

Paul Mecheril
María do Mar Castro Varela
İnci Dirim · Claus Melter
Saphira Shure

PÄDAGOGIK

Migrationspädagogik

Grundlagen, Zusammenhänge, Perspektiven

2., vollständig überarbeitete
und erweiterte Auflage

BELTZ

Prof. Dr. Paul Mecheril ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Schwerpunkte: Migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen und Bildung; Rassismustheorie; Pädagogische Professionalität.

Prof. Dr. María do Mar Castro Varela ist Professorin für Soziale Arbeit und Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Gender und Queer an der Alice Salomon Hochschule, Berlin. Schwerpunkte: Postkoloniale Theorie, Gender und Queer Studies, Protestforschung und Ethik.

Prof. Dr. İnci Dirim ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache in der Germanistik der Universität Wien. Schwerpunkte: Erwerb und Vermittlung des Deutschen (als Zweitsprache), Didaktik der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, (migrations-)pädagogische Zugänge zum Fach Deutsch als Zweitsprache.

Prof. Dr. Claus Melter ist Professor an der Hochschule Bielefeld, Schwerpunkte diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit, Menschenrechtsorientierung sowie Forschungen zur Rolle von Bildung und Sozialer Arbeit im deutschen Kolonialismus und Nationalsozialismus.

Prof.in. Dr. Saphira Shure ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Rassismus- und Differenzforschung an der Universität Bielefeld, Schwerpunkte: Rassismuskritische Professionalisierung, Bildung in der Migrationsgesellschaft, Postkoloniale Perspektiven auf Pädagogik, Diskriminierungskritische Organisationsentwicklung.

Dieses Werk erschien 2010 mit dem Titel »Migrationspädagogik« als 1. Auflage in der Reihe BACHELOR | MASTER.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.

Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-407-83259-7 Print

ISBN 978-3-407-83260-3 E-Book (PDF)

2., vollständig überarbeitete Auflage 2026

© 2026 Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Christine Wiesenbach

Umschlagabbildung: © gettyimages/DavidZydd

Satz und Herstellung: Michael Matl

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-1001).

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorbemerkung	7
1. Das Anliegen der Migrationspädagogik	9
1.1 Die Analysekategorie Migrationsgesellschaft	9
1.2 Einwanderungs-, Zuwanderungs- oder Migrationsgesellschaft?	17
1.3 Die Perspektive <i>Migrationspädagogik</i>	19
1.4 Anliegen und Aufbau des Buches	32
2. Grenzen, Ordnungen und Bewegungen. Die Produktion von Migrant:innen	39
2.1 Gesellschaftsgeschichte als Migrationsgeschichte	39
2.2 Grenzziehungen und Zugehörigkeitsordnungen	47
2.3 Drei idealtypische Formen grenzüberschreitender Wanderung	53
2.4 Europa und die Fluchtfrage	67
2.5 Das Subjekt der Migration	72
3. Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft	79
3.1 Bildung und Migrationsgesellschaft – historische und systematische Anmerkungen	79
3.2 Paradigmen des pädagogischen Diskurses über migrationsgesellschaftliche Differenz	87
3.3 Anfragen an die Interkulturelle Pädagogik – Kritik aus migrationspädagogischer Perspektive	92
3.4 Migration und Bildung – das Feld empirischer Forschung	98
4. Die Macht des Unterscheidens: Schule in der Migrationsgesellschaft	113
4.1 Schule als Institution und Praxis	113
4.2 Schule macht Unterschiede	125

4.3	Von der Schule der Nation zur Schule (in) der Migrationsgesellschaft	145
5.	Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft	153
5.1	Sprache(n) und Macht	153
5.2	Der Wandel der Sprache(n)	163
5.3	Die bildungspolitische und pädagogische Herstellung (il)legitimer Sprachen und Zugehörigkeiten	169
5.4	Linguizismuskritische pädagogische Professionalität	177
6.	Demokratie, die Migrationsgesellschaft und ihre politische Bildung	188
6.1	Migrationsgesellschaftlichkeit verweist auf Grundfragen des Politischen	188
6.2	Warum politische Bildung? Ein kurzer historischer Überblick	195
6.3	Der Bezug auf den Staat und seine Kritik als Grundlage politischer Bildung	201
6.4	Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft	208
7.	Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus	222
7.1	Zur Verbreitung rassistischen Denkens, Fühlens und Handelns	222
7.2	Rassismus als Ordnungssystem	228
7.3	Die Schwierigkeit, über Rassismus zu sprechen	243
7.4	Rassismuskritik als pädagogische Querschnittsaufgabe	249
8.	Menschenrechte, Differenzfreundlichkeit, Reflexivität. Umriss migrationspädagogischer Professionalität	267
8.1	Allgemeine Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen	267
8.2	Drei Orientierungslinien migrationspädagogischer Professionalität ...	269
8.3	Migrationspädagogische Professionalität als Kompetenzlosigkeitskompetenz	299
	Literatur	302

Vorbemerkung

Der Ausdruck ›Migrationspädagogik‹ und die mit ihm verbundene Perspektive wurden mit dem Buch »Einführung in die Migrationspädagogik« (Mecheril 2004) erstmals in den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs eingebracht. Der Titel des damaligen Buches war etwas trügerisch und vielleicht auch forsch, weil das Buch in etwas einführte, das es zu jenem Zeitpunkt noch nicht gab. Das Buch war mithin auch ein disziplinpolitischer Einsatz, die Bezeichnung, unter der die Erziehungswissenschaft den Zusammenhang »Migration und Bildung« bis dahin thematisierte, nämlich »Interkulturelle Pädagogik«, und vor allem die mit der »Interkulturellen Pädagogik« assoziierte Denkungsweise (vgl. Kap. 3) zu problematisieren. Sechs Jahre später erschien das Nachfolgebuch, nunmehr von einem Autor:innenkollektiv verfasst (Mecheril et al. 2010), und wiederum sechs Jahre später das Handbuch Migrationspädagogik (Mecheril 2016).

Auch das über 500 Seiten umfassende Handbuch dokumentiert, dass die Perspektive und das Anliegen, zum Teil auch die mit der Migrationspädagogik eingeführte Terminologie (Migrationsgesellschaft, natio-ethno-kulturell kodiertes *Wir*, Zugehörigkeitsordnung, Rassismuskritik, Migrationsandere, Sprachvermögen, Differenzsensibilität) von vielen Kolleg:innen aufgegriffen, angeeignet, in spezifische pädagogische Felder übertragen worden ist und dies weiterhin geschieht (Humrich/Terstegen 2020); auch wenn nicht immer der Ursprung der Termini und die mit ihnen verbundenen konzeptionellen Anliegen benannt werden.

Zugleich befinden wir uns gesellschaftlich in einer Situation, in der der Ausdruck Migration politisch und medial sehr eng mit Themen wie Bedrohung, Illegitimität und Problemlagen assoziiert wird (vgl. Kap. 2), sodass Migration fast zu einer Chiffre für das gesellschaftlich Unerwünschte geworden ist. Hieß es bei Angela Merkel 2015 »Wir schaffen das«, fordert der amtierende bundesdeutsche Kanzler Friedrich Merz seine sozialdemokratische Koalitionspartnerin dazu auf, »migrationskritisch« zu sein. Auch der Aufschwung sogenannter rechter Positionen geht damit einher, dass es gesellschaftlich selbstverständlich geworden ist, Migration mit Bedrohung, Gewalt, Kriminalität, Unzivilisiertheit zu verbinden. Die vom Bundesamt für Verfassungsschutz im Mai 2025 als gesichert rechtsextrem eingestufte Partei AfD wird gegenwärtig deutschlandweit von über 20 Prozent der Wahlberechtigten politisch priorisiert und landet damit in der Gunst der Wahlberechtigten auf dem zweiten Platz nur knapp hinter der CDU/CSU, die sich zu einem »migrationskritischen Kurs« bekennt.

In einer solchen Situation mag der Migrationspädagogik ein ähnliches Schicksal bevorstehen, wie anderen pädagogischen Ansätzen, die sich mit kritischem Blick auf die gesellschaftliche Produktion von Ungleichheit und mit emanzipativem Erkenntnisinteresse mit deklassierten sozialen Milieus und Räumen sowie benachteiligten, gesellschaftlich formierten Gruppen befassen. Dominanzkulturell haftet diesen Milieus, Räumen und Gruppen etwas Unerwünschtes und irgendwie Schmuddeliges an, eine Schmuddeligkeit, die sich auch auf die entsprechenden pädagogischen Ansätze überträgt. Wenn sich also Migrationspädagogik mit einem Thema, nämlich Migration, beschäftigt, das in Diskursen, in Reden von Politiker:innen oder Social-Media-Artikulationen als Schmuddeliges hervorgebracht wird, und wenn darüber im gesellschaftlich vorherrschenden Blick Migrationspädagogik auch selbst etwas schmuddelig wird, dann wäre ein Anliegen der Migrationspädagogik, erstens einen Beitrag dazu zu leisten, die Ordnung zu erkennen und zu problematisieren, die in dieser Weise bestimmte Grenzüberschreitungen als schmuddelig, schmutzig und vielleicht auch anrühlich bezeichnet, und zweitens Alternativen zu dieser Ordnung aufzuzeigen.

Wir, die Autor:innen dieses Buches, möchten uns bei Ricarda Wippermann und Julia Neubauer-Lipp von der Universität Wien bedanken, die in den letzten Wochen der Fertigstellung des Manuskriptes uns bei der formalen Durchsicht des Manuskriptes sowie der Erstellung des Literaturverzeichnisses sehr unterstützt haben. Vorversionen einiger Kapitel haben Zeynep Arslan, Marlene Aufgebauer, Aleksandra Brill, Jaar Boskany, Jocelyn Dechêne, Dilek Dipçin-Sarioğlu, Rainer Hawlik, Alice Hovannesian, Lisa Horak, Maria Mateo i Ferrer, Erik Miersch, Radhika Natarajan, Matthias Rangger, Manuel Peters, Liesa Rühlmann, Laura Stolte-Meyer und Aybike Savaş gelesen und kommentiert. Vielen Dank für Eure wertvollen Hinweise. Nach der ersten Anfrage des Beltz-Verlags 2014 zu einer Neuauflage des 2010 erschienenen Buches musste viel zu viel Zeit vergehen, bis dieser Text fertig gestellt werden konnte. Mit einem kleinlauten und zugleich großen Pardon bedanken wir uns sehr beim Beltz Verlag und namentlich bei Heike Chan Hin, die, bis zu ihrem Ausscheiden aus dem Verlag, in beharrlicher Ernsthaftigkeit uns das Projekt in Erinnerung hielt und rief, bei Frank Engelhardt, der uns nicht aufgeben ließ, und Christine Wiesenbach, die dieses Buchprojekt auf seiner Zielgeraden sehr kompetent begleitet hat. Danke für Ihren niemals seine Freundlichkeit verlierenden, editorischen Gleichmut.

Paul Mecheril

1. Das Anliegen der Migrationspädagogik

ZUSAMMENFASSUNG

Migration ist in vielerlei Hinsicht für gegenwärtige Gesellschaften und damit für pädagogische Organisations- und Handlungsformen von grundlegender Bedeutung. In diesem einführenden Kapitel des Buches geht es im Wesentlichen um zwei Zusammenhänge: Um einen Einstieg in das Thema, indem bedeutsame Facetten des Gegenstandes Migration markiert werden, und weiterhin um die Erläuterung des grundlegenden Ansatzes mit Bezug auf ›Migration und Bildung‹, der mit dem Projekt der Migrationspädagogik verknüpft ist – nämlich: a) Ermutigung zu einer Auseinandersetzung mit dem Themenfeld ›Migration und Bildung‹, die nicht zuletzt die Dimension der Macht und Dominanz in den Blick nimmt, und b) Einladung dazu, Möglichkeiten zu erkunden, nicht dermaßen auf einschränkende und beschneidende Muster der Unterscheidung des Menschen angewiesen zu sein. Die genauere und ausführliche Ausführung beider Zusammenhänge erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln.

1.1 Die Analysekategorie Migrationsgesellschaft

Migration kann verstanden werden als die Bewegung von Menschen (ihren Lebensweisen, Sprachen, Wünschen, politischen Visionen, ihren Erinnerungen etc.) über signifikante Grenzen. Diese Bewegung hat eine auf Raum und Zeit bezogene Dimension: »Migration means crossing the boundary of a political or administrative unit for a certain minimum period« (Castles 2000, S. 269). Bewegungen von Menschen über Grenzen hat es zu allen historischen Zeiten und fast überall gegeben.

Auch wenn Migration insofern kein exklusiv modernes Phänomen darstellt (Bade et al. 2010; Oltmer 2017), gelten gleichwohl gegenwärtig spezifische Bedingungen: Noch nie waren weltweit so viele Menschen *bereit*, aufgrund der ökologischen Verwerfungen des Kapitalismus, (Bürger-)Kriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Stauchung und Schrumpfung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt auch über große Distanzen hin zu verändern: Wir leben im Zeitalter der Migration (de Haas/Castles/Miller 2020). Dass grenzüberschreitenden Wanderungsbewegungen für Gesellschaften und Individuen weltweit gegenwärtig eine besondere Bedeutung zukommt, kann hierbei mit zumindest folgenden Faktoren in Zusammenhang gebracht werden:

- a) Eine programmatische, ›moderne‹ Idee, die aus einer gewissermaßen aufgeklärten Denkungsweise (zur Kritik der Praxis dieses Denkens siehe z.B. bei Sonderegger 2023) resultiert, besteht darin, dass grundsätzlich alle Menschen befugt seien und in der Lage sein sollten, mit guten Gründen Einfluss auf ihr eigenes, nicht zuletzt auch mit dem jeweiligen geografischen, ökologischen, politischen und kulturellen Ort verbundenes Schicksal zu nehmen. Migration, nicht nur transnationale und transkontinentale, aber sie in besonderer Weise, kann angesichts einer in Teilen eklatanten, globalen Ungleichheit der Lebenschancen als Ausdruck dieses Selbstbestimmungsversuchs verstanden werden. Je mehr die Vorstellung der Legitimität und Möglichkeit der Selbstbestimmung des Menschen sich (welt-)gesellschaftlich ausbreitet und subjektiv angeeignet wird, desto intensiver wird auch das Ausmaß grenzüberschreitender Bewegungen werden.
- b) Die absolute Zunahme von Grenzüberschreitungen hängt nicht nur mit der sich sukzessiv sich deutlich erhöhenden Zahl der Weltbevölkerung zusammen, sondern auch mit der Intensität globaler Ungleichheit. Diese ist nicht zuletzt ablesbar an der durch Waffentechnologien ermöglichten Brutalität moderner Kriege, an der Ungleichverteilung der Armut und des Reichtums in der Welt sowie der ökologischen Veränderung und der damit verbundenen Zerstörung von Lebensgrundlagen, die insbesondere jene Bereiche des Globalen Südens trifft, die durch ihre Lebensweise am wenigsten zu den ökologischen Veränderungen beigetragen haben (Sultana 2022).
- c) Auch aufgrund der rasanten Entwicklung der Kommunikationstechnologien hat sich das Wissen um die Welt, das zuweilen trügerische Wissen darum, ausgebreitet, dass es *woanders* Orte gibt, an denen es sich anders und mutmaßlich besser leben lässt, und dass es Wege *dorthin* gibt. Es gibt also eine zunehmende Repräsentation der Welt in den Köpfen, Fernsehern, Smartphones und *Personal Computern* der Menschen, wodurch sich das Bewusstsein um Opportunitäten und Ressourcen intensiviert hat, die mutmaßlich an anderen Orten gegeben sind.
- d) Mit der Entwicklung der Kommunikationstechnologien ist eine Art ›Schrumpfung‹ der Welt verbunden, die durch die Entwicklung von Transporttechnologien noch beschleunigt wird. Die Zunahme weltweiter Mobilität wird – in Abhängigkeit von unterschiedlich verteilten Mobilitätsressourcen wie Geld, Pässe, Beziehungsnetzwerke (Mazzilli/Hagen-Zanker/Leon-Himmelstine 2024; UNRISD 2023) – dadurch intensiviert, dass es für eine größere Zahl von Menschen verhältnismäßig einfacher ist als etwa vor 900 Jahren von A nach B zu kommen (Hoerder 2014).

Die Überschreitung von Grenzen, deren soziale Bedeutung nicht schlicht gegeben ist, sondern in komplexen Prozessen hergestellt, bekräftigt, verhandelt und verändert wird (Kap. 2), war hierbei immer potenziell ein bedeutender Motor gesell-

schaftlicher Veränderung und Modernisierung, aber auch der Erneuerung und Bestätigung gegebener gesellschaftlicher Ordnungen.

Migration ist bezogen auf den je relevanten gesellschaftlichen Kontext (seien dies nun Nationalstaaten, Städte, Regionen oder supranationale Kontexte wie die EU) mit spezifischen Aufforderungen respektive Herausforderungen verbunden. Dabei kann zwischen der Dimension pragmatisch-funktionaler und ethisch-normativer Herausforderung für gegebene politische Einheiten (auch) durch Migrationsphänomene unterschieden werden. Migrationsbewegungen machen die Funktionalität und Legitimität von zivilgesellschaftlichen Institutionen und Organisationen (wie der Schule, der Polizei, der öffentlichen Administration) zum Thema und stellen sie insofern infrage.

Auf einer *pragmatisch-funktionalen Ebene* stellt sich beispielsweise die Frage, ob es sinnvoll ist, dass angesichts spezifischer Bedarfe an Arbeitskräften (etwa der sogenannte Facharbeitermangel) in Deutschland und Österreich für internationale Arbeitskräfte nicht wirklich attraktive Einreise- und Aufenthaltsregelungen gelten. Weiterhin kann gefragt werden, ob es funktional ist, wenn migrationsgesellschaftliche Organisationen in faktisch multilingualen gesellschaftlichen Verhältnissen an der Tradition der Monolingualität festhalten (vgl. Kap. 5). Auch die Frage, ob sich Europa angesichts der demografischen Entwicklung mit bereits vorhandenen, zukünftig weiter zunehmenden Bedarfen in der Pflege von insbesondere älteren Menschen, eine Abschottung gegenüber Migrant:innen erlauben kann, gehört hierher. Deutschland etwa, um es in einer ökonomistischen Sprache zu formulieren, profitiert auf der Ebene der gesellschaftlichen Investition in die berufliche Ausbildung von jungen Menschen, da angesichts des Verhältnisses von Ausbildungskosten mit Blick auf Aus- und Einwanderung Kosten gespart werden:

»Die internationale Mobilität wird von eher jüngeren Menschen dominiert. Das Durchschnittsalter der deutschen Aus- und Rückwanderer:innen liegt deutlich unter dem der nicht-mobilen Bevölkerung mit deutschem Pass. Zudem wandern ähnliche viele Männer wie Frauen aus. Ferner gehen überwiegend Akademiker:innen ins Ausland: Drei Viertel der ausgewanderten Deutschen haben einen Hochschulabschluss, wohingegen dieser Anteil in der nicht-mobilen Bevölkerung bei etwa 25 Prozent liegt. Die Furcht, damit könnte ein dauerhafter Abfluss von Hochqualifizierten verbunden sein, ist jedoch unbegründet: Auch unter den Rückwandernden sind Akademiker:innen deutlich überrepräsentiert (69 Prozent). Das entspricht der Beobachtung, dass Migrant:innen häufig im Vergleich zur Bevölkerung in den Herkunftsländern ökonomisch, sozial oder politisch besser gestellt sind bzw. ihnen gesellschaftlich mehr Möglichkeiten offenstehen. Mit Blick auf das Merkmal Bildung bedeutet das z. B.: Sie sind im Schnitt besser ausgebildet als die nicht-mobile Bevölkerung im Herkunftsland [Fußnote nicht berücksichtigt; Anmerk. d. Verf.]. Berücksichtigt man, dass

gleichzeitig knapp zwei Drittel (62 Prozent) der deutschen Ausgewanderten mit dem Gedanken spielen, wieder nach Deutschland zurückzukehren, zeigt sich, dass Auslandsaufenthalte in den meisten Fällen ein vorübergehendes Phänomen sind. Insofern ist eher davon auszugehen, dass Deutschland durch die zirkuläre Migration insbesondere von Fachkräften von deren neuen, im Ausland gesammelten Erfahrungen profitiert« (Erlinghagen 2024, o. S.).

Wäre es dort, wo solche Zusammenhänge gelten, nicht funktional, politisch die juristischen und administrativen Hürden für Einwanderung abzubauen?

Auf einer *normativ-ethischen Ebene* stellen sich andere Fragen. Wir haben es gegenwärtig mit einer globalen Ungleichheit großer Intensität, einer Weltordnung, die Not global sehr unterschiedlich verteilt und verortet, zu tun:

»Nach Berechnungen der Weltbank leben weltweit rund 700 Millionen Menschen in extremer Armut, das heißt, sie verfügen über weniger als 2,15 US-Dollar pro Tag. Betrachtet man Armut mehrdimensional, sind sogar 1,1 Milliarden Menschen betroffen. Zu diesem Ergebnis kommt der Multidimensional Poverty Index (MPI) des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen (UNDP). Er misst, wie stark ein Haushalt unter Entbehrungen in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Lebensstandard leidet« (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2025, o. S.).

Der Großteil der in Armut lebenden Menschen lebt nicht in Dresden, nicht in Hamburg, nicht in Wien, der Großteil lebt in Ländern, die ehemalige Kolonien Europas sind, in Südamerika, Afrika und Asien. Das Einkommensgefälle zwischen den reichsten und ärmsten Ländern hat über die letzten Jahrzehnte deutlich zugenommen (etwa Keeley 2015, S. 10). Insofern sprechen einige davon, dass es sich bei den globalen Verhältnissen um feudale Verhältnisse handelt. Feudalismus, ein Ausdruck, der in der Französischen Revolution jene gesellschaftliche Ordnung bezeichnete, die überwunden werden sollte, verweist auf eine starre, hierarchisch gegliederte und religiös begründete Gesellschaftsordnung, mit einem König an der Spitze, einer Adelsklasse und dem weitgehend rechtlosen Bauernstand. Die für die Moderne kennzeichnende Aufklärung, die das vernunftbegabte Individuum entdeckt (vgl. Kap. 6), wendet sich von der feudalen Starre und seinem System der Vererbung von Privilegien ab. Im Rahmen des Selbstverständnisses vermeintlich aufgeklärter und demokratischer Gesellschaftsformen der Moderne wird das System gruppenspezifischer Vererbung von Anrechten und Privilegien eher abgelehnt. Im Rahmen von Migration wird besonders deutlich, dass vermeintlich aufgeklärte, demokratische Gesellschaftsformen durchaus nach wie vor und erneut feudale Strukturen und damit Demokratiedefizite (vgl. Kap. 6) aufweisen. Joseph Carens formuliert dies so:

»In vielerlei Hinsicht stellt die Staatsangehörigkeit in westlichen Demokratien das moderne Äquivalent feudaler Klassenprivilegien dar [...]. Als Bürger eines reichen Staates in Europa oder Nordamerika geboren zu werden, ist als wäre man in den Adelsstand hineingeboren worden (obwohl viele von uns zum niederen Adel gehören)« (Carens 2017, S. 167 f.).

Volkswirtschaftlich betrachtet haben vor allem die Industrieländer, obwohl auch hier die Schere zwischen Arm und Reich auseinandergegangen ist, am meisten von dem, was Globalisierung genannt wird, profitieren können (etwa Jungbluth/Petersen 2018). Wenn wir nun davon ausgehen, dass es Menschen zustehen sollte, in sie betreffenden, fundamentalen Fragen einen vernünftigen Einfluss auf ihr Leben nehmen zu können, und wir dies auf den Umstand globaler Ungleichheit beziehen, müsste es dann nicht ein Recht auf globale Bewegungsfreiheit (Mecheril 2021a) geben? Ist es ethisch vertretbar, dass, im globalen Maßstab gesehen, die Lebenschancen von Menschen zentral von ihrer Staatsangehörigkeit abhängen, die wiederum eine Art »Geburtslotterie« (Shachar 2019) darstellt?

Solche funktionalen und ethischen Fragen verweisen darauf, dass die gesellschaftliche Bedeutung von Migration umkämpft ist und diese Deutungskämpfe gesellschaftliche Wirklichkeit prägen. In diesen Auseinandersetzungen um die Grundlagen der von Migrationsphänomenen geprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit geht es um etwas, das bedeutend ist, auch weil etwas gewonnen und etwas verloren werden kann. Das, was verloren und vielleicht auch gewonnen werden kann, bezeichnet hierbei ein zentrales imaginäres gesellschaftliches Moment, nämlich die Frage, wer *wir* sind bzw. wer *wir* sein wollen. »Das Imaginäre ist [...] die faktische Antwort, die jede Epoche und jedes Kollektiv auf Fragen wie ›Wer sind wir, als Gemeinschaft? Was sind wir, die einen für die anderen? Wo und worin bestehen wir? Was wollen wir, was begehren wir, was fehlt uns?« (Castoriadis 1990, S. 252) [gibt]. »Es ist das implizite Bild, das ein Kollektiv von sich selbst hat, das seine Einheit konstruiert und ihm Ordnung und Sinn verleiht. Auf der Grundlage dieses Imaginären wird entschieden, wer zum Kollektiv gehört und wer nicht, was Wert hat und was nicht. Es ist auch dieses Imaginäre, das die Prekarität und Vorläufigkeit dieser Ordnung verbirgt und verdrängt, so dass sie als unveränderbar erscheint« (Matteo i Ferrer 2025, S. 127).

Durch Migration wird also die Frage problematisiert, *wer* und *was* legitimerweise zu einem natio-ethno-kulturell kodierten Kontext wie Deutschland oder Österreich gehört und *wer* und *was* legitimerweise nicht. Die Frage, *wer* zu Deutschland oder Österreich gehört: Nur, die, die von Deutschen oder Österreicher:innen, was immer dies heißt, abstammen? Alle, die in Deutschland oder Österreich seit Jahren ihren Lebensmittelpunkt haben? Nur die, die in Deutschland oder Österreich leben und nützliche Arbeitskräfte sind? Alle Menschen, die sich vorstellen können, in Deutschland oder Österreich zu leben und deren Anspruch

von einer globalen Agentur positiv geprüft wurde, die nach Gesichtspunkten der Fairness und des Schutzes weltweiter Ressourcen Aufenthaltsrechte vergibt? Etc. Die Frage, *was* zu Deutschland oder Österreich gehört: Welche Sprachformen? Welche religiösen Bekenntnisse und Symbole (Kruzifixe oder/und Hijab? Oder nichts von beidem?)? Welche Form von Gefährdung menschlicher Körper (Autofahren, Feinstaubbelastung oder/und Fasten?) sind tolerierbar? Etc. Mit Migration kommen für vorherrschende gesellschaftliche Ordnungen auf der Ebene von Funktionalität und Legitimität beunruhigende Fragen auf. Auch diese Unruhe konstituiert den gesellschaftlichen Raum als Migrationsgesellschaft.

Die Beunruhigung ist hierbei nicht allein eine abstrakte und beschränkt sich nicht bloß auf Auseinandersetzungen, die im Raum der medialen und politischen Öffentlichkeit ausgetragen werden. Sie betrifft vielmehr grundlegende Praktiken und Selbstverständnisse wie die Frage, wer juristisch legal sowie alltagskulturell legitim von sich behaupten kann und darf, Bürger:in dieses Landes zu sein und als Bürger:in zu handeln (vgl. Kap. 2). Sie betrifft aber auch die weitgehend von monokulturellen und monolingualen Routinen geprägten Institutionen und Organisationen der sozialen, gesundheitlichen und pädagogischen nationalgesellschaftlichen Subsysteme, die durch Migrationsphänomene in ihren Selbstverständnissen, Strukturen und Routinen grundlegend irritiert werden. Schließlich zeigt sich die Beunruhigung aber auch auf einer individuellen und persönlich-biografischen Ebene, da durch Migration ungleiche Ressourcenverteilungen auf der Ebene von ›Wer bin ich und was steht mir aufgrund dieser migrationsgesellschaftlichen Position legitimerweise zu?‹ problematisiert werden.

Migration wird über z. T. widerstreitende politische Auseinandersetzungen und Diskurse (in Parlamenten, Stadtvierteln und auf Schulhöfen; vgl. Kap. 4), in medialen und pädagogischen, wissenschaftlichen, kulturellen und ästhetischen Diskursen mit Bedeutung versehen und insofern hergestellt. Phänomene der Überschreitung von Grenzen werden erst durch Diskurse, die als Wissens- und Aussagesysteme verstanden werden können, politisch, wissenschaftlich, künstlerisch, pädagogisch, alltagsweltlich als Flucht, als Mobilität oder als Migration sowie als legitime Migration (›Fachkräftezug‹) oder illegitime Migration (›Wirtschaftsflüchtling‹) produziert. Diskurse schaffen Wirklichkeit(en). Diskurse über Migration schaffen die Wirklichkeiten der Migration.

Was ist ein Diskurs?

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 und die ›Flüchtlingskrise‹ (Luft 2016; Bauman 2016), über ›europäische Werte‹, über ›Armutsmigration‹ und soziale Ungleichheit (Milanović 2020; Vietta 2020; Möhle 2023) sowie

Diskurse zur 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 dieses Wissens und aufgrund des Gebrauchs, den das Wissen von ihnen macht, zu dem werden, was sie sind. Diskurse sind mithin doppelt produktiv.

Insofern Macht und Wissen nach Michel Foucault (1994/2013) zwei Seiten einer Medaille darstellen, sind Diskurse auch immer machtvoll. Sie ereignen sich zum einen in bestimmten Machtverhältnissen und produzieren zum anderen Machtverhältnisse. Unter Machtverhältnissen können hier Zusammenhänge verstanden werden, in denen Akteur:innen – Individuen wie auch Institutionen – sich so auf andere Akteur:innen beziehen, dass dieser Bezug bedeutsamen Einfluss auf die Bedingung der Möglichkeit des Handelns dieser Akteur:innen 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 Menschen Subjekte.

Der Diskurs als »eines der ›Systeme‹, durch die Macht zirkuliert« (Hall 1994, S. 154), produziert differenzielle, also unterschiedliche 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, Hervorh. i. Orig.).

Migrationsdiskurse sind hierbei durchaus nicht immer bedeutungsähnlich und einwertig, sie konkurrieren miteinander und diese Konkurrenz kann als ein Ringen um symbolische Vorherrschaft oder Hegemonie beschrieben werden (Rangger 2024). Ist Migration etwa Bedrohung (der nationalen Tradition) oder rational alternativlos (Fachkräftemangel; das Altern der Gesellschaft)? Oder weist das Thema und die (Erfahrungs-)Realität der Migration letztlich darauf, dass der Nationalstaat als zentrale politische Organisationseinheit moralisch und politisch unangemessen ist (vgl. Kap. 6)? Wird, wenn wir uns das Thema Migration vergegenwärtigen, deutlich, dass die Orientierung an der allgemeinen Würde des Menschen illusorisch ist und aufgegeben werden sollte oder wird deutlich, dass der Einsatz für die Durchsetzung des Prinzips der Wahrung von Menschenrechten ausgeweitet werden sollte (vgl. Kap. 8)? Welche diskursive Deutung von Migration sich durchsetzt, ist offen und wandelt sich.

Migrationspädagogik ist – dies folgt aus den bisherigen Anmerkungen – nicht nur an den Bedingungen, Formen und Konsequenzen von Bewegungen von Menschen über Grenzen hinweg interessiert, sondern auch an den politischen und rechtlichen Regulierungen von Migrationsbewegungen sowie an Diskursen über Migration, daran also, was geschieht, wenn das Thema Migration etwa in pädagogischen Feldern thematisch wird (vgl. Kap. 2).

Begriffe sind Werkzeuge der Wahrnehmung, Werkzeuge der Herstellung sozialer Realität und Werkzeuge der Legitimation

Die Reflexion des Gebrauchs von Analysebegriffen wird insbesondere dann bedeutsam, wenn wir davon ausgehen, dass Begriffe nicht (nur) soziale Wirklichkeit widerspiegeln, sondern soziale Wirklichkeiten erzeugen. Begriffe sind Instrumente, die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Zusammenhänge, Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen. Zugleich verschließen Begriffe aber auch immer andere Zugänge. Sie sind Instrumente der Ausblendung, weil sie alternative Sichten behindern. *Begriffe sind Werkzeuge der Wahrnehmung.* Wenn eine Person beispielsweise als ausländisch wahrgenommen und bezeichnet wird, dann kommt sie mit Bezug auf ihren passlichen Staatsangehörigkeitsstatus in den Blick. Andere Bezeichnungen würden andere Aspekte in den Vordergrund stellen; ›Migrant:in‹, den Aspekt der Wanderung, ›Akademiker:in‹, ihren sozialen Status, ›Frau‹, ihr soziales Geschlecht.

Begriffe wirken aber nicht allein auf der Ebene der Wahrnehmung. Sie wirken zugleich auch auf soziale Wirklichkeiten ein. Anders formuliert: *Begriffe sind soziale Werkzeuge.* Mit ihnen sind bestimmte Praktiken verknüpft, die soziale Realitäten erschaffen. So werden in und mit Begriffen beispielsweise Menschen kategorisiert, kommen ihnen bestimmte Rechte zu bzw. nicht zu, werden bestimmte Maßnahmen erlassen und zur Verfügung gestellt, in Begriffen begegnen wir anderen und in Begriffen behandeln wir sie.

Wenn beispielsweise bei der Beobachtung einer Schulklasseninteraktion ›kulturelle Identität‹ die zentrale Kategorie der Wahrnehmung ist, dann ist der Einsatz dieser Kategorie mit entscheidenden sozialen Konsequenzen verbunden: Nicht zuletzt dann, wenn es sich um den Versuch der Erklärung von ›Störungen‹ handelt (Geier 2011), besteht im Schulkontext die Tendenz, das Verhalten der jeweiligen Schüler:innen als ›kulturspezifisches Verhalten‹ zu interpretieren (Schröder 2016). Eine Konsequenz dieser Wahrnehmungs-, Interpretations- und Etikettierungspraxis kann darin bestehen, dass die Möglichkeit des pädagogischen Einflusses auf das Verhalten nunmehr als eher gering verstanden und der Beitrag der Institution zur Produktion der ›Störung‹ durch Schüler:innen eher nicht thematisiert wird. Wir sehen an diesem Punkt, dass benutzte Begriffe neben ihrer Eigenschaft, die Wahrnehmung der Phänomene konstruktiv zu beeinflussen und darin soziale Wirklichkeiten als Räume des Handelns zu schaffen, eine weitere wichtige Eigenschaft besitzen. Sie besitzen das Potenzial, das eigene Tun und das eigene Nicht-Tun zu erklären, zu begründen und zu rechtfertigen. *Begriffe sind Werkzeuge der Legitimation.*

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich migrationspädagogische Professionalität (vgl. Kap. 8) durch ein *reflexives und kritisches Verhältnis zu den in einem pädagogischen Feld vorherrschenden Terminologien und Begriffsapparaten und nicht zuletzt auch zu den eigenen Begriffsroutinen* aus.

1.2 Einwanderungs-, Zuwanderungs- oder Migrationsgesellschaft?

Der Gebrauch bestimmter Begriffe ist stets mit bedeutsamen Konsequenzen verbunden. Begriffe sind Teil des *worldmaking*. In Rahmen der Migrationspädagogik wird der Ausdruck ›Migrationsgesellschaft‹ (erstmalig Mecheril 2004) benutzt und nicht von Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft gesprochen, 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 mit der Überschreitung von Grenzen natio-ethno-kulturell kodierter Zugehörigkeitsordnungen verbunden und die für die gesellschaftliche Wirklichkeit kennzeichnend sind wie beispielsweise die Entstehung von transnationalen Zwischenwelten, neuen Zugehörigkeitsformen sowie Mehrfach-Zugehörigkeiten oder Phänomene der Veralltäglichung von Fremdheit, aber auch Strukturen und Prozesse des alltäglichen Rassismus, die Erschaffung neuer Handlungsformen und Selbstverständnisse oder auch die Hinterfragung von dem, was als Tradition verstanden wird. Wichtig ist hierbei, diese Phänomene als allgemeine Phänomene zu verstehen, da die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit Konsequenzen hat, die nicht allein für als Migrant:innen angesehene Personen relevant sind. Migration verändert gesellschaftliche Kontexte und ihre Menschen insgesamt (genauer Kap. 2).

Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft sind Ausdrücke, die bedeutsame Formen von Migration nicht thematisieren und damit in einer eingegengten Weise Wirklichkeit in den Blick nehmen und diese somit nur eingeschränkt thematisieren. Der politisch eingeführte Ausdruck der ›Zuwanderung‹ thematisiert die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit nur eingeschränkt und beachtet beispielsweise Formen der Pendelmigration oder der Auswanderung nicht. Zudem suggeriert er als Begriff, dass es sich bei Migrationsphänomenen um Phänomene handelt, die zusätzlich und additiv zu dem gesellschaftlich bereits Bestehendem hinzukämen. Einwanderungsgesellschaft ist ein Begriff, der im letzten Viertel des 20. Jahrhundert 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, die in der Aussage ›Wir sind kein Einwanderungsland‹ verdichtet werden kann, eine wichtige Kritik artikuliert. 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 (vgl. Kap. 2).

Wenn Einwanderung oder Zuwanderung an die Stelle des Ausdrucks Migration rücken, wird ein Teil der Migrationsphänomene nicht mehr berücksichtigt und de_thematisiert (zur migrationsgesellschaftlichen Praxis der De_Thematisierung: Shure 2021), und der Nationalstaat in Form eines nach außen abgeschlossenen Containers als selbstverständlicher Bezugsraum der Wanderungsbewegungen von Menschen inszeniert; dies dient Interessen und Positionen, die nicht nur auf die Wahrung des jeweiligen Nationalstaats, sondern auch des spannungsreichen Prinzips des Nationalstaats zielen (vgl. Kap. 2).

In den letzten Jahren hat der Ausdruck ›postmigrantische Gesellschaft‹ Karriere gemacht (Kourabas/Mecheril 2022a). Er findet in wissenschaftlichen, künstlerischen wie auch politischen Zusammenhängen Verwendung und steht für eine Art Modernisierung und Reformulierung des kulturellen Sprechens über die gesellschaftliche Bedeutung von Migration (Foroutan 2021; Yildiz 2019). Als ›postmigrantisch‹ wird dabei zum Beispiel ein Prozess bezeichnet, »in welchem Zugehörigkeiten, nationale (kollektive) Identitäten, Partizipation und Chancengerechtigkeit postmigrantisch, also nachdem die Migration erfolgt und nun von Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit als unumgänglich anerkannt worden ist, nachverhandelt und neu justiert werden« (Foroutan 2015, o.S.). Mit der Bezeichnung ›postmigrantisch‹ lassen sich Nationalgesellschaften kennzeichnen, in denen eine »heterogene Grundstruktur politisch anerkannt worden ist (›Deutschland ist ein Einwanderungsland‹) – ungeachtet der Tatsache, ob diese Transformation positiv oder negativ bewertet wird« (Foroutan 2015, o.S.). Als zwei weitere, zentrale Kennzeichen führt Naika Foroutan an, dass in postmigrantischen Gesellschaften »Einwanderung und Auswanderung als Phänomene erkannt werden, die das Land massiv prägen und die diskutiert, reguliert und ausgehandelt, aber nicht rückgängig gemacht werden können« sowie »Strukturen, Institutionen und politische Kulturen *nachholend* (also postmigrantisch) an die erkannte Migrationsrealität angepasst werden, was mehr Durchlässigkeit und soziale Aufstiege, aber auch Abwehrreaktionen und Verteilungskämpfe zur Folge hat [Hervorhebung i. O.]« (Foroutan 2015, o.S.).

Wenngleich die Aussage, dass Migration gegenwärtig »von Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit als unumgänglich anerkannt worden ist«, auf eine wichtige politische und wissenschaftliche Entwicklung und Zäsur der grundsätzlichen Anerkennung migrationsgesellschaftlicher Vergangenheit und Gegenwart Deutschlands aufmerksam macht (vgl. Kap. 2), reproduziert die Aussage zugleich die offizielle politische Rhetorik, die einerseits »Weltoffenheit« propagiert (Bundesministerium des Innern und für Heimat 2024a) und hierbei darauf verweist, dass Deutschland ein von Migration geprägtes Land sei und die andererseits bestimmte Formen der Flucht/Migration als nicht-ankennbare Bewegungen von Menschen adressiert (Bundesministerium des Innern und für Heimat 2024b).

Der Gegenwartskontext ist durch die Gleichzeitigkeit der bundes- und landespolitischen Programmatik der Anerkennung migrationsgesellschaftlicher Realität einerseits sowie der Einschränkung, Illegalisierung und Unterbindung von Flucht- und Migrationsbewegungen andererseits gekennzeichnet. Insbesondere die Bewegung außereuropäischer Migrant:innen und Geflüchteter wird durch Kriminalisierung, Illegalisierung, Dämonisierung sowie eine transnationalstaatlich organisierte Abschiebe-, Inhaftierungs- und Rückweisungspraxis im Zuge eines Europäischen Grenzregimes nahezu verunmöglicht (Niebauer 2020). Mit der Beteuerung, dass Migration politisch anerkannt sei, geht das Modell der postmigrantischen Gesellschaft konzeptionell mit der Ausblendung des Umstands einher, dass die nationalstaatliche Ordnung bestimmte Bewegungen von Menschen über Grenzen hinweg verhindert und im Rahmen der (gegenwärtigen) nationalstaatlichen Logik der Bevorzugung der natio-ethno-kulturell kodierten Bevölkerung als Volk auch verhindern muss (Crepaz/Roller 2023; Hilpert 2020; vgl. auch Kap. 2 und Kap. 7).

1.3 Die Perspektive *Migrationspädagogik*

Nachfolgend wird die Perspektive Migrationspädagogik über das bisher Ausgeführte hinaus in drei Schritten weiter gekennzeichnet; an diese einleitende Skizze in diesem Kapitel schließen die Ausführungen der nachfolgenden Kapitel des Buches an, in denen das, was den migrationspädagogischen Ansatz kennzeichnet, genauer ausgeführt und differenzierter erläutert wird.

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen

Mit der migrationspädagogischen Perspektive wird eines der grundlegenden Ordnungsschemata moderner Staaten und gesellschaftlicher Zusammenhänge zum Thema. Denn für diese ist grundlegend, dass sie in einer, wenn auch komplexen, durchaus nicht unwidersprüchlichen und auch veränderlichen Weise, zwischen denen, die dazugehören, und denen, die nicht dazugehören, unterscheiden, und zwar mit Rückgriff auf einen *natio-ethno-kulturell Code*.

Kritik des Integrationsbegriffs

Der Begriff der Integration steht mittlerweile im amtlich deutschsprachigen Raum in einem sehr engen Verhältnis zum Begriff der Migration. Wenn der Ausdruck Integration verwendet wird (beispielsweise in Aussagen wie »Integration ist eine Herausforderung«), dann ist zumeist klar, dass es hier um Migration geht (anders als beim Ausdruck Inklusion, der im amtlich deutschsprachigen Raum eng mit dem Ausdruck Behinderung assoziiert ist; Wansing 2014).

Auch wenn in der öffentlichen Debatte der Ausdruck Integration auf sehr unterschiedliche Sachverhalte (Zielsetzungen wie Wege der Zielerreichung) verweist, wird die Vokabel verwendet, als ob ihr ein klares politisches Paradigma zugrunde liegen würde. Hierbei wird die Bedeutungsoffenheit des Begriffs durch rhetorische Vereinheitlichung und Einbettung in einen ordnungspolitischen Kontext kompensiert. In der Regel wird hierbei von Integration unter dem Vorzeichen der Nicht-Integration gesprochen (Geisen 2010). Der Integrationsdiskurs basiert auf Negativnarrativen über die ›verweigerte‹, ›misslungene‹, die ›verpasste‹ oder gar die ›unmögliche‹ Integration. Gerade aus dieser Negation entfaltet der Integrationsimperativ seine normative Kraft: Wenn fortwährend attestiert wird, dass Integration gescheitert sei, ermöglicht dies die beständige Neuformulierung von Integrationsan- und aufforderungen. Vor dem Hintergrund der semantischen Vagheit und performativen Assoziation mit Phänomenen des Scheiterns kann Integration besonders gut zur Durchsetzung disziplinarischer Maßnahmen instrumentalisiert werden. Integration ist dann eine Anpassungsleistung, die als Migrant:innen geltende Personen zu erbringen haben. Integration ist zugleich ein Sanktionssystem, da bei nicht erbrachter Leistung symbolische und ökonomische Strafen drohen. Weiterhin bestätigt Integration die Zuschreibung von Fremdheit, da die Vokabel nahezu ausschließlich benutzt wird, um über Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund zu sprechen. Indem sie als Menschen mit Migrationshintergrund oder -geschichte bezeichnet werden, werden sie – selbst wenn sie in Deutschland oder Österreich geboren und aufgewachsen sind und hier ihren Lebensmittelpunkt haben – als potenziell ›Anderer‹, die zu integrieren seien, konstruiert. Die Frage der Integration wird aber beispielsweise nicht mit Bezug auf sexuelle Vergehen an Kindern durch inländische, christliche Geistliche gestellt oder mit Bezug auf wirtschaftskriminelle Biografien von Menschen, die fraglos als Deutsche oder Österreicher:innen verstanden werden. Sie wird auch nicht gestellt bei funktionalem Analphabetismus von Menschen, die als Einheimische gelten, und auch nicht, wenn wir es mit einem Fall von fehlendem *moral sense* für die Situation Anderer oder in Bezug auf Fragen von Gemeinwohl und Steuerpflichtungen zu tun haben.

Mit der migrationspädagogischen Perspektive wird das Schema zum Thema, in dem in einer *natio-ethno-kulturell kodierten Weise* Zugehörigkeiten unterschieden werden. Der Ausdruck ›natio-ethno-kulturell‹ (Mecheril 2003/2023) verweist hierbei darauf, dass die Konzepte Nation, Ethnie/Ethnizität sowie Kultur im Alltagsverständnis, aber auch in der Wissenschaft nicht selten diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander Verwendung finden. Auch verweist der Ausdruck darauf, dass Konzepte wie Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur und entsprechende Äquivalente wie Religion oder Sprache 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. Die Bezeichnung ›natio-ethno-kulturell‹ verweist auf die Diffusität, Komplexität und Polyvalenz sowie die Wandelbarkeit, die migrationsgesellschaftliche Unterscheidungen von Menschen und Räumen charakterisiert. Migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeits-

ordnungen werden von einer variablen, verschwommenen und mehrwertigen natio-ethno-kulturell kodierten *Wir*-Einheit strukturiert.

Wenn Worte wie ›Migrantinnen‹, ›Ausländer‹, ›Polen‹, ›Migrantenkinder‹, ›Türkin‹, ›deutsch‹ oder ›Muslime‹ Verwendung finden, dann ist mit solcher Rede in der Regel ein diffuses und mehrwertiges Zugehörigkeitsregister gezogen, das Kultur, Sprache (vgl. Kap. 5), Religion, ethnische Identität und damit zuweilen Rassekonstruktionen (vgl. Kap. 7), nationale Zugehörigkeit, Staatsbürgerschaft zumeist unbestimmt aufeinander bezieht. Die Bedeutungen der Begriffe Nation, Ethnizität und Kultur verschwimmen ineinander. Friedrich Heckmann (1992, S. 52f) definiert die zusammenhängenden Konzepte Nation und Nationalstaat wie folgt:

»Nation und Nationalstaat bezeichnen eine historische Entwicklungsstufe von Gesamtgesellschaften in der Moderne. Nation ist ein ethnisches Kollektiv, das ein ethnisches Gemeinschaftsbewußtsein teilt und politisch-verbandlich in der Form des Nationalstaates organisiert ist. Der Nationalstaat ist eine politische Organisationsform, in welcher der Anspruch einer Übereinstimmung von politisch-staatsbürgerlicher und ethnischer Zugehörigkeit gestellt wird [...].«

Nation ist ein Begriff, der in enger Beziehung zum Begriff des Nationalstaates gedacht werden muss. Es ist häufig herausgestellt worden, dass die Vorstellung der Staatswerdung einer Nation eine Selbstmythologisierung des Nationalstaates bezeichnet. »In Wirklichkeit«, schreibt Georg Kneer (1997, S. 95), »verhält es sich umgekehrt: Staaten ›bringen‹ Nationen und Ethnien hervor, dies geschieht eben dadurch, dass der Prozeß der Herausbildung von Staaten als Werk von (imaginieren) nationalen Gemeinschaften beschrieben wird.« In diesem Sinne hat Benedict Anderson Nationen als »imagined communities« (1998; orig. 1983) bezeichnet. Nation ist nach Anderson eine vorgestellte politische Gemeinschaft, weil »die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert« (Anderson 1998, S. 14f). Nationen ermöglichen Beziehungen und Verbundenheiten zu Unbekannten im Modus von illusionären Face-to-face-Kontakten.

In natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen können Formen religiöser Selbst- und Fremdadressierungen (Karakaoğlu/Klinkhammer 2016; Souza 2024) von Bedeutung sein. Auch der Bezug auf das Sprachvermögen migrationsgesellschaftlicher Sprecher:innen aktiviert häufig natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsvorstellungen (Mecheril/Quehl 2006; Khakpour 2022; Knappik/Thomas 2015). Sprache stellt nicht nur ein klassenspezifisches (Bourdieu 1990) oder genderspezifisches (Elsen 2020) Zugehörigkeitsmerkmal dar, sondern fungiert

migrationsgesellschaftlich auch als eine Art natio-ethno-kultureller Platzanweiser und dient zuweilen als Anzeichen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (vgl. Kap. 5). Hierbei gewinnen natio-ethno-kulturell kodierte Unterscheidungen dann die Qualität eines Rasse-Denkens (vgl. Kap. 7), wenn das Natio-ethno-Kulturelle biologisch-essenzialistisch gefasst wird, also die Wesenhaftigkeit natio-ethno-kulturell kodierter Zugehörigkeit mithilfe der Ausblendung ihrer kontingenten Entstehungs- und Geltungsbedingungen angenommen oder behauptet wird.

Natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeitsräume (die etwa als Deutschland, Europa oder Ghana bezeichnet werden) sind zweierlei: Sie sind imaginierte Räume mit territorialer Referenz. Eric J. Hobsbawm (1991, S. 20f) beschreibt dies so:

»Wie die meisten ernsthaften Forscher betrachte ich die ›Nation‹ nicht als eine ursprüngliche oder unveränderliche soziale Einheit. Sie gehört ausschließlich einer bestimmten und historisch jungen Epoche an. Sie ist eine gesellschaftliche Einheit nur insofern, als sie sich auf eine bestimmte Form des modernen Territorialstaates bezieht, auf den ›Nationalstaat‹, und es ist sinnlos, von Nation und Nationalität zu sprechen, wenn diese Beziehung nicht mitgemeint ist.«

Der Nationalstaat ist ein Staat, dessen Ziel es ist, »den Willen« einer in einem bestimmten Gebiet lebenden Nation auszudrücken und ihre Interessen zu vertreten (Brubaker 1994, S. 53).

Anders als die national-programmatische Vorstellung der internen Homogenität des Nationalen suggeriert (bei der Differenz nach außen projiziert wird; etwa Gogolin 1998), sind Nationalstaaten auf der Ebene des Zugehörigkeitsselbstverständnisses ihrer Bevölkerung und hinsichtlich kultureller Praktiken und Traditionen nicht einheitlich (etwa Heckmann 1992) und zugleich ist der natio-ethno-kulturelle Raum ein – im Hinblick etwa auf den prinzipiellen Zugang zu ihm oder den Zugang zu seinen Bereichen sowie ihrer inhaltlichen Gestalt – umkämpfter und sich wandelnder Raum.

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskontexte sind – um es aus der Perspektive der einzelnen Person zu formulieren – faktisch-imaginäre Räume, in denen Individuen ein handlungsrelevantes Verständnis ihrer selbst erlernen und praktizieren. »Eine nationale Kultur ist ein Diskurs – eine Weise, Bedeutungen zu konstruieren, die sowohl unsere Handlungen als auch unsere Auffassungen von uns selbst beeinflusst und organisiert [...]« (Hall 1994, S. 201). Zugehörigkeitskontexte sind empirische Annäherungen an idealtypische Zusammenhänge, in denen sich Individuen als Gleiche unter Gleichen erfahren, in denen sie Handlungsmächtigkeit entwickeln und einbringen und denen sie schließlich verbunden sein können. Natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeit, so wie der Begriff hier verwendet wird, verweist auf Strukturen, in denen symbolische Mitgliedschafts- und Klassifikati-

onserfahrungen, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit, als auch biografische Erfahrungen der kontextuellen Verortung nahegelegt sind und ermöglicht werden. Mit diesen drei Facetten sind die natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeit konstituierenden Aspekte Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit benannt (Mecheril 2003/2023; Kap. 4).

Die natio-ethno-kulturell kodierte Verortung von Menschen und Lebensweisen als ›Bevölkerung‹ in Nationalstaaten, die dabei stattfindende Formierung der Menschen und ihrer Bewegungen werden etwa mit Bezug auf die Ordnungsschemata ›Sprache‹ (vgl. Kap. 5) oder ›Religion‹ (Mecheril/Thomas-Olalde 2020) artikuliert, fixiert und bestimmt. Menschen und Lebensweisen werden auf diese Weise nicht nur identifizierbar, sondern tatsächlich auch im territorialen Sinn verortbar: Natio-ethno-kulturell kodierte Differenz geht nicht nur mit Raumkonstruktionen einher, etwa in Form von Kartografien, der Errichtung und Symbolisierung von Grenzen etc., sondern diese so entstehenden geografischen Gebilde werden zur Ordnung und Reg(ul)ierung des Sozialen genutzt. 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.

Natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeitsordnungen, die aus Mitgliedschafts-, Wirksamkeits- und Verbundenheitskonzepten bestehen, werden in migrationsgesellschaftlichen Diskursen zum Thema, etwa in der Frage, wessen Anwesenheit in dem jeweiligen Zugehörigkeitsraum beispielsweise Österreich oder Deutschland legitim ist (Mitgliedschaftsebene), welches sprachlich-kulturelle Handlungsvermögen in österreichischen oder deutschen Bildungsinstitutionen wie der Schule ermöglicht werden soll (Wirksamkeitsebene), welche Erinnerungskulturen und die Erinnerung an was für beispielsweise Österreich oder Deutschland bedeutsam sind (Verbundenheitsebene). In migrationsgesellschaftlichen Diskursen könne vorherrschende Zugehörigkeitsordnungen und ihre Mitgliedschafts-, Wirksamkeits- und Verbundenheitskonzepte bestätigt und bekräftigt werden, aber auch irritiert und beunruhigt. Diese sozusagen Beunruhigbarkeit der natio-ethno-kulturell kodierten Ordnung, ihre strukturelle oder latente Krisenhaftigkeit. Diese Krisenhaftigkeit hängt mit zumindest zweierlei zusammen. Zunächst damit, dass das imaginäre, natio-ethno-kulturell kodierte *Wir* konstitutiv auf ein *Nicht-Wir* angewiesen ist und sich damit nicht aus sich selbst, aus einem essenziellen Begründungszusammenhang heraus, stiften lässt. Da das imaginierte *Wir* an sich und für sich nicht sein kann, ist es krisenhaft. Die Krisenhaftigkeit natio-ethno-kultureller Ordnung zeigt sich ferner darin, dass sie als Einheitsfiktion und zeitlich prekäre Konstruktion beständig nach Imaginationspraktiken und performativen Auffüh-

rungen verlangt, was die Unmöglichkeit der endgültigen Fixierung der (Bedeutung der) Ordnung anzeigt. Ordnungen stabilisieren sich über wiederholte Grenzziehungspraktiken. Die Angewiesenheit auf inszenatorische Praktiken, wie etwa auf *Wir*-Rhetoriken, auf Fahnen, Hymnen, Sportübertragungen, verweist auf die essenzielle Notwendigkeit fortwährender Selbstaufführung und Selbsterfindung. Dass diese Aufführungen der Sicherung dessen dienen, was nicht sicherbar ist, wird nicht zuletzt im Spiegel von Migrationsphänomenen deutlich: Migrationsphänomene machen die immer geltende Krisenhaftigkeit der Ordnung des natio-ethno-kulturell kodierten *Wir* manifest. Daher werden die ein natio-ethno-kulturelles *Wir* inszenierenden Praktiken gerade dann mobilisiert, wenn gesellschaftliche Entwicklungen wirksam als kollektive Bedrohung interpretiert und ausgegeben werden (etwa El-Tayeb 2011; Bauman 2016; vgl. Kap. 2).

Zugehörigkeitsordnungen haben zwar viel mit der Logik nationalstaatlicher Unterscheidungen zu tun, können aber nicht mit ihnen gleichgesetzt werden. Die Analyse migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse muss sich neben nationalstaatlicher Unterscheidungen auch auf politische, kulturelle und ökonomische Interdependenzen auf globaler Ebene beziehen, in deren Rahmen Migrationsbewegungen artikuliert und vollzogen werden (vgl. Kap. 2). Neben globalen und supranationalen Verhältnissen, auf die beispielsweise Konzerne und der globale Fluss des Kapitals einwirken, sind zudem lokale Kontexte wie Kommunen oder Städte (Sassen 2001; Effing 2023; White 2018) unterhalb des Nationalstaates von Bedeutung.

Migrationspädagogik orientiert sich an der Einsicht, dass sich die Grundkategorie des wissenschaftlichen Nachdenkens über migrationsgesellschaftliche Phänomene im Verhältnis von Individuen und Gruppen zu Zugehörigkeitsordnungen findet, die natio-ethno-kulturell kodiert sind (Mecheril et al. 2013). Die Schemata und Praktiken, in denen zwischen natio-ethno-kulturell kodiertem *Wir* und *Nicht-Wir* unterschieden wird, vermitteln und beeinflussen Erfahrungen, Selbstverständnisse und Handlungsweisen aller. Migrationspädagogik ist daher erstens auf die Analyse und Beschreibung dieser Schemata und Praktiken bezogen sowie zweitens an der Analyse der Bedingungen der Möglichkeit der Veränderung solcher Schemata und Praktiken interessiert, insoweit die Veränderung dazu beiträgt, die Wahrscheinlichkeit von Gewalt gegen Menschen und von Beschädigungen von Menschen zu verringern. Migrationspädagogik ist also keine Zielgruppenpädagogik und insofern auch keine Ausländer:innen- oder Integrationspädagogik (vgl. Kap. 3), deren vordergründiges Anliegen die gezielte Veränderung von Migrant:innen durch Pädagogik ist. Anders als in pädagogischen Ansätzen, die in erster Linie auf die Förderung der Kompetenzen derer zielen, die migrationsgesellschaftlich als ›Andere‹ gelten und etwa als ›Menschen mit Migrationsgeschichte‹ bezeichnet werden, geht es mit dem migrationspädagogischen Ansatz um das Erkennen der

Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen und weiterhin darum, die Frage zu erkunden, wie mittels Prozessen der Bildung würdevolle Handlungsfähigkeit für alle unter den Bedingungen des Gegebenen möglich ist, ohne damit diese Bedingungen schlichtweg zu bejahen.

Nicht zuletzt zielt die migrationspädagogische Perspektive auf die kritische Analyse der Bedingungen, die andere zu ›migrationsgesellschaftlichen Anderen‹ machen, also für Prozesses des ›Othering‹. ›Othering‹ stellt einen Schlüsselbegriff postkolonialer Theorienbildung (vgl. Kap. 2) dar. In Anlehnung an psychoanalytisch-theoretische Konzepte von Jaques Lacan wurde der Begriff im postkolonial-theoretischen Kontext von Gayatri Chakravorty Spivak neu geprägt und seit den 1970er-Jahren vor allem in anthropologischen Ansätzen breit rezipiert. Nach Spivak erkennen kolonialisierte Subjekte sich erst durch dominante diskursive Praktiken des kolonialen Zentrums als solche, und zwar in Abhängigkeit zu diesen (Spivak 1996). Kolonialisierende Praktiken bringen Subjekte hervor.

Eine andere Perspektive fokussiert insbesondere jene diskursiven Praktiken, die andere zu ›Anderen‹ machen und dadurch ein kollektives Selbstbild erzeugen. Diese Perspektive wurde vor allem durch die Arbeiten von Edward Said zur Konstruktion des ›Orients‹ als antagonistisches Gegenbild des ›Okzidents‹ bekannt und einflussreich. In seinem Werk ›Orientalism‹ (Said 2003) analysiert Said jene diskursiven Praktiken, die ›den Orient‹ und ›die Orientalen‹ erst hervorbringen und in einer konstitutiven Relation zum Selbstbild des ›Westens‹ stellen. Die Mechanismen und die Wirkmächtigkeit dieser Praktiken lassen sich – so Said – nur im Kontext des europäischen Imperialismus und dadurch als Legitimierungs- und Stabilisierungspraxis von Herrschaftsansprüchen gegenüber den konstruierten ›Anderen‹ verstehen.

Said analysiert jene Praktiken der Wissensproduktion, die den ›Orient‹ orientalisieren. Die Etablierung der Orientalistik als akademisch anerkannte Disziplin korreliert historisch mit der europäischen expansionistischen Politik in den sogenannten Orient. Auf den Verwaltungsstrukturen des Kolonialismus aufbauend gedeiht in Europa eine zwanghafte Studium des Orients, das vorgibt, die ›Anderen‹ verstehen zu wollen (Castro Varela/Dhawan 2020, Kap. II). In diesem Gestus werden ›Informationen‹ über die ›Anderen‹ gesammelt und zu einem Wissenskorpus formiert, das die ›Anderen‹ erklärt. Diese ›Erklärung‹ setzt freilich voraus, dass in einem Prozess der Essenzialisierung die ›Anderen‹ als homogene Gruppe konstruiert worden sind und identifiziert werden.

Pädagogik als Ort der Reproduktion und Veränderung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen

Natio-ethno-kulturell kodierte Unterscheidungen des Menschen, insbesondere der Unterschied zwischen denen, die dazugehören, und denen, die nicht so ganz

dazugehören, sind grundlegend für die Migrationsgesellschaft. Das Bildungssystem und pädagogisches Handeln sind hierbei durchaus bedeutsam bei der Bestätigung und (Re-)Produktion natio-ethno-kulturell kodierter Unterscheidungsschemata, etwa dadurch, dass eine spezielle sozialarbeiterische ›Migrantenarbeit‹ institutionalisiert ist (Stecklina/Hammerschmidt/Pötter 2021; Schirilla 2024; Vogler 2023), oder dadurch, dass die Schule optional auf Mechanismen natio-ethno-kultureller Diskriminierung zurückgreift (Gomolla 2016; Ivanova-Chessex/Shure/Steinbach 2022; Heidrich et al. 2021; Funck 2024). 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 kritische Auseinandersetzung mit Wirkungen natio-ethno-kulturell kodierter Ordnungen, die Handlungsweisen, Lern- und Bildungsprozesse sowie Identitäten einschränken wie ermöglichen, beschädigen und sichern, sowie die Analyse von pädagogischen Praktiken, die diese Ordnungen bestätigen, aber auch verschieben und womöglich verändern, ist zentrales Anliegen der Migrationspädagogik.

Kritik der Bezeichnungspraxis ›Migrationshintergrund‹

So bedeutsam und begrüßenswert es ist, dass der Zusammenhang ›Migration und Bildung‹ nicht zuletzt, seit etwas über 20 Jahren intensiv öffentlich thematisiert wird (vgl. Kap 2), so problematisch ist allerdings die Art und Weise, in der dieser Zusammenhang in erster Linie zum Thema wird (Hess/Binder/Moser 2009). So konzentriert sich der öffentliche Diskurs unter der normativen – freilich vagen – Hinsicht ›Integration‹ weitgehend auf die Frage, wie sogenannte Bildungsdefizite von ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ ausgeglichen werden können. Dadurch trägt der Diskurs zur Stärkung eines Schemas bei, das nicht nur sehr grob zwischen zwei Gruppen unterscheidet (Menschen mit und ohne ›Migrationshintergrund‹). Er bestätigt darüber hinaus die nicht nur abwegige, sondern auch problematische Vorstellung, dass jene ›mit Hintergrund‹ (potenziell) defizitäre Wesen seien, jene ›ohne Hintergrund‹ nicht.

Die Häufigkeit, in der seit etwa dreißig Jahren im sogenannten deutschsprachigen Raum die Unterscheidung zwischen Menschen ›mit‹ und ›ohne Migrationshintergrund‹ wahrgenommen, gehört und gelesen werden kann, bringt auch zum Ausdruck, welche Bedeutung Migration zukommt und dass diese Bedeutung mittlerweile offiziell politisch anerkannt wird.

Der Begriff ›Migrationshintergrund‹ wurde von Ursula Boos-Nünning im Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998) in kritischer Absicht eingeführt, da das Begriffspaar ›Staatsbürger:in‹ bzw. ›Ausländer:in‹ (womit in Deutschland lebende Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft gemeint sind) in den 1990er-Jahre immer weniger geeignet war, um die migrationsgesellschaftliche Realität zu beschreiben und auf die Bedarfe von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen zu reagieren (Perchinig/Troger 2011).

Im Jahr 2005 führte das Bundesamt für Statistik den Begriff ›Migrationshintergrund‹ im Rahmen des Mikrozensus ein. Die Definition des Bundesamtes fand daraufhin eine

weite Verbreitung in der Debatte über Bildung und Migration. Sie lautet wie folgt: »Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde« (Statistisches Bundesamt 2024, o. S.). In Österreich wird statistisch auch mit dieser Bezeichnung gearbeitet, wobei darunter »Personen [...], deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden« (Statistik Austria o. J., o. S.) verstanden werden. Die Unterschiedlichkeit der statistischen Herangehensweisen in beiden Ländern verdeutlicht den Konstruktcharakter dieser Bezeichnung, zeigt aber auch, dass es problematisch ist, wenn statistische Angaben aus beiden Ländern ohne Berücksichtigung der Definitionen miteinander verglichen werden.

Bei der Unterscheidungskategorie ›Migrationshintergrund‹ handelt es sich um eine Bezeichnungspraxis, die im Zuge der politischen Anerkennung der gesellschaftlichen Migrationstatsache (vgl. Kap. 2) eingeführt wurde und diese auch zum Ausdruck bringt. Die Bezeichnungspraxis ist damit auf der einen Seite Ausdruck der notwendigen und lange Zeit politisch und wissenschaftlich vernachlässigten Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. Sie kann auch als ein Instrument der statistischen Rekonstruktion migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, etwa im Rahmen schulischer Bildungssysteme, eingesetzt werden und dient damit der fruchtbaren Kritik der Bildungsinstitutionen. Auf der anderen Seite ist die Bezeichnungspraxis ›Migrationshintergrund‹ aber mit etlichen Problemen verbunden; hier seien mit Blick auf schulische Bildung nur einige angesprochen (genauer Knappik/Mecheril 2018).

Allgemein kann beim Versuch, die Unterschiede beim Zugang zu weiterführender Bildung und bei den in den PISA-Studien (vgl. Kap. 3 und Kap. 4) erzielten Leistungen von Schüler:innen mit sogenanntem Migrationshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu erklären, zwischen zwei Ansätzen unterschieden werden: a) Ansätze, die die Merkmale der Schüler:innen und ihrer Eltern in den Blick nehmen, und b) Ansätze, die institutionelle Merkmale der Schule und deren Auswirkung auf die Unterschiede untersuchen (Rose 2012, S. 28 ff.). Wo das Handeln und das Können von Schüler:innen, die im bestehenden Schulsystem schlechter abschneiden, direkt oder indirekt als ›Ursache‹ ihrer Situation verstanden wird und dieses Handeln und Können womöglich gar auf ›ihre Kultur‹ oder ›ihren Migrationshintergrund‹ zurückgeführt wird, wird nicht nur einseitig und verkürzt argumentiert. Die einseitige Fokussierung von als ›Problem-Gruppe‹ markierten Schüler:innen unter der Bezeichnung ›Migrationshintergrund‹ sowie deren Eltern läuft Gefahr, gleichsam das ›Wesen der Anderen‹ für ihre Bildungssituation verantwortlich zu machen und damit an Rasse-Konstruktionen (Kap. 7) anzuschließen und diese zu bestärken.

Die Gruppe, die durch die Bezeichnung ›mit Migrationshintergrund‹ konstruiert wird, ist so heterogen, dass dieses Merkmal nur schwer einen Rückschluss auf die tatsächliche Bildungsbiografie und die Sprachkenntnisse der vermeintlichen Gruppe zugeordneten Personen zulässt. Schüler:innen, die in Deutschland geboren wurden und das Deutsche als ›ihre‹ Sprache (oder eine von ›ihren‹ Sprachen) begreifen und im Deutschen bildungssprachliche Register erworben haben, sind damit genauso bezeichnet wie z. B. Seiteneinsteiger:innen, die vielleicht erst seit einem oder zwei Jahren Deutsch lernen und erwerben. Der Begriff ist also auch in Bezug auf zu bestimmende Lernziele im Deutschen nicht funktional, legt aber die unter diesem Begriff erfassten Personen über mehrere Generationen hinweg auf einen ›anderen‹ Status fest, einen Status, der trotz möglicherweise vorhandener deutscher Staatsbürgerschaft symbolisch eine Nicht-Zugehörigkeit markiert.

Die Schlechterstellung etwa im schulischen Bildungssystem wird denen ›mit Migrationshintergrund/-geschichte/-erfahrung‹ sozusagen angeklebt, wodurch die Anheftung – der Hintergrund, die Geschichte, die Erfahrung – vermeintlich Erklärungswert für die Schlechterstellung erhält. Durch diese Verschiebung gerät aber die Verantwortung des Bildungssystems und seiner Akteur:innen zuweilen aus dem Blick, was einerseits zu einem integrations- und ausländerpädagogischen Zielgruppenansatz der kompensativen Förderung (vgl. Kap. 3) beiträgt, andererseits einem Voluntarismus zuarbeitet, also der Vorstellung, dass Lernerfolge (im schulischen Kontext) eine Sache ›des Willens‹ seien. Insbesondere dieser Moment zeigt, dass in der Bezeichnungspraxis ›mit Migrationshintergrund‹ die Tendenz angelegt ist, die darüber Bezeichneten für ihr mögliches Scheitern in den Bildungsinstitutionen selbst verantwortlich zu machen (vgl. auch die Debatte zur Bezeichnungspraxis ›Migrationshintergrund‹ auf der Homepage des Rates für Migration mit dem Hauptbeitrag von Ann-Katrin Will, 2022).

Die mit postkolonialer (Castro Varela/Dhawan 2020) und transnationaler Migration verknüpften Differenzverhältnisse betreffen alle pädagogischen Bereiche und Handlungsfelder wie Elementarpädagogik (Diehm 2016; Bostancı/Ilgün-Birhimeoğlu 2024), Kunstpädagogik (Czejkowska 2016; Schnurr 2015), Erwachsenenbildung (Sprung 2016; Kloubert 2020; Hill 2025) und alle pädagogischen Handlungsebenen, also Organisationsformen, Methoden, Inhalte wie auch Kompetenzen pädagogischer Professioneller. Bei der Sicherung und wiederholten, iterativen Produktion und dadurch oft verbundenen ›Vernatürlichung‹ von Zugehörigkeitsordnungen spielen pädagogische Institutionen etwa der politischen Bildung (Messerschmidt 2016a; Achour/Gill 2020; Oberle 2023) oder der ›höheren‹ Bildung (Karakaşoğlu 2016a, 2016b, 2016c; Jungbauer-Gans/Gottburgsen 2021) eine zentrale Rolle. Nicht zuletzt die Schule (Geier 2016; Cerny/Oberlechner 2019) stellt einen Ort dar, an dem Individuen in Selbstverständnisse und Selbstpraktiken eingeführt werden, die durch natio-ethno-kulturell kodierte Ordnungen vorstrukturiert sind, die mit anderen, wie etwa Geschlechter- und Klassenordnungen, in einem wechselseitigen und intersektionalen Verhältnis stehen. Bildungsinstitutionen sind produktiv im Hinblick auf die Positionierung von beispielsweise Schüler:innen im migrationsgesellschaftlichen Raum. Diese Positionierungen und Adressierungen – zum Beispiel als ›Migrant:in‹ oder ›Nicht-Migrant:in‹ – müssen als Wirkungen Macht- und auch Gewaltverhältnisse stabilisierender, 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 heißt, als ›Nicht-Migrant:in‹ zu gelten, und diese Positionierung in das eigene Selbstverständnis zu übernehmen (vgl. Kap. 4). Allerdings wären pädagogische Verhältnisse nicht angemessen verstanden, würden sie nicht auch im Hinblick auf ihren Beitrag zum Wandel verfügbarer Unterscheidungsschemata betrachtet werden.

Der migrationspädagogische Blick

Diese Einleitung abschließend, soll die an den Ausdruck *Migrationspädagogik* geknüpfte pädagogische Perspektive im Hinblick auf ihre Grundausrichtung angesprochen werden; letztlich aber bleibt die Präsentation der Perspektive dem Gesamtzusammenhang des Buches vorbehalten.

Seit Anfang der 1980er-Jahre findet das Wort ›interkulturell‹ im Zusammenhang mit Bildung, Erziehung und Pädagogik Verwendung. Seither hat sich der Ausdruck ›interkulturell‹ in der erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit zum Schlüsselbegriff entwickelt, um Fragen im Themenfeld »Migration und Bildung« zu thematisieren (eine ausführliche Kritik der sozusagen Interkulturalisierung der Migrationsgesellschaft findet sich in Kap. 3). Seit etwa Mitte der 1990er-Jahre existiert eine erziehungswissenschaftliche Fachdisziplin, die im Wesentlichen mit Konsequenzen beschäftigt ist, die sich aus migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen für Erziehung und Bildung ergeben. Diese Disziplin trug lange den Namen »Interkulturelle Pädagogik« (vgl. die Beiträge im »Handbuch Interkulturelle Pädagogik« herausgegeben von Gogolin et al. 2018). Allerdings mehren sich die Anzeichen, dass diese Benennung und die mit ihr verbundene programmatische Perspektive an Zuspruch verliert: Es werden zunehmend weniger Professuren in der Erziehungswissenschaft mit der Denomination »interkulturell« ausgeschrieben; die in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft organisierte entsprechende Kommission, die bis 2023 »Kommission Interkulturelle Bildung« hieß, wurde umbenannt in »Kommission Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft«.

Mit dem Leitbegriff der *Migrationspädagogik* kommen durch Migrationsphänomene angestoßene Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Ent-Differenzierung, der Segregation und der Vermischung *des Sozialen* in den Blick. Der Ausdruck Migration verweist auf Phänomene, deren Bedeutung durch Einengung auf *eine kulturelle* Betrachtung nicht erfasst wird. Wanderung ist ein umfassendes Phänomen, das im Spannungsfeld politischer, administrativer, ökonomischer, kultureller, ästhetischer und rechtlicher Systeme auf globaler, nationaler und lokaler Ebene stattfindet.

Migrationspädagogik bezeichnet einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft. Es geht also beispielsweise um an koloniale Figuren anschließende Konstruktion des und der Fremden (vgl. Kap. 2), um die Vielfalt der Sprachen und die Macht der Sprache(n) (vgl. Kap. 5), um die Frage der Repräsentation von Migrant:innen im öffentlichen Raum und auch in Bildungsinstitutionen (vgl. Kap. 4), um die Frage nach Möglichkeit der Schwächung an Rassismus anschließender Unterscheidungen sowie den Möglichkeiten, gegen Gewaltverhältnisse vorzugehen (vgl. Kap. 7), um angemessene Formen von politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft (vgl. Kap. 6) etc.

Bildung

Bildung ist ein Prozess der Veränderung von Bezugnahmen des Bildungssubjektes auf etwa die Welt oder sich selbst, der von Erfahrungen, etwa von Zugehörigkeitserfahrungen, angetrieben wird. Die Bedeutung von Erfahrungen ist hierbei von gesellschaftlichen (Zugehörigkeits-)Ordnungen vermittelt. Das Verständnis von Bildung, das für den migrationspädagogischen Ansatz kennzeichnend ist, setzt sich hierbei erstens von einer Reduktion von Bildung auf kapitalistisch nützliche und verwertbare Kompetenzen wie Selbstkontrolle und -perfektionierung im Dienst eigener Markttauglichkeit (Bürger 2016; Vater 2020) ab und versteht zweitens Bildung im Sinne von Wolfgang Klafki als Allgemeinbildung, also Bildung für alle, allseitige Bildung und Bildung im Medium des Allgemeinen (Klafki 1996).

Wenn wir das Symbolische als die Bedeutung verstehen, die Menschen der Welt, bestimmten ideellen und materiellen Gegenständen sowie sich selbst zuweisen, dann haben wir es bei Bildung mit dem Prozess der Umgestaltung von Selbst-, Welt-, Anderen- und Gegenstandsverhältnissen zu tun. Bildung verweist generell auf symbolische Transformationsprozesse (Koller 2023). Drei Kennzeichen dieses Bildungsverständnisses seien markiert:

1. 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 2023).
2. Dass es sich bei diesen Transformationsprozessen nicht lediglich um einen ›innerlichen‹, psychologisch-therapeutischen Veränderungsprozess handelt, sondern sich die Auseinandersetzung mit Erlebnissen, Ereignissen und (Krisen-)Erfahrungen sich vielmehr auch als Bezogenheit auf allgemein bedeutsame Themen und Probleme ereignet, ist das zweite Merkmal von Bildung. Wolfgang Klafki (1996) bezeichnet jene Prozesse als (Allgemein-)Bildung, die auf »epochaltypische Schlüsselprobleme« der jeweiligen Zeit und des jeweiligen Ortes bezogen sind. Prozesse der Transformation von beispielsweise ästhetischen, affektiven und kognitiven Selbst- und Weltverhältnissen werden in diesem Sinne zu Bildungsprozessen, wenn sie auf allgemeine Schlüsselprobleme und -fragen bezogen sind, mithin sich im Medium des Allgemeinen ereignen. Globale Ungleichheiten (Weiß 2017), die globale ökologische Krise im »rassistischen Kapitalozän« (Moore 2016) oder das immer intensiver von Menschen beanspruchte Recht auf Bewegungsfreiheit (Casse 2016) können als Schlüsselfragen der Gegenwart bezeichnet werden. Bildungsprozesse finden als Transformationen von Selbst-, Welt-, Anderen und Gegenstandsverhältnissen in der kognitiven, affektiven, ästhetischen, politischen, praktischen Auseinandersetzung mit diesen Schlüsselfragen statt.
3. Die Umgestaltung von Selbst-, Welt- und Gegenstandsverhältnissen im Medium von Schlüsselfragen, die die Gegenwart und die einschätzbare Zukunft kennzeichnen, stellt dann einen Prozess der Bildung dar, wenn drittens diese Transformation ein reflektiertes normatives, politisch-ethisches Moment aufweist, das sich auf der Dimension universeller Geltung bewährt. Ohne eine Reflexion auf die normative, politisch-ethische Ausrichtung pädagogischen Handelns ist dieses Handeln sicher auch möglich. Ohne die Bewährung an universellen ethischen Maßstäben wäre migrati-

onspädagogisches Handeln auch denkbar, etwa als Praxis, die bewusst oder unabsichtlich auf den Auf- und Ausbau rassistischer Dispositionen zielt. Migrationspädagogik jedoch ist einem menschenrechtlichen Anspruch verpflichtet (vgl. Kap. 8), das heißt: migrationspädagogisch vermittelte Bildungsprozesse bezeichnen einen Transformationsprozess, der von dem Wert der universellen Würde des Menschen orientiert wird und sich an diesem Wert zu bewähren hat.

Insgesamt kann der migrationspädagogische Ansatz hierbei als Offerte zu einer Praxis (des Denkens, Empfindens, Sprechens und des Handelns) verstanden werden, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, nach Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen Ausschau zu halten und sie wirklich werden zu lassen, die weniger auf die Ausübung von Gewalt gegen andere angewiesen sind. Die Art der Kritik, die den migrationspädagogischen Ansatz kennzeichnet, kann in einem allgemeinen Sinn als suchende, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis bezeichnet werden, nicht dermaßen auf symbolische, räumliche, institutionelle Einteilungen von Menschen angewiesen zu sein, die ihre Würde und ihre Handlungsvermögen beschneiden (Mecheril/Thomas-Olalde 2016).

Anders als in dem eher tugendethischen Verständnis Michel Foucaults, der Kritik versteht als »die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden« (Foucault 1992, S. 12), wird im Rahmen migrationspädagogischer Ambition die Möglichkeit der Kritik in erster Linie auf ihre sozialen und politischen Ermöglichungsbedingungen hin befragt und die Rolle skizziert, die der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Praxis (der Ermöglichung von Denken, Empfinden, Sprechen und Schreiben sowie Handeln) hierbei zukommt (vgl. Kap. 8). Migrationspädagogik fragt nach den sozialen und politischen und schließlich inter-subjektiven Bedingungen der Möglichkeit, nicht dermaßen auf einschränkende, entwürdigende, demoralisierende und beschneidende Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen angewiesen zu sein.

Die migrationspädagogische Perspektive ist weder festgelegt noch mit Blick auf Theorierferenzen in einem engeren Sinne einheitlich. Zwar werden bestimmte Theorieangebote bevorzugt, die nicht zuletzt von drei Grundannahmen ausgehen: a) gesellschaftliche Wirklichkeit kann sinnvoll verstanden und untersucht werden als eine Wirklichkeit, die von diachron und synchron geltenden Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnissen vermittelt ist; b) diese Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse konkretisieren sich über unterschiedliche Zugänge zu materiellen, symbolischen und rechtlichen Ressourcen, die unterschiedlichen natio-ethno-kulturell kodierten Gruppen in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Ausmaß zukommen; c) der Umstand, wie Handlungssubjekte gebildet werden und sich bilden, wie sie sich verstehen, wie sie handeln, empfinden und denken, ist durch Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse unterschied-

lich (superiorisierend und inferiorisierend) vermittelt, aber nicht determiniert. Im durch diese drei Leitlinien abgesteckten Raum theoretischer Perspektiven bezieht sich die Migrationspädagogik auf durchaus unterschiedliche und zum Teil widerstreitende Theorieangebote und gewinnt damit den Status eines nicht festgelegten, sich weiter entwickelnden und suchenden Projekts.

1.4 Anliegen und Aufbau des Buches

Auch wenn mit der migrationspädagogischen Perspektive spezifische Erkenntnis- und Handlungspräferenzen verbunden sind, versteht sie sich aus systematischen wie empirischen Gründen als konstitutiv unabgeschlossenes, sich revidierendes und differenzierendes, als sich fortgesetzt präzisierendes Projekt. Migrationspädagogik lässt sich als selbstreflexive Such-Bewegung in dem von Distinktionspraktiken geprägten akademischen, bildungspolitischen und -praktischen Feld »Migration und Bildung« fassen. Sie ist eine Such-Bewegung, die sich der eigenen theoretischen Ausrichtung und Grundlagen wie der Entscheidung für die Auseinandersetzung mit bestimmten empirischen Themen beständig neu vergewissert. Die vorliegende, überarbeitete Version einer Einführung in die Migrationspädagogik setzt diese Bewegung fort.

Die Bezeichnung Migrationspädagogik ist nicht ideal

In dem Buch »Pädagogik neu denken« (2019), das auf ein von Jeannette Goddard moderiertes Gespräch zwischen Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril zurückgeht, verweist Karakaşoğlu darauf, dass sie und Paul Mecheril mit Blick auf zentrale Ziele des Nachdenkens über Pädagogik und der Migrationsgesellschaft einig seien.

»Was [aber] den Begriff Migrationspädagogik angeht, finde ich auch diesen allerdings nicht ideal – weil auch er meines Erachtens zu dem Schluss verleiten kann, es ginge um eine Sonderpädagogik für eine besondere Gruppe. Insofern ist das ideale Label vielleicht noch nicht gefunden. Entscheidend ist aber ja, worum es inhaltlich gehen muss: um eine Bildung für alle, die den migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen gerecht wird« (Karakaşoğlu/Mecheril/Goddard 2019, S. 58).

Die Bezeichnung Migrationspädagogik war in einer bestimmten Phase sinnvoll, um Bedingungen und Konsequenzen der migrationsgesellschaftlichen Verfasstheit der Gegenwart für Bildung und Pädagogik zu erkunden. Vielleicht ist die Bezeichnung noch immer sinnvoll, auch wenn die gesellschaftlichen und pädagogischen Phänomene, die in den Aufmerksamkeitsbereich von Migrationspädagogik fallen, durchaus in ihrer Unterschiedlichkeit (etwa: Beschulung von geflüchteten Schüler:innen; Erstarken des Antisemitismus und des Rassismus, der sich etwa gegen Sinti:zze und Rom:nja richtet; Entwertung von Nicht-EU-Angehörigen, ins-

besondere wenn sie nicht-weiß sind und zugleich über eine geringe ›Humankapitalausstattung‹ verfügen; die Transnationalisierung des Kapitalismus und seiner Subjekte) stärker zur Geltung gebracht werden müssen. Die akademische Etablierung kritischer Perspektiven stellt ein durchaus ambivalentes Phänomen dar, weil neben und im Zuge der Anerkennung der Kritik sich auch eine gewisse Form der ›Vergewöhnlichung der Kritik‹ einstellt, die ihr den einen oder anderen Zahn zieht. Dennoch soll im Rahmen dieses Buches an der Bezeichnung Migrationspädagogik festgehalten werden, weil sich mit *Migrationspädagogik* ein Zeichen für eine paradigmatische Perspektive verbindet und durchgesetzt hat.

Migrationspädagogik ist ein analytischer (mit welchen Phänomenen haben wir es zu tun?) und orientierender (wie kann pädagogisch verantwortungsvoll gehandelt werden?) Ansatz, der eine bedeutsame Dimension migrationsgesellschaftlicher Realität in einer konzentrierten und gesteigerten Form mit Blick auf Fragen von Bildung und Lernen beleuchtet. Migrationspädagogik betrachtet das Verhältnis von Gesellschaft und Pädagogik in erster Linie unter der Perspektive natio-ethno-kulturell kodierter Zugehörigkeit. Dadurch wird das Verhältnis von Gesellschaft und Pädagogik in dieser wichtigen Dimension besonders gehaltvoll beleuchtet. Die Bildungs- und Lebenssituation von Menschen in der Migrationsgesellschaft ist jedoch selbstverständlich nicht allein von natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsverhältnissen abhängig; andere analytisch und theoretisch zu unterscheidende Einflussgrößen, beispielsweise Geschlechterverhältnisse, sozio-ökonomische Bedingungen, Normalitätskonstruktionen auf der Ebene von Leiblichkeit oder Sexualität, konstituieren die Situation von Menschen in der Migrationsgesellschaft ebenso. Mit Bezug auf die Perspektive natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit bedeutet dies nun zweierlei. Erstens, dass die Bedeutung natio-ethno-kulturell kodierter Zugehörigkeit immer auch von anderen Differenzverhältnissen vermittelt wird. Und umgekehrt, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit die Bedeutung zum Beispiel der sozio-ökonomischen Situation oder Klassenlage vermittelt (wenn es etwa heißt, die Reproduktion sozialer Ungleichheit im und durch das Bildungssystem habe wenig mit der Diskriminierung von Menschen zu tun, die als ›mit Migrationshintergrund‹ gelten, weil diese größtenteils sozio-ökonomisch schlechter gestellt sind und diese Stellung ihre Ungleichheit erkläre, dann muss selbstverständlich gefragt werden, wie es denn zu erklären ist, dass Menschen, die als mit Migrationshintergrund gelten, größtenteils sozio-ökonomisch schlechter gestellt sind). Zweitens ist es wichtig, die Perspektive natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit tatsächlich als Perspektive und damit als ein methodisches Werkzeug der Ermöglichung von Erkenntnis zu verstehen. Dieses Buch führt in erster Linie *nicht* in die Bildungs- und Lebenssituation von Migrant:innen ein und auch nicht in die Situation von Nicht-Migrant:innen in der Migrationsgesellschaft. Vielmehr geht es darum, das Verhältnis von Migration und Pädagogik unter dem Blickwinkel natio-ethno-kulturell kodierter Zugehörig-

keit zu betrachten. Andere Differenzlinien treten hierbei in den Hintergrund. *In einer gewissen analytischen Einseitigkeit* führt das vorliegende Buch in eine Perspektive ein und gibt insofern weniger Auskunft über beispielsweise die spezielle Situation der griechischen oder ungarischen *community* und damit verknüpfte pädagogische Fragen, sondern ist in erster Linie an zwei prinzipiellen Fragen interessiert. Erstens an der Frage der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, in der Menschen (zuweilen rassistisch) unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden. Zweitens ist die Frage bedeutsam, in welcher Weise Pädagogik einen Betrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der Veränderung und Schwächung dieser Ordnung durch pädagogisches Handeln und pädagogische Institutionen gegeben sind und entwickelt werden können.

Das vorliegende Buch gibt den Stand der pädagogischen Diskussion über migrationsgesellschaftliche Anforderungen an pädagogisches Handeln und an pädagogische Institutionen wieder und diskutiert diesen unter einer zugehörigkeitstheoretischen Perspektive. Das vierte Kapitel in der Auflage von 2010 mit dem Titel »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Ansätzen« wurde in der vorliegenden Auflage nicht mehr berücksichtigt, da die kritische Auseinandersetzung mit der Bezeichnungs- und Denkweise »Interkulturell« im erziehungswissenschaftlichen Raum doch deutlich zugenommen hat. Dafür wurde ein neues Kapitel zum Thema »Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft« aufgenommen (Kap.6).

Wichtige Themen der nachfolgenden Kapitel sind beispielsweise:

- migrationswissenschaftliche Debatten und Konzepte (Kap. 2)
- der konzeptionelle Bezug auf »den und die Andere(n)« in Ausländerpädagogik und Interkultureller Pädagogik (Kap. 3)
- die Macht des Unterscheidens der wohl einflussreichsten Bildungsinstitution, der Schule (Kap. 4)
- Sprachenverhältnissen in der Migrationsgesellschaft, entsprechende pädagogische Debatten und Perspektiven (Kap. 5)
- demokratische, politische Bildung in der Migrationsgesellschaft (Kap. 6)
- der Stellenwert rassistustheoretischer Ansätze für eine Pädagogik der Migrationsgesellschaft (Kap. 7)
- Leitlinien migrationspädagogischer Professionalität (Kap. 8)

Die Erläuterung der Themen führt in den fachlichen Diskurs um Migration, Bildung und Pädagogik ein. Der Begriff der Bildung wird migrationspädagogisch hierbei nicht auf formelle Bildung und den Erwerb von Zertifikaten oder von sogenannten Kompetenzen, die gesellschaftlich als nützlich gelten, beschränkt. Bil-

derung verweist vielmehr auf eine ethisch begründete Richtung aufweisende Veränderungsprozesse des symbolisch-praktischen Verhältnisses von Menschen zu der dinglichen, immateriellen und sozialen Welt wie zu sich selbst.

Der Anspruch des vorliegenden Buches ist es in erster Linie nicht, den fachlichen Diskurs als Sammlung von gültigem Wissen darzustellen. Dies aus zumindest zwei Gründen, die für (Wissenschafts-)Wissen überhaupt kennzeichnend sind: Über die Frage, welches Wissens das gültige ist, werden Auseinandersetzungen und Dispute geführt. Es steht also nicht einfach schon fest, worin das gültige Wissen besteht. Wissen ist weiterhin nicht nur umkämpft; zumindest empirisches Wissen ist auch vergängliches Wissen, da sich die historischen Bedingungen verändern, auf die sich das Wissen bezieht und unter denen über die Frage der Gültigkeit des Wissens befunden werden kann.

Somit geht es im Rahmen dieses Buches weniger um die Wiedergabe eines Wissenskanons im Hinblick auf das Themenfeld »Migration und Bildung«, sondern vielmehr um einen Überblick über die Art und Weise, wie diachron und synchron im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs, in pädagogischen Handlungskontexten und gesellschaftlich über »Migration und Bildung« gesprochen wird und welche pädagogischen Konsequenzen an welche Redeweise geknüpft sind.

Da allerdings mit der Darstellung und Kommentierung der fachlichen Diskussion in diesem Buch auch die *Charakterisierung einer bestimmten Perspektive* auf das Verhältnis von Pädagogik und Migration einher geht, nämlich die migrationspädagogische Perspektive, verknüpft sich mit diesem Buch ein zweites Anliegen. Es geht darum, Leser:innen zu zweierlei durch die Lektüre zu ermutigen: zu einem Nachdenken über das Themenfeld »Migration und Bildung«, das insbesondere die Dimension der Macht, Gewalt und Dominanz kritisch zum Thema macht, und zum Mut, Möglichkeiten zu erwägen, nicht dermaßen auf einschränkende und beschneidende Einteilungsmuster angewiesen zu sein.

Daher können die nachfolgenden Ausführungen auch als Ergänzung zu bereits vorliegenden Büchern gelesen werden, die in die »Interkulturelle Pädagogik« (beispielsweise: Allemann-Ghionda 1997; Auernheimer 1996, 2003, 2007; Kiesel 1996; Nieke 2008; Roth 2002; Krüger-Potratz 2005; Nohl 2006; Hummrich/Terstegen 2020; Gogolin/Krüger-Potratz 2020; Gogolin et al. 2018; Fuchs 2021) respektive in die »Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft« (Hamburger 1994) oder das Verhältnis von »Erziehung und Migration« (Diehm/Radtke 1999) einführen. Nicht in jeder dieser Einführungen wird, so wie in diesem Buch, das Selbstverständnis artikuliert, das Feld »Bildung und Migration« unter einer bestimmten Perspektive darzustellen. Einige der Darstellungen präsentieren die Beschreibung des Feldes als fach- und gegenstandsbezogenes Wissen, das perspektivenlos und standpunktfrei formuliert wurde. Vom wissenschaftstheoretischen und methodologischen Standpunkt, der für dieses Buch kennzeichnend ist, ist dies jedoch schlichtweg nicht möglich.

Wie über migrationsgesellschaftliche Gewaltverhältnisse sprechen?

Teresa Koloma Beck und Klaus Schlichte (2020) verweisen darauf, dass die vorherrschende Selbstbeschreibung der europäischen Moderne dazu tendiert, zumindest als illegitim verstandene Formen der Gewalt als »Relikt vergangener, vormoderner Zeiten« zu stilisieren (Koloma Beck/Schlichte 2020, S. 21). Allerdings wird nicht zuletzt in einer post- und dekolonialen Perspektive (vgl. Kap. 2) deutlich, dass Gewalt im Rahmen der Entwicklung der europäischen Moderne einen konstitutiven Bestandteil gesellschaftlicher Verhältnisse damals wie heute darstellt. Auch wenn das Wechselverhältnis von Moderne und Kolonialismus einigermaßen klar auf die gewaltdurchsetzte Seite der Moderne verweist, tendieren nicht unmaßgebliche Formen europäischer Geschichtsschreibung dazu, die Geschichte der Moderne als eine Meistererzählung von wissenschaftlichen Errungenschaften, technischen Fortschritten und von wünschenswerten gesellschaftlichen Umbrüchen im kollektiven Gedächtnis zu verankern. Enrique Dussel weist darauf hin, dass diese europäische Erzählung der Moderne die europäische Kolonialherrschaft sowie die Etablierung kolonialer Machtstrukturen ausgeblendet hat und spricht in diesem Zusammenhang von einem Mythos der Modernität (Dussel 1993).

Wenn wir die zerstörerische Gewalt des Menschen gegen den Menschen, sei diese Gewalt nun strukturell oder interaktiv, körperlich oder symbolisch, als ein Phänomen verstehen, in dem es um die Bewahrung, Wiederherstellung, Bestätigung oder Veränderung sozialer Ordnung geht, dann ist beispielsweise rassistische Gewalt (vgl. Kap. 7) nicht nur Ausdruck einer auf Rassekonstruktionen fußenden Ordnung, sondern auch darauf bezogen, diese Ordnung zu festigen. Im Zentrum des rassistischen Denkens steht die binäre Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturell kodierten *Wir* und einem *Nicht-Wir*, insbesondere dann, wenn das *Wir* und *Nicht-Wir* essenzialistisch (vom Lateinischen *essentia*, das Wesen, Sein, So-Sein meint) gefasst wird. Da, wo das natio-ethno-kulturell kodierte *Wir* in einer essenzialistischen Weise gefasst wird, kann das Schema Rassismen mobilisieren und stärken. In Deutschland werden beispielsweise »im Zuge islamrelevanter Diskursereignisse – wie etwa 9/11, Kopftuch- und Karikaturenstreit« (Akbulut 2017, S. 174) –, auf der Grundlage von Deutungsmustern über den Islam, die mit Rassekonstruktionen operieren, »muslimische Andere« als ihrem Wesen nach nicht zugehörig zu einem natio-ethno-kulturellen *Wir* ausgegeben und mit Attributen belegt, die dies glaubhaft zu machen versuchen: Sie seien bildungsfern, rückständig und gefährlich (Attia 2017, S.189).

Zugleich geht auch von minorisierten Milieus in der Migrationsgesellschaft Gewalt aus. Hier ist beispielsweise jene Gewalt zu nennen, die von Gruppen ausgeht, die dem sogenannten Islamismus zugerechnet werden:

»Mit dem Sammelbegriff ›Islamismus‹ werden sehr unterschiedliche ideologische Strömungen zusammengefasst. Ihr gemeinsames Charakteristikum ist die Überzeugung, dass der Islam nicht nur die privaten Glaubenspraktiken, sondern auch die politische und gesellschaftliche Ordnung bestimmen sollte. Hier enden auch schon die Gemeinsamkeiten, die Bandbreite an Zielen und Betätigungsfeldern islamistischer Gruppierungen ist groß. Ebenso vielfältig sind die Gründe, warum Menschen sich islamistisch radikalieren, und die Wege, auf denen sie dies tun. Unstrittig ist: Die Rolle Sozialer Medien ist für Radikalisierungsprozesse kaum zu überschätzen« (Damir-Geilsdorf/Nolte 2024, o. S.).

Die Komplexität der sich zum Teil wechselseitig hervorbringenden Gewaltformen in der Migrationsgesellschaft macht die Auseinandersetzung damit schwierig. In migrationspädagogischer Perspektive lautet hier die zentrale allgemeine Frage: Wie Gewalt kritisch thematisieren, ohne dass diese Thematisierung selbst eine zerstörerische Gewalt wird?

Hierzu ist die Reflexion auf die je eigene Einseitigkeit in der Thematisierung von Gewaltphänomenen von Bedeutung: Welche migrationsgesellschaftlichen Gewaltphänomene blende ich aus? Die Wahrnehmung welcher migrationsgesellschaftlichen Gewaltphänomene fällt mir schwer? Zugleich ist es wichtig, nicht zu einer Nivellierung und Verharmlosung von Gewaltverhältnissen beizutragen, was etwa in solchen Ausdrücken wie »Rassismus gegen Weiße« oder »umgekehrter Rassismus« geschieht. Bei diesen Ausdrücken handelt es sich in rassismustheoretischer Perspektive um unangemessene und defensiv-restaurative Konzepte (Hoeder 2020). Gerade aufgrund der Komplexität der sich zum Teil wechselseitig hervorbringenden Gewaltformen in der Migrationsgesellschaft kann es zu Tendenzen der Instrumentalisierung von Gewaltkritik kommen: die Thematisierung der (vermeintlichen) Gewalt anderer zur Selbstaufwertung und zur Verdeckung eigener Gewalt. Wie ist Gewalt benennbar und kritisierbar, ohne dass es dabei in erster Linie um Selbstaufwertung geht?

Bedeutsam bei dem Versuch, Gewalt kritisch thematisieren, ohne dabei selbst unangemessenen Formen von Gewalt Vorschub zu leisten, ist eine gewisse Zurückhaltung mit Blick auf ein »Gruppendenken« bzw. einen »Gruppismus« (Brubaker 2007). Damit ist gemeint: Ein behutsamer Umgang auch mit wissenschaftlichen Studien (etwa Einstellungsuntersuchungen), die Auskunft über bestimmte Gruppen und ihre Gewaltbereitschaft geben (etwa *die* Muslime oder *die* Menschen mit Migrationshintergrund oder *die* Ostdeutschen oder *die* Menschen ohne Migrationshintergrund), ist angeraten. Denn zum einen ist für jede nach welchen Kriterien der Selbst- oder Fremddefinition auch immer gebildete Gruppe kennzeichnend, dass sie in sich eher heterogen als homogen ist. Das Sprechen über »Gruppen« ist Teil der Konstruktion dieser Gruppe als Gruppe. Auch führt das Gruppendenken schnell dazu, »die Gruppe« als Erklärungsgröße für Gewaltpraktiken zu behandeln. Gewalt in einem Stadtviertel wird dann beispielsweise erklärt damit, dass sich dort viele »ausländische Männer« aufhalten.

Einstellungsuntersuchungen etwa im Rahmen des politisch und pädagogisch einflussreichen Ansatzes der »Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit« (Heitmeyer 2002 bis 2011; Küpper/Zick 2015), die nach »menschenfeindlichen Einstellungen« bestimmter Gruppen fragen und diese Gruppen bereits vor der Untersuchung festgelegt haben, können das Gruppendenken bekräftigen, weil durch diese Untersuchungen der irriige Eindruck entsteht, die durch die wissenschaftliche Operation der Gruppenbildung gebildeten Gruppen gäbe es als solche. Ein vorsichtiger und reflexiv-kritischer Umgang mit Untersuchungen, die an gruppenbezogenen Phänomenen (etwa: gruppenbezogene Analyse gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit) interessiert sind, ist also sinnvoll und Teil pädagogischer Professionalität.

Migrationspädagogische Professionalität besteht in dem Wissen darum, dass es Gruppen sozusagen nicht aus sich herausgibt, sondern diese auch mittels politischer Diskurse, wissenschaftlicher Studien und pädagogischer Diskurse hergestellt werden.

Vor dem Hintergrund des Erstarkens rechtspopulistischer Bewegungen und rechtsnationalen Denkens, der der Normalisierung entsprechender Positionen

und Perspektiven des rassistischen Denkens, Sprechens, Fühlens und Handelns nicht zuletzt in den letzten Jahren (vgl. Kap. 7), welche Auswirkungen auf das Feld (erziehungs-)wissenschaftlicher Wissensproduktion wie auch in pädagogischen Praxisfeldern haben, kommt der analytischen Schärfe und Kritik des migrationspädagogischen Projektes eine spezifische Relevanz und auch eine besondere Verantwortung zu. Gerade das Erstarken rassistischer und nationalistischer Akteur:innen verweist auf die Bedeutung des migrationspädagogischen Projekts, das mit dem Ziel, Bedingungen der Möglichkeit der Minderung zerstörerischer und entwürdigender Gewalt zu erkennen und zu stärken, die Analyse migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse und ihrer Bildungsinstitutionen verfolgt.

Noch einige Hinweise zu Sprache und Gestaltung des Buches:

Anders als in der letzten Auflage der Migrationspädagogik, verzichten wir auf den Ausdruck ›Migrationsandere‹, weil dieser durch Gewöhnung und Gebrauch sein kritisches Potenzial vielleicht eingebüßt hat und mittlerweile zuweilen so benutzt wird, als bezeichne er eine spezifische Personengruppe. In diesem Buch nutzen wir Formulierungen wie ›migrationsgesellschaftlich als Andere Geltende‹.

Bezogen auf das grammatische Geschlecht wird in diesem Buchtext eine Form realisiert, die als Adressierung geschlechtlicher Vielfalt verstanden werden darf: Wir nutzen Formulierungen wie Erziehungswissenschaftler:innen oder Pädagog:in; da, wo ein Artikel oder Pronomen erforderlich ist, nutzen wir das generische Femininum, also beispielsweise: ›nicht jede Pädagog:in scheut sich, mutig zu sein‹.

In den Kapiteln des Buches, wie bereits auch in diesem Einführungskapitel, finden sich wiederholt eingerahmte Text-Kästen, die in einer Art Mini-Exkurs durch Ausführungen und durch Zitate Vertiefungen, Nebengedanken und zusätzliche Erläuterungen oder auch Exemplifizierungen bestimmter argumentativer Zusammenhänge anbieten. Zu Beginn jedes Kapitels findet sich ein besonders auszeichneter Kurztext, der zentrale Argumente des Kapitels zusammenfasst und markiert.