

Kerncurriculum und Migrationsgesellschaft

Zur Bedeutung von Migration in der Erziehungswissenschaft als Disziplin und in einer professionsorientierten Lehre

Merle Hummrich

Abstract

Core Curriculum for Educational Studies and Migration Society. The Role of Migration in Educational Science as a Discipline and in Profession-Oriented Teaching

The relationship between migration and education is integrated into multiple discourses within educational science: the discussion surrounding learners' "migration background" in performance comparisons; the incorporation of migration knowledge within post-colonial epistemologies; and the conceptualization of racism within the context of anti-feminism. Including this dimension in the core curriculum is innovative as it moves away from a pedagogical framework focused on adaptation and assimilation instead of addressing the educational conditions shaped by a migration society. This approach emphasizes that engaging with post-colonial, anti-racist, and anti-Semitic content is not merely a trend, but a crucial element in a core curriculum aimed at fostering professional development.

Einleitung

Als die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 1968 erstmals ein „Kernstudium Erziehungswissenschaft“ vorschlug (vgl. Horn 1999), war zwar die BRD schon deutlich von Einwanderung gekennzeichnet, aber noch nicht als Migrationsgesellschaft etabliert. Dass Migration ein Signum der deutschen Gesellschaft sei, war lange nicht anerkannt. Die Anerkennung vollzog sich nur als langsamer und z. T. nachgeholter Prozess und kann nicht als linear oder abgeschlossen bezeichnet werden, zumal sie sich bis 1990 in den beiden deutschen Staaten auf unterschiedlicher Grundlage vollzogen hat.

Mit Blick auf Migration im Kontext von Bildung und Erziehung sind gegenwärtig mehrere gesellschaftliche Diskurse relevant, die in die Disziplin Erziehungswissenschaft integriert werden und in der Folge auch Gegenstand der Vermittlung von Professionswissen im Kerncurriculum sind. Dies sind erstens gesteigerte Aufmerksamkeiten gegenüber dem Abschneiden von als „mit Migrati-

onshintergrund“ bezeichneten Kindern und Jugendlichen in Leistungsvergleichsstudien und die journalistische Verarbeitung dieses Abscheidens als Ursache eines nationalen Bildungsnotstandes, zweitens die Einbettung von Wissen über Migration in postkoloniale Wissensordnungen, drittens die Relationen, die sich damit für die Migrationsgesellschaft – auch in ihrer Verhältnisbestimmung zu Rassismus und Antisemitismus – ergeben. Diese Diskurse entfalten sich einerseits vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen Problematisierung von Migration als Sonderfall und der Wahrnehmung der Biographien von Zugewanderten als abweichend; andererseits spiegeln sich in der Adressierung von Migration gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen in Bezug auf Teilhabe wider.

In der hiermit angesprochenen Dimensionierung zeigt sich die Vielschichtigkeit migrationsgesellschaftlicher Bedingungen und spiegelt sich auch die machtvolle Ordnung der Disziplingeschichte selbst wider. Ohne den Anspruch zu haben, dies in einem kurzen Beitrag umfänglich untersuchen zu können, soll hier diskutiert werden, wie die Bedingungen der Migrationsgesellschaft zunächst als Aufgabe der Pädagogik markiert und dann zu einem bildungspolitisch relevanten Thema wurden, wie sie sich später als strukturelles Merkmal des Handelns ausgebildet haben und in der Bildungspolitik aufgegriffen wurden und wie sich hierin schließlich auch wissenschaftsgeschichtliche Ordnungsstrukturen spiegeln. Damit soll begründet werden, warum migrationsgesellschaftliche Perspektiven und damit auch postkoloniale, rassismus- und antisemitismuskritische Inhalte nicht nur eine Modeerscheinung in der Erziehungswissenschaft sind, sondern ein unverzichtbarer Bestandteil eines auf Professionalisierung zielenden Kerncurriculums.

Die historische Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Migration zwischen Defizit- und Chancendiskurs

Als die Kultusministerkonferenz (KMK) 1996 erstmals Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung in der Schule abgab, war Deutschland politisch noch davon entfernt, sich Migrationsgesellschaft zu nennen. An diesen Empfehlungen wird gleichzeitig der lange und schwierige Weg der Anerkennung von Migration als einer gesellschaftlichen Normalität deutlich. Interkulturelle Bildung und interkulturelle Pädagogik sind entstanden, um dieser Normalität gerecht zu werden. Sie grenzen sich von der sogenannten „Ausländerpädagogik“ ab. Dabei ist jedoch der Weg der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, der scheinbar eine Linearität von der Ausländerpädagogik über die interkulturelle Pädagogik legt (Diehm/Radtke 1999) und in differenztheoretische (ebd.), migrationspädagogische (Mecheril 2004) sowie *reflexiv* interkulturelle Perspektiven (Hamburger 2000, 2009) führt, nicht linear.

Ausländerpädagogik entstand erst als Abgrenzungsfigur zur interkulturellen Pädagogik (Diehm/Radtke 1999), denn letztere bezeichnete die pädago-

gisch unsystematischen Bemühungen in der Zeit vor einer ersten Systematisierung durch interkulturelle Pädagogik als Ausländerpädagogik. Ausländerpädagogik lässt sich als Mischung aus gesellschaftlichen Haltungen und wissenschaftlichen Annäherungen an die gesellschaftliche Tatsache der Einwanderung fassen, wie sie durch die Arbeitsmigration seit den 1950er Jahren stattgefunden und schließlich zu einer Diversifizierung und Pluralisierung der Gesellschaft geführt hat. Spätestens mit der Gewährung des Rechts auf Teilnahme an der Schule 1964 wurde diese Einwanderung zu einer diffusen Handlungsanforderung. Unterricht wurde in der Folge häufig separiert von einheimischen Kindern erteilt und hatte einen kompensatorischen Impetus sowie das Ziel, die Rückwanderung der sogenannten „Gastarbeiter*innen“ und ihrer Familien zu ermöglichen (vgl. Hamburger 1994). Im Gebiet der ehemaligen DDR gab es nach heutigem Kenntnisstand keine Integrations- oder Teilhabebestrebungen, da die sogenannten „Vertragsarbeiter*innen“ separiert von der deutschen Mehrheitsbevölkerung untergebracht waren, und die Zahl aufgenommener politischer Geflüchteter sehr gering war (Pürckhauer/Lorenz 2019). In Ostdeutschland war also bis 1990 die politische Regulation gegenüber einer pädagogischen Auseinandersetzung vorrangig.

Eine weniger defizit- und deutlich mehr chancenorientierte Perspektive wurde mit dem DFG-Schwerpunktprogramm FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) eingeleitet (Gogolin/Nauck 2000). Die „interkulturelle Pädagogik“ (Nieke 1998; Auernheimer 1997) forderte eine Anerkennung von Migrant*innen und eine Haltung der Integration (vgl. Hummrich 2023; Hummrich/Terstegen 2020). Pädagogisches Handeln sollte folglich die gleichberechtigte Teilhabe ermöglichen. Auf der pädagogischen Ebene richtete sich Kritik darauf, dass in der interkulturellen Pädagogik am „Anderssein“ der Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund festgehalten werde und hiermit auf gesellschaftlicher Ebene Rassismen fortgeschrieben würden (Mecheril 2004). Eine sich durchziehende Kritik war aber auch, dass interkulturelle pädagogische Ansätze die Verantwortungsübertragung sozial-politischer Integrität auf Pädagogik ausblendeten oder übernahmen. Diese Kritik gründet auf der systemtheoretischen Annahme, dass Pädagogik Politik nicht ersetzen kann (Hamburger/Seus/Wolter 1981; Diehm/Radtke 1999; Hamburger 2009).

Die Etablierung des Begriffs interkulturelle Pädagogik durch die KMK ist insofern einerseits als Meilenstein zu sehen, da nun migrationsgesellschaftliche Bedingungen in der Schulpolitik ankamen und ein Systematisierungsversuch pädagogischen Handelns vorlag. Die Suggestion, die Teilhaberrestriktionen wären nicht durch das selektive Schulsystem oder eine auf Exklusion setzende Bildungspolitik bedingt, sondern durch das Handeln von Lehrer*innen selbst – und folglich könne das „richtige“ Handeln auch Integration und Teilhabe ermöglichen – bleibt andererseits bestehen. Das Dilemma, das sich hierin zeigt, ist, dass Integration und die Ermöglichung von Teilhabe nicht ohne professionalisiertes Lehrer*innenhandeln möglich sind (Dirim/Mecheril 2009; Hummrich/Meier

2016), dass aber die Integrationsleistung nicht alleine durch pädagogische Fachkräfte zu leisten ist, sondern in die machtvolle Ordnung gesellschaftlicher Prozesse eingebettet ist, in denen z. B. durch Prozesse institutioneller Diskriminierung Ethnizität als Differenzkategorie hervorgebracht wird (Gomolla/Radtke 2009; Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022). So erweist sich Schule als nationales und eurozentrisches Projekt, in dem differenzierende Ordnungen reproduziert werden, auch wenn sich Deutschland mit dem Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern 2005 (dem neuen Zuwanderungsgesetz) faktisch zum Einwanderungsland erklärt hat.

U. a. durch die PISA Studien, die hier als Beispiel für die Vielzahl an evidenzbasierten Studien herangezogen werden, aber auch die bildungspolitische Disparität infolge der Zuwanderung seit dem „langen Sommer der Migration“ (Hess et al. 2016) bzw. „dem kurzen Sommer der Barmherzigkeit“ (Mecheril 2020) sorgen dafür, dass die „Migrantenkinder wieder ins Gerede“ kommen (Hamburger 2005, S. 7) und Kinder und Jugendliche mit sogenanntem Migrationshintergrund auch in den letzten Jahren vor allem mit Blick auf „fehlende oder unzureichende Deutschkenntnisse“ als Problemfall und als defizitär wahrgenommen werden (Terhart/Massumi/Dewitz 2017, S. 236). Dabei hat sich auch gezeigt, dass nach wie vor die Annahme vorherrscht, dass Migration – und auch Flucht – die Gesellschaft „unerwartet“ trifft, und es auch nach 60 bis 70 Jahren Einwanderung kaum Routinen oder auch allgemein verbindliche Bestimmungen zur Teilhabeermöglichung gibt (ebd.).

Rassismus- und antisemitismuskritische Perspektiven auf Erziehung und Bildung

Die kurze geschichtliche Vergewisserung lässt sich allgemein erziehungswissenschaftlich auf die Differenzierung von Pädagogik als Handlungswissenschaft und Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft beziehen. Dabei könnte sich die Ausländerpädagogik als erster Reflex auf die Notwendigkeit der Integration verstehen lassen: Diehm und Radtke 1999 beschreiben die Ausländerpädagogik als *muddling through* – ein Durchwursteln durch die praktischen Anforderungen; interkulturelle Pädagogik ist demgegenüber als Votum für eine *reflexion engagée* zu fassen, während in der sozialwissenschaftlichen Perspektive die system- und gesellschaftstheoretischen Analysen einer kritischen Erziehungswissenschaft im Hintergrund zu wirken scheinen. Dieser Rückbezug auf den Hintergrund der wissenschaftstheoretischen Diskussion zeigt, dass und wie sich die Doppelperspektive der Erziehungswissenschaft auch in Fragen der migrationsgesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung und Bildung prototypisch eingeschrieben hat.

Unter Bedingungen der Globalisierung, aber auch unter dem Einfluss macht- und kulturtheoretischer Perspektiven sind postkoloniale und rassismuskritische Perspektiven weiterführend. Dabei zeichnen postkoloniale und dekoloniale Theorien als Ansätze aus, die „Gewordenheit gegenwärtiger Verhältnisse in ihrer historischen Verwobenheit mit kolonialen Unternehmungen“ (Heinemann/Akbaba 2023, S. 25), in deren Folge Personen, die migrantisch gelesen werden, immer wieder rassistisch stigmatisiert werden, nachzuzeichnen und deren epistemische Grundlagen im Sinne einer Analyse epistemischer Gewaltverhältnisse kritisch zu hinterfragen (ebd.). Es geht also um die Analyse der umfassenden Durchdringung der Institutionen von Weißsein (Auma 2018), in denen Menschen, die als „Andere“ (gegenüber dem eurozentrischen dominanten Entwurf des Weißseins) bezeichnet werden, durch die Bezugnahme auf eurozentrische und dominanzgesellschaftliche Perspektiven institutionell diskriminiert werden. Ein illustratives Beispiel, das sich hier in aller Knappheit aufrufen lässt, sind die Altersfeststellungsverfahren bei unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten, die zum Gegenstand der Aushandlung zwischen weißer eurozentristischen Altersnorm und jugendlichen Geflüchteten wird (Otto 2020).

Weitere Beispiele institutioneller Diskriminierung, in denen das Weißsein der Schule und auch der sozialen Arbeit aufgezeigt werden, sind vielfach belegt (zusammenfassend Hummrich/Terstegen 2020). Sie können analytisch als Ausdruck der Kolonialität von Bildung als anhaltendem Machtgeflecht verstanden werden, das Strukturen, Verhältnisse von Subjekten und Individuationsprozesse durchdringt (Bergold-Caldwell 2023). Auch die Darstellung der als „Andere“ markierten Personen (Brodén/Mecheril 2010), z. B. in Schulbüchern und Informationsbroschüren, sind damit angesprochen. Wird dabei auf die postkoloniale Verwobenheit der Sicht auf „Andere“ verwiesen, ist dem eine kritische und rassismuskritische Perspektive inhärent, die auch ein politisches Ziel hat: „die Anerkennung und das Kennen und Benennen der Geschichte, auf deren Hintergrund sich Strukturen und Verhältnisse gebildet haben“ (Bergold-Caldwell 2023, S. 107).

Mit Blick auf die Einbettung der nationalstaatlich verfassten Gesellschaft in globalisierte und transnationale Zusammenhänge kann gezeigt werden, wie die Kontinuität der Differenzierung einerseits gesellschaftlich eingebunden ist und wie sie angesichts geopolitischer Krisen andererseits in Diskurse um die westliche Dominanzgesellschaft (Rommelspacher 1993) eingebettet ist. Hier scheint nun Rassismus in seinem Verhältnis zu Antisemitismus auf eine antagonistische Polarisierung zu treffen (Sznaider 2022). Die Unterschiedlichkeit der gemeinsamen Kategorie „Diskriminierung“ in postkolonialen rassismuskritischen und antisemitismuskritischen Perspektiven und die Konsequenzen für Erziehungswissenschaft nimmt etwa Astrid Messerschmidt (2021) reflexiv in den Blick. Stark verknüpft gesagt, wird unterschieden zwischen den „ideologischen Muster[n] des Rassismus, die auf der Entwertung des Anderen beruhen“ (ebd., S. 5) und der antisemitischen „Umkehrung des Machtparadigmas“ (Eckmann 2006, S.

221, zitiert nach Messerschmidt 2021, S. 5), das Jüd*innen aufgrund unterstellter Herrschaftsinteressen misstrauisch begegnet (ebd.). Die Diskriminierungen folgen somit unterschiedlichen Logiken: Rassismus arbeitet mit der Aufteilung der Welt in Ethnien und macht Herkunft zum Bezugshorizont von Ausgrenzung; Antisemitismus strebt eine Vernichtung des Anderen an, „um sich selbst von den Zumutungen einer komplexen Welt zu befreien“ (ebd.). Neue Risiken und Konflikte entstehen, wie gegenwärtig zu beobachten ist, wenn diese Logiken nicht in ihrer historischen Entstehung verstanden werden, sondern polarisierend gegeneinander geführt werden und damit einer (liberalen) Demokratie entgegenwirken (vgl. Manow 2024). Die Vielzahl der Bedeutungen in einer Migrationsgesellschaft, an Prozessen der Bildung und Erziehung beteiligt zu sein und diese Vielseitigkeit zu verstehen, ist auch Gegenstand einer kritischen und systematischen Erziehungswissenschaft.

Zusammenfassung: Bedingungen der Migrationsgesellschaft im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Um das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft gab es zu unterschiedlichen Zeitpunkten Kontroversen über die Aufnahme aktueller und spezifischer im Verhältnis zu allgemeinen Inhalten – etwa ob bestimmte Themen in Teildisziplinen verankert werden oder inwiefern sie Eingang in die allgemeineren Bestimmungen im Kerncurriculum finden sollten (vgl. DGfE 2010). In ihrer Analyse des Kerncurriculums arbeiten Grunert und Ludwig (2024) heraus, dass sich meistens vier Komponenten überschneiden: Grundlagen, Forschungsmethoden, Studienrichtungen und Praktika. Die Funktion der Kerncurricula ist die disziplinäre Selbstverständigung. Gleichzeitig sind Kerncurricula Ausdruck gesellschaftlicher Diskurse um Bildung und Teilhabe. So zeigt im Gang durch die KMK-Bestimmungen zum erziehungswissenschaftlichen Studiengang (KMK 1989, zitiert nach Grunert/Ludwig 2024), dass unterschiedliche Studienrichtungen unterschieden werden (Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Schulpädagogik). 2010 werden diese als Teildisziplinen respektive Fachrichtungen beschrieben, die universitätsspezifisch umgesetzt werden können. Hier werden Systematische (Allgemeine) Pädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Empirische Bildungsforschung, Sozialpädagogik, Erwachsenen-/Weiterbildung, Historische Bildungsforschung, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Schul- und Sonderpädagogik unterschieden (DGfE 2010, S. 12).

Die Grundlagen der Studienrichtungen weisen dabei eine hohe Kontinuität auf, während gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen ebenso wie die Einbeziehung internationaler Aspekte sich jeweils verändert haben. So spiegelt sich in den Perspektiven, die unter interkultureller Pädagogik 2010 (DGfE 2010) aufgerufen werden Differenz und Gleichheit, kulturelle, soziale

und sprachliche Heterogenität. Darin zeigt sich ein hohes Bewusstsein für die gesellschaftliche Bedingtheit sozialer Ungleichheit, das von der curricularen Verankerung einer handlungswissenschaftlichen Orientierung einerseits, von einer analytischen Perspektive auf Heterogenität andererseits getragen wird. Dabei wird der Fokus einer Minderheiten- und Benachteiligungsforschung verlassen und der Doppelorientierung von Handlungsorientierung und sozialwissenschaftlicher Einbettung in der Erziehungswissenschaft Rechnung getragen.

In dieser Folge ist die Verschiebung von interkultureller Pädagogik hin zu migrationsgesellschaftlichen Ordnungen und Bedingungen sinnlogisch konsequent. Sie berücksichtigt nicht nur die Bedingungen der national verfassten Migrationsgesellschaft, sondern fokussiert auch auf die transnationalen Bedingungen der Bildungs- und Erziehungspraxis und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion selbst (Wagner/Schwartz 2023). Dabei bedeutet, dass mit migrationsgesellschaftlichen Ordnungen m. E. auch die Intersektionalität von Diskriminierungsverhältnissen und ihre teilweise konkurrierenden und polarisierenden Ordnungslogiken (dies wurde hier am Beispiel von Antisemitismuskritik und Rassismuskritik entfaltet) aufgerufen und reflektiert werden. So lässt sich der Zusammenhang von Kerncurriculum und Migrationsgesellschaft in einer multiperspektivischen Orientierung denken, in der die Reflexion pädagogischer Prozesse einen professionstheoretischen Beitrag leisten kann, gleichzeitig Funktionsbedingungen des Pädagogischen in der Migrationsgesellschaft zu reflektieren und auch Wissensproduktion selbst machtanalytisch zu beleuchten.

Merle Hummrich, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Jugend und Schule an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Literatur

- Auma, Maureen Maisha (2018): Rassismus: Eine Definition für die Alltagspraxis. Berlin: Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e. V. <https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2019/01/RAA-BERLIN-DO-RASSISMUS-EINE-DEFINITION-FÜR-DIE-ALLTAGSPRAXIS.pdf>. [Zugriff: 18. Juli 2024].
- Auernheimer, Georg (1997): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023): Die Kolonialität der Bildung. Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses. In: Heinemann, Alisha M. B./Akbaba Yalız (Hrsg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 93-109. <https://doi.org/10.1515/9783839451960>.

- Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_EW.pdf. [Zugriff: 18. Juli 2024].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Zweite, erweiterte Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fritz Bauer Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main: Campus, S. 210-232.
- Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6>.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Dritte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2024): Zwischen Allgemeinem und Speziellem – Profildynamiken erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge seit der Bolognaform. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27, S. 1259-1280. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01249-0>.
- Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: Cooperative Verlag.
- Hamburger, Franz (2000): Reflexive Interkulturalität. In: Hamburger, Franz/Kolbe, Fritz-Ulrich/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt am Main: Lang, S. 191-200.
- Hamburger, Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Bildung und Migration. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-22. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_1.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1981): Über die Unmöglichkeit Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft 9, 2, S. 158-167.
- Heinemann, Alisha M. B./Akbaba Yalız (2023): Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Eine Einleitung. In: Heinemann, Alisha M. B./Akbaba Yalız (Hrsg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14-31.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hrsg.) (2016): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. Berlin: Assoziation A.
- Horn, Klaus-Peter (1999): Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 5, S. 749-758.
- Hummrich, Merle (2022): Migration. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 596-608.
- Hummrich, Merle/Meier, Michael (2016): Den Umgang mit Differenz lehren. Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, Ay-sun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 201-220. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_11.
- Hummrich, Merle/Terstegen, Saskia (2020): Migration. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedium. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20548-5>.
- Hummrich, Merle/Schwendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (Hrsg.) (2023): Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1989): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.1.1989.
- Manow, Philip (2024): Unter Beobachtung. Die Bestimmung der liberalen Demokratie und ihrer Freunde. Berlin: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2004): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, Paul (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Op-laden, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2020, S. 101-117. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.11>.

- Messerschmidt, Astrid (2021): Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In: Kaya, Z. Ece/Rhein, Katharina (Hrsg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim: Beltz, S. 104-115.
- Nieke, Wolfgang (1998): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Otto, Laura K. (2020): Junge Geflüchtete an der Grenze. Eine Ethnografie zu Altersaushandlungen. Frankfurt am Main: Campus.
- Pürckhauer, Andrea/Lorenz, Paulina (2019): Welche Migration gab es in die DDR? <https://mediendienst-integration.de/artikel/welche-migration-gab-es-in-der-ddr.html>. [Zugriff: 18. Juli 2024].
- Rommelspacher, Birgit (1993): Dominanzgesellschaft. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Sznaider, Natan (2022): Fluchtpunkte der Erinnerung. Über die Gegenwart von Holocaust und Kolonialismus. München: Hanser.
- Terhart, Henrike/Massumi, Mona/Dewitz, Nora von (2017): Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. In: Die deutsche Schule 9, 3, S. 236-247.
- Wagner, Constantin/Schwartz, Michael (2023): Wider die hegemoniale Wissensproduktion. Leerstellen und Freiräume in diskriminierungskritischer politischer Bildungsarbeit in Schule und Universität. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M. B. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim: Beltz Juventa. S. 224-248.