Umfang „neu“ empfundenen und vor allem „migrantisch“ konnotierten Religion auseinanderzusetzen begann.

So legte die KMK 1984 einen Bericht zu „Möglichkeiten religiöser Erziehung muslimischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland“ vor und richtete – in Ermangelung eines zentralen Ansprechpartners auf Seiten islamischer Gemeinden, die sich aufgrund ihrer Tradition nicht ohne Weiteres in das in Deutschland etablierte Staatskirchensystem eingliedern lassen – erstmals eine Kommission „Islamischer Religionsunterricht“ ein. Es folgten weitere Berichte 1986/87 in denen zwischen religionskundlichem, d.h. nicht bekenntnisorientiertem Unterricht über Religionen in Deutschland und konfessionellem Unterricht, im Hinblick auf den Islam zwischen islamischer religiöser Unterweisung und islamischem Religionsunterricht unterschieden wurde (Langenfeld 2001: 181). Da es aufgrund der religions- und staatskirchenrechtlichen Unterschiede zwischen den Bundesländern kein einheitliches Modell für alle geben konnte, entwickelten sich in den unterschiedlichen Länderkontexten verschiedene darauf aufbauende Modelle, wie etwa das Modell eines ordentlichen, inklusiven Lehrfachs Religionskunde im Klassenverband nach der sog. „Bremer Klausel“, das Bezüge zu allen großen Religionsgemeinschaften umfasst. Das Brandenburgische Unterrichtsfach „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ (LER) hingegen, schließt die Religionskunde in einen allgemeinen Ethikunterricht ein (Karakasoğlu/Klinkhammer 2016: 304 f.). Auch Modelle regulären islamkundlichen Unterrichts in deutscher Sprache sind unterschiedlich organisiert. So wird ein solcher Unterricht in Bayern und Schleswig-Holstein etwa in staatli-

cher Verantwortung praktiziert, während das Angebot in Hessen und Niedersachsen in Kooperation mit islamischen Verbänden organisiert und verantwortet wird (Mediendienst Integration 2018).

Multiperspektivisches Erinnern

Die KMK-Empfehlungen „Erinnern für die Zukunft“ aus dem Jahr 2014 greifen einschlägige empirische Befunde (Alavi 1998; Georgi 2003) auf, aus denen die Notwendigkeit hervorgeht, Geschichtsunterricht und insbesondere die Erinnerungskultur angesichts einer Schüler*innenschaft mit multiplen internationalen, historischen und kulturellen Erfahrungen entsprechend anzupassen. Die Empfehlungen betonen, dass bei Schüler*innen einer Lerngruppe sehr verschiedene familienbiografische Zugänge zu Geschichte gegeben sein können, die möglicherweise auch durch Migrationserfahrungen geprägt sind, und daher ein „kultursensibles und multiperspektivisches Erinnern“ geboten sei (KMK 2014: 4). An der historisch-politischen Bildung zeigt sich exemplarisch, dass die Positioniertheit von Wissen zunehmend in den Blick gerät. Diese Annahmen stellen eine Fokusverschiebung der Bildungspolitik und ihrer Empfehlungen dar, aus denen sich die Notwendigkeit ableiten lässt, Unterrichtsinhalte und –materialien so zu erarbeiten, dass sie besser als bisher an den pluralen weltgesellschaftlichen Sozialisierungserfahrungen der Schüler*innen anknüpfen. Die Empfehlungen können als Plädoyer für die kritische Hinterfragung und Erweiterung des bislang eher nationalstaatlichen Orientierungsrahmens von historisch-politischer Bildung gedeutet werden.

Globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Ausgehend von einem älteren Bericht zur „Dritten Welt“ (1988) trägt ein erweiterter Beschluss der KMK von 1997 den Titel „Eine Welt/Dritte Welt‘ in Unterricht und Schule“. Er verweist auf eine wachsende Interdependenz zwischen Staaten und auf grenzüberschreitende Probleme, wie die Gefährdung des Weltklimas, die Verbreitung von Massenvernichtungsmitteln und Massenflucht als Folge von Hungersnöten und Kriegen. Im Folgejahr befasste sich eine Bund-Länder-Kommission auch erstmals unter dem Stichwort „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) mit global bedeutsamen Themen des Schulunterrichts. Darin wird unter anderem zum kooperierenden Lernen aufgerufen und internationale Schulpartnerschaft als eine Möglichkeit vorgestellt, globale Aspekte der Nachhaltigkeit zu vermitteln und eine interkulturelle Perspektive auf das Thema einzunehmen (KMK/DUK 2007).

Globale Themen fanden im Anschluss an die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE, 2005-2014) verstärkt Einzug in KMK-Beschlüsse und Empfehlungen. So wurde 2007 von der deutschen UNESCO-Kommission und der KMK ein Grundsatzpapier mit dem Titel „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ verfasst. Ein umfangreicher Orientierungsrahmen für den „Lernbereich Globale Entwicklung“, der das Konzept der BNE fortgeschrieben wurde, wurde durch die KMK und das BMZ in 2008 veröffentlicht. Die vier Kernthemen sind Umweltstress durch nicht-nachhaltiges Wirtschaften, Wohlstand und soziale Ungleichheit, steigende Intoleranz trotz zunehmender Vernetzung und die Umsetzung der Menschenrechte.

4 Zusammenfassung

Seit den 1950er-Jahren hat sich die Schulpolitik in Reaktion auf grenzüberschreitende Migration und transnationale Lebenswelten von Schüler*innen in Deutschland in vielen Aspekten grundlegend geändert und doch bleiben einige Fragen offen. Aus einer transnationalen Perspektive ergeben sich Widersprüche mit den Logiken, die den KMK-Papieren zu entnehmen sind.

Wenn in Empfehlungen der 1950er- und 1960er-Jahre die allgemeine Schulpflicht für ausländische Kinder überhaupt erst empfohlen wird, zeigt dies, dass die Bildung aller in der Bundesrepublik lebenden Kinder – ohne Ansehen ihrer nationalen Herkunft – keineswegs selbstverständlich als Verantwortung des Aufnahmestaates Deutschland gesehen wurde. Bei Kindern ausländischer Arbeitnehmer*innen wurde zunächst davon ausgegangen, dass sie mit ihren Eltern in ihr Herkunftsland zurückkehren, sodass sie im Fall eines Schulbesuchs am Besten in ihrer Herkunftssprache unterrichtet werden sollten. Das Vorhandensein unterschiedlicher Empfehlungen verweist darauf, dass zugewanderte Schüler*innen teilweise in herkunftssprachlichen Klassen oder ausländischen Ersatzschulen unterrichtet wurden, teilweise aber auch in deutschen Regelschulen.

Zwei richtungweisende Empfehlungen aus dem Jahr 1971 zeigen, wie unterschiedlich die Aufnahme von zugewanderten deutschen Aussiedler*innen und der Kinder „ausländischer Arbeitnehmer“ aufgefasst wurden. Die Integration der Kinder deutscher Aussiedler*innen war auf den Verbleib in Deutschland ausgerichtet. Sprachliche und anderweitige kulturelle Qualifikationen, die sich auf die osteuropäischen, kommunistisch regierten Herkunftsländer bezogen, wurden nicht als förderungs- oder erhaltenswert erwähnt. Im gleichen Jahr sorgte eine Empfehlung zum Unterricht für Kinder „ausländischer Arbeitnehmer“ erstmals formal für eine vollständige Gleichstellung beim Zugang zu Bildung mit deutschen Kindern und Jugendlichen. Der Schulunterricht sollte allerdings weiterhin sowohl auf einen Verbleib in Deutschland als auch auf eine Rückkehr vorbereiten. In den folgenden Jahren wurde der Aspekt der Rückkehrfähigkeit in Zeiten von steigenden Arbeitslosenzahlen und wirtschaftlicher Rezession in Deutschland erneut stärker betont.

In den 1990er-Jahren wurde schließlich bei der Aufnahme von Kindern ohne deutsche Sprachkenntnisse nicht mehr nach der Staatsangehörigkeit unterschieden. Die Bundesländer praktizierten im Detail unterschiedliche Modelle mit dem Regelunterricht vorgeschalteten Deutschlernklassen oder den Regelunterricht ergänzender Deutschförderung. Mit den Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung wurde die Chance eines Paradigmenwechsels von einer Sonderpädagogik für Zielgruppen nichtdeutscher Sprache und/oder Kultur zu einer allgemeinen Ausrichtung auf das Leben in einer kulturell vielfältigen, durch Zuwanderung geprägten Gesellschaft angebahnt.

Während seit Mitte der 1990er-Jahre die schulpolitischen Empfehlungen zu interkulturellen, europäischen und internationalen Dimensionen in der Schule zunehmend allgemein, bezogen auf alle Schüler*innen formuliert wurden, änderte sich das in der ersten Dekade des neuen Jahrtausends wieder. Nachdem in der PISA-Studie und anderen Vergleichsstudien zu Anfang der 2000er-Jahre nach Kindern mit und ohne „Migrationshintergrund“ unterschieden wurde, und bei denen „mit Migrationshintergrund“ schlechtere Testergebnisse ermittelt wurden, erfolgte eine erneute defizitorientierte Zielgruppenfokussierung mit einem verstärkten Fokus auf Deutschförderung, die eine erfolgreiche Schullaufbahn und Ein-

mündung in den deutschen Arbeitsmarkt in Deutschland ermöglichen sollte. Mit dem starken Anstieg der Zuwanderung von Geflüchteten ging die KMK 2015/2016 auf diese Zielgruppe gesondert ein. Die Schulen sollten einen raschen Deutscherwerb und eine rasche Integration in Regelklassen anstreben. Herkunftssprachenunterricht und fachliche Lernmöglichkeiten in anderen Sprachen wurden nicht thematisiert. Dass die staatliche Migrationspolitik vorsieht, einen Teil der Kinder und Jugendlichen, die diesen Vorgaben zufolge prinzipiell in deutsche Schulen integriert werden sollen, wieder in die Herkunftsländer zurückzuschicken, wird in den Berichten und Beschlüssen der KMK weitgehend ausgeblendet – zumindest wenn es um diejenigen geht, die aufgrund ihres Alters regulär schulpflichtig sind.

Dass Deutschland ein Land mit umfangreichen internationalen Verflechtungen ist, wird auch in anderen KMK-Empfehlungen deutlich, die nicht den Akzent auf den Aspekt der Zuwanderung legen. So ist seit den 1960er-Jahren das Erlernen von Englisch als Lingua Franca Pflicht für alle Schüler*innen, womit Sprachkenntnisse gefördert werden, die eine Kommunikation nicht nur mit Menschen aus englischsprachigen Ländern ermöglichen, sondern auch mit Menschen aus vielen anderen Ländern, in denen Englisch ebenfalls als Fremdsprache gelernt wird. Mit Fremdsprachenunterricht, aber auch mit Europabildung und Globalem Lernen wird das Leben in einer interdependenten Welt betont und zugleich eine Migrationsperspektive in andere Länder eröffnet. Zugleich gibt es Regelungen für deutsche Auslandsschulen, bilinguale Schulen und internationale Schulen, die z.T. nur mit erheblichem Schulgeld zugänglich und auf eine Elitenmobilität ausgerichtet sind. In diesen Feldern wird über den Nationalstaat hinausgedacht.

Es scheint, als ob von in Deutschland sozialisierten Kindern zunehmend eine Offenheit gegenüber Vernetzung *mit* und Mobilität *in* der Welt erwartet wird. Dokumentiert ist diese Haltung in der Förderung ihrer Bereitschaft, sich sprachlich (weitgehend ausgerichtet auf einige sogenannte „Weltsprachen“) und kulturell auf grenzüberschreitende Mobilität vorzubereiten, während zugleich von (neu-)zugewanderten Kindern eine Fokussierung auf ein Lernen für ein Leben in Deutschland erwartet wird, das zugleich – rein aufenthaltsrechtlich – nicht für alle vorgesehen ist. Hier liegen deutliche Widersprüche. Sie manifestieren sich ebenfalls in einer weitgehenden Ausblendung der Relevanz von Wissensbeständen und Qualifikationen, die Schüler*innen aus anderen Bildungskontexten mitgebracht haben und für die mindestens aus pädagogisch-professioneller, inklusionsorientierter Perspektive individuelle Anschlüsse im hiesigen Bildungskontext hergestellt werden müssten.

Wir stellen uns in dem Projekt „Transnationale Mobilität in Schulen (TraMiS)“ die Frage, ob ein Perspektivenwechsel angeregt werden kann, der es ermöglicht, den unterschiedlichen internationalen Bezügen und Zukunftsorientierungen von Schüler*innen in Deutschland, als dauerhaftem oder temporärem Aufenthalts- oder auch Transitland gerecht zu werden und hier für alle an Bildungsprozessen in Deutschland Beteiligten sinnvolle Bildungspotentiale aufzuzeigen. Ein solcher Perspektivwechsel hätte individuelle Bildungsinteressen und -ressourcen unter dem Blickwinkel ihres grundsätzlichen Potentials für transnationale Bildungslaufbahnen zu betrachten.

5 Literaturverzeichnis

- Alavi, Bettina (1998): *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main/Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Avenarius, Hermann (2012): *Verfassungsrechtliche Grenzen der Expansion der Privatschulen*. In: Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne (Hrsg.): *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen - Profile - Kontroversen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (2007): *Deutschland*. In: Bade, Klaus J./van Eijl, Corrie/Emmer, P. C./Lucassen, Leo/Oltmer, Jochen (Hrsg.): *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn, München: Schöningh; Wilhelm Fink. S. 141–169.
- Buhren, Claus (2015): *Deutsche Schulen im Ausland – historische Wurzeln und aktuelle Herausforderungen*. In: *sportunterricht*, 64 (8), S. 227–232.
- De Cillia, Rudolf/Klippel, Friederike (2016): *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945*. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Dietz, Barbara (2007): *Aussiedler/Spätaussiedler in Deutschland seit 1950*. In: Bade, Klaus J./van Eijl, Corrie/Emmer, P. C./Lucassen, Leo/Oltmer, Jochen (Hrsg.): *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn, München: Schöningh; Wilhelm Fink.
- Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): *Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).
- Georgi, Viola B. (2003): *Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*. Hamburg: Hamburger Edition.
- GEW (1972): *Schulpflichtige Kinder ausländischer Arbeitnehmer*. In: *Erziehung und Wissenschaft*, 24 (5), S. 8.
- Goeke, Pascal (2007): *Transnationale Migrationen. Post-jugoslawische Biografien in der Weltgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2009): *Bilinguale Schulen*. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 414–417.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grigoropolou, Andromachi (2012): *The schooling of Greek children in Germany*. In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): *Krise und Migration - die neue griechische Migration nach Deutschland*. Berlin. S. 19–22.
- Gruber, Joachim (2005): *Europäische Schulen: Ein in die EG integriertes Völkerrechtssubjekt*. In: *Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht*, 65 (4), S. 1015–1032.
- Hornberg, Sabine (2004): *Innovation durch Globalisierung in der europäischen Schulentwicklung: zum Beispiel die Interkulturelle Pädagogik, Europa- und Internationale Schulen*. In: *Tertium Comparationis*, 10 (1), S. 24–35.
- Hornberg, Sabine (2012): *Internationale Schulen*. In: Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne (Hrsg.): *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen - Profile - Kontroversen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 117–130.
- Hornberg, Sabine/Sonnenburg, Nadine (2017): *Empirische Befunde zu Europaschulen in Nordrhein-Westfalen*. In: ZEP : *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40 (4), S. 13–16.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2012): *Interkulturelle Öffnung von Schulen und Hochschulen*. In: Griese, Christiane/Marburger, Helga (Hrsg.): *Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg. S. 93–117.

- Karakaoğlu, Yasemin/Klinkhammer, Gritt (2016): *Religionsverhältnisse*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz. S. 294–310.
- Karakaoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2019): *Transnationale Mobilität in Schulen - theoretische Überlegungen*. TraMiS-Arbeitspapier (3). Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Universität Bremen. Bremen.
- Karakaoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna (2012): *Entwicklungslinien und Perspektiven pädagogischer Diskurse interkultureller Bildung*. In: Niessen, Anne/Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.): Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner. S. 11–24.
- KMK (1950): *Errichtung von Schulen für fremde Volksgruppen. Beschluss des Plenums der Kultusminister-Konferenz in Freiburg am 27./28. Oktober 1950*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1952): *Schulpflicht der Ausländer. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18.1.1952*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1957): *Vereinbarung über die Voraussetzungen zur Zulassung ausländischer Schulen im Gebiet der Bundesrepublik und in Berlin. Beschluß der der Kultusministerkonferenz vom 25.6.1957*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1963): *Regelung des Verfahrens bei der Zulassung deutscher Schüler, die nicht Kinder von Angehörigen des Instituts für Transurane und anderer europäischer Einrichtungen sind, zur Europäischen Schule in Karlsruhe. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 19.6.1963*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1964): *Unterricht für Kinder von Ausländern. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14./15. Mai 1964*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1971a): *Empfehlung zur Eingliederung von deutschen Übersiedlern in Schule und Berufsausbildung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1971*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1971b): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz "Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer". Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1971*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1972): *Deutsches Sprachdiplom. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16.3.1972*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1976): *Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz "Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer". Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.4.1976*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1978): *Europa im Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.6.1978*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1986): *Vereinbarung über die Anerkennung des „International Baccalaureate Diploma/ Diplôme du Baccalauréat International“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.1986*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1996): *Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluß der KMK vom 25.10.1996*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (1997): *"Eine Welt/Dritte Welt" in Unterricht und Schule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (2006): *Bericht "Zuwanderung". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (2008): *Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008*. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (2011): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011*. Kultusministerkonferenz. Bonn.

- KMK (2013): *Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (2014): *"Erinnern für die Zukunft" Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule*. Beschluss der KMK vom 11.12.2014. Kultusministerkonferenz. Berlin.
- KMK (2016a): *Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. Kultusministerkonferenz. Berlin.
- KMK (2016b): *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. Kultusministerkonferenz. Berlin.
- KMK/BMZ (2008): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Kultusministerkonferenz; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Bonn.
- KMK/DUK (2007): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007*. Kultusministerkonferenz; Deutsche UNESCO-Kommission.
- Krüger-Potratz, Marianne (2015): *Migration als Herausforderung für Bildungspolitik*. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Bd. I: Grundlagen - Differenzlinien - Fachdidaktiken. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik. S. 93–142.
- Langenfeld, Christine (2001): *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Mediendienst Integration (2018): *Religion an Schulen. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*. Mediendienst Integration. Berlin.
- Puskeppeleit, Jürgen/Krüger-Potratz, Marianne (1999a): *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher, 1950 bis 1999. Band 1*. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, WWU Münster.
- Puskeppeleit, Jürgen/Krüger-Potratz, Marianne (1999b): *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher, 1950 bis 1999. Band 2*. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, WWU Münster.
- Röhr-Sendlmeier, Una M. (1986): *Die Bildungspolitik zum Unterricht für ausländische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland – Eine kritische Betrachtung der vergangenen 30 Jahre*. In: *Deutsch lernen*, 11 (1), S. 51–67.
- Scarvaglieri, Claudio/Zech, Claudia (2013): *„ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“*. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 58 (1).
- Schroeder, Joachim (2012): *Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Söhn, Janina (2011): *Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Vogel, Dita/Dittmer, Torben (2019): *Migration von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Hinweise auf transnationale Mobilität*. TraMiS-Arbeitspapier (1). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.
- Vogel, Dita/Stock, Elina (2017): *Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees*. In: Education International.