



Transnationale Mobilität in Schule
Arbeitspapier 7 (2020)
www.tramis.de/Publikationen
<https://dx.doi.org/10.26092/elib/325>

Yasemin Karakaşoğlu und Dita Vogel

Transnationale Mobilität als Herausforderung einer Theorie der (deutschen) Schule

Theoretische Überlegungen zu
institutionellen
Wandlungsnotwendigkeiten



FREUDENBERG
STIFTUNG



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Über das Forschungsprojekt



Immer mehr Schülerinnen und Schüler 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 und Schülerinnen 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 04/2021

Kooperationspartner

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hauptvorstand, Freudenberg Stiftung

Kontakt

dvogel@uni-bremen

Universität Bremen
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Postfach 330 440
28334 Bremen

Zitierhinweis

Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2020): Transnationale Mobilität als Herausforderung einer Theorie der (deutschen) Schule. Theoretische Überlegungen zu institutionellen Wandlungsnotwendigkeiten. TraMiS-Arbeitspapier 7. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. DOI: 10.26092/elib/325.

Abstract

Inklusion, weltgesellschaftliche und interkulturelle Öffnung von Schulen erfordern, dass auch die Bildungsbedarfe derjenigen berücksichtigt werden, die möglicherweise nicht ihr ganzes zukünftiges Leben in Deutschland verbringen werden, also transnational mobil sind. Transnationale Mobilität im diesem Sinn wird in Begriffsdiskussionen zu Transnationalität und Mobilität eingeordnet. Da sich die Bildungssysteme weltweit unterscheiden, müssten bei Mobilität vorausschauend Anschlüsse in andere Systemen vorbereitet werden, während zugleich eine Chancengleichheit im gegenwärtig besuchten System anzustreben ist.

Aufbauend auf einem klassischen schultheoretischen Werk (Fend 2009) werden Schulfunktionen ausdifferenziert und Überlegungen angestellt, was beachtet werden muss, wenn der Nationalstaat nicht als einziger Bezugspunkt für gesellschaftliche und individuelle Schulfunktionen gewählt wird. Damit soll das Arbeitspapier sowohl einen Beitrag zur theoretischen Fundierung des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Transnationale Mobilität in Schulen leisten als auch zur Weiterentwicklung der Schultheorie.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Inklusion sowie interkulturelle und weltgesellschaftliche Öffnung als normative Orientierung	2
3	Transnationalität – worum geht es?	4
3.1	Transmigration und transnationale Sozialräume	4
3.2	Transnationalitätserfahrungen und –orientierungen von Schüler*innen	5
3.3	Mobilität und transnationale Mobilität	7
3.4	Migrationspolitische Transnationalitätsanreize und Rückkehrzwänge	8
3.5	Unser Fokus: Transnationale Mobilität als Herausforderung für Schulen	9
4	Worin besteht die Herausforderung durch Migration und transnationale Mobilität? Eine schultheoretische Exploration	10
4.1	Typische Charakteristika von Schulen	11
4.2	Schulfunktionen	13
4.2.1	Gesellschaftliche und individuelle Schulfunktionen im Überblick	13
4.2.2	Sinnvermittlungsfunktion	15
4.2.3	Arbeitsmarktorientierte Qualifizierungsfunktion	16
4.2.4	Kohäsionsfunktion	17
4.2.5	Politische Stabilisierungsfunktion	18
4.2.6	Legitimationsfunktion	18
5	Fazit	20
6	Literaturverzeichnis	22

1 Einleitung

In diesem Arbeitspapier werden theoretische Überlegungen zu einem Projekt über Transnationale Mobilität in Schule (TraMiS) vorgestellt.¹ Die Theoriedarstellung soll die Orientierung für ein praxisorientiertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt bereitstellen, das in Kooperation mit Praxispartnern systematisch schulische Handlungsmöglichkeiten in transnationalen Situationen erkundet.

Ausgangspunkt der Überlegungen zum Projekt war unsere Wahrnehmung eines Widerspruchs: Migration ist in Deutschland durch wachsende Bevölkerungsanteile mit unterschiedlichen Migrationsbezügen bei gleichzeitig hoher Fluktuation gekennzeichnet (Vogel/Dittmer 2019), aber die Konzepte zur schulischen Integration haben sich bislang meist auf singuläre Dimensionen von Wanderung ausgerichtet: von einer rückkehrorientierten Politik in den 1960er Jahren hin zu einer auf die Vorbereitung eines ausschließlich auf ein Leben in Deutschland ausgerichteten Politik entwickelt (Karakaşoğlu et al. 2019). Die Schulpolitik in Deutschland und schulische Realitäten sind auf die Vorstellung einer Normalbiographie mit räumlicher Kontinuität ausgerichtet, wie Schroeder und Seukwa eindringlich formulieren:

In der altersphasenspezifischen Gliederung des Bildungssystems vom Kindergarten bis zur Seniorenbildung bauen die einzelnen Bildungssegmente aufeinander auf, und gesellschaftlich wird erwartet, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene das Bildungssystem ohne Unterbrechung durchlaufen (zeitliche Kontinuität). [...] in Nationalgesellschaften wird stillschweigend davon ausgegangen, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene ein einziges Bildungssystem – nämlich das des Landes der Geburt – durchlaufen (räumliche Kontinuität). (Schroeder/Seukwa 2018: 141)

Damit wird heute die Lebensrealität all derjenigen Kinder und Jugendlichen nicht adäquat berücksichtigt, die nach vorheriger Zuwanderung zurückkehren oder weiterwandern wollen oder müssen, die einen befristeten Auslandsaufenthalt planen oder sich die Option eines Lebens in zwei oder mehr Ländern offen halten wollen oder sollen. Wie dieser Widerspruch aufgelöst werden kann, erfordert theoretische und empirische Forschung – eine Forderung, die auch in internationalen Fachdebatten geäußert wird.

Transnationalism and people's growing mobility are currently pluralizing our identities and our self-national and cultural adscriptions (Favell, 2014). This is now the rule, one which needs to be incorporated into the current theoretical policy frameworks and migration studies. (Zapata-Barrero 2017: 15)

¹ Dieses Projekt wird im Programm „Migration und gesellschaftlicher Wandel“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert. „Auf Dauer? Auf Zeit? Die Vielfalt transnationaler Mobilität als Herausforderung für den institutionellen Wandel von Schule in Deutschland“ Förderkennzeichen 01UM1803Y.

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. Eine solche Perspektive ist der bislang für alle Schüler*innen gleichermaßen gültigen nationalstaatlichen Orientierung von Schule entgegenzustellen. In Abschnitt 2 wird erläutert, was unter inklusiver Bildung in der Migrationsgesellschaft verstanden wird. In Abschnitt 3 wird unser Verständnis von schulischen Transnationalitätssituationen vor dem Hintergrund ausgewählter Überblickstexte erläutert. In Abschnitt 4 wird dann der erziehungswissenschaftlich bis hinein in die Lehrer*innenbildung breit etablierte schultheoretische Ansatz des Soziologen Fend genutzt, um zu fragen, wieso transnationale Bildungswelten von Schüler*innen, sei es als reale Erfahrungen oder zukunftsbezogene Orientierungen, selbst gewählt oder erzwungen, geeignet sind, das Selbstverständnis und die Verfasstheit von Schule in Deutschland grundlegend zu irritieren.

Im abschließenden Abschnitt 5 stellen wir Überlegungen zur transnationalen Perspektiven-erweiterung gängiger schultheoretischer Modelle vor. Wir wollen damit nicht nur schultheoretische Diskussionen zur Transformation von Schule in der globalisierten Migrationsgesellschaft sondern auch Anregungen für einen institutionellen Wandel formulieren.

2 Inklusion sowie interkulturelle und weltgesellschaftliche Öffnung als normative Orientierung

In einem Forschungsprojekt, das mit einer pädagogischen Entwicklungsperspektive für praxisorientierte Lösungen verbunden ist, ist der transparente Bezug auf die normativen Grundlagen, die diese Entwicklungsperspektive leiten, unerlässlich. Unser normativer Bezugsrahmen beinhaltet die Orientierung an den Schülern und Schülerinnen und integriert Vorstellungen aus pädagogischen Debatten zu Inklusion, interkultureller Öffnung in der Migrationsgesellschaft und Globalem Lernen bzw. Transformativer Bildung.

In der inklusiven Pädagogik ist allgemein die Anpassung der Schule an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden Programm (Wocken 2010), auch wenn Inklusion in öffentlichen Debatten und administrativen Umsetzungen im deutschen Kontext oft darauf reduziert wird, Kinder mit besonderen Bedarfen aufgrund von körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen in Regelschulen zu unterrichten. Im internationalen Kontext bezeichnet Inklusive Bildung einen Prozess der Adressierung der diversen Bedarfe *aller* Kinder und Jugendlichen einer Altersgruppe *als Verantwortung des Regelsystems der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen* (UNESCO 2009: 8).

Auch unter dem Stichwort interkulturelle Öffnung von Schulen wird „eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft“ gefordert (Karakasoğlu 2011: 7). Auch der Begriff der interkulturellen Öffnung wird oft enger verwendet, indem er vor allem die Pluralität hervorhebt, die im Zusammenhang mit grenzüberschreitender Migration diskutiert werden, also insbesondere sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt in der Schule, der es in der Person der zugewanderten Kinder gerecht zu werden gelte. Der hier verwendete Begriff der „inter-

kulturellen Öffnung“ ist eingebettet in eine migrationsgesellschaftliche Perspektive auf Bildung (Karakasoğlu/Mecheril 2019), der zufolge Migration als grundlegendes Gesellschaft transformierendes Phänomen die Bildungsprozesse aller Mitglieder der Gesellschaft berührt. Das öffentliche Bildungssystem soll bedarfsgerechte und falls nötig auch nachteilsgleichende Lösungen im Regelsystem anbieten.

Als dritter normativer Bezugspunkt sind Debatten um Globales Lernen/Transformative Bildung zu nennen. Kern der Überlegungen ist, dass eine nationalstaatliche Beschränkung der Inhalte und Methoden von schulisch vermittelter Bildung globale ökologische, wirtschaftliche, politische und kulturelle Zusammenhänge, damit auch das Machtgefälle zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden ausblendet. Gefordert wird die Vermittlung einer systemisch begründeten, weltbürgerlichen Perspektive, die prägnant in dem Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, anknüpfend an die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (UN-Sustainable Development Goals) formuliert werden. Es geht dabei um die „Wechselwirkung globaler Abhängigkeiten und Verantwortungen“ (Overwien 2018: 252), das Bewusstsein für die persönliche Beteiligung an Transformationsprozessen der Weltgesellschaft. Im an das Globale Lernen anschließenden Diskurs über transformative Bildung „wird davon ausgegangen, dass ein Nachdenken über und Handeln für Nachhaltigkeit kulturell und biographisch in den Identitäten von Lernenden stark verankert ist und Lernende daher von Methoden profitieren, die sie dazu befähigen, einen selbstorganisierten Prozess der Auseinandersetzung mit Wissen, Werten und Emotionen im Kontext der Nachhaltigkeit aufzunehmen (Singer-Brodowski 2016: 16).

Aus dieser normativen Orientierung ergeben sich zwei Fragen: Erstens wie die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen festgestellt werden können, zweitens was eine Berücksichtigung von Bedarfen *im* allgemeinbildenden Regelsystem heißt. Eine Möglichkeit zu einer grundlegenden Orientierung besteht in der Bezugnahme auf menschenrechtliche Vorgaben in Artikel 26 der Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (Vereinte Nationen 1948 Art.26), in der es um Art und Umfang des Rechts auf Bildung und damit auch indirekt darum geht, was als grundlegender Bedarf betrachtet wird.

- Nach Absatz 1 hat jede*r ein Recht auf Bildung, insbesondere auf unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht, der inhaltlich nicht näher spezifiziert wird. Daraus folgt eine staatliche Verpflichtung, immer wieder zu überprüfen, was als grundlegende Bildung benötigt wird.
- Ebenfalls nach Absatz 1 ist der Zugang zu weiterführender Bildung allgemein nach Fähigkeiten auszugestalten. Daraus folgt, dass transparente und faire Verfahren für den Zugang zu weiterführenden Bildungsinstitutionen menschenrechtlich geboten sind.
- Nach Absatz 2 muss Bildung „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“, die „Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten“ gerichtet sein und soll zu „Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen“. Demnach gehört ein respektvoller Umgang und eine Demokratie-, Friedens- und Toleranzerziehung zu den Bedarfen aller Kinder.
- Absatz 3 spricht den Eltern ein vorrangiges Recht zu, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilwerden soll. Damit wird die Rolle der Eltern bei der Feststellung der Bedarfe von Kindern betont, wenn es über den obligatorischen Grundschul-

unterricht hinausgeht. Daraus folgt, dass bei der Entwicklung von Bildungsangeboten für Minderjährige die Vorstellungen der Eltern erfragt und vorrangig berücksichtigt werden müssen

Aus menschenrechtlicher Sicht folgern wir für unsere normative Orientierung eine staatliche Verpflichtung zur Überprüfung grundlegender obligatorischer Lernangebote, transparente und faire Zugangsverfahren für weiterführende Angebote, die Pflicht zur Demokratie- und Friedenserziehung sowie eine Berücksichtigung von Elternvorstellungen.

Nun stellt sich die Frage, was „im Regelsystem“ heißt, wenn dies – wie in Deutschland – durch interne Differenzierung gekennzeichnet ist. Während es im Grundschulbereich noch bundesweit „eine Schule für alle“ (Stichwort „Sprenkelprinzip“) gibt, bei der die Zuordnung in allen Bundesländern in irgendeiner Form vom Wohnort abhängig ist, hat sich das Sekundarschulsystem zunehmend zu einem zweigliedrigen System mit akademisch orientierten Gymnasien und einer weiteren, meist mehrere Bildungsgänge umfassenden Schulart, entwickelt (Döbert 2017). Bei der Suche nach im oben erklärten Sinne inklusiven, migrationsgesellschaftlich sensiblen institutionellen Anpassungen können daher immer zwei Fragen gestellt werden: Zum einen, wie eine derzeit existierende Schule mit einer solchen Handlungsanforderung (etwa in der praktischen, Maßnahmen orientierten Nutzung ihrer institutionellen Handlungsspielräume) umgeht, und zum anderen ob durch eine Veränderung des Schulsystems, insbesondere durch schulorganisatorische Umstrukturierungen, didaktische Innovationen (u.a. auch Digitalisierung) und nicht zuletzt durch neue Schultypen, Bedarfe von Schüler*innen besser adressiert werden können.

3 Transnationalität – worum geht es?

Transnationalität ist ein Stichwort, das in den letzten Jahren zunehmend im deutschen Sprachraum verwendet wird, um sich Lebenswelten anzunähern, die von Einflüssen aus unterschiedlichen Nationalstaaten geprägt sind. Bukus identifiziert drei unterschiedliche Transnationalitätsverständnisse und kritisiert, dass sie oft vermischt werden:

transcending beyond national borders; being involved in a transnational social space; or being a transnational migrant. Unfortunately, in some literature, these meanings are used interchangeably. (Bukus 2015: 80)

Daher erläutern wir nach einer kurzen Einführung in Transnationalitätsverständnisse, wie wir den Begriff verwenden wollen.

3.1 Transmigration und transnationale Sozialräume

Schon in den Untersuchungen von Glick-Schiller, Basch und Blanc-Szanton wurde das Transnationale auch als eine Perspektive genutzt, die mehrfache Migrationsprozesse nicht als grundsätzlich problematisch markiert (Glick Schiller et al. 1992). Vor allem die ausdifferenzierten Überlegungen von Ludger Pries (Pries 1997) wurden in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Debatte aufgegriffen (Gogolin/Pries 2004) und breit rezipiert (z.B. Adick 2005). Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Beobachtung, 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 können. Diese Praxis wird als Transmigration bezeichnet. Diese Mehrfachmigration – so die Idee – führe dann zur Herausbildung von auf Dauer angelegten transnationalen Sozialräumen (Gogolin/Pries 2004).

Transnationale Sozialräume werden als „neue soziale Alltags- und Lebenswelten quer zu der Ankunfts- und der Herkunftsgesellschaft“ vorgestellt, also als ein zwei Gesellschaften sozial und kulturell verbindendes Phänomen, an dem einzelne Menschen in unterschiedlichem Umfang teilhaben können:

Sie beinhalten Alltagspraktiken, Symbolsysteme und soziale Artefakte, deren Bedeutungs- und Sinngehalt sich für die Handelnden selbst und für die wissenschaftliche Beobachtung nicht durch den ausschließlichen Bezug auf uni-lokale alltagsweltliche Sozialräume, sondern nur durch Rekurs auf pluri-lokale und transnationale Verflechtungen erschließt. Von transnationalen Sozialräumen kann man in dem Moment sprechen, wenn zwischen der Ankunfts- und der Herkunftsgesellschaft eine neue Ebene von Interaktionsbeziehungen emergiert, die durch eine relative Dauerhaftigkeit und Dichte gekennzeichnet ist. (Gogolin/Pries 2004)

Die Rede von der Ankunfts- und Herkunftsgesellschaft ist allerdings immer noch der Vorstellung verhaftet, dass Migration grundsätzlich eine eindeutige Richtung hat (Unidirektionalitätsannahme). 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.² Ob Verbindungen zwischen Ländern eine relative Dauerhaftigkeit und Dichte erlangt haben, ist für die Wahrnehmung von Herausforderungen in Schulen eher zweitrangig, so dass uns das Konzept des transnationalen Raums eher für makrosoziologische als für erziehungswissenschaftliche Fragen nützlich erscheint.

3.2 Transnationalitätserfahrungen und -orientierungen von Schüler*innen

Während die oben angeführten Verständnisse auch als Transnationalität im weiteren Sinne bezeichnet werden (Bukus 2015: 80), geht es bei Transnationalität im engeren Sinne um die Beschreibung von persönlichen Erfahrungen und Orientierungen.

In der Soziologie sind Typologien entwickelt worden, die auf die eigene Migrationserfahrung und daraus resultierende Bindungen und Orientierungen Bezug nehmen. Zum Beispiel werden Transmigrant*innen wahlweise zukunftsbezogen als Menschen bezeichnet, die den Migrationsprozess selbst als unabgeschlossen betrachten (Gogolin/Pries 2004: 6) oder vergangenheitsbezogen für die „der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten in unterschiedlichen Ländern kein singulärer Vorgang“ war (S.10).

² Eine anschauliche Schilderung diese Migrationsmusters, in dem die Situation der Kinder nur kurz angesprochen wird, liefert eine ältere Reportage David (2004).

Studien, in denen diese Lebenserfahrung der Mehrfachmigration als Bildungsprozesse von Jugendlichen in spezifischer Weise prägend analysiert werden, sind rar. Für Deutschland hat sich Bukus in ihrer Dissertation auf Schüler*innen mit Mehrfachmigrationen konzentriert und dabei herausgearbeitet, dass diese im deutschen schulischen Kontext vielfach auf Unkenntnis dieser multiplen Wanderungserfahrungen und Unverständnis bei Lehrer*innen gegenüber a.) ihren mitgebrachten sprachlichen und Wissensressourcen sowie b.) ihrem teilweise bestehenden Wunsch, Bezüge zu transnationale Bildungswelten aufrecht zu erhalten, stoßen (Bukus 2015: 82).³ Sie verweist zudem darauf, dass die Zunahme temporärer Migration das Konzept der schulischen Integration herausfordere, die regelhaft davon ausgeht, dass ein Langzeitaufenthalt geplant ist.

Rakhkochkine, der als einer der wenigen Erziehungswissenschaftler bereits recht früh das Phänomen der Auswirkung von zirkulärer Migration auf Bildungsverläufe von Jugendlichen untersucht hat (2010: 234), spricht nur von Transmigration, wenn gleichzeitig zwei Wohnsitze aufrecht erhalten werden, während er bei tatsächlicher oder geplanter Mehrfachmigration den Begriff Zirkularität verwendet.

Mit Bezug zu Nordamerika diskutiert Skerrett (2015) Transnationalität im Kontext von Schule unter dem Titel „Teaching transnational youth“. Sie erläutert den Titel mit Beispielen, in denen Jugendliche mehrfach zwischen Ländern gewechselt sind. Sie unterscheidet zwischen zwei aus ihrer Perspektive klar trenn- und prinzipiell quantifizierbaren Gruppen mit Migrationserfahrung: Als eingewanderte Schüler*innen bezeichnet sie metaphorisch diejenigen, deren Füße fest auf dem Grund des neuen Heimatlandes stehen⁴, während sie transnationale Jugendliche im Unterschied dazu als Schüler*innen mit substantiellen Bindungen und Bildungserfahrungen in zwei oder mehr Ländern beschreibt (Skerrett 2015). Die Zuweisung des Merkmals „eingewandert“ und „transnational“ im Hinblick auf die Jugendlichen erscheint allerdings angesichts der Tatsache, dass Wanderungspläne und Orientierungen sich mit der Zeit ändern können und auch nicht ein Merkmal der Jugendlichen sondern ihrer von außen bedingten Lebensumstände sein können, zu statisch und auch im Einzelfall unangemessen. Daher verwenden wir den Begriff des „Transnationalen“ nicht zur Bezeichnung von Schüler*innen.

Wir definieren transnationale Migration im Sinne – wie faktisch bei Skerrett (2015) oder auch bei Bukus (2015: 82) – als Mehrfachmigration in der Vergangenheit und führen zusätzlich den Begriff transnationale Mobilität ein, mit dem wir eine erwartete oder für möglich gehaltene grenzüberschreitende Migration in der Zukunft bezeichnen.

Ergänzend ist hinzuzufügen, dass transnationale Zukunftsorientierungen – also Orientierungen auf mehr als ein Land – nicht ausschließlich aus Migrationserfahrungen resultieren müssen. Auch das Leben in einer Grenzregion kann dazu führen, dass das Nachbarland eine bedeutende Rolle für die Zukunftsorientierungen spielt. Ebenso kann ein Auslandsjahr in den USA der große Traum einer Schülerin aus einer deutschen Kleinstadt sein. Umgekehrt

³ wörtlich: „my research focuses on the educational paths of students with multidirectional and multiple migration experiences during their obligatory schooling years“

⁴ “whose feet are firmly planted in their new homeland” Skerrett (2015: 2).

werden z.B. deutsche Auslandsschulen nicht nur von Deutschen im Ausland besucht, sondern auch von Kindern und Jugendlichen des Sitzlandes, deren Eltern sich z.B. wünschen, dass später ein Studium in Deutschland aufgenommen werden kann.⁵

3.3 Mobilität und transnationale Mobilität

Wenn in aktuellen Abhandlungen auf die wachsende Bedeutung von Migrationsprozessen ohne eine Einwanderungsentscheidung oder –möglichkeit hingewiesen wird, wird darauf verwiesen, dass es zu einer komplexen Landschaft unterschiedlicher Grade von Zeitweiligkeit und Langfristigkeit gekommen ist (Triandafyllidou 2017: 4). Triandafyllidou (2017: 1) spricht in diesem Kontext vom neuen Paradigma der Mobilität ohne dauerhafte Niederlassung („settlement“).

Der Begriff Mobilität wird in einer Vielzahl von Feldern und Bedeutungen verwendet, außer in Bezug auf Migration auch z.B. in Bezug auf Verkehr und sozialen Aufstieg. Dabei hat der Begriff in der Regel eine positive Konnotation. Für die wachsende Aufmerksamkeit, für Bewegungen und Beweglichkeit wurde in den Sozialwissenschaften auch der Begriff „*mobility turn*“ geprägt (Urry 2007: 6), der als paradigmatischer Wandel in den Sozialwissenschaften charakterisiert wird.

Movement, potential movement and blocked movement are all conceptualized as constitutive of economic, social and political relations (Urry 2007: 43).

Die Fähigkeit zur Bewegung ist der Kern des Begriffs, wie auch im englischen Wort für Handys (mobile phone) als ein Telefon, das im Raum bewegt werden kann (Urry 2007: 7 f.). Die Statistikabteilung der Vereinten Nationen nutzt internationale Mobilität als Oberbegriff für alle räumlichen Bewegungen u.a. von Personen über Staatsgrenzen. Nur wenn jemand seinen Wohnort mit der tatsächlichen oder beabsichtigten Dauer von mindestens einem Jahr verlagert, wird die Person als Immigrant im statistischen Sinn bezeichnet (United Nations 2017: 7).⁶

Der Begriff Mobilität bezieht sich also in unterschiedlichen Feldern auf tatsächliche und potentielle Bewegungen und wird auch in einem weiten Sinn für die räumliche Bewegung von Menschen über Grenzen von Staaten verwendet, ob diese nun als Migration in statistischen Konventionen erfasst wird oder nicht. In öffentlichen Debatten wird Mobilität auch oft als Synonym für Migration verwendet. Das kann exemplarisch am in deutscher und englischer Version vorhandenen Atlas für Migration der Rosa Luxemburg Stiftung (2019) aufgezeigt

⁵ Danke an Studierende des Kurses „Migration von Kindern und Jugendlichen seit den 1950er Jahren – die Perspektive der Schülerinnen und Schüler“ im Sommersemester 2018, die Interviews geführt und unter anderem die Perspektive einer Austauschschülerin in den USA und eines Palästinensers, der seine gesamte Schulzeit an einer deutschen Auslandsschule gelernt hat, eingebracht haben.

⁶ Vorher unterschieden die Vereinten Nationen (1998: 18) zwischen kurzfristiger Migration mit einer tatsächlichen oder beabsichtigten Aufenthaltsdauer von drei Monaten bis zu 12 Monaten und langfristiger Migration mit einer tatsächlichen oder beabsichtigten Aufenthaltsdauer von mindestens einem Jahr.

werden. Eine summative Inhaltsanalyse (Hsieh/Shannon 2007: 120) hat gezeigt, dass Mobilität an 12 Stellen auftaucht – neun Mal als Synonym für Migration und drei Mal wird es als Freizügigkeit verwendet oder übersetzt, womit zukünftige Migrationsmöglichkeiten betont werden. Selbst wenn Mobilität als Synonym verwendet wird, verweist der Begriff auf die Anerkennung der dynamischen und oft fluiden Natur des Phänomens (Triandafyllidou/Gropas 2014: 8).⁷ Die Verwendung von Mobilität betont, dass Migration ein offener Prozess ist, der zu vielfältigen Verbindungen zwischen Ländern führt und wiederholte Bewegungen mit unterschiedlicher Länge beinhalten kann (Pries 2012: 392).

Uns ist also bewusst, dass wir mit Mobilität einen in mehreren Bedeutungen verwendeten Begriff in einer spezifischen Bedeutung benutzen. Die damit verbundenen Konnotationen sind aber kompatibel oder liegen zumindest nicht im Widerspruch zur Verwendung von transnationaler Mobilität als für möglich gehaltener Migration in der Zukunft.

3.4 Migrationspolitische Transnationalitätsanreize und Rückkehrzwänge

Allerdings ist Mobilität in der Regel positiv konnotiert und wird nicht auf Flucht und erzwungene Bewegungen im Raum angewendet. Unsere Definition von transnationaler Mobilität schließt auch zukünftig erwartete Migration ein, bei der ökonomische und politische Zwänge eine Rolle spielen. Das kann u.a. damit begründet werden, dass in einer nationalstaatlich strukturierten Welt alle Migrationsbewegungen im Raum staatlich reguliert und begrenzt sind. Mit der Vorsilbe „trans“- wird dabei ein nationalstaatlich strukturierter Raum vorausgesetzt. Insbesondere reichere und zugleich wohlfahrtsstaatlich organisierte Nationalstaaten wie Deutschland regeln den Zugang z.T. sehr restriktiv. Migrationsbewegungen finden immer im Schatten des Rechts statt.

Während die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte in Artikel 13 das Recht auf Freizügigkeit über Grenzen, und damit das Recht, ein Land zu verlassen festschreibt, gilt dies nicht für das Recht, in ein Land einzureisen. Es liegt in der gegenwärtigen Weltordnung oder vielmehr in der Souveränität der Nationalstaaten, über Zugänge zum Aufenthalt und zur Niederlassung zu bestimmen. Die sich hier abzeichnende Spannung zwischen den so formulierten allgemeinen Menschenrechtsansprüchen und dem Anspruch des Nationalstaates auf Zugangskontrolle hat Benhabib treffend als demokratisches Paradox beschrieben (2008: 36). Nationalstaaten regeln in ihrer Migrationspolitik, welche Zuwanderungsgründe als legitim erachtet werden, welche Rechte Zugewanderte haben, unter welchen Umständen sie zurückkehren müssen, unter welchen Umständen sie bleiben und Staatsbürger*innen werden können, und wie die Einhaltung der Regeln kontrolliert werden soll (Vogel 2005). Zugewanderte werden häufig danach kategorisiert, durch welches Eingangstor sie kommen bzw. auf welchen Migrationspfad (Vogel/Dittmer 2019) sie gesetzt werden – z.B. als Spätaussiedler*innen oder Arbeitsmigrant*innen. Diese Regelungsversuche sind gekennzeichnet von Spannungen zwischen staatlichen Kategorisierungen und dem Selbstverständnis und den Orientierungen der Migrant*innen (Düvell/Vogel 2006).

⁷ In ihrer empirischen Studie unterscheiden sie zwei Typen transnationaler Mobilität als wiederholte zirkuläre Bewegungen von Eingewanderten (a) und Rückkehrer*innen (b) (Triandafyllidou/Gropas (2014: 17)). Wir würden hier auch von transnationaler Mobilität sprechen, weil die Erwartung besteht, dass transnationale Migrationsmuster aus der Vergangenheit in Zukunft fortzusetzen.

Wer nur ein befristetes oder an bestimmte Bedingungen geknüpftes Aufenthaltsrecht hat, muss unter diesen nationalstaatlichen Regelungsmechanismen damit rechnen, wieder ausreisen zu müssen. Dies zieht die Notwendigkeit nach sich, sich nicht nur auf das Leben in Deutschland zu konzentrieren, sondern sich Optionen im Herkunftsland offen zu halten und ggf. auch Kontakte in Transitländer zu halten. Aus dem Anreiz zum Offenhalten einer Rückkehroption wird ein Zwang, wenn Menschen in Deutschland bleiben wollen, aber kein Aufenthaltsrecht erhalten und in das Herkunftsland oder ein Transitland gegen ihren Willen abgeschoben werden sollen.

Wenn es um die migrationspolitisch *gewollte* Steuerung von wiederholter Migration zwischen zwei Ländern geht, wird oft der Begriff „zirkuläre“ Migration verwendet.⁸ Das europäische Freizügigkeitsrecht ist für zirkuläre Migration grundsätzlich offen, so dass EU-Bürger*innen mit ihren Kindern zwischen den Mitgliedsstaaten mehrfach migrieren können, wie dies auch Staatsbürger innerhalb eines Staates möglich ist. Gegenüber Nicht-EU-Staaten (Drittstaaten) wurden auf europäischer Ebene Potentiale zirkulärer Migrationssteuerung diskutiert, um sogenannte Win-Win-Win-Situationen herzustellen, die sich – vereinfacht – so beschreiben lassen: Migrant*innen sollen Verdienstmöglichkeiten erhalten, Aufnahmeländer benötigte Arbeitskräfte und Herkunftsländer Rücküberweisungen und Qualifizierungsgewinne (EMN 2011) – eine Perspektive, die weitgehend von allein wandernden Erwachsenen ausgeht. Schulische transnationale Austauschprogramme für Kinder und Jugendliche wiederum werden als temporäre – d.h. einmalig und zeitlich befristete – Migrationen mit garantierter Rückkehr gedacht.

3.5 Unser Fokus: Transnationale Mobilität als Herausforderung für Schulen

Kinder und Jugendliche sind in doppeltem Sinne fremdbestimmt, was ihre Migration angeht. Staaten bestimmen, welche Migrationswege offen stehen und ihre Erziehungsberechtigten oder andere Erwachsenen bestimmen, welche Wege gewählt werden. Diese Wege können einfach oder schwierig, legal oder illegal sein und eine dauerhafte Einwanderungsorientierung oder eine Rückkehr nach der Prüfung eines Bleiberechts oder einer begrenzten Zeit als Normalfall vorsehen. Minderjährige stehen in besonderer Weise unter dem Schutz des internationalen Rechts und auch der nationalen Rechtsordnung demokratischer Rechtsstaaten. Insbesondere haben sie einen Rechtsanspruch auf Beschulung, unabhängig davon, wie ihr Aufenthalt migrationsrechtlich eingestuft wird. Dieser Anspruch wurde in Deutschland im Jahr 2011 dadurch bekräftigt, dass Schulen keine Übermittlungspflicht nach dem Aufenthaltsrecht haben – sie dürfen und müssen Kindern und Jugendlichen Bildung unabhängig vom Aufenthaltsstatus zukommen lassen (Funck et al. 2015).⁹

Schulen bieten einen Lern- und Lebensraum für Kinder und Jugendliche, darunter auch solche, die in der Vergangenheit unterschiedliche Länder kennengelernt haben. Insbesondere

⁸ Allerdings wird zirkuläre Migration nicht nur für eine politische Programmatik zur Förderung von Mehrfachmigration, sondern z.T. auch für die „statistische Beschreibung von transnationalen Wanderungsrealitäten“ im Sinne von Mehrfachmigrationen verwendet Schneider/Parusel (2011: 6).

⁹ Nicht immer wird der Rechtsanspruch vollständig umgesetzt. Deshalb haben sich Nicht-Regierungsorganisationen auch zu einer Kampagne zusammengeschlossen, die die Umsetzung des Rechts auf Zugang zu Schule und Bildung für alle propagiert: <http://kampagne-schule-fuer-alle.de/>.

bei Kindern von zugewanderten Eltern und bei anderen Jugendlichen mit Interesse an anderen Ländern ist nicht unwahrscheinlich, dass sie einen Teil ihres künftigen Bildungswegs nicht in Deutschland verbringen. Grundsätzlich kann aber für kein einziges Kind mit Sicherheit vorhergesagt werden, dass es sein ganzes Leben in Deutschland verbringen wird.

Während es inzwischen umfangreiche theoretische und empirische Literatur dazu gibt, wie sich Schulen auf Zuwanderung aus dem Ausland faktisch einstellen und wie Schulentwicklung besser darauf reagieren könnte, ist die Herausforderung durch künftig als realistisch betrachtete Migration, die zu transnationalen Orientierungen in der Gegenwart führt, bisher theoretisch und empirisch weniger diskutiert.

Im folgenden Teil diskutieren wir theoretische Herausforderungen durch vergangene und künftig für möglich gehaltene Migration mit einem Fokus auf letzterem.

4 Worin besteht die Herausforderung durch Migration und transnationale Mobilität? Eine schultheoretische Exploration

Die Fähigkeit zum Lernen gehört zur menschlichen Grundausstattung, Lernen ist ein menschliches Grundbedürfnis. Auch organisiertes Lernen hat eine lange Tradition. Das verpflichtende Lernen in öffentlichen Schulen ist historisch eng mit der Bildung von Nationalstaaten verknüpft (Wenning 1999: 116ff). Tröhler formuliert es drastischer:

[...] we will never understand nationalism in all its layers if we exclude education from the study of nationalism and that we will never understand modern education if we exclude nationalism in the emergence of the modern nation-states. (Tröhler 2020: 623)

In Nationalstaaten hat das Schulsystem, so beschreibt es auch Fend in seiner erziehungswissenschaftlich einflussreichen „Theorie der Schule“, eine wesentliche Funktion darin, das jeweilige politische System durch die Vermittlung kultureller, gesellschaftlich wie marktwirtschaftlich relevanter Kompetenzen und Prägungen eines kulturellen Grundverständnisses der identitären Zugehörigkeit zum jeweiligen Staat zu stützen (Fend 2009). Pädagogische Ansprüche an institutionelles Lernen haben aber von jeher auch immer die Persönlichkeitsbildung von Individuen, die Stärkung ihrer Autonomie durch Bildung in den Mittelpunkt gerückt. In der Bereitstellung von (national-)staatlich organisierter Bildung für alle mit dem Anspruch der individuellen Entfaltungsfähigkeit war die Schule von Anfang an, mit der Antinomie von Befreiung und Disziplinierung, von Vereinheitlichung und Differenzierung konfrontiert: Die staatliche Organisation und Finanzierung bedingte eine strukturelle Vereinheitlichung und die Ausrichtung am Individuum machte eine subjektorientierte Differenzierung notwendig (Wenning 1999).

Als Ausgangspunkt für die Identifizierung von Herausforderungen, die sich für das so verfasste nationale Bildungssystem durch (zunehmende) Transnationalitätssituationen ergeben – einem Aspekt dem sich schultheoretische und schulpädagogische Diskurse mit der Frage nach dem „Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen“ (Machold et al. 2020) erst in jüngster Zeit beginnen zu beschäftigen – analysieren

wir im nächsten Abschnitt zunächst Ansatzpunkte, die sich aus Charakteristika von Schulen ableiten lassen und ergänzen dies im folgenden Abschnitt um eine Diskussion anhand von Schulfunktionen.

4.1 Typische Charakteristika von Schulen

Zunächst fragen wir, was Schulen sind und was für sie typisch ist, um daran anknüpfend zu fragen, was diese Charakteristika für Transnationalitätssituationen bedeuten. Ausgangspunkt sind Definitionen der UNESCO, der für Bildung zuständige Organisation der Vereinten Nationen. Sie definiert ein Bildungsprogramm als ein zusammenhängendes Set oder eine Folge von Kommunikations- und Erziehungsaktivitäten, gestaltet und organisiert, um vorher festgelegte Lernziele zu erreichen oder spezielle Bildungsaufgaben für eine gewisse Dauer zu erfüllen. Formale Bildung wird in institutionalisierter, beabsichtigter und geplanter Form von öffentlichen Organisationen oder anerkannten privaten Organisationen erbracht, die in ihrer Gesamtheit als Bildungssystem eines Landes bezeichnet werden (UNESCO 2012: 7,11). Auf Bildungsprogramme spezialisierte Organisationen (Schulen, Colleges) führen typischerweise die allgemeinbildenden Programme durch, in denen allgemeines Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden (UNESCO 2012: 14). Berufsbildende Programme werden häufig auch außerschulisch z.B. in Betrieben durchgeführt.

Schulen haben globale Gemeinsamkeiten, die selbstverständlich erscheinen, bis davon abgewichen wird. Diese Strukturen und Regeln können als „Grammar of Schooling“ bezeichnet werden (Tyack/Tobin 1994), weil sie uns oft ebenso wenig bewusst sind wie die Grammatik der als Kind erlernten Sprache. Fend (2011: 44) fasst wesentliche Elemente dieser Grammatik zusammen:

1. die Gruppierung der Schüler*innen in Altersgruppen,
2. Organisation der Vermittlung in Klassenräumen mit einer einzelnen Lehrkraft,
3. die Organisation des Wissens in Fächern, das von Lehrkräften auf mit den Klassenstufen steigendem Spezialisierungsniveau vermittelt wird,
4. die vergleichende Beurteilung der Leistungen der Schüler*innen nach einem Regelsystem,
5. Zertifizierungen als Einstiegsvoraussetzung für den Zugang zu unterschiedlichen Schulformen und zu den nächst höheren Stufen des Bildungssystems.

Diese Kernelemente der schulischen Grammatik¹⁰ beinhalten implizit die Annahmen der räumlichen und zeitlichen Kontinuität (Schroeder/Seukwa 2018: 141), die bei Zuwanderung und transnationaler Mobilität nicht gegeben sind. Daraus lassen sich erste Fragen ableiten, die in Bildungssystemen bzw. einzelnen Schulen beantwortet werden müssen, wenn sie mit diesen Situationen umgehen.

¹⁰ Es handelt sich hier um eine für Analysezwecke vorgenommene, schematische Vereinfachung schulischer Organisationslogiken, die die über vielfältige Reformen regional bzw. bundeslandspezifisch ausgebildeten Spielformen der aktuellen Praxis nicht abbilden kann und will.

1. Altersgruppierung

Wie werden Schüler*innen eingeordnet, die nach dem Besuch eines anderen Schulsystems insgesamt oder in einzelnen Fächern mehr oder weniger zu einem bestimmten Lernstoff gelernt haben als Schüler*innen des gleichen Alters im Aufnahmesystem? Wie werden sie auf den potentiellen oder erwarteten Wechsel in ein anderes System vorbereitet?

2. Eine Lehrkraft - ein Klassenraum

Werden Schüler*innen, die für sprachliche und inhaltliche Anschlüsse besondere Unterstützung brauchen, in separate Lerngruppen ausgegliedert, oder erhalten sie Unterstützung durch weitere Erziehungspersonen im Klassenraum?

3. Fächer

Wie wird damit umgegangen, wenn Schüler*innen in einem Schulsystem gelernt haben, in dem das Wissen in andere Fächer geordnet und anders modularisiert war, so dass systematisch Vorsprünge und Lücken auftauchen? Wie wird damit umgegangen, wenn Schüler*innen absehbar in Zukunft ein anderes Schulsystem mit solchen Unterschieden besuchen werden? Wie werden sie auf eine mögliche künftige Einmündung in anders strukturierte Systeme mental und inhaltlich vorbereitet, wenn überhaupt?

4. Benotung

Wie wird der Lernfortschritt in sprachlicher und fachlicher Hinsicht individuell beurteilt, und wie wird ein Vergleich mit Peers hergestellt, wenn unterschiedliche bildungsbiographische Voraussetzungen und Orientierungen bestehen?

5. Zertifizierung

Wie wird damit umgegangen, dass Schulsysteme zu unterschiedlichen Zeitpunkten Zertifizierungen mit unterschiedlichen Bedeutungen für weitere Bildungswege vorsehen, wie werden Zertifizierungen aus einem anderen System berücksichtigt und an andere Systeme weitergegeben?

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie Kinder und Jugendliche bei der Eingliederung in Schulsysteme reagieren, wenn sie bisher grundsätzlich noch wenig Erfahrung mit formellem Lernen in Schulen haben. Was geschieht mit in- bzw. in non-formellen Kontexten erworbenem Wissen und entsprechenden Fertigkeiten in der Schule? Wenn Kinder und Jugendliche z.B. in nicht anerkannten Bildungsprogrammen in Flüchtlingslagern gelernt haben oder wenn sie nur informelle Lernmöglichkeiten nutzen konnten, z.B. durch Orientierung an Erwachsenen, wird dies in einem hochstrukturierten, zertifikatsorientierten Schulsystem wie dem deutschen als diskontinuierlicher Bildungsverlauf wahrgenommen (Schroeder/Seukwa 2018: 141). Während ihrer Lücken im formalen Schulbesuch können sie Haltungen und Fähigkeiten erlernt haben, die Schroeder und Seukwa (2018: 156) als „Habitus der Überlebenskunst“ bezeichnen, der bei einer Eingliederung in ein formales Bildungssystem hilfreich sein kann. Was wissen die pädagogisch Verantwortlichen im Schulsystem über diese Vielfalt an transnationalen Bildungserfahrungen, Rahmenbedingungen formellen Lernens und Bildungsorientierungen bei den Kindern und Jugendlichen? Welche Möglichkeiten bietet das System selbst, ihnen Geltung zu verschaffen? Vor allem der letzten Frage soll anhand der kritischen Betrachtung klassischer Schulfunktionen im Nationalstaat nachgegangen werden.

4.2 Schulfunktionen

Im Folgenden sollen gesellschaftliche und individuelle Schulfunktionen, wie sie in klassischen Schultheorien formuliert werden, unter der Perspektive ihrer (Nicht-)Berücksichtigung transnationaler Bildungswelten von Schüler*innen analysiert werden, um die Ursachen für die eingangs beschriebene Irritation schulstruktureller, -organisatorischer, -kultureller Routinen in Deutschland durch die Konfrontation mit Migration und transnationaler Mobilität von Schüler*innen zu verdeutlichen und Transformationsbedarfe zu markieren.

4.2.1 Gesellschaftliche und individuelle Schulfunktionen im Überblick

Gesellschaftliche und individuelle Funktionen von Schule – also ihr potentieller Nutzen für einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang und für einzelne Schüler*innen - werden in der Schultheorie diskutiert. Fend bezeichnet Reproduktion und Innovation als grundlegende Funktionen moderner Bildungssysteme, also die Weitergabe von Fähigkeiten, Wissen und Werten an folgende Generationen, damit sie zukünftige Aufgaben bewältigen können (Fend 2009: 41). Um gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen, muss demzufolge das Schulsystem die Handlungsfähigkeit von Individuen beeinflussen, so dass gesellschaftliche und individuelle Schulfunktionen zueinander in Beziehung stehen. Zugleich setzen sie normative Orientierungen voraus und werden in schulischen Wirkungsbereichen mit unterschiedlichen Schwerpunkten beeinflusst (Fend 2009: 49 ff.). Eine überarbeitete und erweiterte Version seiner Ausdifferenzierung nehmen wir zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen, diese im Hinblick auf die Berücksichtigung transnationaler Bildungssituationen von Schüler*innen auf ihre Bedeutung sowie notwendige Erweiterung oder Re-Formulierung zu hinterfragen. Uns leitet dabei insbesondere die Frage, welchen Bezug die Funktionen zum nationalstaatlich strukturierten Raum aufweisen, so dass durch den Wechsel solcher Räume Anschlussfragen gestellt werden müssen.

Fend (2009: 51) differenziert in eine Enkulturations-, Allokations- Qualifikations- und Integrationsfunktion von Schulen, wobei letztere auch als Integrations- und Legitimationsfunktion bezeichnet wird (Fend 2009: 54), was schon darauf hinweist, dass sich diese Funktion auch ausdifferenzieren lässt. Indem wir in eine Kohäsions- und politische Stabilisierungsfunktion differenzieren, können wir zugleich seinen Integrationsbegriff vermeiden, da dieser im Kontext von Migration und interkultureller Öffnung nicht nur anders verwendet wird, sondern hochumstritten ist. Außerdem vermeiden wir den Enkulturationsbegriff und verwenden stattdessen Sinnvermittlung, um zu vermeiden, dass Assoziationen zu Nationalkulturen geweckt werden. Der aus der ökonomischen Theorie entlehnte Begriff Allokation, der dort in einem umfassenderen Sinn verwendet wird, wird durch arbeitsmarktorientierte Qualifizierung ersetzt.

Abb. 1: Funktionen des Schulsystems in einem demokratischen Staat

Gesellschaftliche Funktion	Individuelle Funktion	Normative Orientierung	Primäre schulische Handlungsbereiche
Sinnvermittlungsfunktion Reproduktion von Sinnsystemen	Kommunikationsfähigkeit, persönliche Autonomie	Verständigung	Unterricht, schulisches Sozialleben
Arbeitsmarktorientierte Qualifizierungsfunktion wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit	Wissen und Fähigkeiten für den Übergang in den Beruf, eigenständige Lebensführung	Wohlstand, gutes Leben	Unterricht, Disziplinierung, Vermittlung von Praxiserfahrungen
Kohäsionsfunktion Gesellschaftlicher Zusammenhalt	Zugehörigkeit, Identität, Verhaltenssicherheit	Empathie und Solidarität	Sozial- und kulturwissenschaftliche Unterrichtsfächer, Schulkultur
Politische Stabilisierungsfunktion Akzeptanz von Demokratie und Rechtsstaat	Politische Willensbildung, Fähigkeit zur politischen Partizipation	Demokratische Werte, Frieden	Politische Bildung, schulische Mitwirkungsmöglichkeiten
Legitimationsfunktion Legitimation gesellschaftlicher und ökonomischer Positionen	Erfahrung der Selbstwirksamkeit, Orientierung für die Lebensplanung	Chancengleichheit, Leistungsgerechtigkeit	Feedback, Prüfungen, Benotung, Abschlüsse

Quelle: Eigene Darstellung orientiert an (Fend 2009: 49 ff.)

4.2.2 Sinnvermittlungsfunktion

Bei der Sinnvermittlungsfunktion geht es auf gesellschaftlicher Ebene darum, dass in einem bestimmten nationalen Kontext entwickelte Sinnsysteme von einer Generation an die nächste weitergegeben werden. Auf individueller Ebene geht es darum, gesellschaftlich geteilte Signale und Symbole zu verstehen und so in einer Gesellschaft kommunikations- und handlungsfähig zu sein. Sprache, Schrift, mathematische Kenntnisse und Logik¹¹ ermöglichen eine Verständigung zwischen Gesellschaftsmitgliedern. Sie haben einen unterschiedlichen Grad an räumlicher Verbreitung und – bei länderübergreifendem Gebrauch – Transnationalität.

Die mündlich gesprochene Sprache kann schon regional unterschiedlich klingen. Die Schule vermittelt eine Bildungssprache und wirkt so national vereinheitlichend. Bezogen auf Deutsch gibt es mit Österreich und der Schweiz weitere Länder¹², in denen eine andere Variante des Deutschen eine landesweit verbreitete offizielle Sprache ist, sie alle eint ein weitgehend übereinstimmendes „Schriftdeutsch“. Das Sinn- und Symbolsystem der deutschen Sprache ist also eng begrenzt transnational.

Wenn ein Schüler oder eine Schülerin aus einem nicht deutschsprachigen Land (temporär) zugewandert ist, muss gefragt werden, in welchem Umfang und auf welche Art die Schule die deutsche Bildungssprache vermitteln soll, und ob eine Vermittlung schulischer Fächer auch in der Herkunftssprache oder verbreiteten Zweitsprachen wie dem Englischen erfolgen kann bzw. sollte. Mit anderen Worten: Der historisch gewachsene „monolinguale Habitus“ (Gogolin 2008), der die Vorstellung beinhaltet, Schule müsse – um qualitativ hochwertige, an die Integration in den nationalstaatlichen Kontext anschlussfähige Bildung zu gewährleisten – einsprachig Deutsch organisiert sein, wird durch transnationale Bildungswelten, in denen Schüler*innen zwischen Sprachräumen wechseln, in Frage gestellt.

Andere Teile der Reproduktion von Sinnsystemen haben einen breiteren Anwendungsbe- reich. Das in Deutschland gebräuchliche lateinische Schriftsystem ist in weiten Teilen der Welt verbreitet. Es gibt aber auch weite Teile der Weltbevölkerung, die sich in anderen Schriftsystemen verständigen – etwa in Russland, China, Japan und dem arabisch-persischen Sprachraum.

Mathematik und Logik gehören zu den globalen Sinnsystemen, die auf der ganzen Welt angewendet werden können, in deren Entwicklung Wissen aus verschiedenen Teilen der Welt eingeflossen ist, das jedoch kaum explizit repräsentiert ist im deutschen Schulsystem. Die Ergebnisse weltweit sind gleich, Lösungswege können variieren.

¹¹ Nach Fend (2009: 49) gehören auch „grundlegende Wertorientierungen, z.B. der Vernunftfähigkeit und moralischen Verantwortlichkeit des Individuums“ zu dieser Funktion. Er bezieht sie auch auf „die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“, so dass „Kinder in ihrer jeweiligen Kultur heimisch“ werden und nicht „Fremde im eigenen symbolischen Umfeld“ bleiben. Abgesehen davon, dass in diesem Zitat eine essentialisierende und selbstverständliche Zuordnung von Kindern zu „ihrer jeweiligen“ Kultur vorgenommen wird, erscheint der Bogen vom Erlernen des lateinischen Alphabets über Vernunftfähigkeit bis hin zu einer wie auch immer definierten Kultur deutlich zu weit und zu unklar, um uns hier weiterzuhelfen.

¹² Deutsch ist auch eine der Landessprachen Belgiens und in Regionen Norditaliens mit deutschsprachigen Minderheiten.

Tendenziell ist zu erwarten, dass aufgrund einer spezifisch an nationalstaatlichen Bedarfen ausgerichteten Bildungsvermittlung (inhaltlich wie auch in der Form) Schüler*innen aus dem Ausland in manchen Bereichen der Sinn- und Wissensvermittlung Nachholbedarf haben, während sie in anderen ihren altersgleichen Mitschüler*innen weit voraus sind, was die im Inland erwarteten Anforderungen angeht. Ähnliche Fragen des Anschlusses an schulisch vermittelte Sinn- und Wissensgehalte stellen sich auch ins Ausland gehenden Schüler*innen. Problematisch ist es daher, wenn die Bildungszeit nicht gedehnt bzw. flexibel an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden kann, oder wenn Fenster für den Erwerb von Schulabschlüssen nach einem bestimmten Alter geschlossen werden.

In transnationalen Lebensverhältnissen bilden sich fast zwangsläufig „modularisierte“ Bildungsverläufe heraus, wo mal hier, mal da Bildung nachgefragt und erworben wird, die aber auch viele Unterbrechungen kennzeichnen können. Deshalb dauern solche Bildungsverläufe oftmals viel länger als „normale“ Schulkarrieren (Dehnung der Bildungszeit), häufig sind sie aber auch viel kürzer, weil beispielsweise die Volljährigkeit erreicht wird und man dann keinen Zugang in das Schulsystem mehr findet (Verkürzung der Bildungszeit). (Schroeder/Seukwa 2018: 145)

4.2.3 Arbeitsmarktorientierte Qualifizierungsfunktion

Das Schulsystem schafft die Voraussetzungen, um die nächste Stufe des Bildungssystems erfolgreich zu absolvieren, in der je nach erreichtem Abschluss die Möglichkeit besteht, eine Vielzahl von Fächern zu studieren bzw. entsprechend differenzierte Ausbildungen zu absolvieren. Letztlich sollen Mitglieder der Gesellschaft qualifiziert arbeiten und ihren Lebensunterhalt selbständig verdienen können. Normative Orientierung ist ökonomische Unabhängigkeit, Wohlstand oder ein gutes Leben. Die gesellschaftliche Funktion besteht also in der Qualifizierung von Menschen für Arbeit. Die Verfügbarkeit von Arbeitskräften ist wiederum ein Faktor, der die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes oder Raumes in der globalisierten Wirtschaft beeinflusst. Für das Individuum beinhaltet die Schule damit die Möglichkeit, Haltungen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die ein eigenständiges Leben und den Zugang zu potentiell lukrativen Berufen ermöglichen.

Das geschieht durch Unterricht, der Grundlagenwissen für spätere spezialisierte Ausbildungen bereitstellt und den Schüler*innen hilft, berufliche und fachliche Interessen zu entwickeln, aber auch durch die Erziehung zur Ausbildung einer Reihe von Persönlichkeitseigenschaften, die für die regulierte Erwerbspraxis wichtig sind – z.B. Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Frustrationstoleranz, Fleiß, Kooperationswillen, Kreativität in einem vorgegebenen Rahmen. Diese Erziehung hierzu wird zusammenfassend als Disziplinierung bezeichnet. Die systematische Vermittlung von Praxiskontakten und Praktika kann den Schüler*innen nicht nur helfen, Berufsvorstellungen zu überprüfen, sondern auch erste eigene Netzwerke zu entwickeln.

Die arbeitsmarktorientierte Qualifizierung wird nicht beeinträchtigt, wenn in Deutschland und im Ausland erwerbbarer Kompetenzen kompatibel sind (Schroeder/Seukwa 2018: 154). Auf fachlicher Ebene sind z.B. Mathematik- und Englischkenntnisse, sportliche und musikalische, handwerkliche und technische Fähigkeiten in unterschiedlichen Kontexten einsetzbar. Auch Eigenschaften wie Zuverlässigkeit und Fleiß sind ökonomisch wertvoll und

international kompatibel. Manche Kompetenzen sind nicht unmittelbar kompatibel, können aber in neuen Kontexten angepasst werden. So können z.B. methodische Kenntnisse in sozial- und naturwissenschaftlichen Fächern genutzt werden, auch wenn sie anhand anderer Themen vermittelt worden sind. Es kann jedoch auch vorkommen, dass Wissen und Kompetenzen, die in Herkunftskontexten wichtig sind, für eine erfolgreiche Arbeitsmarktpartizipation in Deutschland nicht nützlich sind, z.B. wenn im Hinblick auf den Kontext Wirtschaft/Markt andere Routinen, Rituale und rechtliche Rahmenbedingungen für die Abwicklung von Geschäften vermittelt wurden.

4.2.4 Kohäsionsfunktion

Unter der gesellschaftlichen Kohäsionsfunktion wird hier verstanden, dass Kinder und Jugendliche in der Schule lernen, sich als Teil einer größeren Gruppe von ihnen nicht persönlich bekannten Menschen (etwa der nationalen Gemeinschaft) zu fühlen, die bestimmte Verhaltensnormen anerkennen und Wissensbestände teilen. Gesellschaftlich wird durch Kohäsion auch die Funktion erfüllt, andere Mitglieder der Gruppe direkt oder über staatliche Umverteilungsmaßnahmen zu unterstützen. Die leitende Norm ist die Solidarität.

Kohäsion bedeutet auf der individuellen Ebene, dass die einzelnen sich zugehörig fühlen und diese Aspekte in ihre Selbstwahrnehmung/Identität integrieren können. Das impliziert in demokratischen Gesellschaften, dass nicht nur Verhaltensvorgaben affirmativ übernommen werden können, sondern dass an (demokratischen) Aushandlungsprozessen über die Gültigkeit von Regeln und Normen mitgewirkt werden kann.

Primäre schulische Handlungsbereiche, die für die Kohäsionsfunktion besonders relevant sind, sind der Unterricht in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern. Sie können für lokale Räume wichtige orientierende und identitätsstiftende Aktivitäten beinhalten (z.B. den Stadtteil kennenlernen), sich auf einen Staat beziehen (z.B. Unterricht zu deutscher Geschichte), auf einen Sprachraum (deutschsprachige Literatur) oder weltweit kulturell verbindende Elemente einer globalen bürgerlichen Bildungsschicht verbreitet sein (z.B. westliche „klassische“ Musik von Chopin).

Während lokale oder globale Inhalte für Kinder und Jugendliche, die in einem anderen Land gelebt haben oder möglicherweise in Zukunft leben werden, leicht anschlussfähig gemacht werden können, entstehen Fragen bei national-kulturell orientierten Inhalten. So können ihnen beim Umzug in ein anderes Land historische Kenntnisse über dieses fehlen, die dort zum selbstverständlichen Wissensrepertoire gehören bzw. anderswo erworbenes historisches Wissen oder Lesarten welthistorischer Ereignisse im anderen nationalen Kontext als nicht relevant oder gültig deklariert werden.

Hinzu kommen andere Aspekte von Schulkultur, in denen sich das spezifische Selbstverständnis der Institution abbildet und über welche Ein- und Ausschlüsse (re-)produziert werden. Zur Schulkultur gehört, wie mit- und übereinander gesprochen wird, wer in schulische Wir-Kommunikation als zugehörig einbezogen ist, wie miteinander umgegangen wird und wie Empathie und Solidarität in der Schule gefördert wird. So stellt sich z.B. die Frage, welche Rolle Religion für Alltagsabläufe (etwa Morgenandacht, Einschulungsgottesdienst) spielt und ob nationale Rituale wie das Singen der Nationalhymne in den Schulablauf integriert werden, und wenn ja inwiefern diese Rituale auch von Schüler*innen ohne die Staatsangehörigkeit des Landes als ausschließend oder einschließend betrachtet werden können.

4.2.5 Politische Stabilisierungsfunktion

Öffentliche Schulen werden durch internationales Recht gefordert, durch nationalstaatliche Gesetze garantiert, in Deutschland von den Bundesländern rechtlich ausgestaltet und in den Kommunen in ihrer praktischen Umsetzung verantwortet. Die öffentliche Hand finanziert Schulen und übernimmt Verantwortung für die vermittelten Inhalte. In allen politischen Systemen werden Schulen zur Stabilisierung des jeweils geltenden politischen Systems eingesetzt.

In autoritären Staatssystemen, etwa Diktaturen, kann Systemstabilisierung bedeuten, dass Kinder zu Gehorsam gegenüber Autoritäten und zur Unterstützung einer autokratischen Staatsform erzogen werden. Die Vermittlung von Patriotismus mit einer betonten Pflege von Symbolen und Ritualen kann ein wesentliches Mittel der politischen Stabilisierung durch schulische Bildung in unterschiedlichen politischen Systemen sein. Dies kann, muss jedoch nicht, mit einem Überlegenheitsanspruch gegenüber Menschen aus anderen Staaten oder nationalen Minderheiten verbunden sein.

In demokratischen Rechtsstaaten sollten Schüler*innen Rechte und Partizipationsmöglichkeiten kennenlernen und die Gelegenheit erhalten, sich mit der Ausübung von Partizipationsmöglichkeiten sowohl kritisch reflektierend wie auch praktisch, etwa in Schüler*innenparlamenten auseinanderzusetzen. Zu den Lernzielen in einer repräsentativen Demokratie gehört aber ebenso, die Delegation von Verantwortung und aus demokratischen Verfahren resultierende Hierarchien zu akzeptieren und sich Mehrheitsentscheidungen zu beugen, wenn sie sich nicht gegen Grundrechte richten sowie Minderheitenmeinungen respektieren.

Primäre schulische Wirkungsbereiche, die für die politische Stabilisierungsfunktion relevant sind, sind die politische Bildung und das Schulleben. Dabei geht es darum, wie alle Statusgruppen in der Schule, einschließlich der Kinder und Jugendlichen, in schulische Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden, ob alle ungeachtet ihres Alters respektvoll und fair behandelt werden, ob Schüler*innen und Eltern tatsächlich Einfluss in Gremien ausüben können. Ziel ist die Sicherung des Friedens im Innern und nach Außen, indem gewaltfreie Konfliktregelung kennengelernt und geübt werden.

Im Migrationskontext können Fragen entstehen, wenn Schüler*innen aus anderen politischen Systemen zuwandern und wenn Schüler*innen – z.B. wegen eines unsicheren Aufenthaltsstatus – nicht die gleichen Rechte auf gesellschaftliche Partizipation wahrnehmen können oder aufgrund einer ausländischen Staatsangehörigkeit keine Perspektive auf aktive politische Mitwirkung als Wähler*innen haben, dieses Recht aber als Grundlage von Demokratie im Unterricht vermittelt wird.

4.2.6 Legitimationsfunktion

Demokratische Gesellschaften postulieren als Grundorientierung ihrer Bildungssysteme das Ideal der Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit (Meritokratie). Jedes Kind soll – so das meritokratische Versprechen - im Prinzip jede Position erreichen können, wenn es die dafür nötigen Leistungen erbringt und sich in „fairer Konkurrenz“ gegen andere durchsetzt. Das Schulsystem hat dabei die Funktion, ungleiche Ausgangspositionen im Hinblick auf körperliche Anlagen, Einkommen und Unterstützung der Eltern so weit wie möglich auszugleichen. In Bezug auf diese Funktion ist die „strukturierende Grammatik“ von Schule das

Organisationsprinzip der Homogenisierung, mit dem die Vorstellung von „Gleichbehandlung“ - verstanden als gleiche Chance zur Entfaltung des eigenen Potentials – verbunden ist (Sturm 2010: 133). Die prinzipielle aber faktisch durchaus nicht immer gegebene Möglichkeit von Aufstieg durch Bildung kann aber umgekehrt dazu beitragen, dass Menschen die mit unterschiedlicher Macht und Bezahlung verbundenen Positionen, die Mitmenschen in der Gesellschaft einnehmen, unhinterfragt als legitim erachten.

Um diese Funktion zu erfüllen, reicht es nicht, dass das Schulsystem die Möglichkeit zum Lernen und zum Erwerb von Kompetenzen bietet. Es muss diese auch messen und zertifizieren und hierfür Standards setzen bzw. zugrunde legen. Vor allem Abschlusszeugnisse bieten Akteur*innen in nachgelagerten Bildungsstufen oder im Arbeitsmarkt Möglichkeiten, Auswahlentscheidungen zu legitimieren. Die individuelle Funktion von inhaltlichem Feedback, Noten und Tests besteht in der Orientierung daran, was Lernende im Vergleich (soziale Vergleichsnorm) zu anderen gut oder weniger gut können, die wiederum als Orientierung für die Lebensplanung genutzt werden kann. Sie erfahren aber vor allem Selbstwirksamkeit, wenn nach eigenen Anstrengungen Verbesserungen (individuelle Vergleichsnorm) sichtbar gemacht werden. Insbesondere im Kontext der sozialen Vergleichsnorm besteht die Gefahr, dass entsprechend vorgenommene Benotungen als ungerechtfertigte Sanktion oder Abwertung der Person empfunden werden. Diese Gefahr kann bei Zuwanderung verstärkt auftreten, weil vor allem gemessen am sog. (deutschen) Regelstandard Bildungs- und Kompetenzlücken sichtbar werden und über Noten sanktioniert werden, aber Kenntnisse und Kompetenzen, die durch auf den deutschen Regelstandard ausgerichteten, standardisierten Messverfahren nicht zu erheben sind, im Endeffekt aber auch über dem Durchschnitt liegen können, nicht wahrgenommen werden. Dies wäre z.B. im mathematischen Bereich der Fall, wenn in anderen nationalen Kontexten angeeignete Lösungswege nicht als gleichwertig erkannt und fortgeschrittene Kenntnisse nicht abgefragt werden. Das Lernen anderer Sprachen ist grundsätzlich darauf ausgerichtet, auch transnational kommunikationsfähig zu sein. Wenn nur bestimmte Sprachen im Schulen angeboten und in Zeugnissen zur Legitimation berücksichtigt werden, wird es den Bedarfen der Schüler*innen mit anderen transnationalen Orientierungen nicht gerecht.

Spätestens seit den ersten PISA-Studien der OECD ist unumstritten, dass das deutsche Schulsystem im Vergleich zu anderen demokratischen und ökonomisch ähnlich verfassten Ländern sozial hoch selektiv und nicht zuletzt auch daher weniger erfolgreich darin ist, Zugewanderten und ihren Nachkommen Partizipation und Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen. Am Beispiel der zweiten Generation von Einwanderer*innen aus der Türkei in sechs europäischen Ländern haben Crul und Vermeulen Unterschiede in den Schulsystemen identifiziert, die dazu beigetragen haben, dass eine Gruppe, die aufgrund vieler Vergleichsdaten (sozio-ökonomischer Status; Bildungshintergrund der Familien, Zuhause gesprochene Sprache; Aufenthaltslänge etc.) als größtmöglich übereinstimmend definiert werden kann, in verschiedenen Systemen unterschiedlich erfolgreich abschneidet. Ihren Erkenntnissen zufolge kommt es darauf an, in welchem Alter die Schule anfängt, wie viele Stunden am Tag direkter Lehrkräftekontakt besteht, in welchem Alter schulische Auswahlmechanismen ansetzen und welche den Regelunterricht ergänzende Unterstützung für Kinder und Jugendliche zur Verfügung steht (Crul/Vermeulen 2010: 256).

5 Fazit

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war die Beobachtung, dass Schulen in Deutschland die Lebensrealität derjenigen Kinder und Jugendlichen nicht adäquat berücksichtigen, die nach vorheriger Zuwanderung zurückkehren oder weiterwandern wollen oder müssen, die einen befristeten Auslandsaufenthalt planen oder sich die Option eines Lebens in zwei oder mehr Ländern offen halten wollen oder sollen (1.).

Als normative Orientierung haben wir Inklusion sowie eine interkulturelle und weltgesellschaftliche Öffnung von Schulen, die sowohl differenzsensibel wie auch diskriminierungskritisch ausgerichtet ist, vorgestellt – also als Zielvorgabe angenommen, dass sich öffentliche Schulen auf die Bedarfe aller Schüler*innen einstellen und dabei auch transnationale Orientierungen auf andere Länder in einer vielfältig vernetzten Welt berücksichtigen sollen (2.).

Unser besonderer Fokus liegt dabei auf transnationaler Mobilität – also der als realistisch wahrgenommenen Möglichkeit, dass nicht die gesamte Zukunft und auch nicht unbedingt die gesamte künftige Bildungszeit in ein und demselben Land verbracht wird. Da sowohl Transnationalität als auch Mobilität in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Debatten in den letzten beiden Jahrzehnten in vielfältiger Weise verwendet wurde, haben wir dieses Verständnis von transnationaler Mobilität in diese Debatten eingeordnet (3.).

Ausgehend von einer Definition von Schule und globalen Gemeinsamkeiten lassen sich erste Fragen aufwerfen, die durch Migration und transnationale Mobilität entstehen (4.1). Die Strukturierung nach Alter, Klassen und Fächern sowie die Art der Benotung und Zertifizierung weisen zwischen den Ländern Unterschiede auf, die bei einem Länderwechsel zu Anpassungsnotwendigkeiten führen. Dabei stellt sich die Frage, wie bei Migration Vorsprünge und mitgebrachte Ressourcen wahrgenommen und in Wert gesetzt werden und Rückstände aufgeholt werden können und bei Mobilität die Frage wie vorausschauend Anschlüsse in anderen Systemen vorbereitet werden können, während eine Chancengleichheit im gegenwärtig besuchten System angestrebt wird.

Im Anschluss haben wir aufbauend auf einem klassischen schultheoretischen Werk (Fend 2009) Schulfunktionen benannt und Überlegungen angestellt, was beachtet werden muss, wenn der Nationalstaat nicht als selbstverständlicher Bezugspunkt gewählt wird – wenn also mitbedacht wird, dass individuelle Schulfunktionen nur erfüllt werden können, wenn auch Vorstellungen zum künftigen Lebensort und zu einem eventuellen Wechsel des Lebensortes in der Bildungsbiographie mitbedacht werden (4.2). Für die gesellschaftlichen Schulfunktionen stellen wir Überlegungen zur Diskussion, wie umgedacht werden müsste, wenn außer dem Nationalstaat, in dem die Schule liegt, auch lokale und globale Räume sowie mehrere Länder umfassende transnationale Räume als Bezugspunkt gewählt werden.

Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Transnationale Mobilität in Schulen“ (TraMiS) gehen wir der Frage durch die Diskussion konkreter Fallbeispiele in engagierten, aber ansonsten sehr unterschiedlichen Schulen nach (tramis.de). Es sind Gymnasien, Schulen mit allen Bildungsgängen und Schulen bis Klasse 10, die öffentlich oder privat geführt werden und in ihren Profilen unterschiedlich Bezug auf Migration nehmen. Sie liegen in Großstädten und im ländlichen Raum, in östlichen und westlichen Bundesländern, in Grenznähe oder weit von nationalen Grenzen entfernt. Außerdem erweitern wir den Horizont der Handlungsmöglichkeiten durch exemplarische Betrachtung von Schulen in vier anderen Ländern

(Italien, Kanada, Schweden, USA,) mit pädagogischen Ausrichtungen, die für die Frage potentiell interessant sind.

6 Literaturverzeichnis

- Adick, Christel (2005): *Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*. In: *Tertium Comparationis*, (11). S. 243–269.
- Benhabib, Seyla (2008): *Die philosophischen Grundlagen kosmopolitischer Normen*. In: Benhabib, Seyla/Waldron, Jeremy/Post, Robert/Atzert, Thomas (Hrsg.): *Kosmopolitismus und Demokratie. Eine Debatte*. Frankfurt am Main: Campus-Verl. S. 19–42.
- Bukus, Beatrix (2015): *The concept of transnationalism in educational science: Educational biographies of school-age children involved in multiple and multidirectional migration*. In: *Transnational Social Review*, 5:1. S. 79–85.
- Crul, Maurice/Vermeulen, Hans (2010): *The second generation in Europe*. In: Vertovec, Steven (Hrsg.): *Migration*. London: Routledge. S. 246–264.
- David, Wolfgang (2004): *Das Tal der Gelatieri*. In: Die Zeit vom 1.4.2004.
- Döbert, Hans (2017): *Deutschland*. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/Kopp, Botho von/Reuter, Lutz R. (Hrsg.): *Die Bildungssysteme Europas*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 158–186.
- Düvell, Franck/Vogel, Dita (2006): *Polish Migrants: Tensions between Sociological Typologies and State Categories*. In: Triandafyllidou, Anna (Hrsg.): *Contemporary Polish Migration in Europe. Complex Patterns of Movement and Settlement*. Lewiston a.o.: Edwin Mellen. S. 267–289.
- EMN (2011): *Temporary and Circular Migration: empirical evidence, current policy practice and future options in EU Member States*. Synthesis Report. European Migration Network. Brussels.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Fend, Helmut (2011): *New Governance of Education. Potentials of reform and risks of failure*. In: Tröhler, Daniel/Barbu, Ragnhild (Hrsg.): *Education systems in historical, cultural, and sociological perspectives*. Rotterdam, Boston: Sense Publishers. S. 39–53.
- Funck, Barbara/Karakasoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2015): „Es darf nicht an Papieren scheitern“. *Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen*. Frankfurt.
- Glick Schiller, Nina/Basch, Linda/Blanc-Szanton, Cristina (1992): *Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration*. In: Glick Schiller, Nina/Basch, Linda/Blanc-Szanton, Cristina (Hrsg.): *Towards a transnational perspective on migration. Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered*. New York, NY: New York Academy of Sciences. S. 1–24.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Pries, Ludger (2004): *Stichwort: Transmigration und Bildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1). S. 5–19.
- Hsieh, Hsiu-Fang/Shannon, Sarah E. (2007): *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. In: Bryman, Alan (Hrsg.): *Qualitative research 2*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. S. 110–124.
- Karakasoğlu, Yasemin (2011): *Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen Entwicklungsplan Migration und Bildung, im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen*. Universität Bremen, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Karakasoğlu, 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. Bremen.
- Karakasoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2019): *Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft*. In: Cerny, Doreen/Oberlechner,

- Manfred (Hrsg.): Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 17–32.
- Machold, Claudia/Messerschmidt, Astrid/Hornberg, Sabine (Hrsg.) (2020): *Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Overwien, Bernd (2018): *Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 251–254.
- Pries, Ludger (Hrsg.) (1997): *Transnationale Migration*. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- Pries, Ludger (2012): *Migration*. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 390–392.
- Rakhkockhine, Anatoli (2010): *Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten*. In: *Tertium Comparationis*, 16 (2). S. 230–248.
- Schneider, Jan/Parusel, Bernd (2011): *Zirkuläre und temporäre Migration. Empirische Erkenntnisse, politische Praxis und zukünftige Optionen in Deutschland; Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (2018): *(Dis-)Kontinuitäten im Übergang*. In: Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 141–157.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): *Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, (1). S. 13–17.
- Skerrett, Allison (2015): *Teaching transnational youth. Literacy and education in a changing world*. New York, London: Teachers College Press.
- Sturm, Tanja (2010): *Schulentwicklung, Exklusionsrisiken und Inklusionspotentiale*. In: Wenning, Norbert (Hrsg.): *Strategien der Ausgrenzung. Exkludierende Effekte staatlicher Politik und alltäglicher Praktiken in Bildung und Gesellschaft*. Münster: Waxmann. S. 131–150.
- Triandafyllidou, Anna (Hrsg.) (2017): *Multicultural Governance in a Mobile World*. Edinburgh: University Press.
- Triandafyllidou, Anna/Gropas, Ruby (2014): *Integration, Transnational Mobility and Human, Social and Economic Capital. Concept Paper for the ITHACA Project*. European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies. Florence.
- Tröhler, Daniel (2020): *National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds*. In: *Journal of Curriculum Studies*, (52). Routledge. S. 620–635.
- Tyack, D./Tobin, W. (1994): *The "grammar" of schooling. Why has it been so hard to change?* In: *American educational research journal*, 31 (3). S. 453–479.
- UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris.
- UNESCO (2012): *International standard classification of education. ISCED 2011*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- United Nations (1998): *Recommendations on Statistics of International Migration. Revision 1*. Statistical Papers Series MNo. 58, Rev. 1. United Nations. Department of Economic and Social Affairs. New York.
- United Nations (2017): *Handbook on Measuring International Migration through Population Censuses*. United Nations. Department of Economic and Social Affairs. New York.
- Urry, John (2007): *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.

- Vereinte Nationen (1948): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Verkündet von der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 10. Dezember 1948*. Resolution der Generalversammlung A/RES/217 A (III). Vereinte Nationen.
- Vogel, Dita (2005): *Migration Policy*. In: Gibney, Matthew/Hansen, Randall (Hrsg.): *Immigration and Asylum. From 1900 to the Present*. Santa Barbara, Cal. Denver, Col. Oxford, Engl. S. 421–426.
- 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. Bremen.
- Wenning, Norbert (1999): *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den "wirklichen" gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wocke, Hans (2010): *Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden - Essay*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (apuz).
- Zapata-Barrero, Ricard (2017): *Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence*. In: *Comparative Migration Studies*, 5 (14). SpringerOpen. S. 1–23.