

Paul Mecheril

Migrationspädagogik – ein Projekt¹

Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: P. Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–30.

Einleitung

Nicht zuletzt durch die im Beltz-Verlag erschienenen monographischen Lehrbücher »Einführung in die Migrationspädagogik« (Mecheril 2004) und »BA|MA Migrationspädagogik« (Mecheril et al. 2010) hat sich die Migrationspädagogik im erziehungswissenschaftlichen Raum als ein distinkter, freilich an verwandte Ansätze wie die Interkulturelle Pädagogik, die Diversitätspädagogik, die Menschenrechtspädagogik oder die Antirassistische Erziehung anschließender approach etabliert. Die migrationspädagogische Perspektive ist demnach mit spezifischen Erkenntnis- und Handlungspräferenzen verbunden, auf die in dieser Einleitung in gebotener Kürze einzugehen sein wird. Gleichwohl stellt die Migrationspädagogik aus systematischen wie empirischen Gründen ein konstitutiv un abgeschlossenes, sich revidierendes und differenzierendes, sich fortsetzend präzisiertes Projekt dar. Migrationspädagogik lässt sich als selbstreflexive Such-Bewegung in einem – da es seit einigen Jahren vermehrt Kapital und Ansehen zu gewinnen gibt – von zunehmenden Distinktionspraktiken geprägten akademischen, bildungspolitischen und -praktischen Feld fassen. Sie ist eine Such-Bewegung, die sich der eigenen theoretischen Ausrichtungen und Grundlagen wie der Entscheidung für die Auseinandersetzung mit bestimmten empirischen Themen beständig neu vergewissert. Das auf Einladung und Vorschlag des Beltz-Verlages konzipierte, mit den Autor/innen dieses Buches in einem von erstaunlich wenig Kopf-, Bauch- und Gliederschmerzen geprägten Zeitraum von etwa anderthalb Jahren realisierte und nunmehr vorliegende Handbuch führt diese Bewegung fort.

Ziel dieser Einleitung ist es, über die knappe Auseinandersetzung mit zentralen Themen bzw. empirisch-theoretischen Aspekten aus migrationspädagogischer Perspektive das allgemeine Anliegen, also Sache wie Ambition des migrationspädagogischen Projektes zu kennzeichnen. Diese performativ-konstative Kennzeichnung erfolgt in Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen des Feldes Bildung, Pädagogik und Erziehung in der Migrationsgesellschaft.

1 Der vorliegende Beitrag geht auf Abschnitte einiger bereits veröffentlichter Texte zurück, die für das Anliegen dieses Publikationszusammenhangs überarbeitet wurden: Mecheril/Castro Varela/Dirim/Kalpaka/Melter (2010); Mecheril (2014); Mecheril (2015); Hoffarth/Mecheril (2016); Mecheril (2016).

Migration(sdiskurse)

Bewegungen von Menschen über Grenzen hat es zu allen historischen Zeiten und fast überall gegeben. Migration ist eine universelle menschliche Handlungsform. Dabei weist Migration eine raum- und zeitbezogene Dimension auf: »Migration means crossing the boundary of a political or administrative unit for a certain minimum period« (Castles 2000, S. 269). Die Überschreitung von Grenzen, deren soziale Bedeutung nicht schlicht gegeben ist, sondern in komplexen Prozessen hergestellt, bekräftigt, verhandelt und verändert wird, war hierbei immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung. Die Konsequenzen von grenzüberschreitenden, grenzkonstitutiven und grenzschwächenden Bewegungen können mithin als Phänomene untersucht und verstanden werden, in denen neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge eingebracht und diese entsprechend neu gestaltet, modernisiert und renoviert werden.

Auch wenn Migration kein ausschließlich modernes Phänomen darstellt (s. etwa Bade et al. 2010), gelten gleichwohl gegenwärtig spezifische Bedingungen: Noch nie waren weltweit so viele Menschen *bereit*, aufgrund von Umweltkatastrophen, (Bürger-)Kriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt auch über große Distanzen hin zu verändern: Wir leben, so die mittlerweile breit geteilte Diagnose, im Zeitalter der Migration (Castles/Miller 2009). Dass grenzüberschreitenden Wanderungsbewegungen für Gesellschaften und Individuen weltweit gegenwärtig eine besondere Bedeutung zukommt, hängt hierbei mit zumindest drei Faktoren zusammen:

- a) mit der auch aufgrund von Migrationsphänomenen expandierenden programmatisch ›modernen‹ Idee, dass Menschen befugt und in der Lage sind, Einfluss auf ihr eigenes, nicht zuletzt auch mit dem jeweiligen geographischen, ökologischen, politischen und kulturellen Ort verbundenes Schicksal zu nehmen. Die globale Gegenwart geht auch damit einher, dass Menschen verstärkt deshalb Grenzen politischer Ordnungen überschreiten, weil sie nicht nur davon ausgehen, dass sie dies können, sondern auch, dass Ihnen dies zusteht²;

2 Migration kann als Versuch verstanden werden, in einem sehr grundlegenden Sinne Einfluss auf das je eigene Leben zu nehmen, und stellt damit einen Prototyp moderner Lebensführung dar – mit all ihren Ambivalenzen, Illusionen und zweifelhaften Nebenfolgen. Sei mutig, bediene Dich Deines Verstandes und befreie Dich aus der Position, die Dir die geopolitische Ordnung aufgezwungen hat – das ist in einer Referenz an Immanuel Kant gesprochen das Credo der neuen transnationalen Moderne, die Migrant/innen ohne notwendige Absicht und Programmatik formen und formulieren. Sie nehmen ihr Schicksal in die eigenen Hände und stellen durch diesen Akt der zuweilen verzweifelten Selbstermächtigung die Legitimität einer in der Einheit der Nationalstaaten ausbuchstabierten postkolonialen Ordnung infrage, die sie in erbärmliche, relativ erbärmliche und erbärmlichste Positionen zwingt.

- b) mit der Intensität globaler Ungleichheit (aufgrund vor allem der durch Waffentechnologien ermöglichten Brutalität der modernen Kriege, der Ungleichverteilung der Armut und des Reichtums in der Welt sowie der ungleichen ökologischen Veränderungen und damit verbundenen Zerstörung von Lebensgrundlagen), die angesichts der Qualität der Ungleichheit, der Anzahl der Menschen auf der Welt und des Allgemeinwerdens des Wissens darum, dass es diesen Globus gibt – also der zunehmenden Repräsentation der Welt in den Köpfen, Fernseher und *Personal Computer* der Menschen – noch nie so ausgeprägt war wie gegenwärtig.
- a) mit der – in Abhängigkeit von ökonomischen Ressourcen zu denkenden – ›Schrumpfung‹ der Welt in der Raum- und der Zeitachse aufgrund transport- und kommunikationstechnischer Entwicklungen und der Bedeutung dieser Tatsache für die Selbstverständnisse der Menschen, die sich und ihre Möglichkeiten im Verhältnis zu den sich verändernden Zeit- und Raumverhältnissen handelnd deuten und zu deuten suchen müssen.

Migration als Überschreitung von Grenzen geht sowohl mit der Veränderung als auch mit der Bestätigung des Bestehenden einher. Grenzen (beispielsweise nationalstaatliche) werden im Moment der Überschreitung in besonderer Weise sichtbar und in ihrer Geltungsmacht bekräftigt. Oft ist es erst die Überschreitung von Grenzen, die ihre Existenz und Geltung deutlich macht. Zugleich zieht die Überschreitung auch die Infragestellung der Grenzen und ihrer Gültigkeit nach sich.

Migration muss mithin als Phänomen der Beunruhigung und auch als Gegenstand von Diskursen wie auch als Gegenstand politischer und alltagsweltlicher Auseinandersetzungen verstanden werden. Der Diskursbegriff (s. mit Bezug auf die Arbeiten von Michel Foucault einführend etwa Bublitz 2003) ist an dieser Stelle von besonderer Bedeutung, weil ›Migration‹ sich nicht einfach naturwüchsig ereignet. Phänomene der Überschreitung von Grenzen werden vielmehr erst durch Diskurse, die hier als das Soziale hervorbringende Wissens- und Aussagesysteme gekennzeichnet werden können, politisch, wissenschaftlich, künstlerisch, pädagogisch, alltagsweltlich als Flucht, als Mobilität oder als Migration hervorgebracht.

Allgemein bezeichnet der Begriff Diskurs den Fluss von Wissen über etwas. In Diskursen ›fließt‹ Wissen über einen Gegenstand. So gibt es etwa Diskurse über Flucht (mit dem abenteuerlichen Begriff der Flüchtlingskrise; s. Seukwa, in diesem Band), Diskurse über europäische Werte, über Armutsmigration und soziale Ungleichheit (s. Kunz, in diesem Band), über die Frage, welche Migrant/innen willkommen und welche gefährlich sind. Der Gegenstand eines Diskurses wird im und vom Diskurs erst hervorgebracht. Das diskursive Wissen ist eines, das soziale Wirklichkeiten schafft, also Zusammenhänge zur Folge hat, die das Handeln von Menschen ermöglichen und verhindern. Diskurse erzeugen Gegenstände und zugleich erzeugen sie uns, die Wissenden, diejenigen, die aufgrund ihres Wissens, des Gebrauchs ihres Wissens und aufgrund des Gebrauchs, den das Wissen von ihnen macht, zu dem werden, was sie sind. Diskurse sind insofern doppelt produktiv.

Insofern Macht und Wissen nach Foucault zwei Seiten einer Medaille darstellen, sind Diskurse auch immer machtvoll. Sie ereignen sich in bestimmten Machtverhältnissen und produzieren zum anderen Machtverhältnisse. Unter Machtverhältnissen können hier Zusammenhänge verstanden werden, in denen Einzelne, aber auch Institutionen und diskursive Praktiken sich so auf ein Gegenüber beziehen, dass dieser Bezug Einfluss auf Möglichkeiten des Handelns, in konstituierender, restringierender, negierender oder auch bestärkender Weise nimmt. Macht ist für Foucault ein ›totales‹ Phänomen; sie kommt nicht allein dort vor, wo Repressionen zu beobachten sind, sondern sie ist vielmehr eine konstitutive Dimension des Sozialen und des Symbolischen. »Macht wirkt [...] nicht primär unterdrückend, sondern erzeugend. Sie ist nicht einfach das, wogegen Individuen sich wehren, sondern streng genommen das, was sie zu dem macht, was sie sind« (Bublitz 2003, S. 69). Macht wirkt subjektkonstituierend, sie macht aus Individuen Subjekte. Der Diskurs als »eines der ›Systeme‹, durch die Macht zirkuliert« (Hall 1994, S. 154), produziert differentielle Handlungsmöglichkeiten. Stuart Hall (1994) schreibt in seinen Überlegungen zu dem Diskurs über ›der Westen und der Rest‹, also zu der speziellen Weise, in der ›der Westen‹, ›der Rest‹ und deren Beziehungen repräsentiert sind, dass das Wissen, das ein Diskurs produziert, »eine Art von Macht [konstituiert], die über jene ausgeübt wird, über die ›etwas gewusst wird‹. Wenn dieses Wissen in der Praxis ausgeübt wird, werden diejenigen, über die ›etwas gewusst wird‹, auf eine besondere Weise zum Gegenstand der Unterwerfung [...]. Diejenigen, die den Diskurs produzieren, haben also Macht, ihn *wahr zu machen*, z. B., seine Geltung, seinen wissenschaftlichen Status durchzusetzen« (Hall 1994, S. 154). Diskurse über migrationsgesellschaftlich als Andere Geltende [in »Migrationspädagogik« (Mecheril et al. 2010) haben wir den Ausdruck ›Migrationsandere‹ gewählt] machen die Anderen zu dem, was sie sind, und produzieren zugleich Nicht-Andere. Migrationsdiskurse sind hierbei durchaus nicht bedeutungsähnlich und einwertig, sie konkurrieren miteinander und diese Konkurrenz kann als ein Ringen um symbolische Vorherrschaft oder Hegemonie beschrieben werden (s. Schäfer, in diesem Band). In diesen Auseinandersetzungen wird insbesondere die Frage, ob es eher um gesellschaftlichen, institutionellen und auch identitätsbezogenen Erhalt oder Umgestaltung geht, kontrovers diskutiert, was mit Bezug auf gesellschaftliche Ordnungen (sowohl im gesellschaftlichen Kontext, der verlassen, als auch im Kontext, der aufgesucht wird) innovative wie restaurative Ergebnisse bewirkt.

Migrationspädagogik ist somit nicht nur an den Bedingungen, Formen und Konsequenzen von Bewegungen von Menschen über Grenzen hinweg interessiert, sondern auch an den Diskursen über Migration, daran also, was geschieht, wenn ›Migration‹ etwa in pädagogischen Feldern thematisch wird.

Migration ist in Hinsicht auf die je relevanten gesellschaftlichen Kontexte (seien dies nun Nationalstaaten, Städte, Regionen oder supranationale Kontexte wie die EU) mit spezifischen Aufforderungen respektive Herausforderungen verbunden. Dabei kann zwischen der Dimension pragmatisch-technischer und moralisch-normativer Herausforderungen durch Migrationsphänomene unterschieden werden. Migrationsbewegungen stellen die Funktionalität und Legitimität von gesellschaftlichen In-

stitutionen und Organisationen (wie der Schule, der Polizei, der öffentlichen Administration) infrage, da sie dezidiert auf deren Be-Grenztheit – etwa in Bezug auf ihre gewissermaßen ordnungsgenerierenden und wirklichkeitsstabilisierenden Funktionen und Selbstverständnisse – verweisen.

Die Bezeichnungspraxis ›Migrationsgesellschaft‹

Migrationsphänomene gehen wie eingangs bemerkt mit der Thematisierung von symbolischen und materiellen Grenzen der Zugehörigkeit einher, die dadurch problematisiert, gestärkt und zuweilen auch überhaupt erst erschaffen werden. Gerade weil Migrationsphänomene gesellschaftliche und institutionelle Wirklichkeiten, sowohl mit Bezug auf funktionale wie normative Aspekte, infrage stellen, kommt den Begrifflichkeiten und Begriffen, in denen diese Wirklichkeiten beschrieben werden, eine besondere Rolle zu. Begriffe können als Bestandteile von Diskursen verstanden werden, innerhalb derer sie ihre Bedeutung und damit ihre (Wirkungs-)Macht erhalten. Begriffspraktiken verdienen mithin eine besondere Aufmerksamkeit, insbesondere, wenn wir davon ausgehen, dass Begriffe – nicht zuletzt unter medien- und wissenschaftlichen Bedingungen der Zunahme der Macht der Symbole (s. Greshke, in diesem Band) – nicht nur zutreffende oder weniger zutreffende Ausdrücke und Abbilder gesellschaftlicher Wirklichkeit sind, sondern gesellschaftliche Wirklichkeit herstellen.

Begriffe und Bezeichnungspraktiken sind Werkzeuge der Wahrnehmung. Sie sind Instrumente, die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen, andere ausblenden. Begriffe wirken zugleich auch auf soziale Wirklichkeiten ein, sie sind soziale Werkzeuge insofern mit ihnen bestimmte Praktiken verknüpft sind, die soziale Realitäten erschaffen (s. etwa die Beiträge in dem Band »Wie Rassismus aus Wörtern spricht« herausgegeben von Arndt/Ofuatey-Alazard 2011). So werden in und mit Begriffen beispielsweise Menschen kategorisiert, bestimmte ›Maßnahmen‹ eronnen und zur Verfügung gestellt, in Begriffen begegnen wir anderen und in Begriffen behandeln wir sie. Begriffe und Bezeichnungspraktiken besitzen schließlich das Potential, Handlungsweisen zu erklären, zu begründen und zu rechtfertigen; sie sind damit auch Werkzeuge der Legitimation.

Freilich muss darauf hingewiesen werden, dass es keinen ›begriffsfreien Ort‹ geben kann, an dem Begriffe und ihre Wirkungen besprochen werden. Wenn, wie hier, über Begriffe nachgedacht wird, dann findet dies immer im Medium von Begriffen statt, womit bedeutsame Entscheidungen verbunden sind. Hier ist etwa die Rede von Migrationsgesellschaft (s. auch Foroutan/İkiz, in diesem Band) und nicht von Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft, weil der Begriff Migration umfassender als der der Einwanderung ist und dadurch einem weiteren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht wird. Mit dem Ausdruck *Migration* ist eine allgemeine Perspektive verbunden, mit der Phänomene erfasst werden, die für die gesellschaft-

liche Wirklichkeit kennzeichnend sind wie beispielsweise die Entstehung von transnationalen Zwischenwelten und neuen und Mehrfach-Zugehörigkeiten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, Erschaffung neuer Handlungsformen und Selbstverständnisse. Wichtig ist hierbei, diese Phänomene in dem Sinne als allgemeines Phänomen zu verstehen, als etwa durch Migrationsphänomene ermöglichte neue Handlungsformen und Selbstverständnisse nicht allein für als Migrant/innen angesehene Personen relevant sind. Migration verändert gesellschaftliche Kontexte und ihre Menschen.

Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft sind insofern Ausdrücke, die bedeutsame Formen von Migration nicht thematisieren und damit reduktiv Wirklichkeit schaffen. Der in Deutschland politisch eingeführte Ausdruck der ›Zuwanderung‹ ist problematisch, weil er die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit nur eingeschränkt thematisiert und beispielsweise Formen der Pendelmigration oder der Auswanderung nicht beachtet. Zudem suggeriert er als Begriff, dass es sich bei Migrationsphänomenen um Phänomene handle, die zusätzlich und additiv zu etwas bereits Bestehenden hinzukämen. Einwanderungsgesellschaft ist ein Begriff, der in einer bestimmten historischen Situation der Bundesrepublik Deutschland im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts eine Art politischer Kampfbegriff geworden war und dort eine wichtige Funktion hatte, da er als politischer Gegenbegriff ›von unten‹ zu der lange unverrückbaren Position offizieller Politik, ›Deutschland ist kein Einwanderungsland‹, eine wichtige Kritik artikulierte. Zugleich aber impliziert der Ausdruck Einwanderungsgesellschaft, dass Phänomene der Migration auf den Migrationstyp der Immigration beschränkt seien, also jenen Typ, bei dem die transnationale Wanderung im Wesentlichen als einmalige und unidirektionale Überschreitung einer relevanten Grenze gedacht wird, der sich in der Regel Prozesse der Eingliederung in den neuen nationalstaatlichen Kontext anschließen. Dieses Modell beschreibt nun nicht nur einen klassischen Wandertyp, den der Einwanderung, das Modell wirkt auch insofern produktiv, als unter der Perspektive Einwanderung die Migrant/in immer nur *als Immigrant/in* erscheint.

Etwa seit Mitte der 1980er Jahre werden in der Migrationsforschung ›neue Ansätze‹ (Pries 2001, S. 32 ff.) mehr und mehr zur Kenntnis genommen, die den Übergang, der mit Wanderungen verbunden ist, nicht als vorübergehendes, transitorisches Phänomen verstehen. Vielmehr machen diese Ansätze auf einen in gegenwärtigen Zeiten verbreiteten Typ von Migration aufmerksam, der sich dadurch auszeichnet, dass das faktische und symbolische Wandern eine dauerhafte Existenzform darstellt. Ludger Pries formuliert dies so: »In dem Typus der Transmigration ist Wanderung [...] nicht mehr vorwiegend der – einmalige, zeitlich eng begrenzte – *Übergang* zwischen verschiedenen, örtlich eindeutig fixierten Lebenszusammenhängen. Vielmehr wird Wanderung selbst [...] zu einer *Daseinsform*. Der Lebenszusammenhang, innerhalb dessen die individuelle und kollektive Selbstverortung, die soziale Differenzierung und Integration stattfindet, wird durch pluri-lokale *Sozialräume* gebildet, die sich über verschiedene Nationalgesellschaften oder gar Kontinente erstrecken können. Diese pluri-lokalen Sozialräume werden durch die Lebenspraxis von Transmig-

ranten konstituiert« (Pries 2001, S. 9). Wenn im klassischen Modell der Immigration die Erfahrung des Wechsels von Existenzformen kennzeichnend ist, dann ist die zentrale Erfahrung im Zusammenhang von Transmigrationsprozessen, dass der Wechsel selbst, das Pendeln, das faktisch-imaginative Bewegen zwischen Zugehörigkeitskontexten zur Existenzform geworden ist; nicht nur für einzelne Individuen, sondern zum Beispiel auch für Familien (s. Baros/Baumann, in diesem Band). Diese dauerhaften oder auch zeitlich befristeten Formen und Erfahrungen der Grenzüberschreitung werden im Ausdruck Einwanderungsgesellschaft nicht wirklich erfasst, womit der Ausdruck eher einem Verständnis von Gesellschaft als nationalstaatlichem Container zuarbeitet. Der hier wirksame Reduktionismus steht hierbei in einer wissenschaftlichen und politischen Tradition, die kritisch als ›methodologischer Nationalismus‹ bezeichnet wurde.

Der Aufstieg der Soziologie, schreibt Ulrich Beck (2005, S. 1), fällt »mit dem Aufstieg des Nationalstaates, des Systems internationaler Politik und des Nationalismus zusammen«. Dies ist ein historischer Zusammenhang, aus dem sich die »Axiomatik des ›methodologischen Nationalismus‹ ergibt, nach der Nation, Staat, Gesellschaft die ›natürlichen‹ sozialen und politischen Formen der modernen Welt sind« (Beck 2005, S. 1). Mit dem Begriff des »methodologischen Nationalismus« (Wimmer/Glick Schiller 2002) wird Kritik an jenen Studien und Denkweisen geübt, die das Konzept der Nation unreflektiert und selbstverständlich als ›natürliche‹ Analyse-, Strukturierungs- und Darstellungskategorie des Gesellschaftlichen verwenden. Wenn der Nationalstaat als nicht weiter befragte, sondern selbstverständliche Bezugsgröße politischer Programme und wissenschaftlicher Untersuchungen fungiert, wird das Soziale, die Kommunikation und Interaktion von Menschen, ihre Selbstverständnisse und Handlungsweisen gewissermaßen innerhalb der Grenzen individueller Nationalstaaten eingeschlossen. Auch normative Referenzen, wie beispielweise Solidarität werden dann allein im nationalstaatlichen Format der Gemeinschaft konzipiert (s. Karakayali, in diesem Band). Die Analysen konstruieren so einen Gesellschaftsraum, der in Form eines ›Containers‹ imaginiert wird (Glick Schiller 2010, S. 11). Dieser ›Nationalismus‹ zeigt sich auch in der nahezu unbefragten Verwendung dessen, was ›Integration‹ genannt wird, eine regulative Größe, die den ›Nationalstaat‹ als bewahrenswerten Zustand, Norm und Anspruch der Disziplinierung sowie Maßstab zur Messung von ›Erfolg‹ setzt.

Wenn also Einwanderung oder Zuwanderung an die Stelle des Ausdrucks Migration rücken, wird ein Teil der Migrationsphänomene nicht mehr thematisch und der Nationalstaat in Form eines nach außen abgeschlossenen Containers als selbstverständlicher Bezugsraum der Wanderungsbewegungen von Menschen inszeniert, was Interessen und Positionen dient, die nicht nur auf die Wahrung des jeweiligen Nationalstaats, sondern des Prinzips des Nationalstaats zielen. Migrationsgesellschaftliche Phänomene, die nicht ohne weiteres in diesem Format fassbar sind, transnationale, hybride Lebensäußerungen beispielsweise, sind somit einem größeren Risiko der Verwehrung von Anerkennung ausgesetzt (s. auch Winter, in diesem Band).

Der Ausdruck Migrationsgesellschaft impliziert also eine allgemeine Perspektive, mit der die gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommen. Phänomene der Übersetzung oder Vermischung als Folge von Wanderungen, der Entstehung von Zwischenwelten und post-nationalen Identitäten und Bürgerschaftsverhältnissen, Geschlechterverhältnisse als thematische Arena der Konstruktion von natio-ethno-kulturell kodierten Hierarchien (s. Melter/Schäfferling, in diesem Band), der Umstand, dass in immer mehr Staaten die Beibehaltung der Staatsbürgerschaft auch nach Emigration und Einbürgerung möglich ist, die Auseinandersetzungen um die Frage, wer ›wir‹ sind, die Pluralisierung von kollektiven Erinnerungsnarrativen etwa mit Bezug auf die Shoa oder Antisemitismus (s. Brumlik, in diesem Band) oder die zuweilen an rassistische Konstruktionen des und der Anderen anschließende Form der Unterscheidung von Menschen (s. Leiprecht, in diesem Band) sind einige Themen, die beispielhaft auf das Spektrum der Phänomene hinweisen, die unter der Perspektive ›Migrationsgesellschaft‹ in den Blick kommen.

Die Frage, ob der Ausdruck Einwanderungsgesellschaft oder der der Migrationsgesellschaft angemessener ist, ist mithin nicht bloß eine ›akademische Manieriertheit‹, sondern folgenreich: Begriffe sind Werkzeuge der Wahrnehmung, der Herstellung und der Legitimation sozialer Realität – nicht zuletzt in pädagogischen Kontexten und mittels pädagogischer Handlungen.

Migrationsgesellschaftliche Ordnungen und das Anliegen der Migrationspädagogik

Migrationspädagogik orientiert sich an der Idee, dass sich die Grundkategorie des wissenschaftlichen Nachdenkens über migrationsgesellschaftliche Phänomene im Verhältnis von Individuen und Gruppen zu natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen sowie in der Veränderung dieses Verhältnisses findet (Mecheril et al. 2013).

Der Ausdruck *natio-ethno-kulturell* (genauer Mecheril 2003, S. 118–251) verweist hierbei zum einen darauf, dass die Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität (und Rassekonstruktionen) sowie Kultur (und Religion) in Wissenschaft und Alltagsverständnissen oftmals diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander Gebrauch finden. Zum anderen verweist der Ausdruck darauf, dass Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur sowohl formal durch Gesetze und Erlasse, materiell durch Grenzanlagen und Ausweise als auch sozial durch symbolische Praktiken in durchaus verschwommener Bedeutung und Konsequenz hergestellt werden und politisch Verwendung finden.

Wenn von Migrant/innen, Ausländer/innen, Pol/innen, von Migrantenkinder, Türk/innen, von Deutschen oder Brasilianer/innen und insbesondere seit 2001 von Muslim/innen die Rede ist, dann – so die migrationspädagogische Annahme – ist in der Regel nicht allein von ›Kultur‹, ›Religion‹, ›Ethnizität‹ (›Rasse‹) oder ›Nation‹ die

Rede, sondern es wird ein diffuses und mehrwertiges Zugehörigkeitsregister gezogen. Der Ausdruck *natio-ethno-kulturell* bringt dies zum Ausdruck und verweist darauf, dass migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen, die Migrationsphänomene hervorbringen und zugleich von Migrationsphänomenen hervorgebracht werden, von einer variablen, verschwommenen und mehrwertigen ›Wir‹-Einheit strukturiert werden.

In *natio-ethno-kulturell* kodierten Zugehörigkeitsordnungen können ›Rasse‹-Konstruktionen Wirkungen entfalten, ebenso Formen religiöser Selbst- und Fremdadressierungen (s. Karakaşoğlu/Klinkhammer, in diesem Band). Studien und Analysen verweisen auf die Assoziation zwischen nationalen wie kulturellen Zugehörigkeitsvorstellungen mit völkisch-rassistischen Bildern (s. Hormel/Jording, in diesem Band). Der antimuslimische Rassismus (s. Attia/Keskinkılıç, in diesem Band) wurde und wird im ›Westen‹ thematisch zunehmend in öffentlichen Arenen aktiviert, um nationale Zugehörigkeitsthemen zu verhandeln.

Migrationsbewegungen finden im Rahmen von *natio-ethno-kulturell* kodierten Zugehörigkeitsordnungen statt, aktivieren diese Ordnungen und verändern sie (›Mobilität‹ ist eine Bewegungsform, die im Gegensatz zu Migration diese *natio-ethno-kulturelle* Kodierung nicht notwendig aufweist). Der Bezug auf Zugehörigkeitsordnungen ermöglicht es, Migration in ihrer Konsequenz für Subjekte und Räume der Migration zu beschreiben und zu untersuchen. Diese Ordnungen werden in komplex-dynamischen, gleichwohl eine Trägheit aufweisenden globalen Prozessen (Robertson 1998) der De-Stabilisierung von Identitäts- und Zugehörigkeitskonzepten sowie Raumverständnissen erzeugt.

Zugehörigkeitsordnungen haben zwar viel mit der Logik nationalstaatlicher Unterscheidungen zu tun, können aber nicht mit ihnen gleichgesetzt werden. Die Theoretisierung der Verhältnisse von ›global power‹ (Glick Schiller 2010) muss sich auf politische, kulturelle und ökonomische globale Interdependenzen beziehen, in deren Rahmen Migrationsbewegungen artikuliert und vollzogen werden. Neben diesen globalen und supranationalen Verhältnissen, auf die beispielsweise Konzerne und der globale Fluss des Kapitals einwirken, sind zudem lokale Kontexte, wie Kommunen oder Cities (Sassen 1998), unterhalb des Nationalstaates von Bedeutung.

Die Verortung von Menschen und Lebensweisen als ›Bevölkerung‹ in Nationalstaaten, die Formierung der Menschen und ihrer Bewegungen durch supra-(national) staatliche und außerstaatliche Instanzen werden etwa mit Bezug auf die Ordnungsschemata ›Sprache‹ (s. Dirim, in diesem Band) oder ›Religion‹ (s. Tezcan 2012; Spielhaus 2011) geo-territorial artikuliert, fixiert und bestimmt. Menschen und Lebensweisen werden auf diese Weise nicht nur identifizierbar, sondern tatsächlich auch im territorialen Sinn ver-ortbar: *Natio-ethno-kulturell* kodierte Differenz weist nicht nur auf Prozesse von Raumkonstruktionen hin, etwa in Form von Kartographien, der Errichtung und Symbolisierung von Grenzen etc., sondern nutzt diese so entstehenden geographischen Gebilde zur Ordnung und Reg(ul)ierung des Sozialen. Hierfür werden Personen, Personengruppen, Sprachen und Lebensweisen ›registriert‹, platziert, verortet, zugeordnet, nicht zuletzt begrenzt und mittels der dadurch möglich

werdenden Abgrenzung und Unterscheidung in einer ganz bestimmten Art und Weise identifizierbar gemacht. Sowohl die Zuweisung eines bestimmten Platzes in der natio-ethno-kulturellen Ordnung, als auch die Fixierung von Gesellschaftlichkeit generell in geo-territorialen Kategorien sind Merkmale der Ver-Ortungslogik, um die es im Rahmen der (kritischen) Analyse von Migrationsprozessen geht.

Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft werden etwa von Geschlechter-, Behinderungs- und Klassenordnungen und nicht zuletzt auch von natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen präformiert. Diese Zugehörigkeitsordnungen sind nicht schlichtweg vorhanden, sondern historische und produktive Strukturen, in denen Subjekte Erfahrungen der symbolischen Distinktion und Klassifikation, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit sowie biographische Erfahrungen der kontextuellen Verortung machen. Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit können als jene analytisch unterscheidbaren Zugehörigkeitsdimensionen bezeichnet werden, die in jeder Zugehörigkeitsordnung empirisch unterschiedlich gefasst sind (Mecheril 2003). Konzepte, die Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit in einem Zugehörigkeitskontext dominant regulieren, haben disziplinierende und subjektivierende Funktionen. Mitgliedschaftskonzepte regeln, wer zugehörig ist und wer nicht. ›Aufenthaltsurlaubnis‹ ist eine formelle Mitgliedschaftspraxis; die häufig an Menschen, die als mit Migrationshintergrund gelten, gerichtete Frage, woher sie kämen, eine informelle Praxis der Kommunikation über Mitgliedschaft. Eine wichtige Voraussetzung für die fraglose Zugehörigkeit von Menschen in sozialen Kontexten besteht darin, dass sie nach ihrem eigenen Verständnis sowie nach dem Verständnis bedeutsamer Anderer als Mitglied dieses Zusammenhangs gelten. Zugehörigkeit setzt den symbolischen Einbezug in ein ›Wir‹ auf formeller und informeller Ebene voraus. Ihren alltagsweltlichen Sinn gewinnt Mitgliedschaft dadurch, dass bestimmte Formen von Partizipation und Praxis zugestanden, andere verhindert werden (Wirksamkeit). Jeder Zugehörigkeitsraum ist ein hegemonialer Handlungs- und Wirksamkeitsraum. Das in diesem Raum entwickelte und in diesen Raum eingebrachte habituelle Wirksamkeitsvermögen Einzelner bestätigt die Zugehörigkeit oder die Nicht-Zugehörigkeit des und der Einzelnen. Nehmen wir das Beispiel Sprache: Das Vermögen zu sprechen ist nicht hinlänglich erfasst, wenn man lediglich fragt, ob jemand eine Sprache spricht. Unter Bedingungen monolingualistischer gesellschaftlicher Kontexte, also solcher Kontexte, für die das weitgehend für legitim gehaltene Vorherrschen einer Sprache kennzeichnend ist, wird von konkreten Sprecher/innen noch etwas anderes verlangt. Sie sind gehalten, jene Sprache zu sprechen, die in einem gesellschaftlichen Kontext die dominante Sprech- und Sprachweise darstellt. Aus diesem Grund heißt es mit Bezug auf Schüler/innen, die als mit Migrationshintergrund gelten, selbst in wissenschaftlichen Studien, nicht selten, ihr ›Sprachvermögen‹ sei gering. Dass damit nicht Sprachkompetenz an sich, sondern das Vermögen dieser Schüler/innen, die legitime Sprech- und Sprachweise zu sprechen, gemeint ist, wird unterschlagen und so werden Machtverhältnisse bekräftigt. ›Sprachinkompetenz‹ ist, in einem totalen Sinn, zumeist nicht gegeben; allerdings nimmt unter Bedingungen von migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit die Anzahl der Sprachpraktiken

und -verständnisse zu, die von der dominanten Sprache abweichen und für die ein Verhältnis zwischen Sprechvermögen und vorherrschender Sprache charakteristisch ist, in dem erfahrene und zugeschriebene Fraglichkeit bedeutsam ist: Die Anzahl *illegitimisierter* Sprachpraktiken nimmt zu und damit auch die Auseinandersetzung, welche Sprachformen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten als legitime, respektable, anerkannte gelten. Im nicht schlechtesten Fall haben diese Auseinandersetzungen eine Erweiterung des Raumes der als legitim geltenden Praktiken zur Folge.

Das dritte analytische Element der Zugehörigkeitsordnung, Verbundenheit, bringt zum Ausdruck, dass das im Begriff der Zugehörigkeit erhellbare Verhältnis zwischen Individuum und Kontext nicht allein eine optionale Beziehung darstellt, sondern auch ein Verhältnis, das durch Bindungen ermöglicht wird und sich in Verbundenheiten konkretisiert. Ralf Dahrendorf hat herausgestellt, dass Lebenschancen eine Funktion von Optionen und Ligaturen sind. Letztere versteht er als »tiefe kulturelle Bindungen, die Menschen in die Lage versetzen, ihren Weg durch die Welt der Optionen zu finden« (Dahrendorf 1994, S. 423). Natio-ethno-kulturell kodierte Verbundenheit beschreibt ähnliche Zusammenhänge; allerdings nicht in der Beschränkung auf »tiefe kulturelle Bindungen«, sondern umfassender, da sie, neben emotionaler Bindung, Aspekte moralischer Verpflichtung, kognitiv-praktischer Vertrautheit und nicht zuletzt Aspekte materieller Gebundenheit einschließt. Die durch Verbundenheit ermöglichte Positionierung eines Individuums ist ein zeitlich strukturiertes Phänomen. Natio-ethno-kulturelle Verbundenheit einer Person bringt zum Ausdruck, dass sie sich auf den Zugehörigkeitskontext eingelassen hat und dass sie in den Zugehörigkeitskontext gewissermaßen eingelassen wurde. Diese Prozesse sind an Vorgaben von Verbundenheitskonzepten geknüpft. Verbundenheit ist der Zugehörigkeitsaspekt, in dem angezeigt wird, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit die und den Einzelnen in einem Verhältnis der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zum Kontext bestimmt.

Der Begriff Zugehörigkeitsordnung bezeichnet jene machtvollen Zusammenhänge, die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung von Individuen auf diese produktiv Einfluss nehmen. Die Zugehörigkeitsordnung kann man als strukturierten und strukturierenden Zusammenhang beschreiben, in dem aus Individuen Subjekte werden.

Zugehörigkeitsordnungen profitieren von Migrationsphänomenen einerseits und nähren sich gewissermaßen von ihnen. Zugleich werden sie durch Migrationsphänomene irritiert und beunruhigt. Eine konstitutive Beunruhigung besteht etwa darin, dass die Imagination eines natio-ethno-kulturell kodierten ›Wir‹ konstitutiv auf das ›Andere‹ angewiesen ist und sich damit nicht aus sich selbst, aus einem essentiellen Begründungszusammenhang heraus stiften lässt. Genau diese Angewiesenheit begründet die Krisenhaftigkeit des ›Wir‹, da es an sich und für sich nicht sein kann. Die Krisenhaftigkeit natio-ethno-kultureller Ordnung besteht ferner darin, dass sie als historische Erfindung und Konstruktion beständig nach Imaginationspraktiken und performativen Aufführungen verlangt, was die Unmöglichkeit der endgültigen Fixierung der (Bedeutung der) Ordnung anzeigt. Durch die Angewiesenheit auf inszena-

torische Praktiken – Wir-Rhetoriken (die gerade im Zuge von als kollektive Bedrohungen inszenierten Bedrohungserfahrungen mobilisiert werden; s. etwa El-Tayeb 2011), Fahnen, Hymnen, Sportübertragungen – wird zugleich auch die existenzielle Notwendigkeit fortwährender, mithin verändernder Selbstaufführung und Selbsterfindung angezeigt – ein Krisenphänomen.

Die Legitimität und Funktionalität des natio-ethno-kulturell kodierten Wirs wird durch Migrationsphänomene also infrage gestellt, irritiert und beunruhigt. Weiterhin stehen auch die Legitimität und Funktionalität institutioneller Routinen etwa der sprachlichen Vermittlung oder der Erinnerung (s. Lücke, in diesem Band) zur Disposition. Schließlich wird der Glaube an die Legitimität und Funktionalität individueller Privilegien gestört, etwa das Privileg, nicht nur erwarten, sondern auch beanspruchen zu dürfen, dass die eigene Sprache, auch die Sprache der Anderen ist; eine verborgene Dynamik, die nicht zuletzt durch Einsätze postkolonialer Theorie aufgeklärt und in ihrer pädagogischen Konsequenz diskutiert wird (s. Castro Varela, in diesem Band).

Die Schemata und Praktiken, in denen zwischen natio-ethno-kulturell kodiertem ›Wir‹ und ›Nicht-Wir‹ unterschieden werden, vermitteln und beeinflussen Erfahrungen, Selbstverständnisse und Handlungsweisen aller. Migrationspädagogik ist deshalb erstens auf die Analyse und Beschreibung dieser Schemata und Praktiken bezogen sowie zweitens an der Analyse der Bedingungen der Möglichkeit der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praktiken interessiert. Migrationspädagogik ist also keine Zielgruppenpädagogik und erst recht keine Ausländer/innen- oder Integrationspädagogik, deren vordergründiges Ziel die (assimilative) Veränderung von Migrant/innen ist. Aus diesem Grund verfehlt und konterkariert der Versuch von Georg Auernheimer (2012) in der 7. Auflage seiner »Einführung in die Interkulturelle Pädagogik«, Migrationspädagogik als Ausdruck neu zu bestimmen, der »das weite Feld der Integrationshilfen für Migrant/inn/en« bezeichnen soll (Auernheimer 2012, S. 154), das Anliegen jener Migrationspädagogik, die für eine Kritik an migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen eintritt (dazu Cicek/Shure 2015; Peters 2015; Schmidt 2015).

Anders als in pädagogischen Ansätzen, die in erster Linie auf die Förderung der Kompetenzen von ›Migrant/innen‹ zielen (Förderung des zum Beispiel als Sprachkompetenz bezeichneten Vermögens, die hegemoniale Sprache im Standardregister zu sprechen), geht es mit dem migrationspädagogischen Ansatz um das Erkennen der Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen und darüber hinaus darum, die Frage zu erkunden, wie würdevolle Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen des Gegebenen möglich ist, ohne damit diese Bedingungen bedingungslos zu affirmieren.

Mit der Entscheidung, das Verhältnis Migration und Bildung unter der Perspektive Migrationspädagogik zu thematisieren und nicht etwa unter der Frage, wie die Integration von Migrant/innen optimierbar sei, richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse und zwar *aller*, wie auch immer ihre migrationsgesellschaftliche Position und Status sein mögen.

Pädagogik als Ort der Reproduktion und Veränderung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen

Mit der Perspektive Migrationspädagogik wird eines der grundlegenden Ordnungsschemata moderner Staaten und gesellschaftlicher Zusammenhänge im Zeichen der Kritik (s. Mecheril/Thomas-Olalde, in diesem Band) zum Thema gemacht, ist für diese modernen Staaten und Gesellschaften doch konstitutiv, dass sie in einer komplexen, nicht immer unwidersprüchlichen und durchaus veränderlichen, natio-ethno-kulturell kodierten Weise zwischen denen, die dazugehören und denen, die nicht dazugehören, unterscheiden. Dem Bildungssystem und dem pädagogischen Handeln kommen hierbei eine wichtige Rolle bei der Bestätigung und Re-/Produktion der Unterscheidungsschemata zu, etwa dadurch, dass eine spezielle sozialarbeiterische ›Migrantenarbeit‹ institutionalisiert ist (s. Hamburger, in diesem Band), oder dadurch, dass die Schule optional auf Mechanismen natio-ethno-kultureller Diskriminierung zurückgreift (s. Gomolla, in diesem Band). Pädagogik besitzt aber prinzipiell auch die Möglichkeit, diese Schemata und die sie bestätigenden Praktiken zu reflektieren, über Alternativen nachzudenken und diese auf den Weg zu bringen. Die Auseinandersetzung mit den Wirkungen natio-ethno-kulturell kodierter Ordnungen auf Menschen, ihre Lern- und Bildungsprozesse sowie auf diese Ordnungen bestätigende, diese aber auch verschiebende und womöglich verändernde pädagogische Praktiken, ist Anliegen der Migrationspädagogik.

Die mit postkolonialer (siehe Dhawan/Castro Varela 2015) und transnationaler Migration verknüpften Differenzverhältnisse betreffen alle pädagogischen Bereiche und Handlungsfelder wie Elementarpädagogik (s. Diehm, in diesem Band), Kunstpädagogik (s. Czejkowska, in diesem Band), Erwachsenenbildung (s. Sprung, in diesem Band) und alle pädagogischen Handlungsebenen, also Organisationsformen, Methoden, Inhalte wie auch Kompetenzen pädagogischer Professioneller. Bei der Sicherung und iterativen Produktion und dadurch oft verbundenen ›Vernatürlichung‹ von Zugehörigkeitsordnungen spielen pädagogische Institutionen etwa der politischen (s. Messerschmidt, in diesem Band) oder der ›höheren‹ (s. Karakaşoğlu, in diesem Band) Bildung eine zentrale Rolle. Nicht zuletzt die Schule (s. Geier, in diesem Band) stellt einen Ort dar, an dem Individuen in Selbstverständnisse und Selbstpraktiken eingeführt werden, die durch natio-ethno-kulturell kodierte Ordnungen vorstrukturiert sind, die freilich nicht an sich wirksam, sondern mit anderen etwa Geschlechter- und Klassenordnungen intersektional verknüpft sind. Bildungsinstitutionen sind produktiv im Hinblick auf die Positionierung von Schüler/innen im migrationsgesellschaftlichen Raum. Diese Positionierungen und Adressierungen – zum Beispiel als ›Migrantin‹ oder ›Nicht-Migrantin‹, ›spracheingeschränkt‹ oder ›sprachfähig‹ – müssen als Wirkungen gesellschaftlicher Unterscheidungspraktiken verstanden werden, die pädagogischen Feldern wie der Schule über- und vorausgelagert sind, in und von Pädagogik aber aufgegriffen und bestätigt werden. In schulischen Arrangements lernen Schüler/innen bspw., was es in Deutschland heißt, als ›Nicht-Migrantin‹ oder ›spracheingeschränkt‹ zu gelten, und diese Positionierung in das eigene Selbstverständnis zu

übernehmen. Allerdings wären pädagogische Verhältnisse nicht angemessen verstanden, würden sie nicht auch im Hinblick auf ihren Beitrag zum Wandel verfügbarer Unterscheidungsschemata betrachtet werden.

Dies sei mit einem kurzen Bezug auf die Darstellung migrationsgesellschaftlicher Sachverhalte in Schulbüchern exemplifiziert. Pöggeler (1985, S. 35) stellt bspw. fest, dass die Existenz und die Lebenswelt der »Migrant/innen, Ausländer/innen erst seit Ende der 1970er Jahre in den Schulbüchern thematisiert wird«. Heute ist Migration durchaus ein gängiges Thema. So weist bspw. Schissler (2003) im Rahmen des Projekts »Migration in Schulbüchern« am Georg-Eckert-Institut darauf hin, dass »es [...] unzutreffend [wäre,] anzunehmen, dass deutsche Schulbücher das Thema Migration nicht im Blick hätten« und fügt hinzu, Schulbücher seien besser als ihr Ruf, da der didaktisch erwünschte Perspektivwechsel von Mehrheitsgesellschaft zu den »Migranten/innen« durchaus vorgenommen werde (Schissler 2003, S. 43 f.). Lange und Rößler (2012) stellen in ihrer Untersuchung allerdings fest, dass zwar eine sukzessive Steigerung der Sensibilität für die »Bedeutung von Migration« aufseiten der Schulbehörden und Verlage zu verzeichnen sei und dass Migration in den meisten, von ihnen untersuchten Schulbüchern sowohl als eigenes Thema als auch im Zusammenhang mit anderen auftaucht, quantitativ (Anzahl der Seiten) jedoch im Vergleich zu anderen Themen nur kurz abgehandelt werde. Darstellungen von »Personen mit Migrationshintergrund« im Kontext Schule seien eher unterrepräsentiert. Gerade zu der Darstellungsweise von Personen im Migrationskontext liegen aus der bisherigen Forschung jedoch zahlreiche Ergebnisse vor. Ein über die Jahrzehnte konstant gebliebenes Darstellungsmuster scheint die Konstruktion der »Migrant/innen« als »Fremde« und »Ander« zu sein [s. zuletzt die von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration in Auftrag gegebene Schulbuchstudie »Migration und Integration« (BAMF 2015)]. In unterschiedlichen Studien wird auf eine Dichotomie aufmerksam gemacht: »Migrant/innen« werden als eigene natio-ethno-kulturelle Gruppe kodiert und der »nationalen deutschen Gemeinschaft« gegenübergestellt (z. B. bei Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 592; oder auch Lange/Rößler 2012, S. 148) Die diskursanalytische Untersuchung von Höhne, Kunz und Radtke hat ergeben, dass die »Fremdheit« des Personenkreises im Verlauf der Zeit sogar kontinuierlich zugenommen hat – zunächst »Gastarbeiter«, dann »Ausländer« und schließlich »Asylbewerber« (Höhne/Kunz/Radtke, S. 598). Zudem konnten die Autoren offenlegen, dass die in den Büchern vorgefundene Figur »Migranten als Fremde« auch in Analysen anderer Medien zu finden ist, mithin eine Art nationalen Konsens widerspiegelt (Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 600 f.).

Die Gegenüberstellung der »Fremden«, »Migrant/innen« und/oder »Ausländer/innen« und der Gesellschaft der »Deutschen« hat eine weitere Dichotomie zur Folge: die Gegenüberstellung von »Wir« und »Sie«. Die Konstruktion von »Wir« gründet dabei auf der Vorstellung eines ethnisch und kulturell homogenen Volkes. In der Thematisierung von Themen wie Heimat, Fremdsein, Zuwanderung und Integration, Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit, Fremden- und Ausländerfeindlichkeit oder Rassismus lassen sich zahlreiche Hinweise zur indirekten Konstruktion dieser

Dichotomie erkennen (Pokos 2011, S. 166 f.). Schwierig an den Vorstellungen von Homogenität ist zum einen, dass Migration dadurch immer als Ausnahme inszeniert wird (Stöber 2006, S. 77 f.). Zum anderen führen solche Vorstellungen zu einer sich immer wieder reproduzierenden stereotypen und reduktiven Beschreibung der ›Anderen‹ allein als Träger oder Angehörige einer anderen ›Kultur‹ (Stöber 2006, S. 78). Auch die vermeintlich positive Besetzung als kulturelle Bereicherung referiert auf verwandte Ordnungsmuster und reifiziert Differenz (s. Thompson, in diesem Band).

Pflege und Kulturalisierung von Differenz in Schulbüchern muss – so ein weiteres Ergebnis der Forschung – bedeutsame Folgen für Schüler/innen haben, die in Ihrer ›Fremdheit‹ durch das Buch angesprochen werden. Der Einbezug von Differenz kann mithin exkludierende Wirkungen haben; Inklusion ist keine machtfreie Praxis (s. Dannenbeck, in diesem Band). Schulbücher sind ein spezifisches Medium, sie sollen Lernprozesse initiieren, daher ›sprechen‹ sie z. T. direkt die Leser/innen, etwa in Form von Fragen und Aufgabenstellungen, an. »Den anwesenden Migrantenkindern wird in diesem Arrangement die Rolle derjenigen, die über ›ihre Kultur‹ Auskunft geben« müssen, zugeteilt (Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 602). »Aus welchen Ländern kommen Kinder in deiner Klasse?« – ›erkundigt‹ sich das Lesebuch Zebra bei den Kindern in der 2. Klasse (Eckhoff et al. 2012, S. 87). »Was aber, wenn Ayse – zu Beginn ihrer schulischen Karriere noch nicht mit der Rolle des ›Ausländerkindes‹ vertraut – sagt: ›Ich komme aus Deutschland?‹« (Stöber 2006, S. 79 f). Die schulische Situierung der Aufforderung, sich als ›Ausländerkind‹, als ›Migrantenkind‹ darzustellen und zu verstehen, ist eine machtvoll direkte und indirekte Aufforderung der Schüler/innen, sich im migrationsgesellschaftlichen Raum zu positionieren. So trägt Schule dazu bei, dass aus Kindern Schüler/innen ›mit und ohne Migrationshintergrund‹ werden.

Über diejenigen, die Schulbuchwissen täglich in Unterrichtspraxis übersetzen, weiß die Forschung hingegen noch wenig. Die Ergebnisse der Pilotstudie »Migrationsbedingte Vielfalt im Unterricht« (2012–2013) am Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung weisen darauf hin, dass die Darstellung des Themas Migration in Schulbüchern »von den meisten Lehrkräften [die durchgängig kaum signifikante Migrationserfahrungen in ihren Biographien aufweisen] tendenziell schlecht bewertet [wurden]. An den Büchern wurden vor allem einseitige oder problemorientierte Darstellungen von Migration kritisiert. In Bezug auf migrationsbedingt heterogene Lerngruppen ist den meisten der Befragten wichtig, dass die Darstellungen frei von Diskriminierungen und Vorurteilen sind, dass verschiedene Perspektiven zur Geltung kommen und dass das Sprachniveau angemessen ist. Aufgrund der ohnehin flexiblen Umgangsweise mit Lehrmaterialien scheint die tendenziell negative Bewertung der Lehrwerke jedoch keine große Schwierigkeit für die Lehrenden darzustellen. Als ungeeignet empfundene Schulbuchinhalte werden von den Lehrkräften teilweise mit den SchülerInnen hinterfragt, ergänzt, modifiziert oder kurzerhand übersprungen« (Ahlrichs 2015, S. 62).

Bildung in der Migrationsgesellschaft

Migrationsgesellschaftliche Bildungsregime (s. Amos, in diesem Band) können daraufhin betrachtet werden, welche explizite oder implizite Idee und Konzeption von Bildung sie vertreten. Das Verständnis von Bildung, das für den migrationspädagogischen Ansatz kennzeichnend ist, setzt sich erstens von einer funktionalistisch-instrumentalistischen Reduktion von Bildung auf kapitalistisch verwertbare Kompetenzen (s. Büniger, in diesem Band) und versteht zweitens Bildung dezidiert als Allgemeinbildung.

Zugehörigkeitserfahrungen sind Phänomene, in denen die Einzelnen ihre Positionen in sozialen Zusammenhängen und darüber vermittelt sich selbst erfahren. In natio-ethno-kulturell kodierten, migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitserfahrungen erfahren Einzelne ihre migrationsgesellschaftliche Position. Die Schule, das Jugendzentrum, Einrichtungen der Erwachsenenbildung etc. stellen Orte dar, die Individuen in Selbstverständnisse und Selbstpraktiken einführen, die auch durch natio-ethno-kulturell kodierte Ordnungen vorstrukturiert sind. Die Wiederholung und Aufschichtung von Erfahrungen kann als Prozess der Subjektivierung (s. Rose, in diesem Band) untersucht werden, die allgemein die Einfädelung, den Einbezug und die Unterordnung des Individuums in und unter die Regeln von Ordnungen zum Thema macht. Subjektivierung vollzieht sich nicht alleine und vielleicht auch nicht vorrangig im Denken, sondern allgemeiner in der Praxis und mittels der Praxis des Subjekts, eine Praxis, in der sich das Subjekt konstituiert. Die Macht der Ordnungen wendet sich also nicht gegen das Subjekt, sondern verwirklicht sich durch das Subjekt, das mittels Ordnungen verwirklicht, sich von diesen durchaus absetzen und diese durchaus gestalten kann.

Dieser komplexe Zusammenhang kann in einer genuin pädagogischen Tradition und gegenüber dem Subjektivierungsbegriff eher autonome Möglichkeitsräume des Subjekts akzentuierend mit dem Bildungsbegriff in den Blick genommen werden (s. Koller, in diesem Band). Der Begriff der Bildung steht für die empirische und theoretische Analyse bestimmter Transformationsprozesse. Bildung kann man hierbei verstehen als die ästhetische und politische Form, die von Menschen gestaltet wird, ein Verhältnis zur Selbst-Unverfügbarkeit ihrer selbst zu finden. Drei Kennzeichen dieses Subjekt-Bildungsverständnisses seien markiert:

Bildungsprozesse werden erstens durch Erlebnisse, Ereignisse oder (Krisen-)Erfahrungen ausgelöst, insbesondere solchen, die zu Irritationen der bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse beitragen. Bildung kann als transformatorische Kultivierung und Differenzierung der Selbst- und Weltwahrnehmung bezeichnet werden (Koller 2011). In Bildungsprozessen werde ich mithin eine (mir) andere. Dass es sich bei diesen Transformationsprozessen nicht lediglich um eine ›innerlich‹-selbstbezügliche, psychologisch-therapeutische Auseinandersetzung handelt, sondern diese Auseinandersetzung sich auch als Bezogenheit auf allgemeine Topoi ereignet, ist das zweite Merkmal von Bildung. Wolfgang Klafki (1996) bezeichnet jene ästhetischen und kognitiven Prozesse als (Allgemein-)Bildung, die auf ›epochaltypische Schlüssel-

probleme« der jeweiligen Zeit und des jeweiligen Ortes bezogen sind. Prozesse der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen werden in diesem Sinne zu Bildungsprozessen, wenn sie auf allgemeine Schlüsselprobleme und -fragen bezogen sind, mithin im Medium des Allgemeinen stattfinden.

Neben dem Bezug auf Fragen und Probleme, die in dem Sinne allgemein sind, als sie sich einer womöglich unbestimmt bleibenden Idee des kulturell oder (welt-)gesellschaftlich Allgemeinen annähern, weisen Erfahrungen dann auf Prozesse von Bildung, wenn diese Erfahrungen drittens im Zusammenhang eines Prozesses der Auseinandersetzung des und der Einzelnen stehen, die ein politisch-ethisches Moment aufweist. Dieses Moment kreist um die Frage: Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, leben?

Unter diesem Verständnis von (Allgemein-)Bildung fiele Bildungseinrichtungen/-institutionen unter der Voraussetzung, dass sie ihrem Selbstverständnis nach in erster Linie oder zumindest auch ›für Bildung«, also für das Arrangieren und die Ermöglichung gerichteter Prozesse der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und nicht vorrangig und ausschließlich für die Vermittlung von ›Skills«, zuständig sind, die zentrale Rolle zu, auf aktuelle (welt-)gesellschaftliche Rahmenbedingungen einzugehen und beispielsweise Flucht und Asyl vor der Folie globaler Not und Ungleichheit als einen wichtigen (allgemeinen) Bildungsgegenstand zu konzipieren. Hierbei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen über etwa lokal vermittelte, globale (glokale; siehe Robertson 1998) Verhältnisse. Sondern es geht vielmehr auch darum, dazu anzuregen, dass die einzelnen Personen sich in ein Verhältnis zu dem global-epochaltypischen Schlüsselproblem ›globale Not und Ungleichheit und ihre Wirkung auf Migrationsbewegungen und -diskurse« setzen. Hierzu gehört ein In-Beziehung-Setzen zu der relativen Privilegierung europäischer Kontexte; der Situation von geflüchteten Menschen; der historischen, politischen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen globaler Ungleichheit; den daraus resultierenden Umständen, die Menschen dazu bewegen oder zwingen, zu fliehen; der Geschichte des (kommunal-)politischen Umgangs mit Flucht sowie einer kritischen Hinterfragung gegenwärtiger Weltverhältnisse in bspw. menschenrechtlicher Perspektive (s. Scherr, in diesem Band).

Anliegen und Aufbau des Handbuchs

Transnationale Migrationsbewegungen problematisieren die Funktionalität und Legitimität institutioneller Routinen und professioneller Habitus – auch und gerade im Bildungsbereich. Mit der Migrationspädagogik hat sich im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs eine eigenständige Perspektive etabliert, mit der das Feld Bildung in der Migrationsgesellschaft macht- und differenztheoretisch reflektiert wird. Der Anspruch, dem das vorliegende Handbuch folgt, besteht in zweierlei. Zum einen geht es darum, den Gegenstandsbereich ›Bildung, Erziehung, Pädagogik in der Migrationsgesellschaft« so zu behandeln, dass sich im Sinne eines Nachschlage-

werks systematisch bedeutsame Positionen, Themen und Fragen dargestellt und auch mit Bezug auf Forschungsstand und -desiderate aufbereitet finden. Die Beiträge der Autor/innen im Handbuch geben somit einen differenzierten Einblick in Fragestellungen und Themenfelder, die zur Diskussion von Bildungsfragen in der gegenwärtigen (Migrations-)Gesellschaft von systematisch, aber auch empirisch signifikanter Bedeutung sind (wie beispielsweise Rassismus, Erinnerungsarbeit, Solidarität in der Migrationsgesellschaft, Schule und Bildung, Menschenrechte, Medien und Bildung, Hochschule in der Migrationsgesellschaft, Geschlechterverhältnisse in der Migrationsgesellschaft). Zugleich stellen die Artikel in diesem Band auch systematische Beiträge zur Kennzeichnung, Problematisierung und Weiterentwicklung des migrationspädagogischen Projektes dar. Die Akzent- und Schwerpunktsetzung im Hinblick auf diese beiden Ansprüche wird in den einzelnen Beiträgen unterschiedlich realisiert. Gleichwohl können alle Artikel als Beiträge zur Systematisierung dessen verstanden werden, was zu berücksichtigen ist, wenn mit dem Anspruch der Gründlichkeit über Bildung in der Migrationsgesellschaft (unter migrationspädagogischer Perspektive) nachgedacht wird.

Das vorliegende Handbuch gliedert sich in fünf Kapitel.

In dem mit *Grundlegende Theoretisierungen* überschriebenen ersten Kapitel finden sich Beiträge, die bedeutsame analytisch-begriffliche Elemente gleichsam des theoretischen Untergrundes des Nachdenkens über Bildung in der Migrationsgesellschaft (unter migrationspädagogischer Perspektive) theoretisch erkunden und erörtern. Die Ausführungen zu diesen analytisch-begrifflichen Elementen [Bildung, (Bildungs-)Regime, Differenz, Diskriminierung, Hegemonie, Kapitalismus, Medien, Migrationsgesellschaft, Postkolonialität] sind durchaus interdisziplinär, etwa sozial-, politik-, kultur- und erziehungswissenschaftlich angelegt, was Ausdruck der dezidierten Orientierung an dem und auf den jeweiligen Gegenstand ist, der behandelt wird. Es gehört zur projektförmigen Form und dem Selbstverständnis der Migrationspädagogik, dass das, was hier als theoretischer Untergrund bezeichnet wurde, nicht abschließend bestimmbar ist, weder das je einzelne Element, noch der Zusammenhang der Elemente. Die etwas rutschige und veränderbare Basis der Migrationspädagogik ist weit davon entfernt, beliebig zu sein, dennoch in dem Sinne unbestimmt, dass sie nicht endgültig definierbar ist; dies kennzeichnet Migrationspädagogik als unabschließbare, reflexiv-revisionäre Unternehmung.

Eine Gesellschaftsanalyse, insbesondere eine, die relevant für das Nachdenken über Bildungs-, Lern- und Erziehungsprozesse sein will, wird sich mit gesellschaftlichen Differenz- und Dominanzverhältnissen auseinandersetzen. Denn diese nehmen aufgrund ihrer Geschichte und damit verbundener (bildungs-)institutioneller wie habitueller Sedimentierungen Einfluss auf Welt- und Selbstverständnisse Einzelner. Gesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse operieren mit materiell-symbolischen Unterscheidungen, Positionierungen, Platzierungen und Distinktionen. Die

Beiträge des zweiten Kapitels, das den Titel *Migrationsgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnissen* trägt, behandeln spezifische Differenz- und Dominanzverhältnisse (Antimuslimischer Rassismus, Antisemitismus, Flucht, Kultur/Nation, Rassismus, Ungleichheit), auch mit Blick auf ihre je historische Dimension sowie mit Bezug auf wichtige empirische Studien und den Forschungsstand. Diese Differenz- und Dominanzverhältnisse erlangen unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen (dann also, wenn Ein-, Aus-, Pendel-, oder zirkuläre Wanderungen von Menschen besonders signifikant sind und der Diskurs über Migration besonders intensiv und wirksam ist) eine besondere Bedeutung und Form, die in den Beiträgen herausgearbeitet wird.

Im Kapitel *Topoi und Symbolisierungen migrationsgesellschaftlicher Realität* finden sich Beiträge, die migrationsgesellschaftlich erörterte Themen behandeln, die, wenn man so will, kategorial zum kollektiven Gedächtnis der Migrationsgesellschaft gehören bzw. im dominanten Diskurs, auch aufgrund von Vorstellungsbildern, die mit diesen Themen zuweilen hartnäckig verbundenen sind, eine signifikante Rolle spielen. Pädagogischen Orten kommt hierbei sowohl bei der Aufrechterhaltung als auch der kritischen Reflexion dieser Topoi und Symbolisierungen eine wichtige Rolle zu. Die Topoi Familie, Geschlecht, Religion, Sprache und Subjekt werden im dritten Kapitel mit Bezug auf den Forschungsstand etwa zu Familien- oder Sprach(en)forschung in der Migrationsgesellschaft behandelt, zugleich geht es aber immer auch um den Welt- und Selbstverhältnisse vermittelnden Effekt der dominanten Symbolisierungen von Familien-, Geschlechter-, Religions-, Sprach- und Subjektverhältnissen.

Auch wenn der erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs seit etwa Mitte der 1970er Jahre mit Nachdruck darauf hingewiesen hat, dass die Berücksichtigung der Migrationstatsache eine zentrale Aufgabe von Bildungspolitik, Bildungsorganisation und des Handelns von Pädagog/innen darstellt, hat die intensive Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Bildung in der Migrationsgesellschaft erst etwa Anfang des 21. Jahrhunderts begonnen. Dies steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der verspäteten Umstellung des politischen Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland auf ein eher republikanisches Staatsbürgerschaftsverständnis. Durch diese politische Entwicklung ist es möglich geworden, dass migrationsgesellschaftliche Fragestellungen mittlerweile als wichtige Bestandteile erziehungswissenschaftlicher Studiengänge schulischer wie außerschulischer Ausrichtung gelten und pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft inzwischen in einem doppelten Sinne zu einer Querschnitts- und allgemeinen Anforderung geworden ist. Sie ist weder auf einzelne pädagogische Handlungsfelder beschränkt noch innerhalb der Handlungsfelder allein als intern differenzierte und spezialisierte Expertise an spezifischen Orten angemessen zu konzipieren und zu denken. Die migrationsgesellschaftliche Realität betrifft alle pädagogischen Handlungsorte und kann nicht als Aufgabe einiger weniger Spezialist/innen konzipiert werden. Dieser Einsicht folgen die Beiträge im Kapitel *Felder pädagogischen Handelns*. Behandelt werden Elementarpädagogik, Erinnerungsarbeit, Erwachsenenbildung, Hochschule, Kunstpädagogik, Politische Bildung, Schule und

Sozialpädagogik. Es finden sich Überblicke über die Entwicklung der jeweiligen Felder hin zu der mehr oder weniger geglückten Berücksichtigung der migrationsgesellschaftlichen Tatsache sowie eine kritische Auseinandersetzung mit der in allen Feldern tendenziell nach wie vor vorherrschenden reduktiven Behandlung von migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen als kulturelle Verhältnisse und mit der auf ›Migrant/innen‹ zumeist in kompensatorischer Förderperspektive fokussierten Zielgruppenpädagogik.

Weil Migrationsphänomene im doppelten Sinne die Grenzen von natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen verdeutlichen, in denen zwischen ›Wir‹ und ›Nicht-Wir‹, zwischen innen und außen unterschieden wird, und eine sich oft auch affektiv artikulierende Beunruhigung zur Folge haben, geht es in der Auseinandersetzung um migrationsgesellschaftliche Sachverhalte nicht allein um analytische Fragen, sondern ist alltagsweltlich oder politisch auch immer eine normative Dimension berührt. Diese normative Dimension des Gegenstandes wird in pädagogischen Zusammenhängen gewissermaßen verdoppelt, sind diese doch grundlegend dadurch charakterisiert, dass sie sich nicht allein damit auseinandersetzen können, was ist, sondern vielmehr auch eine Vorstellung von dem verfolgen müssen, was sein soll – selbst wenn diese Sollensvorstellung lediglich auf die Konservierung bestehender Verhältnisse zielt.

Diese doppelte Bedeutung des Normativen macht seine Reflexion erforderlich. Dies erfolgt im letzten Kapitel des vorliegenden Handbuchs, wobei zentrale normative Referenzen bzw. normative Reflexionsräume (Anerkennung, Inklusion, Kritik, Menschenrechte, Solidarität) einer Untersuchung unterzogen werden. Die Beiträge befragen und rekonstruieren bedeutsame Verwendungsweisen des jeweiligen Begriffs auch im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Zusammenhänge und verweisen auf die migrationspädagogische Bedeutung des Begriffs.

Dank

Frank Engelhardt, Verlagsleiter im Bereich Pädagogik/Weiterbildung und Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, ist zu danken, nicht nur, weil von ihm die Initiative zu der Entstehung dieses Handbuch ausging, sondern weil er die konzeptionelle Klärung des Handbuchs freundlich und hilfreich begleitete. Heike Gras von Beltz ist für das ausgezeichnete Lektorat, aber auch für die sehr angenehme und kompetente Beratung, Begleitung und Betreuung bei der Manuskripterstellung zu danken.

Den Autor/innen dieses Bandes gebührt ein ausgesprochen großer Dank. Sie stehen in recht unterschiedlichen intellektuell-libidinösen Verhältnissen zum migrationspädagogischen Projekt: verbunden, indifferent, skeptisch-distanziert und alles zugleich, und haben durch ihre Beiträge wesentliche Impulse der Präzisierung migrationspädagogischer Aufgaben, Themen und Perspektiven gegeben. Die Zusammenarbeit war ausgesprochen angenehm und fruchtbar. Vielen Dank.

Danken möchte ich in nachdrücklich und in einer ganz besonderen Weise Veronika Kourabas und Matthias Rangger, den Oldenburger Mitarbeiter/innen, die das, was im Prozess der Entstehung eines vielstimmigen Manuskripts editorisch erforderlich ist (Autor/innen freundlich erinnern, dass es zwar nie zu spät, die Zeit aber doch schon etwas vorangeschritten ist; Beiträge lesen, korrigieren, Überarbeitungsvorschläge machen, diese diplomatisch kommunizieren; Literatur prüfen, fehlende zuweilen recherchieren ...), außerordentlich kompetent, sehr sorgfältig und überaus ernsthaft mitgestaltet haben. Danke.

Und Birgit Rommelspacher sei gedacht. Sie ist nicht mehr dazu gekommen, ihren Beitrag zum Stichwort ›Dominanzkultur‹ zu verfassen, weil ein Tod eilfertig war. Nicht nur ich, auch einige weitere Autor/innen dieses Handbuchs haben Birgit sehr viel zu verdanken, inhaltlich in der empirischen und theoretischen Auseinandersetzung mit Differenz- und Dominanzverhältnissen, aber auch im ruhigen Zuspruch und der wissenschaftspolitischen Ermutigung.

Birgit Rommelspacher sei dieses Handbuch gewidmet.

Literatur

- Ahlrichs, J. (2015): Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht: Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen. Eckert. Working Papers 2015/4.
- Auernheimer, G. (2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 7. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arndt, S./Ofuately-Alazard, N. (Hg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 154–176.
- Bade, K./Emmer, P.C./Lucassen, L./Oltmer, J. (Hg.) (2010): Enzyklopädie Migration in Europa vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. 3. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- BAMF – Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): in Auftrag gegeben Schulbuchstudie »Migration und Integration«. https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (Abruf 04.08.2016).
- Beck, U. (2005): Europäisierung – Soziologie für das 21. Jahrhundert, APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte 34–35/2005, Bonn, S. 24–35. <http://www.bpb.de/apuz/28897/europaeisierung-soziologie-fuer-das-21-jahrhundert?p=all> (Abruf 04.08.2016).
- Bublitz, H. (2003): Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Castles, S. (2000): International migration at the beginning of the twenty-first century: global trends and issues. *International Social Science Journal*, 52/3, S. 269–281.
- Castles, S./Miller, M.J. (2009): *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. 4. Auflage. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Çiçek, A./Shure, S. (2015): Fokus: »Reflexivität« – Eine kritische Gegenüberstellung der Verständnisse von »Migrationspädagogik« bei Georg Auernheimer und Paul Mecheril. In: M. Weis/M. L. Mariscal Melgar/S. Lutz-Simon (Hg.): *Praxishandbuch: Migrationspädagogische und rassistiskritische Jugendarbeit. Konzepte und Best-Practice-Beispiele aus Würzburg*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 61–75.
-

- Dahrendorf, R. (1994): Das Zerbrechen der Ligaturen und die Utopie der Weltbürgerschaft. In: U. Beck/E. Beck-Gernsheim (Hg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 421–436.
- Dhawan, N./Castro Varela, M.d.M. (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Eckhoff, S./Kargl, S./Körnich, A./Schwanitz, G. (2010): *Zebra 2 – Lesebuch*. Neubearbeitung, Stuttgart: Klett.
- El-Tayeb, F. (2011): *European Others: Queering Ethnicity in Postnational Europe*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Glick Schiller, N. (2010): A global perspective on transnational migration. Theorising migration without methodological nationalism. In: R. Bauböck/T. Faist (Hg.): *Diaspora and transnationalism. Concepts, theories and methods*. Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 109–129.
- Hall, S. (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. *Ausgewählte Schriften* 2. Hamburg: Argument.
- Hoffarth, B./Mecheril, P. (2016): *Kultursoziologie der Migrationsgesellschaft*. In: U. Göttlich/M. Adolf (Hg.) *Handbuch der Kultursoziologie*. Baden-Baden: Nomos Verlag (im Erscheinen).
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.R. (2005): *Bilder von Fremden: Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt/M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Lange, D./Rößler, S. (2012): *Repräsentationen der Migrationsgesellschaft. Das Grenzdurchgangslager Friedland im historisch-politischen Schulbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klafki, W. (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koller, H.-C. (2011): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster/New York: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2014): *Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung*. In: A. Ziegler/E. Zwick (Hg.): *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik*. Münster: LIT-Verlag, S. 159–173.
- Mecheril, P. (2015): *Das Anliegen der Migrationspädagogik*. In: R. Leiprecht/A. Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 1: *Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–53.
- Mecheril, P. (2016): *Begrifflichkeiten der Einwanderungs- nein der Migrationsgesellschaft*. In: T. Schöne/D. Molthagen (Hg.): *Lern- und Arbeitsbuch Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft*. Bonn: Dietz (im Erscheinen).
- Mecheril, P./Castro Varela, M.d.M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Melter, C. (2010): *Bachelor × Master Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril P./Thomas-Olalde, T./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (2013): *Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten*. In: P. Mecheril/O. Thomas-Olalde/C. Melter/S. Arens/E. Romaner (Hg.): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–55.
- Peters, M. (2015): *Für eine Migrationspädagogik ohne letzten Grund – über das Politische in der Pädagogik des Sozialen*. In: M. Weis/M.L. Mariscal de Körner/S. Lutz-Simon (Hg.): *Praxis-handbuch: Migrationspädagogische und rassismuskritische Jugendarbeit. Konzepte und Best-Practice-Beispiele aus Würzburg*. Schwalbach/ Ts: Wochenschau, S. 95–102.
- Pries, L. (2001): *Internationale Migration*. Bielefeld: transcript.
- Pöggeler, F. (1985): *Politik in Fiebeln*. In: Pöggeler (Hg.): *Politik im Schulbuch*. *Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung*, Band 231, S. 21–50.
-

- Pokos, H. B. F. M. (2011): Schwarzsein im ›Deutschsein‹? Zu Vorstellungen vom Monovolk in der Schule und deren Auswirkungen auf die Schul- und Lebenserfahrungen von deutschen Jugendlichen mit schwarzer Hautfarbe. Handlungsorientierte Reflexionen zur interkulturellen Öffnung von Schule und zu rassismuskritischer Schulentwicklung. Berlin: Lit.
- Robertson, R. (1998): Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: U. Beck (Hg.) Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 192–220.
- Sassen, S. (1998): Globalization and its discontents. Essays on the New Mobility of People and Money. New York: New Press.
- Schissler, H. (2003): Toleranz ist nicht genug. Migration in Bildung und Unterricht. In: Reflexion und Initiative, 4, S. 39–50.
- Schmidt, G. (2015): Über eine Migrationspädagogik und ihr »glückliches Objekt« der ›Integrationshilfen«. In: Weis, M./Mariscal de Körner, M. L./Lutz-Simon, S. (Hg.): Praxishandbuch Migrationspädagogische und rassismuskritische Jugendarbeit. Konzepte und Best-Practice-Beispiele aus Würzburg. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 76–94.
- Spielhaus, R. (2011): Wer ist hier Muslim? Die Entwicklung eines islamischen Bewusstseins in Deutschland zwischen Selbstidentifikation und Fremdzuschreibung. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Stöber, G. (2006): Deutschland und Polen als Ostseeanrainer (Studien zur internationalen Schulbuchforschung). Braunschweig: Georg Eckert Institut.
- Tezcan, L. (2012): Das muslimische Subjekt: Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz. Konstanz: University press.
- Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2002): Methodological Nationalism and Beyond: Nation-State Building, Migration and the Social Sciences. In: Global Networks, 2 (4), S. 301–334.
-