

**Materialien zum Band**

Paul Mecheril u.a.

**Bachelor | Master: Migrationspädagogik**

Weinheim, Basel 2010

## Inhaltsverzeichnis

<b>Materialien zum Kapitel 2</b>	04
<i>María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril</i> Migrationspolitische Diskurse und ihre Wirkmächtigkeit	04
<b>Materialien zum Kapitel 3</b>	08
<i>Paul Mecheril</i> »Interkulturelle Pädagogik« und »Ausländerpädagogik«	08
<b>Materialien zum Kapitel 4</b>	12
<i>Annita Kalpaka/Paul Mecheril</i> Schlaglichter auf den Stand der Diskussion zur »Interkulturellen Öffnung«	12
Diskussion bei den Wohlfahrtsverbänden	12
»Interkulturelle Öffnung« der Stadtverwaltung	13
<b>Materialien zum Kapitel 5</b>	16
<i>İnci Dirim/Paul Mecheril</i> Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern	16
<b>Materialien zum Kapitel 6</b>	22
<i>İnci Dirim/Paul Mecheril/Claus Melter</i> Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem	22

<b>Materialien zum Kapitel 7</b>	25
<i>Paul Mecheril/Claus Melter</i>	
Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)	25
Geltungsbereich des AGG	25
Die praktische Umsetzung und Beratung	27
<b>Literatur</b>	29

## Materialien zum Kapitel 2

María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril

### Migrationspolitische Diskurse und ihre Wirkmächtigkeit

»Immigranten«, so die Soziologin Saskia Sassen, »werden heute meist als Bedrohung wahrgenommen; als Fremde, die ihre Aufnahme in reicheren Ländern erbitten, erzwingen oder erschleichen« (2000, S. 13) – eine Repräsentation, die zuweilen ergänzt wird um das Bild »der bemitleidenswerten Opfer«. Solche Bilder und Vorstellungen über Migrant/innen bleiben nicht folgenlos, da sie Resultat und Voraussetzung politischer Verhältnisse sind.

Foucault (1992, S. 12) versteht Kritik als Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Sein Regierungsbegriff ist dabei eng verknüpft mit der Idee der Gouvernamentalität. Gouvernamentalität stellt eine Regierungsform dar, deren Machttechniken weit über den Herrschaftsbereich des Staates hinausreichen. Sie wird gebildet aus den »Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissenschaft die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat« (Foucault 2000, S.64).

Die Bevölkerung und ihre Arbeitskraft, ihre Lebensformen, ihr Konsum, ihre Vorlieben und ihr Wachstum werden zum Gegenstand von politischer Intervention und regulierender Kontrolle. Die Integrationspolitiken, die nahezu jeden Aspekt migrantischen Lebens zu erfassen suchen, können hierbei als Paradebeispiel für aktuelle Regierungspraxen verstanden werden. Integration wird unter dieser Perspektive als plurales Regime der Kontrolle und Normalisierung erkennbar (Castro Varela 2005). Die pädagogischen Institutionen stellen dabei einen großen Teil der disziplinierenden Praktiken bereit. Sie sind aufgrund ihrer Nähe zu den zu integrierenden Subjekten in besonderer Weise »kompetent«, also befähigt, zuständig und legitimiert, die integrative Arbeit zu leisten. Die theoretischen und praktischen Interventionen einer sich als »interkulturell« verstehenden Pädagogik sind an den Kreuzungspunkten der (zuvor hergestellten) Differenzen zwischen den Menschen tätig. Im Zuge der (massen-)medialen Bearbeitung von Migrationsfragen und einer fast »explosiven« Ausbreitung und Zerstreuung des Migrationsdiskurses haben sich in den letzten Jahren einige Themen nachdrücklich im migrationspolitischen Diskurs durchgesetzt, nicht zuletzt »Integration« und »Sicherheit«.

Das Konzept der Integration ist Teil eines Migrationsdiskurses, der Migration nicht als Normalfall, sondern als »soziale Störung« begreift. Dabei fällt die zunehmend thematisierte Ausschließung von Migrant/innen aus gesellschaftlichen Bereichen mit einer Zunahme von Integrationsforderungen und -befragungen zusammen. Migrationsandere stehen im Mittelpunkt eines öffentlichen Interesses, das nach ihrer Integriertheit fragt und sie symbolisch und faktisch einem beständigen Integrationstest unterzieht: Was ziehen sie an? Sind sie religiös? Wie steht es mit dem Familienfrieden? Welche Sprache(n) werden in den Familien gesprochen? Wer kommt zu Besuch? Wie häufig fahren

sie in ihre Heimat? Wie stehen sie zu Bildung? Wie zu Demokratie? Welcher Fußballnationalmannschaft jubeln sie zu?

Integrationsdebatten erhöhen die Aufmerksamkeit, die »Anderen« entgegen gebracht wird, eine Aufmerksamkeit, die sie fortwährend als »Andere« bestätigt, ihnen aber gleichzeitig abverlangt, nicht anders, sondern integriert zu sein. Dieses *double bind* ist nach einer Studie von Schiffauer u.a. (2002) zu der Frage, wie in Schulen unterschiedlicher nationalstaatlicher Kontexte Migrationsandere angesprochen werden, charakteristisch für die Ansprache Migrationsanderer in Schulen in Deutschland: Es gilt ein starker Assimilationsgebot bei gleichzeitigem Othing. Migrationsandere sind mithin mit der paradoxen oder – im doppelten Sinn – unmöglichen Aufforderung konfrontiert, »anders« und zugleich »nicht-anders« zu sein. Komplementär zu der folgenreichen Produktion der »Anderen« kommt es zu einer Neuerfindung der Nicht-Anderen, die das nationale Denken stärkt. Der Nationale Integrationsplan stellt eine Art offizielle Positionierung und bedeutsame Inszenierung der deutschen Regierung zum Thema »Migration« dar. Vorbereitet und begleitet wurde der Nationale Integrationsplan durch zahlreiche öffentliche Verhandlungen und Darlegungen. Auch im Zuge dieser öffentlichen Auseinandersetzung hat sich ein semantisch-diskursives Feld verfestigt, welches nicht nur aus Begriffen wie »Integration« und »Einbürgerung« gebildet wird, sondern auch »Sicherheit«, »demografischer Wandel« und »Fremdheit« beinhaltet. Durch die Kopplung von Sicherheitsfragen und Fragen des demografischen Wandels an die Diskussion um Integration werden die Subjekte der Migration gleichermaßen zu Objekten der Angst und der Hoffnung. Die Paradoxie wiederholt sich.

Es wird gesagt, dass Deutschland Migration benötige, während auf der anderen Seite Migration als bedrohlich beschrieben wird. Im Text des Bundesministeriums des Inneren wird von der »Steuerung der Migration« gesprochen und gleichzeitig auf beschränkte soziale »Integrationsfähigkeit« hingewiesen. Die staatlich gesteuerte Integrationspolitik verfolgt »nationale Interessen«, die aber in sich gebrochen und widersprüchlich sind, da es gleichzeitig um die Abwehr und den Einbezug der Anderen geht.

Zugleich sind offizielle Migrationspolitik und Migrationsdiskurse in Deutschland von dem geprägt, was *nicht* zur Sprache kommt. Das Wort »Flüchtlinge« taucht im Nationalen Integrationsplan nur im Zusammenhang mit der Integration »deutscher Flüchtlinge und Vertriebener« nach dem Zweiten Weltkrieg auf, während Wörter wie »Asyl« und »Exil« in der Kurzfassung nicht ein einziges Mal vorkommen. In der Langfassung kommt »Asyl« nur dreimal vor (einmal, wenn daraufhin gewiesen wird, dass bislang die Hilfen zur beruflichen Integration in den Richtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), zum Akademikerprogramm auf Spätaussiedler/innen, jüdische Immigrant/innen und Asylberechtigte begrenzt sind, ein weiteres Mal sind lediglich Spätaussiedler/innen gemeint und ein drittes Mal wird in Klammern darauf hingewiesen, dass Asylbewerber/innen trotz grundsätzlicher Zugangsoffenheit zum Angebot der Vorsorgeleistungen der Gesetzlichen Krankenversicherung (GKV) davon ausgeschlossen bleiben). Der Nationale Integrationsplan spricht hier eine deutliche Sprache (vornehmlich durch Nicht-Thematisierung): Flüchtlinge sollen nicht integriert werden. Eine Konsequenz dieser Praxis ist beispielsweise die fortdauernde Kriminalisierung von Asylsuchenden, wodurch eine Entsolidarisierung der Mehrheitsbevölkerung mit ihnen befördert wird.

Der Nationale Integrationsplan inszeniert weiterhin eine Wirklichkeit, in der es keine Diskriminierung gibt und ermöglicht damit die Vorstellung, dass Integration letztlich eine Sache des Willens der zu integrierenden Individuen sei, die, »Integrationswillig-

keit« vorausgesetzt, durch staatlich Maßnahmen gefördert werden. Im Abschnitt zu »Integration und Arbeitsmarkt« heißt es im Nationalen Integrationsplan: »Angesichts der Befunde zur Arbeitsmarktsituation auch qualifizierter Menschen mit Migrationshintergrund ist jedoch kaum fraglich, dass Bildungsdefizite hierfür als einzige Erklärung nicht ausreichen. Vor dem Hintergrund der anhaltend hohen Unterbeschäftigung spielen nicht nur die persönlichen Voraussetzungen, sondern möglicherweise auch gesellschaftliche Wahrnehmungen eine Rolle im Auswahlprozess und müssen bei der Gestaltung integrationspolitischer Maßnahmen mit berücksichtigt werden« (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007, S. 78).

Die gleichzeitig erschienene OECD-Studie mit dem Titel »Jobs for Immigrants – Labour Market Integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden« (2007) spricht eine deutlichere Sprache. Sie zeigt nicht nur auf, dass Migrant/innen sowie deren Kinder erheblich schlechter auf dem Arbeitsmarkt abschneiden als die deutsche Mehrheitsbevölkerung. Die Beschäftigung von Migrant/innen hat seit Anfang der 1990er Jahren auch deutlich stärker abgenommen als die der übrigen Bevölkerung in Deutschland. Die Qualifikationsstruktur von Migrant/innen im Verhältnis zur übrigen Bevölkerung ist nur in wenigen Ländern so ungünstig wie in Deutschland. Selbst hoch qualifizierte Migrant/innen tun sich schwer auf dem hiesigen Arbeitsmarkt. So liegt die Beschäftigungsquote bei denen mit Hochschulabschluss, laut OECD-Studie, nur bei 68% gegenüber einer Beschäftigungsquote von 84% bei in Deutschland geborenen Akademiker/innen. Selbst für in der Bundesrepublik geborene Kindern aus Migrationsfamilien, die ihre gesamte Ausbildung in Deutschland absolviert haben, sind die Beschäftigungschancen geringer als für Personen ohne Migrationshintergrund mit dem gleichen Bildungsniveau (OECD 2007).

Gemessen an diesen Ergebnissen scheint die im Nationalen Integrationsplan gewählte Formulierung, dass hierfür »möglicherweise auch gesellschaftliche Wahrnehmungen« verantwortlich sind, bagatellisierend. Ein Sprechen über Integration bei gleichzeitiger Verwischung und Verharmlosung von Diskriminierungsverhältnisse (vgl. Kap. 6 und 7), die dazu führen, dass nicht allen in Deutschland lebenden Menschen dieselben Chancen auf »Selbstverwirklichung« zugestanden wird, muss als Praxis der Beschwichtigung gelesen werden, die nicht zum Abbau diskriminierender Strukturen beiträgt – im Gegenteil.

Durch die enge Verzahnung von Sicherheits- und Migrationsdiskursen stehen Migrationsandere unter fortgesetztem Verdacht. Ein Widerschein dieser Verdächtigung findet sich beispielsweise in Ergebnissen von Einstellungsstudien. Die Ergebnisse der *Population Policy Acceptance Study* in Deutschland von 2005 weisen darauf hin, dass »die ausländische Bevölkerung stärker mit Kriminalität und Terror in Verbindung gebracht« wird als die deutsche Bevölkerung. Die Aussage, »die Zunahme der ausländischen Bevölkerung begünstigt die Ausbreitung von Kriminalität und Terrorismus« fand bei 61,8% Zustimmung. Nur 17,8% stimmte an dieser Stelle nicht zu. Ebenso wird nur von der Mehrheit der deutschen Bevölkerung nicht unterstützt, dass Ausländer nach fünf Jahren ein kommunales Wahlrecht haben (nur 37,8 % Zustimmung) und dass sie schnell die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten können (45,4 %) (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 2005, S. 51).

Die enge Verzahnung von Sicherheits- mit Migrationsdiskursen (eine Google-Recherche Ende Juli 2009 zu den Stichworten »Migration & Sicherheit« ergibt 1.550.000 Einträge (Seiten auf Deutsch), wohingegen »Migration & Diskriminierung« 196.000 Einträge ergibt) ist Bestandteil eines paradoxen Diskurses über Migration. Migration

ist, so könnte die Grundfigur des Diskurses auf die knappste Form gebracht werden, unvermeidlich *und* unerwünscht. In diesem politische Verlautbarungen und mediale Darstellungen, institutionelle Realität, das Geschehen in Bildungsinstitutionen kennzeichnenden Widerspruch und Spannungsverhältnis machen Migrationsandere jene Erfahrungen, die sie zu »Anderen« machen. Pädagogisch geht es darum, diese (und andere) Widersprüche zu erkennen, auch die eigene Verstrickung in ihnen und so zu handeln, dass »weniger Herrschaft« ausgeübt wird. Dazu ist Wissen erforderlich und dazu ist es erforderlich, Wissen zu problematisieren.

## Materialien zum Kapitel 3

Paul Mecheril

### »Interkulturelle Pädagogik« und »Ausländerpädagogik«

»Ausländerpädagogik« und »Interkulturelle Pädagogik« geben grundlegende pädagogische Reaktionen auf migrationsgesellschaftliche Unterschiede wieder. Sie umfassen als Bezeichnung für Prinzipien, die in bestimmten historischen Perioden und in bestimmten politischen Kontexten vorherrschend sind, eine Vielzahl von Handlungsansätzen, theoretischen Referenzen und Selbstverständnissen.

Interkulturelle Pädagogik und Ausländerpädagogik können im Hinblick auf die Art und Weise unterschieden werden, wie sie mit der Dimension natio-ethno-kultureller Differenz und genauer mit dem Topos der Migrationsanderen umgehen. Als grundlegende *pädagogische Antworten auf das Thema des und der natio-ethno-kulturellen Anderen* werden sie nachfolgend erläutert. Die Tabelle markiert Merkmale beider Paradigmen.

Die »Anderen« in »Ausländerpädagogik« und »Interkultureller Pädagogik«

Paradigmatische Ansätze Merkmale	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
Wer gilt als »Anderer«?	spezifische Andere (»Ausländer«)	alle sind (einander) Andere
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Fertigkeiten	Identität
Unterschiedskonzept	Defizit	Differenz
Handlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Handlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

► *Spezifische Andere vs. alle sind (einander) Andere*

Die Ausländerpädagogik operiert mit einem Konzept der »Anderen«, das nur bestimmte Personen als Andere versteht. Der Andere der Ausländerpädagogik ist ein spezifischer Anderer: es ist »der/die Ausländer/in« bzw. »der/die Migrant/in«. »Ausländer« ist nach § 1 Abs. 2 des Ausländergesetzes jeder, der nicht Deutscher im Sinne des Artikel 116 Absatz 1 des Grundgesetzes ist. Insofern könnte man vermuten, dass es sich bei dem partikularen Verständnis des Anderen in der Ausländerpädagogik letztlich um ein Konzept handelt, dem eine juristische Unterscheidung zugrunde liegt. Allerdings stellen die Ausdrücke »Migrant« und »Ausländer« keine eindeutigen Begriffe dar. Zwar scheint auf den ersten Blick klar zu sein, was gemeint ist, doch beim genaueren Nachdenken zeigt sich, wie verschwommen und unklar die Begriffe sind (siehe ausführlich Kap. 2 im Buch): Manche Menschen werden als Ausländer/innen oder Migrant/innen bezeichnet und (z.B. in der Schule) auch so behandelt, obwohl sie keine Migrationserfahrungen aufweisen; andere Menschen, obschon



sie transnationale Migrationserfahrungen haben, werden nicht als Migrant/innen wahrgenommen. Es gibt gesellschaftliche Konstruktionsprozesse, die bestimmte Menschen zu Migrant/innen machen und sie als solche ansprechen. Diese Prozesse sind nicht zufällig und beliebig, ihr sozialer Sinn erschließt sich vielmehr vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen, die eng mit dem europäischen Rassismus und Kolonialismus verbunden sind (siehe Kap. 2 und 6). Der Ausdruck »Migration-sandere« markiert diesen Prozess der gesellschaftlichen Erzeugung natio-ethno-kultureller Differenz.

Der/die Andere der Ausländerpädagogik ist somit nicht eindeutig bestimmbar. Doch zugleich handelt es sich – in der Vorstellung – um eine/n spezifischen Andere/n. Von »Ausländerpädagogik« kann nur gesprochen werden, wenn einigermaßen klar zu sein scheint, wer »die Ausländer« sind, auch wenn beim genauen Nachdenken unklar wird, wer damit gemeint ist. In dieser eigentümlichen »unklaren Klarheit« handelt es sich bei der Ausländerpädagogik um eine Zielgruppenpädagogik, die binär angelegt ist, da sie zwischen Zielgruppenmitgliedern (»den Ausländer/innen«) und Nicht-Zielgruppenmitgliedern (»den Inländer/innen«) unterscheidet.

Das Verständnis der »Anderen« der Interkulturellen Pädagogik unterscheidet sich programmatisch grundlegend von dem der Ausländerpädagogik. Die Interkulturelle Pädagogik wendet sich vom Zielgruppenansatz ab; sie geht nicht von einem spezifischen Anderen aus, sondern universalisiert den Anderen. Anderssein wird in der Interkulturellen Pädagogik als umfassendes Verhältnis verstanden: im Verhältnis zueinander sind wir einander jeweils Andere. Bei der Interkulturellen Pädagogik handelt es sich somit um eine Pädagogik, die sich auf alle Gesellschaftsmitglieder und auf alle Handlungsbereiche bezieht.

Die Interkulturelle Pädagogik rückt eine Perspektive in den Vordergrund, die Differenzen als Kontext und Referenz von Bildungsprozessen überhaupt versteht. Im Beschluss der Kulturministerkonferenz 1996 wird ein entsprechender Bildungsauftrag formuliert. Interkulturelle Bildung wird hier als »Schlüsselkompetenz für eine pluralisierte Gesellschaft und globalisierte Welt definiert« (Krüger-Potratz 2001, S. 36). Interkulturelle Bildung wird somit als »neue Allgemeinbildung« verstanden und »Integration« als ein alle Bürger/innen einschließender Prozess, in den alle ihre unterschiedlichen Lebensweisen einbringen sollen.

► *Pass/Herkunft vs. Kultur*

Das zentrale Kriterium der Identifikation der »Ausländer/innen« ist der Pass, genauer: das Fehlen des deutschen Passes, das zentrale Kriterium der Identifikation der »Migrant/innen« die nationale Herkunft. Insofern handelt es sich bei dem ausländerpädagogischen Kriterium der Identifikation der Anderen letztlich um ein negatives Kriterium: »Ausländer/innen« sind Personen, die etwas (den deutschen Pass) nicht besitzen, »Migrant/innen« sind Personen, die nicht aus Deutschland stammen. Das Äquivalent zum nicht-deutschen Pass und zur nicht-deutschen Herkunft in der Ausländerpädagogik stellt in der Interkulturellen Pädagogik »Kultur« dar. Da »Kultur« in der Interkulturellen Pädagogik nicht spezifisch zur Thematisierung nur einer Gruppe Verwendung findet, sondern eine Hinsicht darstellt, unter der Gruppen überhaupt erst voneinander unterschieden werden können, wird mit dem Kriterium »Kultur« der Andere zu einem allgemeinen Phänomen. Konkret folgt dieser Verallgemeinerung des Anderen beispielsweise, dass sich die Angebote der Interkulturellen Schulpädagogik nicht allein auf »die Ausländer- oder Migrantenkinder«, sondern

auf alle Schüler/innen beziehen. Die Interkulturelle Pädagogik setzt sich von der Ausländerpädagogik in der Vorstellung ab, »daß das Anderssein sich nicht auf den Paß, die andere, nichtdeutsche Staatsbürgerschaft reduzieren lasse, wie es die Rede von den »ausländischen« Kindern nahe lege, sondern daß der andere sprachliche und vor allem kulturelle Hintergrund entscheidend sei« (Krüger-Potratz 1999, S. 155).

► *(Sprach-)Fertigkeiten vs. Identität*

Mit dem Augenmerk auf den kulturellen Anderen gerät eine Vielfalt kultureller Identitäten in den thematischen Fokus der Interkulturellen Pädagogik. Betrachtet die Ausländerpädagogik die Anderen unter der Frage ihrer Kompetenzen und Fertigkeiten, so rückt in der Interkulturellen Pädagogik der Andere in seiner Identität, in der spezifischen Weise seines Welt- und Selbstbezuges in den Mittelpunkt. »Das Programm einer interkulturellen Bildung lässt sich auf zwei Grundprinzipien gründen: auf den Gleichheitsgrundsatz und den Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe« (Auernheimer 2001, S. 45; genauer Kap. 8 im Band »Migrationspädagogik«).

Fragt die Ausländerpädagogik nach dem Ausmaß der Handlungsfähigkeit »des Ausländers« im nicht-ausländischen Kontext und sucht diese Fähigkeit zu steigern, so ist die Interkulturelle Pädagogik an der jeweiligen kulturellen Identität, der Identität der einen wie der anderen interessiert. Die Ausländerpädagogik bemisst den Anderen an seiner Fertigkeit, sich im dominanten Handlungskontext zu bewegen. Der dominante Handlungskontext und die Anforderungen, die dieser Kontext an Handlungsfähigkeit stellt, sind die als selbstverständlich erscheinenden Bezugsgrößen der Ausländerpädagogik. Wenn sie beispielsweise nach sprachlichen Kenntnissen »der Ausländerkinder« fragt, prüft sie Deutschkenntnisse, also das Vermögen der Jugendlichen und Kinder, in einem Handlungsraum zu Recht zu kommen, in dem das Deutsche die vorherrschende Sprache ist. Die Würde einer, von der vorherrschenden Kultur sich unterscheidenden kulturellen Identität, wird in der Interkulturellen Pädagogik bedeutsam. Es geht ihr um mehr als das bloße Handeln-Können unter gegebenen Bedingungen.

► *Defizit vs. Differenz*

Die Ausländerpädagogik versteht den Unterschied zwischen ihrer Zielgruppe und der Nicht-Zielgruppe als Abweichung von einem normativen Maßstab. Das ausländerpädagogisch markierte Anderssein wird daher zu einem Mangel, der durch den Einsatz pädagogischer Maßnahmen zu beheben oder zumindest zu mildern ist. Ausländerpädagogik kann als Versuch der Kompensation von Defiziten der Migrationssanderen, die sie zu Anderen machen, verstanden werden. Damit geht es hier letztlich um die Auflösung der Anderen durch Angleichung.

Auch für die Interkulturelle Pädagogik sind Unterschiede konstitutiv. Allerdings wendet sie sich gegen die ausländerpädagogische Auffassung. Unterschiede werden in der Interkulturellen Pädagogik nicht als Defizite, sondern als Differenzen gefasst. Der Differenzansatz macht deutlich, dass Unterschiede – verstanden als allgemeine Phänomene – nicht per se etwas »Problematisches«, »Nachteiliges« sind.

► *Assimilation vs. Anerkennung*

Versucht man die grundlegende Idee, die das mit den beiden pädagogischen Paradigmen verbundene Handeln anleiten soll, bündig zu markieren, dann lautet in dem einen Fall die Leitlinie »Assimilation«, im anderen »Anerkennung«. Interkulturelle Pädagogik geht nicht nur davon aus, dass gesellschaftliche Wirklichkeit durch eine Vielzahl von kulturellen Identitätsformen und -entwürfen geprägt sei, sondern auch, dass die Anerkennung dieser Vielfalt und jeder einzelnen Identität im speziellen pädagogischen Handeln und das Selbstverständnis pädagogischer Institutionen anleiten sollte und drittens ein allgemeines Bildungsziel darstellt.

Das ausländerpädagogische Handeln ist letztlich nicht von der Bewahrung von Differenz, sondern ihrer Auflösung geleitet. Hier geht es nicht um die Anerkennung von Differenz, sondern ihre Überwindung. Die erste pädagogische Maxime richtet sich hier darauf, die Zielgruppe durch Förderung zu befähigen, Fertigkeiten (z.B. Deutschkenntnisse) zu erwerben, die sie im dominanten gesellschaftlichen Handlungsraum handlungsfähig machen. Ziel ist letztlich die (z. B. sprachliche) Angleichung.

Als ein zentraler Text, der das allgemeine Format Interkultureller Bildung in Deutschland formuliert hat, gilt der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1996: »Der interkulturelle Aspekt ist [...] nicht in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten zu isolieren, sondern eine Querschnittsaufgabe in der Schule«. Die Vorstellung, dass Interkulturelle Bildung dem bereits bestehenden Erziehungs- und Bildungswesen hinzuzufügen sei, wird in der Interkulturellen Pädagogik kritisiert. Interkulturelle Bildung ist gewissermaßen mehr als nur ein Supplement des Bestehenden und darin radikaler und beunruhigender: Sie problematisiert und kritisiert das Bestehende, weil es um eine Neugestaltung der Bildungsinstitutionen, ihrer Strukturen und Aufgaben insgesamt geht. Der allgemeine Anspruch der Interkulturellen Bildung besteht mithin darin, die nationalstaatliche Zentriertheit des Bildungswesens und die mit ihr verbundenen ethnozentrischen Denk- und Handlungsmuster deutlich zu machen und aufzubrechen.

► *Förderung/Kompensation vs. Begegnung/Verstehen*

Kennzeichnend für das paternalistische Handlungskonzept der Ausländerpädagogik ist eine Art sonderpädagogischer Förderung der Anderen. Pädagogische Ansätze streben hier danach, die »Fähigkeitsdefizite« der Zielgruppe (»Ausländer/innen«/»Migrant/innen«) durch fürsorgliche Förderung und durch die Kompensation von Mängeln zu beheben. Es geht um eine assimilative Angleichung der Zielgruppe an die Nicht-Zielgruppe.

Die Interkulturelle Pädagogik hingegen erkennt Anders-Sein und Differenz nicht nur, sondern tritt für die Anerkennung des je Anderen und für die Anerkennung von Differenz/Identität ein. Die pädagogischen Konzepte setzen hier auf Begegnungen, auf die pädagogische Organisation, Begleitung und Reflexion von Differenzenerfahrungen sowie Prozesse des Verstehens.

## Materialien zum Kapitel 4

Annita Kalpaka/Paul Mecheril

### **Schlaglichter auf den Stand der Diskussion zur »Interkulturellen Öffnung«**

#### Diskussion bei den Wohlfahrtsverbänden

Die Wohlfahrtsverbände, die seit den Anfängen der Anwerbung »ausländischer Arbeitnehmer« die Beratung und Betreuung von Migrant/innen übernommen haben, sind an der Diskussion um die »interkulturelle Öffnung« maßgeblich beteiligt. Wolfgang Barth fasst das Verständnis der Arbeiterwohlfahrt (AWO) wie folgt zusammen: »Die Forderung nach der interkulturellen Öffnung versteht die Arbeiterwohlfahrt als sozialpolitischen Gestaltungsauftrag in der Einwanderungsgesellschaft. [...] Die Chiffre von der Interkulturellen Öffnung wird hier also gelesen als ein sozialpolitisches Konzept zur Teilhabe von Einwanderern an sozialen Dienstleistungen« (Barth 2006, S. 10). Allerdings sei diese Chiffre für die unterschiedlichen Handlungsfelder noch sehr undifferenziert und bedürfe der Konkretisierung. Barth stellt die »interkulturelle Öffnung« in einen größeren Kontext, indem er sie mit der grundsätzlichen Zielperspektive, dem gesellschaftlichen Auftrag und dem Mandat Sozialer Arbeit verknüpft. Da Soziale Arbeit den Auftrag habe, »soziale Benachteiligung und Ausgrenzung zu überwinden«, könne »das Konzept der interkulturellen Orientierung als Soziale Arbeit in einer Einwanderungsgesellschaft verstanden und gelesen werden« (Barth 2006, S. 10).

Auch der Deutsche Caritasverband räumt dem Prozess »interkultureller Öffnung« eine wichtige Funktion bei der Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten für Migrant/innen ein. Das Vorgehen der Caritas ist erwähnenswert, zumal hier der Prozess einer »interkulturellen Öffnung« explizit im Zusammenhang mit Fragen von Diskriminierung diskutiert und mit Antidiskriminierungsstrategien verknüpft wird. Dabei werden auch Widersprüche und Interessengegensätze deutlich. Als konkretes Ziel »interkultureller Öffnung« benennt die Caritas die Perspektive, »allen in Deutschland lebenden Menschen den Zugang zu sozialen, politischen und kulturellen Institutionen, Diensten und Versorgungseinrichtungen zu ermöglichen. Die Angebote dieser Einrichtungen müssen sich an den jeweiligen individuellen Lebenslagen und Bedarfen der Mitglieder unserer Gesellschaft orientieren und ein möglichst hohes Maß an selbstbestimmtem Leben ermöglichen« (Deutscher Caritasverband 2004, S. 6).

Der formulierte Anspruch, die eigenen migrationspolitischen Positionen auch im eigenen Verband umzusetzen, gab den Anstoß zu einem Reflexionsprozess innerhalb des Verbandes, der zwei Ebenen berücksichtigt. Zum einen sollte das Projekt »Interkulturelle Öffnung der Dienste und Einrichtungen des Deutschen Caritasverbandes« den Zugang bzw. die Zugangsbarrieren für Migrant/innen zu den Angeboten des Verbandes untersuchen. Zum anderen sollte das Projekt »Blick nach innen« Aufschluss über die eigenen Strukturen, Haltungen und Umgangsformen innerhalb der Organisation geben. Eine in Auftrag gegebene und inzwischen veröffentlichte Studie zum Stand der Umset-

zung des Gleichbehandlungsgrundsatzes und zur interkulturellen Öffnung der Dienste des Verbandes zeigt, wie langwierig und konfliktträchtig ein solcher Prozess sein kann, und dass er an konstitutive strukturelle Grenzen stößt. Denn bei konfessionell gebundenen Organisationen, die eine letztlich restriktive Einstellungspolitik betreiben, liegen die Widersprüche zu den formulierten Gleichstellungs- und Antidiskriminierungszielen auf der Hand. So ist eine Einstellungs voraussetzung beim Caritasverband die Zugehörigkeit zur katholischen Kirche – für nichtkatholische, christliche Mitarbeitende wird nach der »Grundordnung des kirchlichen Dienstes im Rahmen kirchlicher Arbeitsverhältnisse« vorausgesetzt, »dass sie die Wahrheiten und die Werte des Evangelium achten, von nichtchristlichen Mitarbeitern, dass sie ihre Aufgaben im Sinne der Kirche erfüllen« (Czock/Brinkmann 2003, S. 42).

Diese Grundlage der »Beschäftigungs- und Einstellungspraxis bei Mitarbeitern mit Migrationshintergrund« steht im Gegensatz zu dem formulierten Anspruch, »eine interkulturell ausgerichtete Personalpolitik« zu betreiben, und trägt zur Verfestigung bestimmter Positionierungen in der institutionellen Hierarchie bei. »Aus der Binnenperspektive der Einrichtungen«, so Czock und Brinkmann (2003, S. 41f.), »wird die Situation schlaglichtartig zusammengefasst mit den Worten: Andersgläubige sind Honorarkräfte. Das Kriterium der Religionszugehörigkeit spielt allerdings keine Rolle im Servicebereich (Reinigungskräfte, Küchenkräfte) und hat eine vergleichsweise geringere Bedeutung in Dienstleistungsbereichen, die öffentlich finanziert werden«.

### »Interkulturelle Öffnung« der Stadtverwaltung

Analog zur Leitbilddiskussion in großen privaten Unternehmen nehmen in den 1990er Jahren auch staatliche Einrichtungen, Stadtverwaltungen und Städte die Debatte über »interkulturelle Öffnung« auf, indem sie ein »interkulturelles Leitbild« zu entwerfen und umzusetzen versuchen. Als Vorreiterin gilt die Stadt Essen, die in den 1990er Jahren einen langfristig und partizipativ angelegten Veränderungsprozess der kommunalen Verwaltung, verknüpft mit Strategien von Stadtentwicklung, in die Wege geleitet hat. Dieser Prozess, der zentrale Lebensbereiche – Arbeit, Wohnen, Bildung – umfasst, ist als gemeinwesenorientiertes und vernetztes Projekt auf der kommunalen Ebene beispielhaft (Breitkopf/Schweitzer 2000, S. 25ff.). Bezogen auf die »interkulturelle Öffnung« von Stadtverwaltungen zählt der Entwicklungsprozess in der Stadt München zu den bekanntesten Beispielen. Wesentliche Aspekte der Fachdiskussion um »interkulturelle Öffnung« können hier exemplarisch verdeutlicht werden.

Mit ihrem Strategievorschlag zur interkulturellen Orientierung und Öffnung von Organisationen verfolgen Sabine Handschuck und Hubertus Schröer, an der Konzipierung und Umsetzung der »Interkulturellen Öffnung der Stadtverwaltung München« maßgeblich beteiligt, das Ziel, »die drei wesentlichen Elemente der Reform von sozialen Diensten – Instrumente des Neuen Steuerungsmodells, Erfahrungen einer beteiligungsorientierten Sozial-, Kinder- und Jugendhilfeplanung und Philosophie eines kundenorientierten Qualitätsmanagements – so miteinander zu verknüpfen und mit einer strategischen Zielorientierung zu verbinden, dass sie für die interkulturelle Orientierung von öffentlicher Sozialverwaltung und der von ihr geförderten Sozialeinrichtungen freier Träger fruchtbar gemacht werden können« (Handschuck/Schröer 2000, S. 86).

In der konkreten Umsetzung heißt es beispielsweise, dass die im Rahmen der kommunalen Kinder- und Jugendplanung der Landeshauptstadt München vom Kinder- und Jugendhilfeausschuss im Jahr 1999 verabschiedeten »Leitlinien für eine interkulturell orientierte Kinder- und Jugendhilfe« als verbindliche Grundlage aller Angebote der Kinder- und Jugendhilfe umzusetzen sind. Das bedeutet, »dass alle Konzepte bzw. Produktbeschreibungen Aussagen zu einer interkulturellen Orientierung und Öffnung der Einrichtung zu treffen haben. Die interkulturelle Orientierung der Angebote ist somit ein Mindeststandard für eine erfolgreiche und anerkannte Arbeit« (Handschuck 2006, S. 27). »Interkulturelle Öffnung«, verstanden als Querschnittsthema für die Gesamtverwaltung, zielt darauf ab, Qualitätsstandards zu setzen, an denen die Angebote gemessen werden und an denen überprüft werden kann, ob Einrichtungen der Tatsache der Migrationsgesellschaft entsprechen.

Handschuck und Schröer stellen »interkulturelle Orientierung und Öffnung« Beteiligung und Selbstbefähigung in den Mittelpunkt und verknüpfen sie mit Partizipations- und Empowermentkonzepten. Interkulturelle Orientierung wollen sie als Unterstützung einer sozialpolitischen Position verstanden wissen, »die Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit anstrebt. Sie zielt auf Inklusion und Integration von Minderheiten und dient der Entfaltung aller vorhandenen Humanressourcen« (Handschuck/Schröer 2002, S. 513).

Kritisch merkt Gudrun Jakubeit dazu an, dass aus dem Blickwinkel organisationeller Logik und Selbststeuerungsmechanismen normative Forderungen, wie das Streben nach Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit, Organisationen strukturell überfordern würden. Denn Aufgabe von öffentlichen und sozialen Institutionen sei es, »hoheitliche Aufgaben wahrzunehmen oder Dienstleistungen zu erbringen« (Jakubeit 2006, S. 238).

An den bisherigen Erfahrungen wird deutlich, dass »interkulturelle Öffnung« als langfristiger Entwicklungsprozess anzulegen ist, der die jeweilige Organisation als Ganze einbezieht. Zum Scheitern verurteilt sind hingegen Versuche, die »interkulturelle Öffnung« auf punktuelle Maßnahmen zu beschränken – auf die Einstellung einzelner Mitarbeiter/innen, die als Migrant/innen gelten, auf externe Fortbildungen und/oder die Schaffung von Beauftragtenstellen ohne Leitungskompetenzen. Als erfolgreich gelten dagegen Beispiele einer umfassenden Organisationsveränderung und Personalentwicklung. Wenn – wie beispielsweise im Münchner Jugendamt – die Leitungsebene »interkulturelle Öffnung« als prioritäre Aufgabe definiert, seien die Voraussetzungen für ein Gelingen eher günstig (Gaitanides 2006, S. 229).

Weiterhin weist Stefan Gaitanides auf Erfahrungen mit der geringen Nachhaltigkeit externer Fortbildungen hin. Vor diesem Hintergrund stellen Träger auf dem Gebiet interkultureller Fortbildung, von trägerübergreifenden Fortbildungsveranstaltungen auf »in-house«-Angebote für einzelne Träger um. Mitarbeiterfortbildung wird nun mit der Organisationsentwicklungsberatung unter Einbeziehung der Leitungsebene verknüpft (Gaitanides 2006, S. 229).

Auch sei darauf verwiesen, dass im Rahmen der »interkulturellen Öffnung« Verknüpfungen mit weiteren Strategien der Gleichstellung konzipiert und »interkulturelle Öffnung« in einen Gesamtkontext von Antidiskriminierungsstrategien gestellt werden (etwa Fischer 2006a; Handschuck/Klawe 2004). Sabine Handschuck und Willy Klawe regen an, die Diskussion um interkulturelle Orientierung und Öffnung mit vergleichbaren Ansätzen zu verbinden, zumal das Prinzip des *Gender Mainstreaming* wie Prozesse von *Managing Diversity* ähnliche theoretische Einsichten und konzeptuelle Überzeu-

gungen zum Ausgang nehmen und auf eine Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung von Entscheidungsprozessen in allen Politik- und Arbeitsbereichen einer Organisation zielen (Handschuck/Klawe 2004, S. 367).

Die Darstellung von Ansätzen »interkultureller Öffnung« und der dahinter liegenden Prinzipien macht auf einen paradigmatischen Ansatz der Umgestaltung der Rahmenbedingungen auch sozialpädagogischer Arbeit in der Migrationsgesellschaft aufmerksam. Er ermöglicht es, die strukturelle Ebene einzubeziehen und eine grundlegende Neuausrichtung institutioneller und organisatorischer Strukturen zu konzipieren. Was den Stand der Umsetzung im Konkreten anbelangt, müssen die Aussagen noch zurückhaltend sein. Dazu wären weitere empirische Evaluationsergebnisse und Expertisen erforderlich, nicht zuletzt auch aus den Perspektiven der sogenannten Nutzer/innen.

## Materialien zum Kapitel 5

İnci Dirim/Paul Mecheril

### **Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern**

Im Mittelpunkt der »klassischen« Betrachtung von Zweisprachigkeit steht weniger die Analyse der sozialen Umstände, unter denen Kinder ihre Sprachen erwerben, sondern eher eine nativistisch-behavioristische Auffassung von Spracherwerb. Beobachtungen von einzelnen Fällen wurden – ohne die Aufwuchsbedingungen der beobachteten Kinder systematisch zu reflektieren – als festlegbare und quasi »universell« gültige Abfolge des Erwerbs sprachlicher Elemente und Strukturen verstanden und dargestellt. Es sind vor allem bilinguale Elternhäuser, die zu Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Zweisprachigkeit wahrgenommen und untersucht wurden und an die auch heute noch oft gedacht wird, wenn Fragen zweisprachigen Aufwachsens bearbeitet werden; Elternhäuser also, in denen jedes Elternteil eine andere Sprache spricht (»one person – one language«, Ronjat 1913). Bei parallel erworbener Bilingualität handelt es sich allerdings nur um einen möglichen Typ von Zweisprachigkeit, z.B. wenn der Vater in einer deutschsprachigen Umgebung mit seinem Kind spanisch spricht und die Mutter deutsch. Bei den zu diesem Zweisprachigkeitstyp vorfindlichen Veröffentlichungen handelt es sich oft um die Beschreibung der Sprachentwicklung der eigenen Kinder von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (vgl. Kielhöfer und Jonekeit 1995), d.h. von Kindern, die in materiell und sozial abgesicherten Familien aufwachsen.

Im Falle von migrationsgesellschaftlicher Zweisprachigkeit wird nicht selten davon ausgegangen, dass die Umgebungssprache eine andere ist als die Sprache, die im Elternhaus gesprochen wird. Allerdings findet in Deutschland die »Umgebungssprache« Deutsch durch Medien, ältere Geschwister, Nachbarn Eingang in die Familienkommunikation, sodass viele Kinder, deren Erstsprache eine andere Sprache als Deutsch ist, schon in der Anfangszeit ihres Lebens mit dem Deutschen in Kontakt kommen und auf verschiedene Weise zweisprachig erzogen werden (vgl. Neumann/Popp 1997). Eltern, deren eigene Erstsprache nicht Deutsch ist, können auch selbst schon zweisprachig aufgewachsen sein und ihre nicht-deutsche Familien- und Erstsprache mit dem Deutschen gemischt verwenden oder gänzlich zum Deutschen als Kommunikationssprache in der Familie übergehen.

Auf Grund der Vielfalt der Spracherwerbskonstellationen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten ist es nicht einfach, allein abhängig von Reihen- und Serialitäts Gesichtspunkten Spracherwerbstypen festzulegen, um auf ihrer Basis z.B. Sprachfördermodelle (vgl. Kap. 6 im Band »Migrationspädagogik«) zu begründen. Gleichwohl wird vom bilingualen Erstspracherwerb gesprochen, wenn bis zum Alter von drei Jahren gleichzeitig zwei Sprachen erworben werden. Vom frühen Zweitspracherwerb ist die Rede, wenn der Erwerb der zweiten Sprache kurz nach dem dritten Lebensjahr einsetzt. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass der frühe Zweitspracherwerb große Parallelen zum Erstspracherwerb aufweist (Tracy 2000, Ahrenholz 2008), so dass diese Unter-



scheidung fragwürdig ist. Bei einem späteren Einsatz des Zweitspracherwerbs kann damit gerechnet werden, dass, je später die zweite Sprache gelernt wird, desto stärker auf die Strukturen der Erstsprache zurückgegriffen wird, was einerseits hilfreich sein, andererseits aber auch zu Interferenzen führen kann (Grießhaber 2008). Die Forschung zeigt allerdings auch, dass es in jedem Alter möglich ist, eine sehr hohe Kompetenz in einer Zweitsprache zu erreichen – die Anstrengungen dafür und die Spracherwerbsstrategien, die angewandt werden, sind hierbei in den verschiedenen Lebensphasen – abhängig vom Bildungsstand – unterschiedlich (vgl. Reich/Roth et al. 2002, S. 11f.).

Das Interesse, die pädagogische Bedeutung der Spracherwerbsreihenfolgen zu bestimmen, mündete in mehrere Hypothesen, von denen die *Schwellenniveauhypothese* (Cummins 1979; Skuttnab-Kangas/Toukoma 1977) besonders intensiv rezipiert wurde. Nach dieser Hypothese ist ein gelingender Zweitspracherwerb nur nach dem Erreichen einer bestimmten Schwelle im Erstspracherwerb möglich. Obwohl die Schwellenniveauhypothese – u.a., weil es empirisch nicht möglich ist, »Schwellen« festzulegen – als widerlegt gilt, wird auf diese Hypothese in der Öffentlichkeit weiterhin Bezug genommen. Diese Hypothese war - und ist z.T. noch immer - ein häufig genanntes Argument für das Angebot des »Muttersprachlichen (Ergänzungs-)Unterrichts« bzw. des »Herkunftssprachlichen Unterrichts«. Die grundlegende Annahme dieser Ansätze besteht darin, dass Kinder die Zweitsprache nur dann gut lernen können, wenn sie eine sehr gut ausgebauten Basis der Erstsprache haben.

An die Schwellenniveauhypothese knüpft die *Vorstellung der doppelseitigen Halbsprachigkeit* (bzw. des Semilingualismus) an (Skuttnab-Kangas/Toukoma 1977). Diese These besagt, dass bei biografisch gewissermaßen zu früh einsetzender Bilingualität weder die eine noch die andere Sprache ausreichend erlernt werde. Aus wissenschaftlicher Sicht handelt es sich um ein fragwürdiges Konzept, da nicht geklärt werden kann, bis zu welchem Grad und zu welchem Alter eine Sprache gelernt worden sein soll, um eine »gute« Basis für den Erwerb einer Zweitsprache zu bilden. Außerdem ist kritisiert worden, dass die sozialen Umstände des Erwerbs der Sprachen in den Untersuchungen, die diesem Konzept zu Grunde liegen, nicht berücksichtigt worden und dass die Sprachkompetenzen von Kindern mit inadäquaten Maßstäben gemessen worden sind. Ein vergleichbarer Fehler wäre, wenn die Farsi-Kompetenz von in Deutschland lebenden Kindern unreflektiert, nicht relativiert und unbegründet mit der Farsi-Kompetenz von Kindern verglichen würde, die im Iran aufwachsen. Hinzu kommt die Tatsache, dass es in der Migrationsgesellschaft nicht möglich ist, Kindern die Zweitsprache Deutsch »vorzuenthalten«. Von Ingrid Gogolin (1988) stammt das sich von der Vorstellung doppelseitiger Halbsprachigkeit absetzende Konzept der *lebensweltlichen Zweisprachigkeit*, mit dem zum Ausdruck gebracht wird, dass Kinder die Sprachen in der Form und in dem Ausmaß lernen, wie sie ihnen begegnen und wie sie in ihren Handlungs- und Lebenszusammenhängen Sinn machen.

Auf Grund der Kritik an der Schwellenniveauhypothese wurde von Cummins eine »moderater« Version, nämlich die *Interdependenzhypothese* formuliert. Nach dieser Annahme verläuft die Entwicklung in beiden Sprachen in Abhängigkeit voneinander und wirkt sich die Förderung der Erstsprache positiv auf die Entwicklung der Zweitsprache aus, da sprachenübergreifende Konzepte, wie z.B. das Wissen darum, dass die Vergangenheit morphosyntaktisch auf eine spezielle Weise ausgedrückt werden muss, von einer Sprache auf die andere übertragbar sind (vgl. Cummins 2008). Darauf basiert wiederum die Unterscheidung zwischen alltagssprachlichen Kompetenzen (BICS: *Basic Interpersonal Language Skills*) und »akademischen« Sprachkompetenzen (CALP: *Cogni-*

tive Academic Language Proficiency). Cummins geht davon aus, dass die BICS von allen Kindern erworben werden und dass die pädagogische Herausforderung darin besteht, die Kinder dabei zu unterstützen, CALP-Fähigkeiten auszubilden (Cummins 1982). Die empirischen Aspekte dieser Kompetenzvorstellungen zum zweisprachigen Erwerb sind allerdings nicht ganz klar (Ahrenholz 2008, S. 72). Dennoch wird davon ausgegangen, dass Kinder in der Zweitsprache Deutsch eher die BICS erwerben und beim Erwerb der CALP der Unterstützung bedürfen (vgl. den Überblick über den Forschungsstand bei Ahrenholz 2008). Die Rolle der Erstsprachen in diesem Erwerbsprozess ist so zu verstehen, dass Kinder im Zweitspracherwerb erstsprachliches Wissen nutzen und zwar umso mehr, je älter sie (z.B. als »Seiteneinsteiger« im Deutschen Bildungssystem) beim Erstkontakt mit der Zweitsprache sind (vgl. Dirim 2005; Griefhaber 2008).

Der mehrsprachige, d.h. über die Zweisprachigkeit hinausgehende Spracherwerb, wurde bisher nur ausnahmsweise und nicht immer auf Migrationskontexte bezogen beschrieben (vgl. Herdina/Jessner 2002). Gegenwärtig geht es im deutschsprachigen sprachpädagogischen Diskurs vor allem um die Unterscheidung der Alltagssprache von der Schul- bzw. Bildungssprache des Deutschen, die der BICS-CALP-Unterscheidung vom Cummins ähnelt und auf englischsprachige Untersuchungen zurückgeht (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003, S. 47 f). Bei diesen Konzepten wird davon ausgegangen, dass die in der Schule verwendete Sprache sich in verschiedener Hinsicht von der Alltagssprache unterscheidet (z.B. durch die vermehrte Verwendung komplexer Satzstrukturen) und dass die Merkmale der Bildungssprache Sprachförderprogrammen zu Grunde gelegt werden sollten. Welche Mittel die deutsche Bildungssprache allerdings konkret umfasst, ist eine Frage weiterer empirischer Forschung.

Mit der migrationspädagogischen Perspektive verbindet sich unter anderem das Interesse, Normalitätsunterstellungen, die in alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Redeweisen und Konzepten enthalten sind, zu erkennen, auf ihre Angemessenheit zu befragen und zu problematisieren. Tragendes Element von wissenschaftlichen Konzepten sind Begriffe, mit denen Phänomene gefasst werden. Bei komplexen sozialen Phänomenen, zu denen Sprache gehört, besteht dabei die Gefahr einer wichtigen Aspekte vernachlässigenden Vereinfachung und Schematisierung.

Die Begriffe »Muttersprache«, »Erstsprache«, »Herkunftssprache« und »Zweitsprache«, die den wissenschaftlichen Konzepten zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu Grunde liegen, sind Versuche, den Bezug einer Person zu den von ihr in lebensweltlichen Kontexten angeeigneten Sprachen zu fassen. Dass die begriffliche Vielfalt in diesem Bereich in den letzten Jahren größer geworden ist, zeigt, dass einige der bestehenden Bezeichnungen sich für die Wiedergabe der Facetten von »Sprachlichkeit« als ungeeignet erwiesen haben und dass es notwendig ist, die verwendeten Bezeichnungen auch in Zukunft kritisch zu hinterfragen.

Ein Beispiel für die begriffliche Korrektur in dem Bereich Sprache und Migration ist die vielfach praktizierte Umbenennung von »Deutsch als Fremdsprache« zu »Deutsch als Zweitsprache«. Untersuchungen zum Spracherwerb von Arbeitsmigranten und ihren Kindern machen bald deutlich, dass es sich beim Deutschen in dieser Konstellation nicht um eine Fremdsprache im klassischen Sinne handelt. Menschen mit anderen Sprachen als Deutsch erwerben das Deutsche in einer deutschsprachigen Umgebung nicht nur mit unterrichtlicher Unterweisung (manchmal sogar gänzlich ohne diese) und verwenden Deutsch, in unterschiedlichem Ausmaß, stets in ihrem Alltag. Deutsch ist für sie eine lebensweltlich verankerte Sprache, anders als bei Schülerinnen und Schülern, die beispielsweise in einer Schule in Brasilien am Fremdsprachenunterricht

Deutsch teilnehmen. Die Differenzierung zwischen »Deutsch als Fremdsprache« und »Deutsch als Zweitsprache« beinhaltet vielfältige didaktische Implikationen, die sich in Konzeptionalisierungen von Sprachunterricht wiederfinden (vgl. Knapp 2008).

Die Bezeichnungen »Muttersprache«, »Erstsprache« und »Herkunftssprache« werden im Alltagssprachgebrauch in der Regel synonym verwendet, wobei sehr häufig der Begriff »Muttersprache« gehört und gelesen werden kann. Dieser Begriff suggeriert allerdings, dass »die Mutter« immer die bedeutsamste Sprachvermittlerin eines Kindes ist. »Muttersprache« stärkt damit die (Normalitäts-)Vorstellung, dass die Sprache der Mutter auch »natürlicherweise« die eigene sei. Damit wird nicht nur implizit ein Erziehungsverhältnis nahe gelegt, das (die sprachliche) Erziehung als vorrangige Aufgabe und Angelegenheit von Frauen (Müttern) ausgibt, der Ausdruck »Muttersprache« bestätigt darüber hinaus auch die Vorstellung, dass Sprachen-Sprechen eine Frage der »Abstammung« sei.

Der Ausdruck »Herkunftssprache« stärkt Vorstellungen, die Menschen auf eine nationethno-kulturelle Herkunft festlegen und steht, vielleicht noch mehr als die Wendung »Muttersprache«, in der Gefahr, indirekt Rassekonstruktionen (vgl. Kap. 7 im Buch) aufzurufen.

»Erstsprache« zeigt eine biografische Reihenfolge des Spracherwerbs an, so wie »Zweitsprache« auch, wodurch die Vorstellung befördert wird, alle Menschen würden zunächst eine einzige Sprache erlernen. Im Rahmen des in migrationsgesellschaftlichen Kontexten häufig vorkommenden bilingualen Erstspracherwerbs wäre es allerdings angemessen, von den Erstsprachen eines Menschen zu reden. Weiterhin kann »Erstsprache« auf die herausgehobene biografische Bedeutung aufmerksam machen, die einer Sprache zukommt.

Der Begriff der »Familiensprache« suggeriert in seiner gewöhnlich im Singular verwendeten Form, dass in Familien immer nur eine Sprache und diese durchgängig gesprochen wird; zudem wird nur die Bedeutung der Familie für den Spracherwerb betont. Gleichwohl fasst dieser Ausdruck Phänomene des Spracherwerbs und der Sprachpraxen, die in relativ vielen empirischen Zusammenhängen anzutreffen sind.

Das folgende Beispiel stellt einen der vielen möglichen Fälle der Aneignung von Sprachen in Migrationskontexten dar und zeigt, dass es ein auf sprachliche Phänomene im engeren Sinn (z.B. syntaktische Besonderheiten) ausgerichtetes begriffliches Fassen von Spracherwerbsprozesse und Sprachpraxen nicht ausreichend ist. Ohne ein Verständnis der sozialen Umstände und Bedeutungen des Spracherwerbs, des Sprachbesitzes und des Sprachvermögens wird ein zentraler Zusammenhang von Sprache(n), Individuum und Gesellschaft ausgeblendet.

## Anissas Sprachen

Anissa\* ist Grundschülerin und lebt seit ihrem vierten Lebensjahr mit ihrer Familie in einer Flüchtlingsunterkunft einer deutschen Stadt. Die Eltern von Anissa stammen aus einem Staat des Nahen Ostens und leben seit der Ablehnung ihres Asylansuchens in Deutschland im rechtlichen Status der »Duldung«. Sie werden in bestimmten Abständen aufgefordert, Deutschland zu verlassen, wollen und können selbst aber nicht wieder in ihr Herkunftsland zurück, wie schlecht die Lebensumstände in Deutschland auch sein mögen. Die Familie lebt im Bewusstsein, jederzeit abgeschoben werden zu können. Sie ist im Alltag vielen Einschränkungen unterworfen, z.B. verfügen die Eltern weder über Bargeld noch über die Aussicht, in Deutschland welches verdienen zu können. Trotz dieser widrigen Umstände sind die Eltern damit einverstanden, in Deutschland zu sein, und haben ein großes Interesse, in Deutschland Anerkennung zu erfahren, Handlungsrountinen aufzubauen und Deutsch zu lernen. Dafür nahmen sie seit Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland alle Möglichkeiten, z.B. (die wenigen) ihnen zustehenden Deutschkurse, wahr, um ihre Sprachkenntnisse im Deutschen zu verbessern. Allerdings liegt die Flüchtlingsunterkunft, in der sie mit ihren beiden Kindern zusammen zwei Zimmer bewohnen, weit außerhalb der Stadt, und es ist kaum möglich, das erworbene Deutsch in Alltagsinteraktionen, z.B. Nachbarschaftsbeziehungen, zu üben, zu festigen und weiter zu entwickeln. Die Unterkunft wird so gut wie nie von Menschen, die in der Stadt wohnen, besucht, abgesehen vom Reinigungs- und Verwaltungspersonal und anderen amtlichen Mitarbeitenden. Die Eltern versuchen nicht nur, jede Möglichkeit für den Deutscherwerb zu nutzen – sie schaffen sich auch selbst welche, z.B. indem sie die Möbel ihrer Zimmer mit Zetteln bekleben, auf denen die Artikel der Substantive stehen, die diese Gegenstände bezeichnen. Anissa geht jeden Tag von der Flüchtlingsunterkunft aus in die Schule und anschließend in den Hort, hat aber kaum Kontakte zu monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern, wird z.B. nicht zu Geburtstagen o.ä. eingeladen und hat selbst, auf Grund der räumlichen Enge, auch nicht die Möglichkeit, Freunde zu sich in die Flüchtlingsunterkunft einzuladen. Die Eltern sprechen in den »häuslichen« Räumen mit dem Kind in der Familiensprache, die eine Minderheitensprache des Landes ist, aus dem sie gekommen sind. Außerdem sprechen sie hin und wieder mit anderen Bewohnern der Unterkunft in der Amtssprache dieses Landes, sodass Anissa auch passive Kenntnisse dieser Sprache besitzt. Die Eltern lassen in die Familiensprache hin und wieder – spontan – Elemente des Deutschen einfließen. Unter diesen Umständen sind Anissas Möglichkeiten des Erwerbs der deutschen Schulsprache im außerschulischen Bereich enge Grenzen gesetzt.

Die Lehrerin merkt im Unterricht immer wieder, dass Anissa in der deutschen Sprache nicht gut zurechtkommt. Eine Folge dieser Beobachtung ist, dass die Lehrerin sich mehrfach an die Eltern wendet und diese geradezu dazu drängt, mit der Tochter zu Hause Deutsch zu sprechen. Damit allerdings werden die Eltern in eine nahezu ausweglose Situation gebracht, denn sie sind weder in der Lage, mit ihrer Tochter in der geforderten Varietät zu sprechen, noch für ihre Tochter private, für die Schulsprache förderliche Kontakte zu organisieren. Der Wunsch der Lehrerin ist bedingt verständlich: das Kind soll dem Unterricht besser folgen können. Der Weg, den sie sich für das Erreichen dieses Ziels vorstellt, zeugt allerdings von großer Unkenntnis der Situation und auch von Hilflosigkeit. Zudem wird deutlich, dass an der Schule, die Anissa besucht, die Ansicht herrscht, dass Eltern für die Vermittlung der Schulsprache Deutsch zuständig seien.

*Alle Personen, Orts- und Sprachenbezeichnungen wurden anonymisiert.*

Wendet man die oben erläuterten Begriffe auf das Fallbeispiel an, stellt sich heraus, dass Anissa bis zum vierten Lebensjahr mit dem parallelen Erwerb der Amtssprache des Landes, aus dem sie kommt und einer der Minderheitensprachen dieses Landes, die in ihrer Familie vornehmlich gesprochen wird, einen bilingualen (parallelen) Erstspracherwerb hatte. Sie hat also zwei Erstsprachen. Das Deutsche kam mit der Einreise nach Deutschland Schritt für Schritt als Zweitsprache hinzu, sodass bei Anissa eine sukzessiv erworbene Dreisprachigkeit vorliegt. Die Familiensprachen von Anissa sind demnach die nach Deutschland mitgebrachten beiden Sprachen und in geringerem

Umfang auch Deutsch. Die Erwerbskontexte und die Bedingungen, unter denen die Sprachen erworben wurden und werden, unterscheiden sich sehr grundsätzlich voneinander, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Kompetenzen in den einzelnen Sprachen unterschiedlich sein werden. Ihre Erstsprachen hat Anissa im häuslichen und außerhäuslichen Kontext erworben und auch weiterhin sind diese Sprachen, vor allem die Minderheitensprache, die dominanten Familiensprachen. Diese Erstsprachen sind also Sozialisationsprachen von Anissa, die in Deutschland aber im außerhäuslichen Bereich keine Rolle spielen. Der weitere Erwerb dieser Sprachen ist somit auf den privaten Kontext beschränkt; auf Grund der fehlenden unterrichtlichen Unterweisung wird Anissa in diesen Sprachen vermutlich kein bildungssprachliches Niveau erreichen.

Deutsch ist Annisas Zweitsprache und die alleinige Unterrichtssprache. Gleichzeitig ist Deutsch die wichtigste Sprache der Gesellschaft, in die Anissa hineinwächst. Damit ist auch Deutsch eine der Sozialisationsprachen Annisas. Die Schule knüpft allerdings in keiner Weise an die häuslichen Sozialisationsprachen von Anissa an und unterstützt den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache nicht speziell. Das heißt, dass Anissa in der Schule ihre häuslich erworbene Sprachkompetenz nicht wie die aus deutschsprachigen Familien stammenden Kinder direkt verwenden und systematisch weiter entfalten kann. Sie ist dazu gezwungen, am Unterricht in ihrer offenbar für die schulischen Ansprüche ungenügend entwickelten Zweitsprache Deutsch teilzunehmen. Es zeigt sich, dass dem erstsprachlichen und zweitsprachlichen Spracherwerb von Anissa ungleiche Bedingungen zu Grunde liegen und dass die Sprachen verschiedene Funktionen erfüllen.

Das Fallbeispiel verweist auf die schwierige Lage, in die Schulkinder und ihre Eltern in Deutschland auf Grund der spezifischen (sprachlichen) Machtverhältnisse geraten, eine Lage, die hier in Folge der prekären rechtlichen Restriktionen, denen die Familie unterworfen ist, verschärft wird. Die Schule ist einer der signifikanten Orte, an denen verschiedene Sprachen zusammen kommen und unterschiedliche Anerkennung erfahren. In der Schule erfahren bestimmte Kinder die Zurückweisung eines elementaren Bestandteils ihres Könnens und Wissens, eine Art von persönlicher Entwertung, von der ihre Eltern vor der Einschulung zumeist wissen und gegen die sie ihre Kinder – wie im Fall von Anissa – manchmal nur unzureichend wappnen oder vor der sie sie nicht schützen können. Die Schule ist ein Ort, an dem die Sprachen bestimmter Familien zum Problem werden, obwohl sie bis zum Kontakt mit der Institution Schule in der Regel unproblematisch waren. In der Schule erfahren die Kinder, dass ihre Familiensprache zwar ein Kommunikationsmittel ist, dass dieses Mittel jedoch in der Schule keinen positiven (funktionalen) Wert hat. Kinder lernen, dass Sprache nicht gleich Sprache ist. Alle Kinder, die eingeschult werden, werden sich auch angesichts der in Schulen geltenden Mehrsprachigkeit ihrer Familiensprachen bewusst; allerdings auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Konsequenzen. Die Schule ist ein Ort, an dem die Schüler/innen lernen, wer sie sind, dass sie Migrationsandere bzw. Nicht-Migrationsandere sind. Eltern und Kinder erfahren in der Institution Schule, ob ihre »Stimmen« und Sprechweisen gewürdigt werden, wie »legitim« oder wie »illegitim« sie sind und dass diese während und auf Grund der Schullaufbahn in unterschiedliche ökonomische und kulturelle Positionen übertragen werden.

## Materialien zum Kapitel 6

İnci Dirim/Paul Mecheril/Claus Melter

### Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem

Wie in nahezu ganz Europa wird auch in Österreich in den letzten Jahren intensiv über das Thema Schule diskutiert. Wissenschaftliche und politische Debatten über das Schulsystem, ob und in welcher Weise es beispielsweise organisatorisch, didaktisch und inhaltlich reformiert werden soll, sind wesentliche Bestandteile öffentlicher gesellschaftlicher Selbstverständigung. In diesem Zusammenhang wird die wachsende Zahl von Schüler/innen, die als Schüler/innen »mit Migrationshintergrund« gelten, mehr und mehr in der Öffentlichkeit wahrgenommen und in zumeist defizitär ausgerichteter Perspektive thematisiert. Insbesondere die quantitative Zahl von Schüler/innen mit Migrationsgeschichte in einigen Klassen und Schulen in bestimmten Wiener Bezirken ist ein mediales Thema –»Migrationshintergrund« wird in diesen Thematisierungen häufig als An-Zeichen einer Problematik des gesamten Schulsystems und der Gesellschaft gesehen.

»Im Jahr 2006 verfügte im bundesweiten Durchschnitt in Österreich jede fünfte Pflichtschülerin bzw. jeder fünfte Pflichtschüler über mindestens eine weitere Alltagssprache außer der deutschen Unterrichtssprache. Aufgrund der demografischen Entwicklung, die eine steigende Tendenz dieser Anteile voraussagt, spielt in der Diskussion über Entwicklungsmöglichkeiten von Schulsystemen Einwanderung, das Verständnis von unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und das Aufwachsen mit mehreren Sprachen eine immer wichtigere Rolle« (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, S. 161).

Vergleiche mit den Bildungssystemen in anderen Staaten zeigen, dass der für Österreich geltende ungleiche Schulerfolg von Schüler/innen mit Migrationsgeschichte durchaus nicht zwangsläufig mit Faktoren wie »Migrationshintergrund« oder Einkommen der Eltern oder deren Erziehungskompetenzen verknüpft sein muss (vgl. Klemm 2004, Gomolla 2005). Für Österreich konstatiert die OECD, dass im Verhältnis zum finanziell-materiellen Input die Ergebnisse in den Schulleistungsstudien unterdurchschnittlich sind: »Die politischen Maßnahmen und Programme für Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind nicht effektiv genug in ihrer Wirkung. [...] Die gesetzlichen Bestimmungen [zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität mit ihren drei Säulen: Muttersprachlicher Unterricht, Unterstützungs-Strukturen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Interkulturelle Bildung], die sukzessive seit Anfang der 1990er Jahre erweitert worden sind, und für alle Schularten gelten, sind in nicht-verbindliche Bedingungen formuliert. Ihre Umsetzung hängt von den Entscheidungen der örtlichen Schulleitungen oder LehrerInnen ab und ist weder Gegenstand bemerkenswerter Forschung noch einer systematischen Dokumentation und Evaluation« (OECD 2009, S. 17).

Einige Staaten unterstützen die Schüler/innen in einer Weise, die dazu beiträgt, dass »Migrationshintergrund« und das Familieneinkommen keinen wesentlichen Einfluss

auf die Schulzeugnisse und damit auf die Verteilung gesellschaftlicher Chancen haben (Klemm 2004). Faktoren wie »Migrationshintergrund« werden also immer sozial und organisatorisch ausgehandelt und erlangen in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen und Konsequenzen. Anders formuliert: Eine Aufgabe und Verantwortung der Schule demokratischer Gesellschaften besteht darin, dass Faktoren wie »Migrationshintergrund« nicht zu einer systematischen Schlechter-Stellung führen.

Im österreichischen Kontext haben PISA, TIMSS und PIRLS-Studien festgestellt, dass Schüler/innen aus Familien mit Migrationsgeschichte schlechtere Ergebnisse erzielen und benachteiligt werden (Bundesministerium für Inneres 2009, S. 42; Bundesinstitut für Bildung, Wissenschaft und Innovation 2009; Binder 2004). Forschungen zu den Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich stellen im Durchschnitt niedrigere Schulleistungen dieser Gruppe im Vergleich zu der komplementären Gruppe fest, die als ohne Migrationsgeschichte gilt. Den empirischen Studien liegen allerdings unterschiedliche Verständnisse und Kriterien von »Migrationshintergrund« und »Migration« zugrunde. Die Kriterien variieren von a) dem Geburtsort der Schüler/innen, b) dem Geburtsort der Eltern/einem Elternteil, c) der Staatsangehörigkeit, d) den Sprachpraxen der Familien der Schüler/innen und (vgl. u.a. Biffl 2009; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, S. 163).

Eine Schlechter-Stellung von Migrationsanderen im österreichischen Schulsystem wird durch folgende Studien belegt: Bundesministerium für Inneres 2009, S. 42; Khan-Svik 2008, S. 148 ff.; Unterwurzacher 2007; Weiss/Unterwurzacher 2007; Brizic 2007; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009; OECD 2009. Hierbei weisen die folgenden Ergebnisse auf wiederkehrende Muster hin:

- ▶ In Österreich wiederholen Schüler/innen mit Migrationsgeschichte im Durchschnitt überproportional oft eine Klasse (Unterwurzacher 2007).
- ▶ Sie werden vermehrt auf Schulformen wie die Sonderschule oder die Hauptschule geschickt (Specht/Bundesministerium für Inneres 2009, S. 42; Unterwurzacher 2007, S. 71f.), deren Abschlüsse für den Anschluss angesehener und vielversprechender Berufsausbildungsgänge häufig nicht ausreichen. Nach Abschluss der Grundschule sind die Kinder mit Migrationshintergrund dementsprechend überrepräsentiert in Sonder- und Hauptschulen. Dies impliziert eine schulisch-berufliche Sackgasse bzw. Einschränkung oder zumindest vorübergehend viele Probleme für die schulische Laufbahn (Unterwurzacher 2007);
- ▶ Schüler/innen mit Migrationshintergrund verfügen seltener über die Möglichkeit, eine schulische Laufbahn mit höherem Bildungsabschluss zu verfolgen und diesen zu erwerben, da am Ende der Grundschule die Überweisungsempfehlungen auf eine AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule oder Gymnasium) für diese Schüler/innen-Gruppe selten sind;
- ▶ Schüler/innen mit Migrationsgeschichte mit gutem Schulabschluss auf einem Gymnasium oder einer AHS bekommen mehr als mehrheitsangehörige Jugendliche Probleme, einen Job und vor allem eine »gute« Arbeitsstelle zu finden (Biffl 2007; Biffl 2009).
- ▶ Schüler/innen mit ostasiatischem Hintergrund haben eine bessere schulische Performanz als der Durchschnitt der österreichischen Schüler/innen ohne Migrationshintergrund, während Schüler/innen mit türkischem und ex-jugoslawischem Hintergrund eine geringere durchschnittliche Leistung erbringen (Unterwurzacher 2007, S.71; Gächter 2008, S. 193).

- ▶ Im Hinblick auf den Umgang mit migrationsbedingter sprachlicher Vielfalt lässt sich generell feststellen, dass in Österreich auf die sprachlichen Voraussetzungen von Kindern mit Migrationshintergrund wenig Bezug genommen wird. Autochthone Minderheiten und Gehörlose besitzen in der Verfassung verankerte Sprachrechte, die sich auf das Recht der muttersprachlichen Bildung erstrecken. Schüler/innen mit Migrationsgeschichte hingegen werden in reguläre einsprachig-deutschsprachige Schulen eingeschult. Sie befinden sich häufig in sprachlich sehr ähnlichen Verhältnissen wie Schüler/innen aus autochthonen Minderheitengruppen, ohne jedoch dieselben Rechte zu genießen. Auch einzelne erstsprachliche Angebote und Förderungen im Deutschen als Zweitsprache reichen nicht aus, diese – auch für andere europäische Staaten gültige – Ungleichbehandlung zu relativieren. Ein im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, dem Österreichischen Kompetenzzentrum für Sprachen und dem Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegebener Länderbericht vermittelt einen sehr umfangreichen und kritischen Überblick über den Umgang mit Mehrsprachigkeit im gesamten österreichischen Bildungssystem, einschließlich Elementarbereich und Erwachsenenbildung (vgl. de Cillia/Krumm 2009);
- ▶ Der Bildungserfolg von Kindern und der abrupte und strikte Wechsel der Eltern zur Kommunikationssprache Deutsch korrelieren, wie in einer Studie gezeigt wurde (Brizić 2009), negativ miteinander. Dieses Forschungsergebnis kann dahin gehend interpretiert werden, dass es für die Kinder problematische Folgen haben kann, wenn sich ihre Eltern dazu zwingen, in einer Sprache zu sprechen, die sie nicht differenziert, selbstverständlich und reichhaltig genug beherrschen.

»Der demographische wie auch technologische Wandel, aber sicher auch die die künftig zu erwartende kontinuierliche globale Migration, werden«, so kann im Zweiten Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht nachgelesen werden, »[...] einer bildungsbezogenen Integrationspolitik, die Gerechtigkeit und Effizienz miteinander in Einklang bringt, eine Schlüsselrolle zukommen lassen« (Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 240). Das heißt also, dass trotz eines gewissen Trends in Richtung verbesserter Bildungsbeteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren (Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 240), das Österreichische Schulsystem Gerechtigkeits- wie Effizienzprobleme mit Bezug auf die migrationsgesellschaftliche Realität hat.

Es kann zusammenfassend konstatiert werden, dass eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen belegt, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund – trotz einiger Verbesserungen – in Österreich nicht gleichermaßen erfolgreich sind wie Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Zugleich muss darauf hingewiesen werden, dass ein Mangel an Forschung hinsichtlich der Frage festzustellen ist, wie diese ungleiche Verteilung im Schulsystem hergestellt, interpretiert und von den Beteiligten mit Sinn versehen wird, welche Wechselwirkungen unterschiedliche Faktoren haben und auf welche Weise sie Bedeutung erlangen sowie wie Lern- und Interaktions-Prozesse im Bereich Schule und Migration erfolgen. Hier werden in der Zukunft Studien einen präziseren Aufschluss über die schulische Herstellung von migrationsgesellschaftlicher Ungleichheit zu erbringen haben.



## Materialien zum Kapitel 7

Paul Mecheril/Claus Melter

### Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

#### Geltungsbereich des AGG

Auf der Grundlage des 1997 durch die Regierungskonferenz der EU-Staaten beschlossenen »Vertrag von Amsterdam« sind im Jahr 2000 zwei Richtlinien zur Gleichbehandlung von Angehörigen ethnischer Minderheiten verabschiedet worden, die für die Politik der Mitgliedsländer mit verbindlichen Konsequenzen versehen waren. Die Mitgliedstaaten der EU hatten die Pflicht, neben einer Richtlinie in Bezug auf Gender innerhalb von drei Jahren nach In-Kraft-Treten der jeweiligen Richtlinie eigene Rechtsvorschriften zum Schutz von ethnischen Minderheiten vor Diskriminierung zu erlassen. Nach langen Debatten und Kontroversen wurde in Deutschland im August 2006 das Allgemeine Gleichstellungsgesetz (AGG) verabschiedet. Das Ziel des Gesetzes ist es, »Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen« (§1 AGG).

Obwohl in diesem Paragraphen auch Benachteiligungen aus Gründen der Religion als zu vermeiden oder abzuschaffen genannt werden, gelang es den christlichen Kirchen mit Hinweis auf die Glaubens- und Bekenntnisfreiheit eine Fortführung der bevorzugten Arbeitsplatzvergabe an Angehörige der eigenen Glaubensrichtung – und damit eine Fortsetzung der Ungleichbehandlung von Angehörigen anderer Religionen – im AGG durchzusetzen (vgl. Merx/Vassilopoulou 2007). Ein weiterer Punkt, auf den kritisch hingewiesen wird, ist der, dass im AGG das Benachteiligungskriterium Nationalität oder »nationale Herkunft« (letzteres Kriterium wird im Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte als unzulässiges Benachteiligungskriterium benannt, vgl. UNHCR 1948) nicht genannt wird. Auf der Grundlage dessen, dass Benachteiligung aufgrund von Staatsangehörigkeit im AGG nicht problematisiert wird, können weiterhin Sondergesetze gegen diejenigen, die nicht die Staatsangehörigkeit Deutschlands oder eines EU-Landes haben, verwirklicht werden. Dementsprechend gibt es neben den Einreiseverweigerungen oder Erschwernissen für Nicht-EU-Bürger und Nicht-EU-Bürgerinnen gesetzlich legitimierte Benachteiligungspraxen in aufenthalts- und arbeitsrechtlicher Form, z.B. das Inländer/innen- und EU-Ausländer/innen-Primat bei der behördlichen Vergabe von Arbeitserlaubnissen (Reißlandt/Schneider 2007): Deutsche und EU-Staatsbürger/innen erhalten bevorzugt Arbeitsplätze und nachrangig erst Nicht-EU-Bürger/innen.

In §3 AGG heißt es: »Eine unmittelbare Benachteiligung liegt vor, wenn eine Person wegen eines in §1 genannten Grundes eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation erfährt, erfahren hat oder erfahren würde« (<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf>, Stand 17.11.2008). Neben der unmittelbaren Benachteiligung gibt es die mittelbare Benachteiligung, »wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Per-

sonen wegen eines in §1 genannten Grundes gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können, es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt und die Mittel sind zur Erreichung dieses Ziels angemessen und erforderlich« (§3 Absatz 2 AGG).

Die nachdrücklich von Arbeitgeber-, Wirtschaftsverbänden und anderen Interessensvereinigungen formulierte Prognose, dass es mit dem Gesetz zu einer »Klagewelle« kommen werde (vgl. Schiek 2007, S. 11; vgl. Franke 2007), hat sich als fehlerhaftes (Vor-)Urteil herausgestellt. Aus der Perspektive von Akteur/innen der Antidiskriminierungsarbeit wird das Gesetz als wichtiger und notwendiger, gleichwohl nicht hinreichender Beitrag zur Thematisierung und Veränderung gesellschaftlicher Diskriminierungsverhältnisse, das dem Ziel folgt, menschenrechtlich verbürgte Gleichbehandlung zu realisieren, eingeschätzt. Banu Bambal, Vorstandsmitglied des Antidiskriminierungsverbandes Deutschland, formuliert dies in einem Interview so: »Wenngleich sich unsere anfänglichen Hoffnungen, es könne in Deutschland ein fortschrittliches Gesetz gegen Diskriminierung geben, leider nicht erfüllt haben, begrüßen wir natürlich, dass es nach langer Verzögerung eine gesetzliche Regelung existiert, nach der sich Betroffene gegen die erlebte Diskriminierung rechtlich zur Wehr setzen und Ansprüche geltend machen können. Obwohl die Liste der Kritik am AGG lang ist, ist es richtig, dass der Gesetzgeber eine Hierarchisierung von Diskriminierungsmerkmalen vermieden und den Diskriminierungsschutz auf alle in Artikel 13 EU-Vertrag genannten Gruppen ausgeweitet hat« (Bambal 2007).

Der Geltungsbereich des AGG erstreckt sich auf den Arbeits- und Beschäftigungsbereich (Paragrafen 6 bis 18). Darüber hinaus gilt das AGG auch für den Bereich des Zivilrechts (Kaufgeschäfte, Einlasspraxen in Diskotheken, Gaststätten u.a. (Paragrafen 19 bis 23)).

»Im **Arbeitsrecht** gilt das AGG für alle Bereiche der Beschäftigung: beim Zugang zur Erwerbstätigkeit (Stellenausschreibung, Bewerbungsverfahren, Auswahlgespräch, Auswahlkriterien, Einstellungsbedingungen), bei der Vertragsgestaltung (Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen, Arbeitsentgelt, Zusatzleistungen, Sozialleistungen), bei der beruflichen Ausbildung (Umschulung, Aus- und Weiterbildung), bei Fragen des beruflichen Aufstiegs (Beförderungen, Versetzungen oder Umsetzungen, Weisungen über Aus-, Fort- und Weiterbildung), bei der Mitgliedschaft in einer Arbeitnehmervereinigung, Gewerkschaft oder Berufsvereinigung, bei der Beendigung des Arbeitsverhältnisses und darüber hinaus, zum Beispiel bei der betrieblichen Altersversorgung. Die Rechte nach AGG gelten – ohne Ausnahme – für alle Beschäftigten.« (Antidiskriminierungsstelle des Bundes: <http://www.antidiskriminierungsstelle.de/ADS/Tipps-fuer-Betroffene/anwendungsbereiche.html>; Aufzählungszeichen unberücksichtigt). Diverse Publikationen zum AGG und Arbeits- und Beschäftigungsrecht sind erschienen (u.a. Rühl/Hoffmann 2008; Bauer/Göpfert/Krieger 2007; Alenfelder 2006), da insbesondere Arbeitgeber/innen Sorge vor Klagen hatten.

»Schwerpunkt des **zivilrechtlichen Anwendungsbereiches** sind Massengeschäfte, also Geschäfte, die jedermann abschließen kann ohne Ansehen der Person, zu vergleichbaren Bedingungen, in einer Vielzahl von Fällen. Typische Massengeschäfte sind Taxifahrten, [Diskotheken- und (Anm. d.A.)] Restaurantbesuche oder auch der Gebrauchtwagenhandel bei gewerblichen Händlern. Der Begriff »Masse« bezieht sich auf den Anbieter von Waren und Dienstleistungen. [...] Eine unterschiedliche Behandlung wegen des Geschlechts, der Religion, einer Behinderung oder der sexuellen Identität kann unter Umständen zulässig sein. Ausnahmen von der Gleichbehandlung darf es nur geben,

wenn dafür ein sachlicher Grund vorliegt, wenn also zum Beispiel nur so Gefahren oder Schäden vermieden werden. Auch das Bedürfnis nach Schutz der Intimsphäre (zum Beispiel getrennte Öffnungszeiten für Männer und Frauen in einer Sauna) gilt als ausreichender Grund« (Antidiskriminierungsstelle des Bundes: <http://www.antidiskriminierungsstelle.de/ADS/Tipps-fuer-Betroffene/anwendungs-bereiche.html>; Aufzählungszeichen unberücksichtigt). So hat als ein Beispiel für zivilrechtliche Klagen ein kamerunischer Student erfolgreich gegen rassistische Nicht-Einlasspraxen in Diskotheken geklagt (vgl. Fahlbusch 2009).

## Die praktische Umsetzung und Beratung

Neben spezialisierten Anwälten/innen gibt es in der Bundesrepublik Deutschland auch einige Antidiskriminierungsbüros als Fachstellen, die für Fragen des AGG zuständig sind. So hat der aus diversen Antidiskriminierungs- und Beratungsstellen, Institutionen und Initiativen entstandene Antidiskriminierungsverband Deutschland ([www.antidiskriminierungs.org](http://www.antidiskriminierungs.org)) einen Online-Ratgeber zum AGG herausgegeben (<http://www.agg-rat-geber.de/>).

Für Beratungsstellen sind die Standards für qualifizierte Antidiskriminierungsberatung des Antidiskriminierungsverbandes Deutschland (advd) eine nützliche Hilfe (<http://www.oegg.de/neu/index.php>). Hier werden Beratungsprinzipien erläutert, die insbesondere in der Antidiskriminierungsberatung relevant sind: Die Selbstbestimmung der Ratsuchenden ist in jeder Phase des Beratungsprozesses und jeder Entscheidung zu betonen und zu respektieren. Die Ratsuchenden erleben so im Idealfall, dass sie über ihre eigenen Angelegenheiten selber entscheiden und sich gestärkt fühlen. Entsprechend soll vermieden werden, dass engagierte Berater/innen aus eigenen, auch politischen Ambitionen heraus Schritte einleiten, die nicht im Interesse oder der Absicht der Ratsuchenden sind (vgl. advd 2009). Verschiedene Beratungsstellen haben ebenfalls Kriterien und Handlungsprinzipien der Beratung entworfen. Exemplarisch seien die Grundsätze des Landesentrums für Zuwanderung in Nordrheinwestfalen (2003, S.10) genannt:

»Jede Beschwerde über eine Diskriminierung ernst nehmen, feststellen, ob und in welcher Form eine Diskriminierung (strukturell, institutionell, individuell) vorliegt, die Ursachen dieser Diskriminierung aufdecken, die Folgen psychosozialer und gesellschaftlicher Natur analysieren sowie die Diskriminierten bei der Entwicklung von Bewältigungs- und Interventionsstrategien unterstützen.«

Mit dem AGG ist eine in Berlin ansässige Antidiskriminierungsstelle des Bundes ([www.Antidiskriminierungsstelle.de](http://www.Antidiskriminierungsstelle.de)) geschaffen worden, deren Aufgabe im Wesentlichen darin besteht, über die Inhalte des AGG zu informieren und Diskriminierungssachverhalte in Bezug auf das AGG zu erforschen. Verwiesen werden muss hierbei auf das strukturelle Problem, dass Antidiskriminierungsstellen, die Teil staatlicher Behörden sind oder an sie angegliedert sind, womöglich gefährdet sind, Einbußen ihrer Unabhängigkeit zu erleiden, insbesondere bei Diskriminierungsbeschwerden gegen Gesetze sowie bei Kritik an Handlungspraxen von Behörden und ihren Mitarbeiter/innen. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes sieht sich insofern der von Seiten anderer Antidiskriminierungsbüros formulierten Kritik ausgesetzt, nicht weitgehend und ausreichend entschieden, gegen Diskriminierungspraxen vorzugehen, sondern eher die

Interessen partikularer Verbände zu vertreten als die der gesamten Zivilgesellschaft (vgl. ADVD vom 19. Juli 2009).

Neben der individuellen Beratungsarbeit haben Beratungsstellen wie das Antidiskriminierungsbüro Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt (<http://www.oegg.de>) oder das Projekt »Get in« (Get In 2006) Diskriminierungsvorfälle dokumentiert und veröffentlicht. Individuelle Beratung und öffentliches Thematisieren von Diskriminierung dient hierbei der Unterstützung von Einzelpersonen, aber auch der öffentlichen Sensibilisierung für Diskriminierungsverhältnisse, sowie deren Abbau.

Das AGG ist ein erforderlicher, sicher aber nicht hinreichender Ansatz, um gegen Diskriminierung und Benachteiligung vorzugehen. »Es wäre ein Trugschluss zu glauben, dass Diskriminierung allein durch die gesetzliche Zubilligung gleicher Rechte behoben werden kann, denn Diskriminierung ist sowohl ein strukturelles als auch ein individuelles Phänomen. Gleichwohl muss die Forderung nach gleichen Rechten eine der zentralen Forderungen eines Antidiskriminierungsansatzes sein. Ein solcher Ansatz hat auch zu gewährleisten, dass informelle Formen des Rassismus, die diskriminierende Herrschaftsverhältnisse in subtiler Form tradieren und rechtfertigen, thematisiert und sichtbar gemacht werden. Beispiele hierfür sind Stereotype, rassistische Darstellungen und Zuschreibungen in Print- oder TV-Medien oder Schulbüchern sowie die (stillschweigende) Akzeptanz so genannter Stammtischparolen« (Landeszentrum für Zuwanderung in Nordrhein-Westfalen 2003, S. 4 f.).

## Literatur

- Ahrenholz, B. (2008): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 64–80.
- Allemann-Ghionda, C. (1997): Mehrsprachige Bildung in Europa. In: BMW AG (Hrsg.): LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. Lichtenau: S. 1–10.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: Lang.
- Altenfelder, K. M. (2006): Diskriminierungsschutz im Arbeitsrecht. Das neue Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz. Köln: Deubner Verlag.
- Alt, J. (2003): Leben in der Schattenwelt. Problemkomplex illegale Migration; neue Erkenntnisse zur Lebenssituation »illegaler« Migranten aus München und anderen Orten Deutschlands. Karlsruhe: von Loeper.
- Anderson, B. (1998): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Berlin: Ullstein.
- Androutsopoulos, J. (2001): From the streets to the screens and back again: On the mediated diffusion of variation patterns in contemporary German. In: LAUD Linguistic Agency, Series A, 522. Universität Essen.
- Antidiskriminierungsverband Deutschland (ADVD) (2009): vom 19. Juli 2009: »Antidiskriminierungsarbeit in Deutschland braucht eine Neuausrichtung! Unter: <http://www.antidiskriminierung.org/?q=node/288> (Recherchedatum 06.01.2009).
- Antidiskriminierungsverband Deutschland (2007): Online-Ratgeber zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz. Unter: <http://www.agg-ratgeber.de/> (Recherchedatum 22.12.2009).
- Antidiskriminierungsverband Deutschland (2009): Standards für qualifizierte Antidiskriminierungsberatung. Köln/Berlin. In: <http://www.oegg.de/neu/index.php> (Recherchedatum 22.12.2009).
- Antirassistische Initiative Berlin (2007): Bundesdeutsche Flüchtlingspolitik und ihre tödlichen Folgen, 12. Aufl. Berlin: Antirassistische Initiative e.V., Dokumentationsstelle.
- Anzaldúa, G. (Hrsg.) (1987): Borderlands/La Frontera, The New Mestiza. San Francisco: Aunt Lute.
- Apitzsch, U. (1999): Traditionsbildung im Zusammenhang gesellschaftlicher Migrations- und Umbruchprozesse. In: Apitzsch, U. (Hrsg.): Migration und Traditionsbildung. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 7–20.
- Apitzsch, U. (2006): Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W.: Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Attia, I. (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, P./Teo, T. (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch, S. 286–302.
- Attia, I. (2009): Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Auer, P. (1999): From Codeswitching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. In: The International Journal of Bilingualism 3, H. 4, S. 309–332.
- Auernheimer, G. (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Primus.
- Auernheimer, G. (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske+Budrich, S. 45–58.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, G.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske+Budrich, S. 183–205.
- Auernheimer, G. (2005): Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Grundkurs: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, S. 124–141.
- Auernheimer, G. (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 5. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 2. erw. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

- Auernheimer, G./v.Blumenthal, V./Stübig, H./Willmann, B. (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Badawia, T. (2002): »Der dritte Stuhl«: eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a.M.: IKO.
- Bade, K. (1994): Homo Migrans. Wanderungen aus und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen. Essen: Klartext.
- Bade, K. (2007): Leviten lesen. Migration und Integration in Deutschland (Osnabrücker Universitätsreden). Göttingen: V&R unipress.
- Bainski, Ch. (2008): Checkliste für eine sprachenfreundliche Schule. In: Bainski, Ch./Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue deutsche Schule, S. 54–56.
- Balibar, E. (1990): Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Balibar, E./Wallerstein, I. (Hrsg.): Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument, S. 23–38.
- Bambal, B. (2007): Ein Jahr AGG. Interview mit Banu Bambal (Vorstandsmitglied des Antidiskriminierungsverbandes Deutschland). [www.migration-boell.de/web/diversity/48\\_1254.asp](http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1254.asp) (Recherchedatum 28.08.2009).
- Barth, W. (2006): Interkulturelle Orientierung und Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienstleistungen. In: AWO Bundesverband e.V. (Hrsg.): Die Umsetzung der interkulturellen Öffnung in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Eine Arbeitshilfe für die Praxis. Ergebnisse einer Fachtagung vom 13.–15. April 2005 in Remagen-Rolandseck/Bonn, Mai 2006, S. 9–12.
- Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Bauer, J.-/Göpfert, B./Krieger, St. (2007): AGG. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. Kommentar. München: Verlag C.H. Beck.
- Bauman, Z. (2002): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Baumert, J. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2000): Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2009): Der Nationale Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht. <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan-fortschrittsbericht.property=publicationFile.pdf> (Recherchedatum 10.09.2009).
- Beck, U. (2005): Europäisierung . Soziologie für das 21. Jahrhundert. Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung. [http://www.bpb.de/popup/popup\\_druckversion.html?guid=T13BF4](http://www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=T13BF4) (Recherchedatum 29.08.2009).
- Beinzger, D./Kallert, H./Kolmer, Ch. (1995): »Ich meine, man muss kämpfen können. Gerade als Ausländerin.« Ausländische Mädchen und junge Frauen in Heimen und Wohngruppen. Frankfurt a. M.: IKO.
- Bendel, P./Haase M. (2008): Warum überhaupt Europa? Bundeszentrale für politische Bildung. [www.bpb.de](http://www.bpb.de) (Recherchedatum 19.07.2009).
- Benner, D. (1999): »Der Andere« und »Das Andere« als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, H. 3, S. 315–327, Weinheim: Beltz.
- Bibouche, S./Held, J. (2009): Rechtsextreme Dynamiken in der politischen Kultur. Zur sinnvollen Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden am Beispiel eines Forschungsprojektes. In: Melter, C./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismuskritik Band I: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 258–276.
- Biff, G. (2007): Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit: die Bedeutung von Einbürgerung, Herkunftsrregion und Religionszugehörigkeit. In: Fassmann, Heinz (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Klagenfurt (Celovec) S. 265-282.
- Biff, G. u.a. (2009): Lebens- und Erwerbssituation arbeitsmarktferner Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Tirol. Krams. In: [http://content.tibs.at/pix\\_db/documents/Studie Lebens%20Erwerbssituation\\_JugendlicherMigrantInnen\\_LANG.pdf](http://content.tibs.at/pix_db/documents/Studie_Lebens%20Erwerbssituation_JugendlicherMigrantInnen_LANG.pdf) (Recherchedatum 04.05.2009).
- Bielefeld, H. (2007): Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Bielefeld: transcript.

- Binder, S. (2004): Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Berlin u.a.: Lit-Verlag.
- Blair, M./Bourne, J. (1998): Teaching and Learning Strategies in Multi-Ethnic Schools. In: Research Report 59. London: Great Britain Department of Education and Employment.
- Bolscho, D. (2005): Transkulturalität. Ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, A. (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Frankfurt a. M., S. 29–38.
- Bommes, M./Radtke, F.-O. (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 3, S. 483–497.
- Boos-Nünning, U. (2008): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Hentges, G./Hinnenkamp, V./Zwengel, A. (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–286.
- Boos-Nünning, U./Karaka o lu, Y. (2006): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland, 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1990): Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (1997): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Breitkopf, T./Schweitzer, H. (2000): Was kann interkulturelle Kompetenz in kommunaler Verwaltung und Gemeinwesenarbeit bewirken? Das Beispiel der Stadt Essen. In: Stadt Göttingen, Amt für Beschäftigungsförderung (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in Kommunalverwaltung und Gemeinwesenarbeit. Göttingen, S. 25–60.
- Brizi, K. (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: Gogolin, I. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–145.
- Brubaker, R. (1994): Staats-Bürger. Deutschland und Frankreich im historischen Vergleich. Hamburg: Junius.
- Brubaker, Rogers (2001): The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany and the United States. In: Ethnic and Racial Studies, Vol. 24 No. 4, July 2001, pp. 531–548.
- Publitz, H. (2003): Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Bukow, W.-D./Heimel, I. (2003). Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt: IKO, S.13–40.
- Bundesinstitut Bifie (2009): PIRLS Expertenbericht 2006. In: <http://www.bifie.at/pirls-ergebnisse-2006>, 16.03.09. (Recherchedatum 24.03.09).
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2005). Einstellungen zu demographischen Trends und zu bevölkerungsrelevanten Politiken. Ergebnisse der Population Policy Acceptance Study in Deutschland. Wiesbaden.
- Bundesministerium für Inneres (2009): Migration und Integration. Zahlen. Daten. Fakten 2009. Wien.
- Bünger, Iris (2002): Der Macpherson-Report. Grundlage zur Entwicklung von Instrumenten gegen den institutionellen Rassismus in Großbritannien. In: Jäger, M./Kauffmann, H. (Hg.): Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburg: Institut für Sprach- und Sozialforschung, S. 239–254.
- Butler, J. (1990): Gender trouble. Feminism and the subversion of identity. New York/London: Routledge.
- Butler, J. (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butterwegge, C. (1996): Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Erklärungsmodelle in der Diskussion. Darmstadt: Primus.
- Castro Varela, M./Schulze, S./Vogelmann, S./Weiß, A. (Hrsg.) (1998): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Castro Varela, M. (2005): Integrationsregime und Gouvernementalität. Herausforderungen an interkulturelle/internationale soziale Arbeit. In: neue praxis Sonderheft. Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität, S. 152–164.

- Castro Varela, M. (2007): *Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung*. Bielefeld: transcript.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Clarke, J./Hall, S./Jefferson, T./Roberts, B. (1979): *Subkulturen, Kulturen und Klasse*. In: Clarke, J. et al. (Hrsg.): *Jugendkultur als Widerstand*. Frankfurt a. M.: Syndikat, S. 39–131.
- Cohen, P. (1994): *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. Hamburg: Argument.
- Cremer, H. (2008): » ... und welcher Rasse gehören Sie an?« Zur Problematik des Begriffs »Rasse« in der Gesetzgebung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. In: [http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/488/d81\\_v1\\_file\\_48b3bc51eb1d9\\_pp\\_rasse.pdf](http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/488/d81_v1_file_48b3bc51eb1d9_pp_rasse.pdf) (Recherchedatum 05.01.2010).
- Cummins, J. (1979): *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. In: *Review of Educational Research* 49, S. 222–251.
- Cummins, J. (1982): *Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung*. In: James, S. (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen+Neumann, S. 34–43.
- Cummins, J. (2008): *Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School*. In: Jörg R./Wagener, M. (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 12*, S. 45–55.
- Czock, H./ Brinkmann, A./Deutscher Caritasverband (Hrsg.) (2003): *Umgang mit Fremden: Blick nach innen. Zum Stand der Umsetzung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der »Rasse« oder der ethnischen Herkunft im Deutschen Caritasverband*. Freiburg.
- Czock, H./Radtke, F.-O. (1984): *Sprache, Kultur, Identität. Die Obsessionen der Migrationspädagogen*. In: Stüwe, G./Peters, F. (Hrsg.): *Lebenszusammenhänge von Ausländern und pädagogische Problematik. Zur Kritik traditioneller Lernorte und Beispiele alternativer Sozialarbeit*. Bielefeld, S. 37–79.
- Dadzie, S. (2000): *Toolkit for tackling racism in Schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Dausien, B. (1998): *Geschlecht als biographische Konstruktion. Ein Plädoyer für die Dimension der Biographie in der Analyse sozialer Konstruktionsphänomene*. In Weber, K. (Hrsg.): *Life History, Gender and Experience. Theoretical Approaches to Adult Life and Learning*. Roskilde: Roskilde University, S. 115–144.
- Dausien, B. (2000): »Biographie« als rekonstruktiver Zugang zu »Geschlecht«. *Perspektiven der Biographieforschung*. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klicka, D./Schlüter, A. (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S.96–115.
- Dausien, B./Mecheril, P. (2005): *Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht*. In: Bukow, W.-D./Ottersbach, M./Tuidier, E./Yildiz, E. (Hrsg.): *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–186.
- Davy, U. (2004): *Einwanderung und Integrationspfade*. In: ZAR. Aktuell: Informationsdienst der Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, 7, Baden-Baden, S. 231–236.
- De Cillia, R./Krumm, H.-J., unter Zusammenarbeit mit Dörner, A. (2009): *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Abteilung I/6: Internationale Beziehungen und Abteilung I/13: Migration, Interkulturelle Bildung, Sprachenpolitik. Wien.
- Denison, N. (1994): *Repertoire and Norm in Plurilingualism*. In: *Grazer Linguistische Studien* 38, S. 43–71.
- Derrida, J. (1999): *Die Différance*. In: Engelmann, P. (Hrsg.): *Jacques Derrida: Randgänge der Philosophie*. 2. erw. Aufl. Wien: Passagen, S. 31–56.
- Deutscher Caritasverband e.V., Referat Migration und Integration (Hrsg.) (2004): *Brücken bauen – Fäden spinnen. Interkulturelle Öffnung der Caritas und die Rolle des Migrationsdienstes*. Freiburg.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): *Erziehung und Migration: Eine Einführung*. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.



- Dietrich, I. (1997): Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dirim, I. (2005): Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch. In: Bartnitzky, Horst/Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt am Main (Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.), S. 53-57.
- Dirim, I. (2009): »Ondan sonra gine schleifen yapiyorsunuz«: Migrationsspezifisches Türkisch in Schreibproben von Jugendlichen. In: Reich, H. H./Neumann, U. (Hrsg.): Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. FÖRMIG Edition Bd 6. Münster: Waxmann, 129-146
- Dirim, I./Auer, P. (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin: de Gruyter.
- Dittmer, L. (2008): »Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit«. Herausforderungen bei der Umsetzung in die Praxis. Untersucht am Beispiel der Bildungsarbeit in der IG Metall. Oldenburg: BIS.
- Dittrich, E. (1991): Das Weltbild des Rassismus. Frankfurt a. M.: Cooperative.
- Dittrich, E./Radtke, F.-O. (1990): Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: Dittrich, E./Radtke, F.-O. (Hrsg.). Ethnizität. Wissenschaften und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11–40.
- Döbert, H. (2003): Was kennzeichnet bei PISA erfolgreiche Schulsysteme? Ergebnisse eines vertiefenden Vergleichs der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. In: Zeitschrift für Pädagogik 11, S. 47–50.
- Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.) (2009): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Unrast.
- Elverich, G./Reindlmeier, K. (2009): »Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit« – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.): [Spurensicherung: Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft](#), Münster: Unrast, S. 27–62.
- Eppenstein, Th./Kiesel, D. (2008): Soziale Arbeit interkulturell. Theorien, Spannungsfelder, reflexive Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Essed, P./Mullard, C./Essinger, H. (Hrsg.) (1991): Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie. Felsberg: Migro.
- Essed, Ph. (1991): Understanding Everyday Racism. An interdisciplinary study. Newbury Park/London/New Delhi: Sage.
- Esser, H. (2004): Welche Alternativen zur »Assimilation« gibt es eigentlich? In: Bade, K./Bommes, M. (Hrsg.): Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problembereiche. Osnabrück, S. 41–59.
- Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a. M.: Campus.
- Essinger, H./Hellmich, A./Hoff, G. (1981): Ausländerkinder im Konflikt. Frankfurt a. M.: Fischer.
- EUMC (2006): The Annual Report on the Situation regarding Racism and Xenophobia in the Member States of the EU. European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. Vienna. [http://www.migration-boell.de/downloads/diversity/eumc\\_rassismus\\_bericht.pdf](http://www.migration-boell.de/downloads/diversity/eumc_rassismus_bericht.pdf) (Recherchedatum 28.08.2009).
- Fahlbusch, P. (2009): Amtsgericht Oldenburg Urteil vom 23. Juli 2008 – E2 C 2126/07 (V): Entschädigung für einem 'Ausländer' verweigerten Zutritt zu einer Diskothek. In: Forum gegen Rassismus. Arbeitsgruppe Gleichbehandlung. Infobrief Mai 2009 (2009): Umsetzung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) – Positive und andere flankierende Maßnahmen. Berlin. Auch publiziert unter: [http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/444718/publicationFile/20436/Rassismus\\_Info\\_Brief\\_Nr\\_11.pdf](http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/444718/publicationFile/20436/Rassismus_Info_Brief_Nr_11.pdf) (Recherchedatum 23.12.2009).
- Fichter, M./Stöss, R./Zeuner, B. (2004): Gewerkschaften und Rechtsextremismus. Darstellung ausgewählter Ergebnisse. Düsseldorf. [www.agrexive.de/cms/upload/pdf/Gewerkschaften\\_Rechtsextremismus.pdf](http://www.agrexive.de/cms/upload/pdf/Gewerkschaften_Rechtsextremismus.pdf) (Recherchedatum 28.08.2009).
- Filsinger, D. (2002): Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regiestelle E&C der Stiftung SPI. Saarbrücken/Berlin. <http://www.eundc.de/pdf/07700.pdf> (Recherchedatum 11.09.09).
- Fischer, V. (2006a): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer, V./Springer, M./Zacharaki, I. (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung, 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 33–47.

- Fischer, V. (2006b): Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse. In: Fischer, V./Springer, M./Zacharaki, I. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 11–30.
- Flam, H. (Hrsg.) (2007): Migranten in Deutschland: Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz: UVK.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2000): »Die Gouvernementalität«. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 41–67.
- Franke, B. (2006): Das AGG in der gerichtlichen Praxis.– Erste Rechtsprechung zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz. In Gleichstellung in der Praxis (GIP). Heidelberg, S. 7–16.
- Fraser, N. (1995): From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a »Post-Socialist« Age. *New left review*, 212, S. 68–93.
- Freytag, T. (2008): Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Fürstenau, S. (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster: Waxmann.
- Gächter, A. (2008): (Arbeits-)MigrantInnen. Bildung und Beschäftigung im südlichen Niederösterreich. In: Schmidinger, Th. (Hg.): Vom selben Schlag ... Migration und Integration im niederösterreichischen Industrieviertel. Wien: Alltag Verlag, S. 189-210.
- Gaitanides, St. (2003): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: sozialmagazin 3, S. 42–48.
- Gaitanides, St. (2006): Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In: Otto, H.-U./Schödter, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8 der »neuen praxis« 2006, S. 222–233.
- Geisen, Th. (2007): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Riegel, Ch./Geisen, Th. (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–60.
- Geiss, I. (1988): Die Geschichte des Rassismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Get in (Guide to equal treatment in the private sector) (2006): Diskriminiert ... Was können Sie tun? Ungleichbehandlungen als Kunde/ Kundin erkennen und dagegen vorgehen. Ein Projekt von: Anti-Rassismus-Informationszentrum ARIC-NRW, Deutscher Caritasverband e.V. u.a.. Ohne Ortsangabe. Internetadresse: <http://www.getin-online.de> (Recherchedatum 22.12.2009).
- Giessen, B. (1999). Kollektive Identität. Die Intellektuellen und die Nation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gillborn, D. (1995). Racism and Antiracism in Real Schools: theory, policy, practice. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D. (2000): Rassismus, Identität und Moderne: Pluralismus, moralischer Antirassismus und modellierbare Ethnizität. In: Quehl, T. (Hrsg.): Schule ist keine Insel. Münster: Waxmann, S. 72–96.
- Glick Schiller, N./Basch, L./Blanc-Szanton C. (1997): Transnationalismus: Ein neuer analytischer Rahmen zum Verständnis von Migration. In: Kleger, H. (Hrsg.): Transnationale Staatsbürgerschaft. Frankfurt a. M.: Campus, S. 81–107.
- Gogolin, I./Krüger Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2008): Durchgängige Sprachförderung. In: Bainski, Ch./Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue deutsche Schule, S.13–21.
- Gogolin, I. /Neumann U. (Hrsg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I./ Nauck, B. (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich.

- Gogolin, I./ Neumann, U./Roth, H. J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK- Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107. [www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf](http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf) (Recherchedatum 28.08.2009).
- Gomolla, M. (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske+Budrich, S. 97–112.
- Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griese, H. (Hrsg.) (1984): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Griesshaber, W. (2008): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 31–48.
- Grosch, H./Groß, A./Leenen W. R. (2000): Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Saarbrücken: ASKO Europa Stiftung.
- Guillomin, C. (1991): RASSE. Das Wort und die Vorstellung. In: Bielefeld, U. (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt. Hamburg: Junius, S. 159–175.
- Ha, K. N. (2005): Der Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Habermas, J. (1993): Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Gutmann, A. (Hrsg.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 147–196.
- Halbwachs, M. (1967): Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart: Enke.
- Hall, S. (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178. Hamburg: Argument, S. 913–921.
- Hall, S. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg: Argument.
- Hall, S. (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller. In: Engelmann, J. (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Hamburger, F. (1984): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Griese, H. (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen: Leske+Budrich, S. 59–70.
- Hamburger, F. (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M.: Cooperative.
- Hamburger, F. (1999): Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In: Gemende, M./Schröer, W./Sting, S. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim/München: Juventa, S. 37–53.
- Hamburger, F. (2002): Migration und Jugendhilfe. In: Autorenband 6 der SPI-Schriftenreihe Migrantenkinder in der Jugendhilfe. Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München, S. 6–46.
- Hamburger, F. (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–22.
- Hamburger, F. (2006): Konzept oder Konfusion? Anmerkungen zur Kulturalisierung der Sozialpädagogik. In: Otto, H.-U./ Schödter, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8 der »neuen praxis« 2006, S. 178–192.
- Hamburger, F. (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Juventa.
- Handschuck, S. (2006): Vom interkulturell orientierten Qualitätsmanagement zur regionalen interkulturellen Qualitätsentwicklung in München. In: AWO Bundesverband e.V. (Hrsg.): Die Umsetzung der interkulturellen Öffnung in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Eine Arbeitshilfe für die Praxis. Ergebnisse einer Fachtagung vom 13.–15. April 2005 in Remagen-Rolandseck/Bonn, Mai 2006, S. 27–29.
- Handschuck, S./Schröer, H. (2000): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Ein Strategievorschlag. In: iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 3–4, S. 86–95.

- Handschuck, S./Schröer, H. (2002): Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung. In: neue praxis 2002 np 5/2002, S. 511–521.
- Handschuck, S./Klawe, W. (2004): Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München: Juventa
- Haug, S. (2005): Jüdische Zuwanderer in Deutschland. Ein Überblick über den Stand der Forschung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, WorkingPapers Nr. 3.
- Heckmann, F. (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Enke.
- Heitmeyer, W. (1992): Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie: erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim: Juventa.
- Heitmeyer, W. (2002): Deutsche Zustände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Henn-Memmesheimer, B. (o.J./2008): Sprachliche Innovationen als Ready-made. Zur Soziologie und Semantik sprachlicher Varianten.  
[http://germanistik.uni-mannheim.de/lehrstuehle/germanistische\\_linguistik/prof\\_dr\\_beate\\_henn\\_memmesheimer/online\\_verfuegbare\\_publicationen\\_henn\\_memmesheimer/09\\_henn\\_proofs\\_pdf/09\\_henn\\_proofs.pdf](http://germanistik.uni-mannheim.de/lehrstuehle/germanistische_linguistik/prof_dr_beate_henn_memmesheimer/online_verfuegbare_publicationen_henn_memmesheimer/09_henn_proofs_pdf/09_henn_proofs.pdf) (Recherchedatum 12.09.2008).
- Herdina, P./Jessner, U. (2002): A Dynamic Modell of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon (Multilingual Matters)
- Herdina, Ph./Jeßner, U. (1999): Perspektiven der Spracherwerbsforschung. In: Ohnheiser, I./Kienpointner, M./Kalb, H. (Hrsg.): Sprachen in Europa. Sprachsituation und Sprachpolitik in europäischen Ländern. Innsbruck: Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, S. 477–489.
- Herzog-Punzenberger, B./Unterwurzacher, A. (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, W. (Hrsg.) (2009): Bildungsbericht 2009. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. S. 161-182.
- Hettlage-Varjas, A./Hettlage, R. (1995): Übergangsideutitäten im Migrationsprozeß. Zeitschrift für Frauenforschung, 13/3, 13–26.
- Hill-Collins, P. (1996): Ist das Persönliche politisch genug? Afro-amerikanische Frauen und feministische Praxis. In: Fuchs, B./Habinger, G. (Hrsg.): Rassismen und Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien: Promedia, S. 67–91.
- Hinz-Rommel, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/New York: Waxmann.
- Hinz-Rommel, W. (1995): Kompetenz und Öffnung. Die Debatte um interkulturelle Kompetenz im Kontext. In: Barwig, K./Hinz-Rommel, W. (Hrsg.) (1995): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg: Lambertus, S. 9–22.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Stuttgart: Enke.
- Hofstede, G. (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit: Kultur-Organisation-Management. Wiesbaden: Gabler.
- Hofstede, G. (2001): Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. Thousand Oaks: Sage.
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, E.-O. (2000): »Wir und sie«. Bilder von Fremden im Schulbuch. [www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/radtke/index.html](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/radtke/index.html) (Recherchedatum 06.07.09).
- Homann, M. (1989): Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: Homann, M./Reich, H. H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Münster: Waxmann, S. 1–32
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. Zeitschrift für Pädagogik 2005, 2, S. 236–251.
- Hormel, U./ Scherr, A. (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Horstmann, S. (2002): »...dass man sie nicht gleich umbringen soll, sondern erst mal guckt ...«. Diskursanalytische Untersuchungen zur interaktiven Beziehungskonstitution und damit verbundenen Konstruktionen des »Anderen« in Unterrichtsgesprächen. Frankfurt a. M.: IKO.
- Hug, E. (2007): Bildungsgerechtigkeit und schulische Selektion. In: Redaktion Widerspruch (Hrsg.): Widerspruch – Zeitschrift für sozialistische Politik, Nr. 52/2007. Themen: Bildung; Schule; Sozialstruktur. Zürich, S. 107–118.

- Jäger, S. (Hrsg.) (1994): Aus der Werkstatt: Anti-rassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen – Forschung. Duisburg: DISS.
- Jäger, T. (2007): Deutschland macht dicht! Das 2. Änderungsgesetz zum Zuwanderungsgesetz. [www.migration-boell.de/web/migration/46\\_1052.asp](http://www.migration-boell.de/web/migration/46_1052.asp) (Recherchedatum 22.6.2007).
- Jakubeit, G. (2006): Öffnung von Organisationen oder »Wie lassen sich Ansätze aus der Organisationsentwicklung und des Managements von Veränderungen für interkulturelle Kompetenz von Organisationen nutzen«. In: Fischer, V./Springer, M./Zacharaki, I. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau, S. 237–254.
- Jamin, M. (1999): Fremde Heimat. Zur Geschichte der Arbeitsmigration aus der Türkei. In: Motte, J./Ohliger, R./Oswald, A. v. (Hrsg.): 50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 145–164.
- Kalpaka, A. (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. IZA – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3–4, S. 77–79.
- Kalpaka, A. (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit »Kultur« in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau, S. 387–405.
- Kalpaka, A. (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick. Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassistischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau, S. 25–40.
- Kalpaka, A. (2009a): »Parallelgesellschaften« in der Bildungsarbeit – Möglichkeiten und Dilemmata pädagogischen Handelns in »geschützten Räumen«. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.): Spurensicherung: Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Unrast, S. 95–165.
- Kalpaka, A./Räthzel, N. (1990): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, 2. Aufl. Leer: Mundo.
- Kalpaka, A./Wilkening, C. (1997): Multikulturelle Lerngruppen. Veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln. Heidelberg: hiba.
- Kampmann, B. (1995): Handlungsebenen und Interventionsstrategien gegen Rassismus. In: Iman A. u. a. (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft – monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit. Tübingen: DGVt, S. 248–262.
- Karakayali, S. (2008): Gespenster der Migration. Zur Genealogie illegaler Einwanderung in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld: transcript.
- Keim, I. (2001): Die Powergirls. Aspekte des kommunikativen Stils einer Migrantengruppe aus Mannheim. In: Jakobs, E./Rothkegel, A. (Hrsg.): Perspektiven auf Stil. Tübingen: Niemeyer, S. 375–400.
- Kern, F./Selting, M. (2006a): Einheitskonstruktionen im Türkendeutschen: Grammatische und prosodische Aspekte. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 25, S. 239–273.
- Kern, F./Selting, M. (2006b): Konstruktionen mit Nachstellungen im Türkendeutschen. In: Deppermann, A. u. a. (Hrsg.): Grammatik und Interaktion. Untersuchungen vom Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen. Freiburg: Verlag für Gesprächsforschung, S. 319–348.
- Kielhöfer, B./Jonekeit, S. (1995): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Francke.
- Kiesel, D. (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt a. M.: Cooperative.
- King, V./Koller, H.-Ch. (2006): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: King, V./Koller, H.-Ch. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–26.
- Klafki, W. (1996): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 43–81.
- Klemm, K. (2004): Schüler/innen und mit Migrationshintergrund im Spiegel neuer Schulleistungstudien. In: Karaka o lu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 205–214.

- KMK •1996•: Empfehlung »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule«. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
- Knapp, W. (2008): Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: Erstsprache –Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 133-148.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kotsinas, U.B. (1998): Language contact in Rinkeby, an immigrant suburb. In: Androutopoulos, J./Scholz, A. (Hrsg.): Jugendsprache. Frankfurt a. M.: Lang, S. 125–148.
- Krais, B./Gebauer, G.. (2002): Habitus. Bielefeld: transcript.
- Krefeld, Thomas (2004): Einführung in die Migrationslinguistik. Tübingen: Gunter Narr.
- Kristen, C. (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58, 1. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–97.
- Krüger-Potratz, M. (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 2, S. 149–165.
- Krüger-Potratz, M. (2000): Schulpolitik für »fremde« Kinder. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 365–386.
- Krüger-Potratz, M. (2001): Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In: Rat für Migration e.V. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück: Weinheim, S. 31–40.
- Krüger-Potratz, M./Lutz, H. (2002): Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. 8, 2, S. 81–92.
- Krüger-Potratz, M. (2005a): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (2005b): Interkulturalität in der Erziehungswissenschaft – eine historische Näherung. In: Fischer, C. (Hrsg.): Identität und Diversität. Berlin: Avinus, S. 211-219
- Kugler, H. (1999): Deutsch, die Arbeitssprachen und die Mehrsprachigkeit der europäischen Union. In: Belgischer Germanisten- und Deutschlehrerverband (Hrsg.): Germanistische Mitteilungen, Zeitschrift für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur. Brüssel, 50/99, S. 70–72.
- Landeszentrum für Zuwanderung in Nordrhein-Westfalen (2003): Die Beratung von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen: Bedeutung, Anforderungen, Perspektiven. Düsseldorf.
- Lange, M./Pagels, N. (2000): Überlegungen zur Theorie und Praxis von kommunalen Strategien einer interkulturellen Öffnung. In: Stadt Göttingen (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in Kommunalverwaltung und Gemeinwesenarbeit. Göttingen, S. 239–254.
- Lange, M./Weber-Becker, M. (1997): Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.
- Langness, A. et al. (2006): Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M., S. 77–102
- Lauré al Samarai, N. (2005): Inspired Topography: Über/Lebensräume, Heim-Suchungen und die Verortung der Erfahrung in Schwarzen deutschen Kultur- und Wissenstraditionen. In: Eggers, M. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast, S. 118–134.
- Leiprecht, R. (2001): Alltagsrassismus – Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Leiprecht, R. (2002). Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, R./Riegel, Ch./Held, J./Wiemeyer, G. (Hrsg.): International Lernen – Lokal Handeln. Frankfurt a. M.: IKO, S. 17–46.

- Lenhart, V. (1999): Aktuelle Aufgaben einer Kritischen internationalen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, H./ Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 210–230.
- Lentz, A./Radtke, F.-O. (1994): Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule. *Unterrichtswissenschaft* 22, 2, S. 182–191.
- Liebig, Th. (2007): The Labour Market Integration of Immigrants in Germany. OECD-Papers. Brüssel. In: <http://www.oecd.org/dataoecd/28/5/38163889.pdf> (Recherchedatum 23.12.2009)
- Liebig, Th./Wildmaier, S./OECD (2009): Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries: An Overview. Brussels.
- List, G. (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: DJI-Projekt »Kulturenvielfalt« (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Projekt Kulturenvielfalt, 5/2001. München, S.11–17.
- Löser, J. M. (2009): Schulischer Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität. Fallstudien im internationalen Vergleich. Unveröffentlichte Dissertationsschrift. Hannover.
- Luchtenberg, S. (1999): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lutz, H. (1990): Welten verbinden. Frankfurt: IKO-Verlag.
- Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 215–230.
- Lutz, H. (2007): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung. Opladen: Budrich.
- Mackert, Jürgen (1999). Kampf um Zugehörigkeit. Nationale Staatsbürgerschaft als Modus sozialer Schließung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Macpherson-Report (The Stephan Lawrence-Inquiry) (1999): The Stephen Lawrence Inquiry Report of an Inquiry by Sir Willian Macpherson of Cluny Advised by Tom Cook, the Right Reverend Dr. John Sentamu, Dr. Richard Stone. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty. [www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm](http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm) (Recherchedatum 28.08.2009).
- Masschelein, J./Quaghebeur, K./Simons, M. (2004): Der Ethos kritischer Forschung. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W./Masschelein, J. (Hrsg.): Nach Foucault: Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–29.
- Mattes, M. (2005): »Gastarbeiterinnen« in der Bundesrepublik. Anwerbepolitik, Migration und Geschlecht in den 50er bis 70er Jahren. Frankfurt a. M.: Campus.
- Matthes, J. (1999): Interkulturelle Kompetenz. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 47, 3, S. 411–426.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2005): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach: Wochenschau, S. 462–471.
- Mecheril, P. (2006): Die Unmöglichkeit und Unvermeidlichkeit der Angleichung. Herrschaftskritische Anmerkungen zur Assimilationsdebatte. In: Otto, H.U./Schrödter M. (Hg): neue praxis, Sonderheft 8: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Neuwied: Luchterhand, S. 124–140.
- Mecheril, P. (2009): Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität, 2. Auflage. Wien: Passagen.
- Mecheril, P./Quehl, Th. (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, P./Quehl, Th. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, S. 355–381.
- Mecheril, P./Seukwa, L. H. (2006): »Transkulturalität« als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29, 4, S. 8–13.
- Mecheril, P./Messerschmidt, A. (2007): Subjektorientierung als Kritik. Ansatzpunkte nonaffirmativer Migrationsforschung. *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 16, 2, S. 264–285.
- Melter, C. (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann.
- Melter, C./Mecheril, P. (2009): Rassismuskritik Band I. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

- Merx, A./Vassilopoulou, J.: Das arbeitsrechtliche AGG und Diversity-Perspektiven (2007), in: Koall, I./Bruchhagen, V./Höher, F. (2007)(Hrsg.): DIVERSITY OUTLOOKS - Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Münster: LIT-Verlag.
- Messerschmidt, A. (2007): Entnormalisierung und Vermeidung – Vier Muster im Umgang mit Rassismus (...), S. 56-72 In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur »Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus«, 14./15. September 2007 CJD Bonn. Universität Bielefeld, S. 56–72.
- Messerschmidt, A. (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Miles, R. (1992): Rassismus – Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. 2. Auflage. Hamburg: Argument.
- Montanari, E. (2002): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel.
- Morgenstern, Ch. (2002). Rassismus. Konturen einer Ideologie. Hamburg: Argument.
- Mosse, G. L. (1990): Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch.
- Motte, J./Ohliger, R. (Hrsg.) (2004): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext.
- Motte, J./Ohliger, R./Oswald, A. v. (Hrsg.) (1999): 50 Jahre Bundesrepublik - 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte. Frankfurt a. M.: Campus.
- Müller, A./Dirim, I. (2007): Sprachliche Heterogenität – Deutsch lernen in mehrsprachigen Lernkontexten. In: PRAXIS DEUTSCH 202, S. 6–15.
- Müller, B. (1995): Sozialer Friede und Multikultur. Thesen zur Geschichte und zum Selbstverständnis sozialer Arbeit. In: Müller, S./Otto, H.U./Otto, U. (Hrsg.): Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen. Opladen: Leske+Budrich, S.134–146.
- Müller, H. (1974): Alarm für die Schule: Die Erziehung und Berufsbildung ausländischer Kinder droht zu scheitern (Vorwort). In: Müller, H. (Hrsg.): Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart: Klett, S. 9–10.
- Münz, R./Seifert, W./Ulrich, R. (1999): Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven, 2. erw. Aufl. Frankfurt/New York: Campus.
- Neumann, U./Gogolin, I. (2008): Bilinguale Grundschulen in Hamburg – ein erfolgreicher Schulversuch. In: Budach, G./Erfurt, J./Kunkel, M. (Hrsg.): Ecoles plurilingue – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 395–409.
- Neumann, U./Popp, U. (1997): Die Elternschaft der Faberschule. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Die Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann, S. 47–78.
- Nieke, W. (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule, 4, S. 462–473.
- Nieke, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.3. Auflage. Opladen: Leske+Budrich.
- Nohl, A. M.(2006) Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Nuscheler, F. (2004): Internationale Migration: Flucht und Asyl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2007): Jobs for Immigrants – Labour Market Integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden. Berlin.
- OECD (2009): Thematic Review on Migrant Education Country Background Report for Austria. Paris. In: <http://www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf> (Recherchedatum: 8. 01.2010)
- Ong, A. (2005): Flexible Staatsbürgerschaften. Die kulturelle Logik von Transnationalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Osterkamp, U. (1997): Institutioneller Rassismus. Problematik und Perspektiven. In: Mecheril, P./Teo, T. (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 95–110.
- Ostertag, M. (2001): Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie. Opladen: Leske+Budrich.
- Otto, H. U./Schrödter M. (Hrsg) (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, neue praxis, Sonderheft 8: Neuwied: Luchterhand.
- Papastergiadis, N. (2007): The turbulence of migration. Globalization, deterritorialization, and hybridity. Cambridge: Polity Press.



- Pethe, H. (2006): Internationale Migration hoch qualifizierter Arbeitskräfte. Die Greencard-Regelung in Deutschland. Berlin: Springer.
- Philomena E. (1991): Understanding Everyday Racism. An interdisciplinary Study, Newbury Park/London/ New Delhi: Sage publications.
- Plößler, M. (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.
- Poliakov, L. (1992): Rassismus. Über Fremdenfeindlichkeit und Rassenwahn. Hamburg: Luchterhand-Literaturverlag.
- Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske+Budrich.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2007): Der Nationale Integrationsplan Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.
- Pries, L. (1997): Transnationale Soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexico-USA. Zeitschrift für Soziologie 25, 6, S. 456–472.
- Pries, L. (2001): Internationale Migration. Bielefeld: transcript.
- Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Quehl, Th. (2002): Institutioneller Rassismus – ein Lackmустest auch für die Schule? In: Jäger, M./Kauffmann, H. (Hrsg.): Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland: Duisburg: DISS, S. 165–201.
- Quist, P. (2000): Ny københavsk ‚multietnolekt‘. Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. In: Danske talesprog 1, S. 144–211.
- Rampton, B. (1995): Language Crossing and the redefinition of reality. In: Auer, P. (Hrsg.): Code-Switching in conversation. London: Routledge, S. 290–320.
- Reich, H. H. (1994): Die Nationalstaats-These in der Diskussion. In: Gogolin, I. (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster: Waxmann, S. 47–58.
- Reich, H. H. (2001): Sprache und Integration. In: Rat für Migration e.V. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland: Osnabrück, S. 41–50.
- Reich, H. H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik. In: BMBF (Hrsg.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. (= Bildungsreform Band 11). Bonn: BMBF, S. 121–169.
- Reich, H. H./Roth, H. J./Holzbrecher, A. (Hrsg.) (2000): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich.
- Reich, H. H./Roth, H. J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. (Im Auftrag der Behörde für Bildung und Sport). Hamburg. (Behörde für Bildung und Sport).
- Reindlmeier, K. (2009): »Alles Kultur?« Der »kulturelle Blick« in der internationalen Jugendarbeit. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Unrast, S. 235–261.
- Römhild, R. (2007): Fremdzuschreibungen Selbstpositionierungen. Die Praxis der Selbstethnisierung im Alltag der Einwanderungsgesellschaft. In: Schmidt-Lauber, B. (Hrsg.): Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin: Reimer, S. 157–177.
- Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenbuchverlag.
- Rommelspacher, B. (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus.
- Ronjat, Jules (1913): Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris: Champion.
- Rösch, H. (2003) (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Hannover: Schroedel.
- Rösch, H. (2005): Hast du Problem – oder was? In: Lernchancen 48, S. 42–48.
- Rösch, H. (2008): DaZ-Förderung in Feriencamps. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach, S. 233–250.
- Roth, H. J. (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Roth, H. J./Neumann, U./Gogolin, I. (2007): Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Hamburg: Universität Hamburg, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung .

- Rüesch, P. (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich: Orell Füssli.
- Rühl, M./Hoffmann, J. (2008): Das AGG in der Unternehmenspraxis. Wie Unternehmen und Personalführung Gesetz und Richtlinien rechtssicher und diskriminierungsfrei umsetzen. Wiesbaden: GWV-Fachverlag.
- Sassen, S. (1996): Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Sassen, S. (1997): Metropolen des Weltmarkts: Die neue Rolle der Global Cities. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Sassen, S. (2000): Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Sauer, M. (2007): Perspektiven des Zusammenlebens: Die Integration türkischstämmiger Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der achten Mehrthemenbefragung. Essen: Stiftung Zentrum für Türkeistudien.
- Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau.
- Scherschel, K. (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource: eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript.
- Schick, D. (Hrsg.): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. Ein Kommentar aus europäischer Perspektive. München: Sellier: European Law Publishers.
- Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hrsg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster: Waxmann.
- Schmidtke, H. P. (1978): Förderung verhaltensauffälliger Ausländerkinder. Düsseldorf: Schwann.
- Schneekloth, U. (2006) Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 125–138
- Schroeder, Ch. (2003): Der Türkischunterricht in Deutschland und seine Sprache(n), in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 4, S. 23–39.
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als »bescheidene« Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F. O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske+Budrich, S. 132–170.
- Schwippert, K./Hornberg, S./Freiberg, M./Stubbe, T. (2006): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K. H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E. M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 249–269.
- Simon-Hohm, H. (2004): Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste und interkulturelle Kompetenz. In: Treichler, A./Cyrus, N. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, S. 231–252.
- Skuttnab-Kangas, T./Toukoma, P. (1977): Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Helsinki: The Finnish National Commission for Unesco 1977.
- Söhne, J. (2008): Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation. Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre. Berlin: WZB.
- Springer, A. (2008): »Meinen Sie den Prozess mit den N...?« Radiosendung zum Thema AGG. In: <http://www.ndr4.de/programm/sendungen/forum1500.pdf> (Recherchedatum: 28.11.2009)
- Steiner-Khamsi, G. (1992). Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen: Leske und Budrich.
- Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sträuli, B. (2000): Schulentwicklung in multikulturellen Schulen. In: Mächler, St. (Hrsg.): Schulerfolg: Kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, S. 54–69.
- Sträuli, B./Truniger, M. (2000): Schulkultur. Die Anerkennung des anderen. In: Mächler, St. (Hrsg.): Schulerfolg. Kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, S. 118–129.
- Teimoori, P. (Hrsg.) (1997): duell in schwarz/weiss. Berlin: Eigenverlag.

- Terkessidis, M. (1998): *Psychologie des Rassismus*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Terkessidis, M. (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Teuber, Kr. (2002): *Migrations-sensibles Handeln in der Jugendhilfe*. In: Hamburger, F./Vierzigmann, G. (Hrsg.): *Migrantenkinder in der Jugendhilfe*. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf, S. 75–134.
- Timmel, S. (1994): *Ausgegrenzte Räume – Ausgegrenzte Menschen*. In: iza, *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, 3–4/94, S. 54–59.
- Thomas, A. (1993). *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. In: Thomas, A. (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe, S. 377–424.
- Thomas, A. (2003): *Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle*. In: Thomas, A./Kinast, E. U./Schroll-Machl, S. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 44–59.
- Thomas, W./Collier, V. (1997): *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tiedt, F./Nestmann, F. (1988): *Repräsentativuntersuchung Sozialberatung für Ausländer. Quantitative und qualitative Analyse des Nachfrage-, Leistungs- und Kooperationsprofils sozialer Dienste für Ausländer (Endbericht)*. Bonn: Bundesminister für Arbeit u. Sozialordnung
- Tracy, R. (2007): *Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Transit Migration Forschungsgruppe (2007): *Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas*. Bielefeld: transcript.
- Treibel, A. (1999): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit*. Weinheim: Juventa.
- Troyna, B. (1993): *Racism and Education. Research Perspectives*. London: Open University-Press.
- UNHCR *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/ger.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf) (Recherchedatum 23.12.2009).
- Unterwurzacher, A. (2007): *«Ohne Schule bist du niemand!» – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. In: Weiss, H. (Hrsg.): *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–96.
- Vogelgesang, W. (2008): *Jugendliche Aussiedler. Zwischen Entwurzelung, Ausgrenzung und Integration*. Weinheim: Juventa.
- Wachendorfer, Ursula (1998): *Soziale Konstruktion von Weiß-Sein. Zum Selbstverständnis Weißer TherapeutInnen und BeraterInnen*. In: Castro Varela, M. (Hrsg.): *Suchbewegungen – Interkulturelle Beratung und Therapie*. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 49–60.
- Wacquant, L. (1996): *Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus*. In: Bourdieu, P./Wacquant, L.. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.17–93.
- Wandruszka, M. (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Weber, M. (2003a): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske+Budrich.
- Weber, M. (2003b): *Ethnisierungsprozesse im Schulalltag*. In: Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hrsg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt: IKO, S. 242–253.
- Weisgerber, L. (1934): *Sprachgemeinschaft und Volksgemeinschaft und die Bildungsaufgaben unserer Zeit*. In: *Zeitschrift für deutsche Bildung* 1934, S. 289–303.
- Weiß, A. (2001): *Rassismus wider Willen: ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Weiss, H./Unterwurzacher, A. (2007): *Soziale Mobilität durch Bildung*. In: Fassmann, H. (Hrsg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt: Drava, S. 227–241.
- Welsch, W. (1997): *Transkulturalität*. In: *Universitas. Orientierung in der Wissenswelt*. Deutsche Ausgabe, 52607, S. 16–24.
- Wenning, N. (1999): *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den »wirklichen« gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Leske+Budrich, S. 233–250.

- Wenning, N. (2003): Staatliche Schulpolitik für andere ethnische Gruppen. Einflussfaktoren und Motive. In: Gogolin, I./Helmchen, J./Lutz, H./Schmidt, G. (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster/New York: Waxmann, S. 75–97.
- Wimmer, N. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus sozialpädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Winter, R. (2001): Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wippermann, W. (1997): »Wie die Zigeuner« – »Wie die Juden«. Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich. In: Butterwegge, Ch. (Hrsg.): NS-Vergangenheit, Antisemitismus und Nationalismus in Deutschland. Baden-Baden: Nomos, S. 69–84.
- Wollrad, E. (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königsstein/Taunus: Helmer.
- Wulf, Ch. (1999): Der Andere. Perspektiven zur interkulturellen Bildung. In: Dibia, P./Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Verstehen des Nicht-Verstehens. Ethnozoologie interkultureller Begegnungen. Frankfurt a. M.: Campus, S. 61–75.