

Editorial

Andreas Bonnet, Merle Hummrich, Thorsten Merl, Matthias Schierz

Schule und Unterricht in der (post-)migrantischen Gesellschaft – Migration und Mehrsprachigkeit. Ein Basisbeitrag zur Einführung

1 Einleitung

Die Bedingungen (post-)migrantischer Vergesellschaftung sind angesichts gesteigerter transnationaler Mobilität und der diesbezüglichen politischen Diskussionen hochaktuell. Das wird insbesondere dann deutlich, wenn verschiedenste gesellschaftliche Problem- und Konfliktlagen zur Folge von Migration erklärt werden. Insbesondere Bildung und Erziehung werden dabei in doppelter Weise adressiert: Zum einen als ‚Krisenlösungsinstanz‘, da etwa durch Schule und pädagogische Maßnahmen die Integrität der Gesellschaft sichergestellt werden soll. Zum anderen als in besonderer Weise von Migration ‚betroffen‘ und damit mit besonderen Herausforderungen der Teilhabermöglichkeit neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in die Gesellschaft.

In diesen Perspektiven wird offensichtlich, dass Migration diskursiv sowohl politisch als auch pädagogisch als Krisenfall einer ‚normalen‘ Gesellschaft (i. S. e. Gesellschaft, die nur aus ‚Einheimischen‘ bestünde) adressiert wird. Dem widerspricht ein Verständnis von Gesellschaft als (post-)migrantisch. Es geht davon aus, dass die Lebensweisen der Menschen in Nationalstaaten von dynamisierten Austausch- und Wanderbewegungen zwischen Herkunftsland und Einwanderungsland durchzogen sind (Yildiz 2011; Foroutan 2021). Diese dynamisierten Prozesse der Migration treffen auf je national verfasste Staaten und Bildungssysteme, in denen auf der Grundlage von ethnischer und sprachlicher Codierung (Hummrich & Karakaşoğlu 2021) Zugehörigkeit gewährt oder auch verwehrt wird. Das Ringen um eine Positionierung in der (post-)migrantischen Gesellschaft betrifft dabei nicht nur Individuen, sondern auch Schulen und das Erziehungssystem als Ganzes (Hummrich et al. 2024).

Das Erziehungssystem hat eine besondere Rolle. Es ist zuständig für die Ermöglichung von Teilhabe und hat zugleich zwei widersprüchliche Funktionen: Allokation einerseits, und eine Balance aus Reproduktion und Innovation der gesellschaftlichen Ordnung andererseits. Insofern kann in einer systemtheoretischen Perspektive das Erziehungssystem als Ausdrucksgestalt eines gesellschaftlichen Ringens gesehen werden, da hier die Normalität von Migration der Aufrechterhaltung differenzierender Ordnungen, die nicht auf Leistung, sondern auf gesellschaftsstrukturelle Unterscheidungen zurückgehen, entgegensteht. In dieser Widersprüchlichkeit zeigt sich auch der symbolische Kampf um die dominanzkulturelle Ordnung (Rommelspacher 1993), wobei in kaum einer anderen Institution wie der Schule die transnationale Lebenswirklichkeit so offensichtlich in Konflikt mit der nationalen Verfasstheit steht. Dabei treffen die durch Differenzierung aufgerufenen machtvollen und dominanzkulturellen Strukturen (etwa die Zuschreibung als ‚Mensch mit Migrationshintergrund‘) auf weitere differenzieren-

de Ordnungsparameter (wie Geschlecht, Dis/Ability, Milieu). Auch Sprache nimmt in diesem Zusammenhang eine besondere Stellung ein, impliziert sie doch allgemein die Ermöglichung von Zugehörigkeit oder die Riskanz von Ausschluss, je nach Sprachbeherrschung, die Teilhabe und Zugehörigkeit ermöglicht oder verwehrt (Mecheril 2004).

Gesellschaften und Erziehungssysteme als (post-)migrantisch auszuweisen deutet schließlich auch auf die Notwendigkeit hin, sich mit der Diversität der Schüler*innen und der Hybridität ihrer Zugehörigkeitskonstruktionen auseinanderzusetzen. Dass dabei Schulen und Lehrkräfte an Grenzen geraten, ist nicht nur durch die Organisation von Schule als Massenbildungseinrichtung verursacht, sondern kann auch mit Bezug auf die postkolonialen Bedingungen von Ungleichheit erklärt werden. Die hiermit aufgerufene Auseinandersetzung mit Privilegien und Machtstrukturen ist einerseits ein Politikum, andererseits führt sie zur kritischen Reflexion von Forschungsmethodologien (Fricker 2024).

Schule und Unterricht in der (post-)migrantischen Gesellschaft ist ein vielfältiges und komplexes Thema, das in einem Thementeil der ZISU nicht umfassend bearbeitet werden kann. Die Beiträge dieses Heftes sind jedoch Ausdruck der vielfältigen Auseinandersetzungsmöglichkeiten und bekommen mit dem Editorial eine verallgemeinerte theoretische und methodologische Einbettung. Das Editorial nimmt zwei Perspektiven ein. In den Teilen 1 bis 5 blicken wir aus der Vogelperspektive und diskutieren generische Phänomene, um Grundfiguren der gesellschaftlichen und schulpädagogischen Verhandlung von Teilhabe herauszuarbeiten: grundlegende Begriffe, wie Postmigration und Postkolonialisierung (2), Mehrsprachigkeit (3), die historische Entwicklung schulpädagogischer Perspektiven auf das Thema (4) und intersektionale Verschränkungen (5). In Abschnitt 6 wechseln wir von einer überblicksartigen zu einer stärker analytischen Perspektive. Exemplarisch diskutieren wir anhand zweier Fachdidaktiken (Neuere Fremdsprachen und Sport), wie sich die zuvor aufgerissenen Perspektiven im Fachunterricht konkretisieren, wie sich die angesprochenen Mechanismen fachspezifisch ausgestalten und inwieweit Fachdidaktiken darauf reagieren. In Abschnitt 7 führen wir die Perspektiven zusammen und ordnen die Beiträge ein.

2 (Post-)Migration und Postkolonialisierung

Das Präfix ‚post‘ wird häufig doppelwertig verwendet, zum einen im Wortsinn als ‚nach‘, zum anderen ist damit die umfassende Durchdringung des damit eingeleiteten Begriffs gemeint: So sind im Fall von Post-Moderne oder Post-Strukturalismus eben nicht Zeiträume ‚nach‘ der Moderne oder dem Strukturalismus angesprochen, sondern seine epistemische Allgegenwärtigkeit. Wenn nun Yildiz & Hill (2014) den Titel ‚Nach der Migration‘ verwenden, dann ist mit dem ‚(Post-)Migrantischen‘ beides gemeint: Einerseits sind die gesellschaftlichen Veränderungen und dynamischen Prozesse angesprochen, die in der Folge von Migration entstehen und über die eigentlichen Wanderungsbewegungen hinausgehen. Zum anderen wird Migration nicht als abgeschlossener Prozess bezeichnet, sondern zieht gesellschaftliche Transformationen nach sich, die die Aufnahmegesellschaft betreffen. Yildiz kann in seinen Untersuchungen – etwa zur

„weltoffenen Stadt“ – zeigen, dass und inwiefern Migration normalisierter Bestandteil der Gesellschaft ist, dass es sich also bei Migration nicht nur um eine temporäre Ausnahme handelt, sondern um einen integralen Teil der Gesellschaft. Diversität und Heterogenität, wie sie durch Migration entstehen, und ihre kulturellen Ausdrucksformen prägen die soziale Ordnung nachhaltig (Yildiz 2011, 2018). So verändern sich die Gesellschaft und ihre Institutionen, da diese sich an die transnationale Realität anpassen. Auch ist die Unterscheidung von ‚Wir‘ (Einheimischen) vs. ‚die Anderen‘ (Migrant*innen) 70 Jahre nach der Anwerbung von Arbeitskräften als Ereignis, das als Gründungsfigur der Migrationsgesellschaft und der (post-)migrantischen Gesellschaft gelesen werden kann, dem aber zweifelsohne weitere Migrationen folgten, nicht mehr möglich. Biographien formen unterschiedliche Zugehörigkeiten (Mecheril 2004) aus, Zugehörigkeiten und Herkunft überlagern sich und sind durch vielfältige Sozialisationsindrücke geprägt. (Post-)Migration ist damit Ausdruck einer zunehmenden Transnationalisierung, die nicht die Sesshaftigkeit zur Bezugsnorm der Lebensführung erhebt, sondern die Vielfalt an Zugehörigkeiten und die Alltäglichkeit von Migration.

Die „(post-)migrantische Gesellschaft“ (Foroutan 2021) ist also durch Migration geprägt. Damit stellen sich Fragen von Identität und Zugehörigkeit auf neue Art und Weise, denn es kann nicht mehr um Identität als Gleichartigkeit mit jemandem oder etwas gehen, sondern um Selbst-Identität in der diversen Gesellschaft. Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses rücken auch Debatten um Zugehörigkeit in den Blick (Foroutan 2016). Es entstehen neue Formen von transnationaler Solidarität, aber auch in gesellschaftliche Ordnungen eingelagerte Konflikte. Diese sind – so Foroutan (2021) – häufig von einer Dichotomie zwischen „Einheimischen“ und „Migranten“ geprägt. Hier verbergen sich latente und manifeste Konfliktverhältnisse, in denen Differenzordnungen aufrechterhalten werden. Man kann auch sagen: Die Konflikthaftigkeit der Unterscheidungen und die in Differenzordnungen eingelagerten Dominanzverhältnisse sind Ausdrucksgestalt von symbolischen Kämpfen um den Erhalt einer nationalen Ordnung und ihren tradierten Zugehörigkeits- und Ausgrenzungskonstruktionen.

Analytisch lassen sich diese symbolischen Kämpfe in einer kritischen Migrationsforschung zusammenführen, die auch Machtverhältnisse in den Blick nimmt (Hummrich 2021). Dabei kommt differenztheoretischen, rassismuskritischen und postkolonialen Ansätzen eine besondere Bedeutung zu. Ihnen ist gemeinsam, dass sie die Widersprüchlichkeit demokratischer Gleichheits- und Teilhabeversprechungen gegenüber den strukturellen Ungleichheiten, wie sie durch Herabsetzung der „Migrationsanderen“ (Mecheril 2004) entstehen, zum Untersuchungsgegenstand machen. Ähnlich wie der Begriff (Post-) Migration umfasst der Begriff Postkolonialismus die Gleichzeitigkeit eines ‚nach‘ dem Kolonialismus, da sehr viele Staaten, die während der Kolonialherrschaft europäischen Staaten unterworfen waren, dies heute nicht mehr sind. Gleichzeitig hat die globale Wirtschaftsordnung viele koloniale Abhängigkeiten beibehalten und betreibt nach wie vor Wertschöpfung zu Lasten der ehemaligen Kolonien (z. B. Burgis 2016). Der erziehungswissenschaftliche Diskurs beschäftigt sich mit der epistemischen Grundlage dieser Praxis. Er nimmt an, dass das koloniale (eurozentrische) Denken die Wissensordnungen global durchdrungen hat (Castro Varela & Dhawan 2009), analysiert, wie davon Lehrpläne, Curricula und Perspektiven auf den Menschen und z. B. die Bewertung von Herkunft und Sprache(n) beeinflusst werden und sucht nach Alternativen.

3 (Post-)Migration und Mehrsprachigkeit

Insbesondere Letzteres, also die Frage nach der Funktion und dem Prestige verschiedener Sprachen, zeigt die Widersprüche, Herausforderungen und Chancen der (post-)migrantischen Gesellschaft in besonderer Weise. Der Kern ist, dass die (post-)migrantische Gesellschaft faktisch eine mehrsprachige Gesellschaft ist, dass dies aber weder normativ noch lebenspraktisch ihre Institutionen durchdrungen hätte.

Aus der Vogelperspektive ist damit die Frage *gesellschaftlicher* Mehrsprachigkeit aufgerufen: In welcher Weise sind welche Sprachen in einer Gesellschaft präsent und wie wird mit ihnen umgegangen? Ein zentrales Konzept ist dabei das Sprachenprestige, das beschreibt, wie Sprachen in der gesellschaftlichen Praxis unterschiedlicher Wert zugemessen wird. Bildungssysteme spielen eine machtvollere Rolle bei der Aufrechterhaltung derartiger Sprachhierarchien und -hegemonien, und daraus resultierend gesellschaftlicher Machtverhältnisse. So zeigt Chimbutane (2018) am Beispiel des subsaharischen Afrikas, wie die Dominanz der englischen Sprache aber auch englischer Curricula und Prüfungsadministration Kinder ohne privilegierten Zugang zu Englisch als Erstsprache systematisch benachteiligt.

Für Deutschland ist zu konstatieren, dass sich insbesondere in Großstädten und Metropolregionen eine enorme Sprachenvielfalt etabliert hat. So werden beispielsweise in Hamburg mindestens 100 Sprachen, wahrscheinlich mehr, aktiv gesprochen. Der Gesamtanteil mehrsprachiger Kinder liegt bei über 50 Prozent und variiert je nach Stadtteil zwischen weniger als 13 Prozent und mehr als 90 Prozent (z. B. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2022). Mit diversen Programmen ist es gelungen, eine Vorstellung von Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterrichtsgestaltung als Normalität in Bildungsplänen zu etablieren. Andererseits wird aber nach wie vor konstatiert (z. B. Wilken 2021), dass Lehrer*innen noch weit davon entfernt sind, Mehrsprachigkeit als Norm(alität) wahrzunehmen und den Unterricht entsprechend zu gestalten. Nach wie vor wirkt also der monolinguale Habitus (Gogolin 2008) des deutschen Schulsystems als wirkmächtiger Benachteiligungsmechanismus für alle Kinder und Jugendlichen, die die deutsche Bildungssprache nicht in hohem Maße beherrschen.

Dieser Umgang gesellschaftlicher Institutionen mit Mehrsprachigkeit wirkt sozialisatorisch auf jedes Individuum und bringt habituelle Praxen und Normalitätsvorstellungen hervor. Die Diskussion dieser *individuellen* Seite der Mehrsprachigkeit hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verschoben. War man lange der Auffassung, dass Einsprachigkeit als Normalfall zu gelten hat und Mehrsprachigkeit nur in Ausnahmefällen gelingen kann, so wird Mehrsprachigkeit heute als Normalfall betrachtet und Bilingualismus und der darauf aufbauende Tertiärspracherwerb intensiv beforscht (z. B. Siemund 2023). Während die Annahme weitverbreitet ist, dass Mehrsprachigkeit ein Risikofaktor für gelingende Lern- und Bildungsprozesse ist, so hat spätestens die DESI-Studie den Gegenbeweis erbracht. Diese Befunde, aber auch deren Relevanz für die Konstruktion von Identität werden in Abschnitt 6 näher betrachtet.

4 Die Entwicklung schulpädagogischer Konzepte im geschichtlichen Verlauf

Vor dem Hintergrund des Mehrsprachigkeitsdiskurses und der zunehmenden Wahrnehmung von Gesellschaften als Einwanderungsländer bzw. (post-)migrantische Gesellschaften kann nun gefragt werden, wie schulpädagogisch mit Migration umgegangen wurde. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass der schulpädagogische Diskurs um Migration nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Diskurs gesehen werden kann. Vielmehr verweisen die Teilnahme- und Teilhabemöglichkeit der Schule auf gesamtgesellschaftliche Differenzordnungen (Hummrich 2022).

Differenzieren wir an dieser Stelle Teilnahme und Teilhabe, so lässt sich mit Teilnahme eine schwache Form der Partizipation beschreiben, die vor allem die legitime Anwesenheit in sozialen Kontexten beschreibt, während Teilhabe als starke Form der Partizipation die Erfahrung und Erfahrungsmöglichkeiten von Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität impliziert (Dinkelaker 2023). Entlang dieser Differenzierung lässt sich zeigen, wie die Aufnahme von Zugewanderten in die Schule sich in den letzten 70 Jahren verändert hat. Bis in die 1960er Jahre hinein wurde eine Politik fortgesetzt, die bereits im Kaiserreich gegolten hatte: sogenannte „volksfremde“ Kinder (dies war die gängige Rede im ausgehenden 19. Jahrhundert) durften die deutsche Schule nicht besuchen (Hummrich & Krüger-Potratz 2020). Dies hängt damit zusammen, dass Schule als Instanz der „Volksbildung“ und später auch der Nationenbildung galt, für die das Prinzip der Abstammung geltend gemacht wurde (Radtke 2008) – anders als bspw. das Territorialprinzip, das in Ländern wie den USA gilt (wer in schulpflichtigem Alter ist und in den USA lebt, geht dort in die Schule).

Der Zuzug der Familien infolge der Arbeitsmigration wurde vor diesem Hintergrund bis in die 1960er Jahre hinein problematisiert, weil es kaum Erfahrungen mit der Anerkennung ausländischer Bildungserfahrungen oder der „nicht-deutschen Muttersprache“ (heute „Deutsch als Zweitsprache“) gab. Erst als die Kultusministerkonferenz 1964 beschloss, dass Kinder zugewanderter Eltern zur Schule gehen *konnten* – ein Beschluss, der 1971 konkretisiert wurde, so dass dann auch die *Schulpflicht* galt, wurden Kinder und Jugendliche systematisch zu Adressat*innen schulpädagogischer Arbeit. Diese *Teilnahmeberechtigung* galt jedoch noch lange nicht für alle Kinder und Jugendliche. So war der Schulbesuch geflüchteter Kinder und Jugendlicher erst durch die Reform des Asylbewerberleistungsgesetzes und dem Aufenthaltsgesetz ab 2005 klarer geregelt, davor hatten Kinder ohne Aufenthaltserlaubnis kein Recht, die Schule zu besuchen. Erst nach und nach wurde die Schulpflicht für geflüchtete Kinder und Jugendliche in den Landesgesetzen verankert. Jedoch bestehen bis heute Unterschiede zwischen den Bundesländern, insbesondere hinsichtlich der Dauer des Aufenthalts im Aufnahmeland oder der Wartezeiten bis zum Schulbesuch.

Korrespondierend zu dieser politischen Entwicklung haben sich auch pädagogische Orientierungen transformiert. Eine tatsächliche „Ausländerpädagogik“, die die spezifischen Themen zugewanderter Kinder und Jugendlichen in den Blick nahm, gab es bis in die 1990er Jahre hinein nicht. Die „Ausländerpädagogik“ lässt sich vielmehr als Gegenhorizont der Interkulturellen Pädagogik verstehen, die einen ersten Versuch darstellt,

dem „Muddling Through“ - dem sich Durchwursteln – durch die Handlungsanforderungen, die mit der Beschulung der Kinder von Zugewanderten entstanden, zu begegnen (Diehm & Radtke 1999). Dabei standen bis in die 1980er Jahre (in Bayern sogar bis in die 2010er Jahre) ein defizitorientiertes Verständnis und die Förderung der Rückkehrfähigkeit im Fokus, was die Assimilation in den Vordergrund rückte und kulturelle Differenz als Hindernis verstand. Interkulturelle Pädagogik, wie sie u. a. von Auernheimer (1990) entwickelt wurde, setzte gegenüber der Defizit- die Chancenorientierung in den Fokus. Hierbei sollte es um wechselseitiges Verstehen kultureller Unterschiede gehen. Auch wenn das Präfix ‚Inter‘ suggeriert, dass es infolge von Migration ein ‚zwischen‘ den Kulturen gebe, in denen Kultur sich als dynamischer Begriff erweist (Terkessidis 2005), erfuhren die sehr handlungsorientierten interkulturellen Ansätze Kritik, da sie ein essenzialisiertes Kulturverständnis in sich trügen und Machtverhältnisse sowie strukturelle Diskriminierung ausblendeten (Diehm & Radtke 1999).

Auch wenn Auernheimers Ansatz hier kritisch betrachtet wird, so ist doch sein Verdienst, die Perspektive auf Konzepte des Interkulturellen gelegt zu haben, womit er wiederum Perspektiven begünstigt hat, „die das kulturelle Selbstverständnis von Institutionen und Orten der Bildung über die Lebenszeit grundlegend der veränderten Gesellschaft anpassen helfen“ (Karakaşoğlu & Banorsdki 2008: 2). Gleichzeitig lässt sich mit Hamburger et al. (1984) auch darauf hinweisen, dass weder Pädagogik die Politik ersetzen, noch Politik die Pädagogik ersetzen kann. Es zeigt sich so, dass pädagogische Ansätze, die die Machtstrukturen nicht reflexiv einbeziehen, sich als re-essenzialisierende Handlungsgrundlage erweisen können. Der Ansatz zur „Migrationspädagogik“ von Mecheril (2004) ist ein Beispiel für eine machtkritische Positionierung, die über die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt hinausgeht und die politischen, sozialen und institutionellen Bedingungen thematisiert, unter denen Migration und Zugehörigkeit verhandelt werden. Migrationspädagogik versteht sich als Analyse- und Handlungsperspektive, die die Normalisierung von ‚Andersheit‘ kritisch beleuchtet und auf die Dekonstruktion von Ausschlüssen abzielt. Der „Abschied von der interkulturellen Pädagogik“ – so ein Buchtitel von Hamburger (2009) – setzt schließlich einen Schwerpunkt bei der sozialen Konstruiertheit von Differenz und ihre Konstituierung durch gesellschaftliche Machtverhältnisse.

Der in den kritischen Ansätzen von Diehm, Radtke, Hamburger und Mecheril sich andeutende Paradigmenwechsel von vereinseitigenden Bezugnahmen auf Migration und der Verstrickung pädagogischer Orientierungen mit gesellschaftlichen, politischen und machtförmigen Perspektiven (Hummrich & Terstegen 2020), ist hier um eine postkoloniale Perspektive zu erweitern. In diesem Zusammenhang hebt Castro Varela (2009) hervor, wie Bildungspraktiken nicht nur Differenz, sondern auch Exklusion reproduzieren, indem sie eine vermeintlich neutrale Position des „deutschen Subjekts“ schaffen. Eine postkoloniale Pädagogik müsse daher systematisch koloniale Denkweisen und Machtverhältnisse hinterfragen, um die inhärente Gewalt solcher Konstruktionen sichtbar zu machen und alternative Formen des Miteinanders zu entwickeln (auch Mecheril et al. 2010), und schließlich auch das Bildungssystem als Teil von Staats- und Gesellschaftssystemen zu reflektieren, durch die Personen, die als Migrant*innen identifiziert werden, als ‚außenstehend‘ markiert werden (Hummrich & Karakaşoğlu 2021).

Im Gang durch die Geschichte der Pädagogik der Migrationsgesellschaft zeigt sich, dass die Vorstellung des „(Post-)Migrantischen“ die Schule kaum erreicht, ebenso we-

nig wie die in Abschnitt 2 angesprochene Transnationalisierung. Zwar kann man als Effekt der Transnationalisierung die unter Druck geratenden Einheitsvorstellungen begreifen, mit der sich die Konstruktion der Teilnahmeberechtigung aufgrund nationaler Zugehörigkeit kaum aufrechterhalten lässt. Jedoch zeigt sich, wie nachhaltig die ungleiche Chancenverteilung ist und wie behäbig sich institutioneller Wandel vollzieht, wenn Studien zu Schule und Migration anhaltend institutionelle Diskriminierungsmechanismen zutage fördern (Gomolla & Radtke 2009), unter denen *Teilnahme* zwar ermöglicht, *Teilhabe* aber begrenzt wird.

5 (Post-)Migration und Intersektionale Verschränkungen

Mit dem Konzept (Post-)Migration liegt es auch nahe, intersektionale Verschränkungen in den Blick zu nehmen. Denn eine Lesart der Bedeutung von ‚post‘ im Begriff (Post-)Migration lautet, dass der Signifikant Migration als Stellvertreter für weiterreichende gesellschaftliche Konflikte fungiert. Mit der Thematisierung von Migration werden eben auch Fragen von Un-/Gleichheit, Privilegien und Benachteiligungen verhandelt, die genauso auch für andere Differenzkategorien und die Intersektion damit virulent sind. „Eine postmigrantische Analyse befähigt dazu, hinter die Migrationsfrage zu blicken und zu fragen, was ausgehandelt wird, also: Was ist, wenn Migration nicht alles ist?“ (Foroutan 2021: 55). Ein Beispiel für diesen Verweis auf eine andere Differenzkategorie zeigt sich dort, wo Bildungsungleichheiten auf sozio-ökonomische Statusunterschiede zurückzuführen sind, sie aber als Migrationsphänomen thematisiert werden. Wir gehen in Abschnitt 6 auf diese Frage noch genauer in Bezug auf Mehrsprachigkeit ein. Solche Zusammenhänge lassen sich aber auch in entgegengesetzter Richtung als (post-)migrantische Phänomene in den Blick nehmen. Mit Foroutan gesprochen wäre die Frage dann: Was ist, wenn es doch migrationsgesellschaftlich relevant ist? Diese Blickrichtung erhellt etwa, dass im Bildungssystem Leistungsunterschiede zum Teil mit unterschiedlicher Intelligenz zu erklären versucht werden, diese Unterschiede aber im Kern auf rassistischen Unterscheidungen beruhen, die durch den Rekurs auf Intelligenz kaschiert werden.

Wenn auch nicht unter dem Vorzeichen der (Post-)Migration, so hat bereits 1978 Pierre Bourdieu mit seinem Beitrag ‚Der Rassismus der Intelligenz‘ eine solche Verknüpfung von Rassismus mit Klassismus thematisiert. Vermittelt über das Konstrukt der Intelligenz, so Bourdieu, legitimiert die herrschende Klasse die Persistenz der sozialen Ungleichheit, die zugleich eine rassistische Diskriminierung darstellt, aber im Gewand der Intelligenz als diese nicht oder zumindest kaum zu erkennen ist. Bereits damals forderte Bourdieu, genauer zu untersuchen, welche Rolle

Psychologen, Psychiater und Psychoanalytiker bei der Produktion jener Euphemismen [spielen], mit denen man Kinder von Subproletariern oder Ausländern so charakterisieren kann, daß soziale Fälle zu psychologischen Fällen werden, soziale Defizite zu mentalen Defiziten usw. Es wären, mit anderen Worten, all die Formen der Legitimierung zweiten Grades zu analysieren, die die schulische Legitimierung als die legitime Diskriminierung wiederholen und verstärken. (Bourdieu 1993 [1978]: 256)

Diese Verschränkung von *race* und *class* ist bekanntlich durch die PISA-Studien (hier als sozioökonomischer und als Migrationshintergrund erhoben) auch systematisch empirisch belegt. So lässt sich ein erheblicher Anteil der Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund auf die sozioökonomisch ungleiche Situation dieser beiden Gruppen zurückführen (25% aller Schüler*innen in DE gelten als sozioökonomisch benachteiligt, bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund beträgt dieser Anteil 42%; OECD 2023).

Für eine intersektionale Betrachtung von Schulen in der (post-)migrantischen Gesellschaft sind auch die sozialräumliche Lage und mit ihr ‚Schulen in sozial deprivierter Lage‘ erhellend. Denn in dieser Kategorisierung von negativ abweichenden schulischen Sozialräumen vereinen sich Defizitkonstruktionen an der Schnittstelle von sozio-ökonomischer Benachteiligung und Migration. Auffällig ist die legitimatorische Funktion, die dieser Kategorie in gegenwärtigen bildungspolitischen Programmen zur Schulentwicklung zukommt (insb. das Startchancen-Programm von Bund und Ländern, aber auch Programme in den Ländern). Aus der residenziellen Segregation und einem ungünstigen Angebot von Schulen in einem Sozialraum (exempl. Radtke 2004) entstehen ungünstige Kompositionsprofile (Baumert et al. 2006), die zu systematischer Benachteiligung von Schüler*innen an Schulen in sozial deprivierter Lage führen. Anstatt aber diese Ursachen zu beheben, werden die Einzelschulen in diesen Lagen als *entwicklungsbedürftig* charakterisiert und mit Schulentwicklungsprogrammen ‚unterstützt‘. Damit wird letztlich die politische Verantwortung für strukturelle Steuerung an die Einzelschulen delegiert und zugleich die systematische Diskriminierung entpolitisiert (Merl & Racherbäumer 2023).

Eine andere intersektionale Verschränkung – die u.E. aber in der Schulpädagogik (anders als in der Sonderpädagogik) kaum thematisiert wird – besteht mit den Konstruktionen einzelner sonderpädagogischer Förderbedarfe; insbesondere dem im Schwerpunkt Lernen. So verweist diese sonderpädagogische Konstruktion vor allem auf prekäre Lebenslagen, in denen systematisch *race* und *class* zusammenspielen und zu einer ungünstigen individuellen Lerngeschichte führen. Die institutionelle Diskriminierung der Schule findet hier mit der sonderpädagogischen Differenzkonstruktion eines *Bedarfs* an sonderpädagogischer Förderung ihren Ausdruck; ein Bedarf, der auch als Defizit der Regelschulförderung problematisiert werden könnte. Diese Konstruktion des sonderpädagogischen Förderbedarfs hat im Schwerpunkt Lernen wiederum nicht selten zur Folge, dass Anforderungen reduziert werden und sich so die ‚reduktive Didaktik‘ selbst bestätigt (Schroeder 2015: 75).

Was diese verschiedenen Perspektiven u. E. eint, ist, dass mit Migration zusammenhängende oder lose an Migration gekoppelte Benachteiligungen – die sich mit anderen Differenzkategorien überschneiden – im Kontext Schule gerade durch ihre Pädagogisierung individualisiert werden. Einzelne Schüler*innen ‚haben‘ dann einen Bedarf an sonderpädagogischer Förderung, einzelne Schulen in sozial deprivierter Lage müssen sich selbst weiterentwickeln und – vergleiche hierzu die Rezension des Hefts – Integration wird zur individuellen Bewältigungsaufgabe der ‚Migrationsanderen‘ gemacht.

Bei Betrachtung der Forschungslandschaft zu Schulen in der (post-)migrantischen Gesellschaft fällt auf: Auf die intersektionale Bedeutung von *Postmigration* als Verweis darauf, dass Migration stellvertretend für verschiedene Dimensionen von Ungleichheit

thematisiert wird, wird kaum Bezug genommen. Zwar findet der Begriff Postmigration Verwendung, aber zumeist in der Funktion, die auf Migration fokussierende Forschung reflexiv mit dem Konzept der *(post-)migrantischen Gesellschaft* zu rahmen. Das zeigt sich vor allem daran, dass sich wiederholt Studien finden, die dezidiert zu Migration, Integration etc. forschen, im Titel aber den Zusatz „in der (post-)migrantischen Gesellschaft“ mitführen.

6 Fachdidaktische Perspektiven

In den Fachdidaktiken sind verschiedene Perspektiven auf Migration und Mehrsprachigkeit vertreten (Ahrenholtz 2010). Einerseits wird gefragt, welche Rolle Mehrsprachigkeit und eine nicht altersgemäße Entwicklung mehrheitssprachlicher Sprachfähigkeiten im Fachunterricht spielen. Diese Perspektive ist auch als Diskussion durchgängiger Sprachförderung bzw. sprachsensiblen Fachunterrichts präsent. Zum anderen wird in den Fachdidaktiken aber auch gefragt, welche Rolle Mehrsprachigkeit und v. a. kulturelle Hybridität in der fachlichen Wissenskonstruktion und für die Performanz in Unterrichtsinteraktion und Prüfungen spielen. In epistemologischer Perspektive geht es um die Frage, wie Unterschiede zwischen den von den Lernenden mitgebrachten Sprachen in ihre fachliche Wissenskonstruktion eingreifen (z. B. Vögeding 1995) bzw. welche Rolle häusliche Theoretisierungspraxen und nicht-westliche Konzeptualisierungen als „funds of knowledge“ (z. B. González et al. 2005) beim fachlichen Wissenserwerb spielen. Außerdem wird mit dem Konzept des „stereotype threat“ (Aronson et al. 1998) gefragt, welche Rolle (Defizit-)Konstruktionen der Lernenden bei Kompetenzerwerb und Leistungsüberprüfung spielen. Wenn wir im Folgenden zwei fachdidaktische Diskurse exemplarisch für die Bandbreite der fachdidaktischen Diskussion darstellen, haben wir den Eindruck, es mit zwei Extremen zu tun zu haben: Während die Fremdsprachendidaktik sich mit vielen Phänomenen der (post-)migrantischen Gesellschaft zu beschäftigen scheint, stellen wir in der Sportdidaktik eher Leerstellen fest.

6.1 Fremdsprachendidaktik

Beide in Abschnitt 3 eröffneten Perspektiven sind in der Fremdsprachendidaktik präsent: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität werden sowohl individuell als auch gesellschaftlich betrachtet. Außerdem wird im Zuge des internationalen *critical turn* mit einer Hinwendung zu kritischer Theorie diskutiert, wie der Fremdsprachenunterricht ernsthaft rassismuskritisch und demokratieförderlich sein kann.

6.1.1 Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in der fremdsprachendidaktischen Forschung

Die (post-)migrantische Realität wird von der Fremdsprachendidaktik insofern ernst genommen, als sie Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität nicht mehr als Ausnahmefall, sondern als Normalität diskutiert. Dazu wird das Phänomen Mehrsprachigkeit zuerst

einmal *psycholinguistisch* aufgearbeitet. Im Zentrum stehen Mechanismen und Bedingungen des so genannten Tertiärspracherwerbs, also des Erwerbs weiterer Sprachen, nachdem bereits mind. zwei Sprachen erworben worden sind. Im aktuell führenden „linguistic proximity model“ (Westergaard et al. 2016) geht man davon aus, dass das Gehirn Transfer von Elementen zwischen allen ihm verfügbaren Sprachen auf der Basis unbewusst wahrgenommener Sprachverwandtschaft, die als *psychotypology* bezeichnet wird, durchführt.

Insgesamt hat sich eine ressourcenorientierte Sicht durchgesetzt, bei der versucht wird, intersektionale Konfundierungen aufzuschlüsseln. Wenn andere Faktoren wie insbesondere der sozio-ökonomische Hintergrund kontrolliert werden, haben mehrsprachige und nicht-deutsch-erstsprachige Lernende höhere Kompetenzen bei Lese-/ Hörverstehen, Grammatik und Sprachbewusstheit, und in dieser Gruppe tritt der ethno-relative Typ interkultureller Kompetenz häufiger auf (Hesse & Göbel 2009: 216). Da sich dies auch in anderen Studien bestätigt hat, kann davon ausgegangen werden, dass Mehrsprachige bei gleichem sozio-ökonomischem Hintergrund Vorteile bei weiterem Spracherwerb haben.

Dies wird darauf zurückgeführt, dass der Zweitspracherwerb im Gehirn zur Bildung zahlreicher neuer Konzepte und Fähigkeiten führt, die nicht nur beim darauffolgenden Tertiärspracherwerb, sondern auch bei anderen kognitiven Operationen hilfreich sind. Dies wird als „metalinguistic awareness“ konzeptualisiert (Hufeisen 2010). Mehrsprachige Menschen sind daher prinzipiell besser in der Lage, „to focus on linguistic form and meaning [...] to categorize words into parts of speech; [to] switch focus between form, function, and meaning; and [to] explain why a word has a particular function“ (Jessner 2008: 277). Dies und die Einsicht in sprachliche Relativität ermöglichen nachfolgend komplexere Prozeduren der Verarbeitung sprachlichen Inputs und der Generierung sprachlichen Outputs (*epilinguistic awareness*). Schließlich weisen sie auch eine geringere „anxiety“, insbesondere Sprechanst auf und haben eine höhere Bereitschaft zum „risk-taking“. Beides sind wichtige Faktoren, um sowohl in der Lebenswelt als auch im Unterricht in spracherwerbsförderliche Interaktionen zu treten (z. B. Gass & Selinker 2008: 401).

Dieses Potenzial mehrsprachiger Lernender kann aber nur unter bestimmten Bedingungen wirksam werden (De Angelis 2007): Der vorhandene Bilingualismus sollte additiv sein, indem die Herkunftssprache(n) erhalten geblieben sind; bilinguale Kinder sollten in beiden Sprachen alphabetisiert sein; Kinder und Jugendliche sollten sozialisationstheoretisch einen positiven mehrsprachigen Habitus bzw. eine derartige Identität entwickelt haben (Jacob 2020).

Letzteres wird besonders im *sozio-kulturellen* Ansatz der Fremdsprachforschung diskutiert, der die Wechselwirkungen zwischen Spracherwerb und Identitätsbildung untersucht. Darin hat man sich von essentialistischen Vorstellungen von Kultur verabschiedet und postmoderner Kulturtheorie, insbesondere Transkulturalität (Welsch 2020) und Hybridität (Bhabha 1994) zugewendet. Daher werden aktuell Konzeptualisierungen von Kultur verwendet, die „the territorial, hierarchical sense given by the modernist conception of the term“, auflösen und das damit assoziierte Konzept des *native speaker* als Vertreter*in einer homogenen Gruppe als Problem betrachten, als „handicap to individual mobility, entrepreneurship, and change associated with the mastery of English

as a second or international language“ (Kramsch 2006: 325). An dessen Stelle ist daher das Modell des *intercultural speaker* getreten. Letztlich stecken auch darin noch Vorstellungen von Eigenem und Fremdem, die erst mit dem Konzept der Hybridität und der daraus abgeleiteten Konzeptualisierung des Fremdsprachenunterrichts als *third space*, als transkulturellem Diskursraum, überwunden werden (z. B. Plikat 2017).

6.1.2 Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Fremdsprachenunterricht

Dem folgend sind im letzten Jahrzehnt zahlreiche neue Unterrichtsansätze entstanden. Erstens wurden Formen der Interaktionsgestaltung entwickelt, die Mehrsprachigkeit systematisch einbeziehen. Zuerst ist hier der Ansatz des *translanguaging* zu nennen, der angelehnt an lebensweltliche mehrsprachige Praxen die Nutzung mehrerer Sprachen im Unterricht normalisiert (z. B. während Gruppenarbeitsphasen), solange in anderen Phasen (z. B. während Präsentationen und Diskussionen) der für Spracherwerb förderliche kommunikative Druck, die Zielsprache zu nutzen, nicht aufgegeben wird (Garcia & Wei 2014). Zweitens sind Inszenierungsformen zu nennen, die mehrsprachigen Spracherwerb selbst unterstützen. Besonders interessant ist die Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher. Lernende nutzen die unterschiedlichen sprachlichen Transfermöglichkeiten insbesondere elektronischer Varianten umfassend (Bündgens-Kosten & Elsner 2018). Analoge wie auch digitale Varianten fördern die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Normalität und damit die Entwicklung einer plurilingualen Identität (Naqvi et al. 2013). Drittens wird Mehrsprachigkeit selbst zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts gemacht, wie z. B. beim *linguistic landscaping* (z. B. Muth 2018). Auf der Ebene der Lerngruppe werden dabei systematisch die sprachlichen Repertoires aller Lernenden erfasst und positiv gewürdigt. Auf der Ebene der Schule werden die gesprochenen Sprachen sichtbar gemacht, indem sie für Beschilderungen verwendet werden. Und auf der Ebene des Quartiers werden im Fremdsprachenunterricht Projekte durchgeführt, die systematisch die im Stadtteil gesprochenen Sprachen und ihre Verwendung kartieren.

Viertens wurden die Lebensbedingungen und Problemlagen der (post-)migrantischen Gesellschaft unter dem Label einer kritischen Fremdsprachendidaktik (Gerlach 2020) auch jenseits von Mehrsprachigkeit zum Gegenstand der Forschung und Unterrichtsentwicklung. Neben Differenzsensibilität und Inklusion sollen damit auch substantielle Rassismuskritik in den Fremdsprachenunterricht integriert und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung gezogen werden (Mihan 2022). Außerdem geht es darum,

the voices of people who too often go unheard, [the ways in which] standardized versions of the language operate in relation to White public spaces and normative values[, and] the colonizing roles of language pedagogy and the need for southern epistemologies (Pennycook 2021: 147)

zur Geltung zu bringen und zu reflektieren. Während dieser Ansatz bislang ausschließlich curricular konzeptualisiert war, wurde in jüngerer Zeit darauf hingewiesen, dass derartige auf den Unterrichtsgegenstand zielende Veränderungen ins Leere laufen, wenn tradierte Interaktionsformen und -bedingungen des Fremdsprachenunterrichts, nämlich seine nicht-Partizipativität, Formorientierung, und Orientierung an der Durchprozess-

sierung des Lehrbuchs zur Herstellung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte beibehalten werden (Bonnet & Hericks 2020).

Während also die fremdsprachendidaktische Theoriebildung und Unterrichtsentwicklung Fortschritte gemacht hat, indem sie sich theoretisch und konzeptionell den veränderten Realitäten der (post-)migrantischen Gesellschaft gegenüber geöffnet hat, ist die Unterrichtswirklichkeit davon eher unbeeindruckt. So zeigen zahlreiche Untersuchungen, dass Mehrsprachige nach wie vor Ausgrenzung und Entwertung erfahren. Dazu wurde das Konzept des „investment“ geprägt (Darvin & Norton 2015). So zeigt sich, dass prinzipiell motivierte und kompetente Lerner*innen sich aus dem Unterricht zurückziehen, also trotz individueller Motivation ihr *investment* reduzieren, wenn der Unterricht die Schüler*innen durch Delegitimierung der von ihnen gesprochenen Sprachvarietäten oder durch kulturelles *othering* abwertet und ausgrenzt (Darvin & Norton 2015). Außerdem werden mehrsprachige Kinder abhängig vom Prestige ihrer Sprachen sowohl lebensweltlich als auch unterrichtlich unterschiedlich positioniert. Schon in der Grundschule führt dies zu großen Unterschieden hinsichtlich eher expansiver oder eher defensiver mehrsprachiger Identitäten und Lernstile (Jacob 2020).

Auch im Fremdsprachenunterricht wirkt zudem das Phänomen des *stereotype threat*: Mitglieder jeglicher gesellschaftlicher Gruppen sind zur Aufrechterhaltung ihrer kollektiven Identität grundsätzlich bestrebt, die ihrer Gruppe zugeschriebenen Merkmale zu erfüllen. Wenn diese Zuschreibung stereotypisierende Abwertungen enthält, wie z. B. die weit verbreitete Annahme, dass Mehrsprachigkeit ein Hindernis für Lernen und Bildung sei, dann wirkt dieses Stereotyp in Situationen, in denen die Gruppenzugehörigkeit salient gemacht wird, leistungshemmend. Dies wurde umfassend für Angehörige ethnischer Minderheiten in den USA gezeigt (Aronson et al 1998), und der Effekt ist mittlerweile auch für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland belegt (Helmchen 2019). Es ist daher enorm wichtig, zu einer ressourcenorientierten Sicht zu kommen, damit Mehrsprachige und Lernende mit Migrationshintergrund nicht mehr dem *stereotype threat* ausgesetzt sind und im Gegenteil ein positives Selbstkonzept entwickeln können.

6.1.3 Perspektiven für die modernen Fremdsprachen

Der Fremdsprachenunterricht ist auf dem Weg in eine (post-)migrantische Realität, in der alle Teilnehmenden eine Wahrnehmung von Zugehörigkeit, von Inklusion in ein gemeinsames *Wir* entwickeln könnten. Unterhalb dieser impliziten Zugehörigkeitskonstruktion wirken allerdings immer noch die oben genannten Ausschlussmechanismen. Besonders wirkmächtig sind diese Mechanismen, weil sie auch die Lehrer*innen betreffen.

Laut Wilken (2021) besteht eine deutliche Tendenz bei Englischlehrer*innen, Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht nicht umzusetzen, auch wenn sie dies normativ für wertvoll und notwendig halten. Als Grund dafür rekonstruiert sie die Habitualisierung von vier Normen, die sie zusammenfassend als die „Korrektheitsnorm“ (Wilken 2021: 161-165) des Englischunterrichts fasst: die wahrgenommene Verpflichtung, den Unterricht an (1) sprachlicher Korrektheit, (2) einer bestimmten Zielvarietät, (3) fremdsprachlicher Einsprachigkeit, und dem (4) *native-speaker*-Ideal auszurichten. Beson-

ders wirkmächtig ist diese Norm, weil die Lehrpersonen sie auf sich selbst anwenden: Sie konstruieren sich als unhintergebar defizitär und verspüren starken Legitimationsdruck bzw. verminderte „professional confidence“ (Benitt 2015: 49, 222), weil sie Englisch unterrichten, ohne *native speaker* zu sein. Da diese Vorstellungen sich nicht nur gesamtgesellschaftlich tradieren, sondern auch im Englischunterricht selbst sozialisatorisch weitergegeben werden, benötigt die (post-)migrantische Gesellschaft nicht nur eine angepasste Lehrer*innenbildung, sondern parallel auch eine Veränderung des Unterrichts selbst.

6.2 Sportdidaktik

Das Thema ‚Mehrkulturalität‘ ist in der Sportdidaktik unter der Perspektive ‚körperlicher Fremdheit‘ (Bröskamp 1994) und im Vertrauen auf die Integrationskraft des Sports stärker präsent als das Thema ‚Mehrsprachigkeit‘. Unstrittig ist, dass das Potential der Sprachförderung durch Bewegung im Rahmen frühkindlicher Spracherwerbsprozesse hoch einzuschätzen ist (Zimmer 2019). Es mangelt jedoch noch zu sehr an systematischer fachdidaktischer Forschung zu sprachsensiblen Sportunterricht, um dessen Beitrag zu durchgängiger Sprachbildung empirisch begründet beurteilen zu können. Erwartungen an die Förderung des Fremdsprachenerwerbs sind in einem Praxisfach, in dem nur selten bilingual unterrichtet wird und Gesprächsphasen in der Regel einen Nischen- oder Randstatus einnehmen, gegenwärtig noch in Grenzen zu halten (Serwepandrick et al. 2019).

Das Schulfach ‚Sport‘ erwies sich im historischen Rückblick weitaus weniger als ein Konstrukt didaktischer Diskurse über die schulische Vermittlung ‚allgemeiner Bildung‘ im Medienverbund von Sprache und Bewegung, als vielmehr als ein Produkt staatlicher symbol-, bio- und militärpolitischer Entscheidungen, die Turnen, Leibesübungen oder Sport als Instrumente einer ‚Regierung der Körper‘ (Möhring 2006) in Anspruch nahmen. Im Rahmen einer industriegesellschaftlichen Arbeitsgesellschaft, deren Modellierung des ‚fitten‘ Körpers unter den gegenwärtigen neo-liberalen Appellen zur Selbstführung und -verantwortung den ‚alten‘ Imperativen der Funktionstüchtigkeit, Nützlichkeit und Verwertbarkeit des Individuums nach wie vor folgt (Bluma & Uhl 2012), sind es auch aktuell weniger die Vertreter*innen der Sportdidaktik als vielmehr Dispositive aus Politik, Medizin, Ökonomie und Militär, die die Sinnbestimmung des Fachs dominieren (Schierz 2022).

Deutlich wird dies auch am Beispiel der ‚Problemlage Migration‘: Das in den Differenzkonstruktionen des Deutschen Olympischen Sportbunds generierte ‚Wir‘, das mit der Aussage ‚Wir sind Sportdeutschland‘ (DOSB 2023) eine nationale Zugehörigkeitsordnung in das Zentrum eines sportstaatlichen Integrationsdiskurses rückte, war seit Mitte der 1990er Jahre in eine Abfolge vermeintlicher Krisen geraten. Das Imaginäre, Verbindende und Selbstverständliche des ‚Wir‘ schien vom Rückgang der motorischen Leistungsfähigkeit junger Menschen, der Zunahme ‚devianter‘, übergewichtiger Körper unter Heranwachsenden, der Steigerung eines entwicklungsschädlichen Bewegungsmangels im Zeitraum der Corona-Pandemie, dem ‚inakzeptablen‘ Medaillenspiegel bei Olympischen Spielen 2024 oder auch durch konfliktinduzierende ‚Mixophobic‘

(Baumann 2016: 14) als Folge von Migrations- und Fluchtbewegungen bedroht zu werden. Die ‚Notlagen‘ hatten in der öffentlichen Sorgekommunikation unterschiedliches Gewicht. Der medizinische Diskurs über ‚juvenile Körperkrisen‘ (Körner 2008: Titel) hielt im Kontext des Schulsports die Forderung nach interkultureller Erziehung im Hintergrund und rückte stattdessen ‚Fitness‘ als gesellschaftliche ‚Inklusionsprämisse‘ (Günter 2013) in das Zentrum eines trainingspädagogischen Unterrichtsverständnisses. Der Inklusionsauftrag brachte zudem ungewohnte unterrichtliche Aufgaben des Umgangs mit den ‚non-konformen‘ Körpern derjenigen mit sich, die den normativen und Normalität konstruierenden Körperbildern in den Konzepten der Sportdidaktik nicht entsprachen (Ruin 2022).

Die Deklaration des DOSB (2024), Sport sei ein Erfolgsmedium der gesellschaftlichen Integration von ‚Menschen mit Migrationsgeschichte‘, konnte dagegen als eine beruhigende Botschaft wahrgenommen werden. Die Entwicklung der Schule zu einer ‚Bewegungs-, Spiel- und Sportwelt‘ (KMK & DOSB 2023: 8) versprach ein hohes Integrationspotential ohne besonderen didaktischen Aufwand. Sportunterricht würde darüber hinaus ‚alle‘ Schüler*innen erreichen. Er erreichte aber trotz seines didaktischen Fundus nicht alle in der gleichen Art und Weise. Die Erfahrungen mit juristischen Auseinandersetzungen um die Freistellung muslimischer Schülerinnen vom koedukativen Schwimm- und Sportunterricht aufgrund religiöser Gebote der Bekleidung, Körperpräsentation und Geschlechtertrennung belegten seit den 1980er Jahren, dass es um die Integrationspotentiale des Sports auch weniger gut bestellt sein konnte.

6.2.1 Mehrkulturalität in der sportdidaktischen Forschung

Sport sollte schon in den 1960er Jahren die Funktion eines ‚Sprungbrett in die Gesellschaft‘ (Mutz 2018: Titel) übernehmen. Einerseits wurde daher aus integrationspolitischer Sicht die Teilnahme von (Arbeits-)Migrant*innen am deutschen Vereinssport in nahezu paternalistischer Haltung gefordert und gefördert (Baumann 2022). Andererseits formten sich im System der politischen Aussagen zum Sportengagement ‚Migrationsanderer‘ die Konturen eines Prüfsteins, an dem sich die Bereitswilligkeit der als ‚Nicht-Deutsche‘ markierten Minoritäten bewähren konnte, sich in das ‚sportdeutsche Wir‘ zu integrieren. In der deutschen Sportwissenschaft etablierte sich seitdem ein Forschungszweig, dessen vergleichende Studien nach soziodemografischen Merkmalen differenziert das sportliche Engagement der ‚Integrationsobjekte‘ erfasste. Parallel formierte sich Mitte der 1990er Jahre eine Kritik, die den theoretisch und empirisch defizitären Forschungsstand der Sportwissenschaft zu Erscheinungsformen des Rassismus im organisierten Sport zur Sprache brachte (Alkemeyer & Bröskamp 1996). Der sich abzeichnende Gegenhorizont zwischen den in der Migrationspolitik kommunizierten normativen Überzeugungen zur Integrationskraft des Sports und der Beobachtung kollektiver Exklusionspraktiken durch ethnische Diskriminierung, gewann in der sportdidaktischen Forschung in den Folgejahren an Brisanz.

Erkannten Kleindienst-Cachay und Teubert, wenn auch erst 2008, im Problemkomplex ‚Migration und Schulsport‘ eine noch zu wenig beachtete Thematik der Sportdidaktik, so entstanden ab 2010 Studien, die insbesondere in intersektionalen Zugriffen auf die Verschränkung von Migration und Gender Sportunterricht hinsichtlich der In-

terdependenzen zwischen Differenzkonstruktionen und Spielarten institutioneller Diskriminierung untersuchten (Diskriminierung: z. B. Jensen 2024; Differenz: z. B. Bartsch et al. 2019). Die Analysen der Überschneidung verschiedener Formen sportunterrichtlicher Ungleichheitsproduktion verstärkten das Kritikpotential am Integrationsparadigma des organisierten Sports. Zwar wurde dessen Ende noch nicht verkündet, aber die Kritik an Integration als einer „Disziplinierungspraxis“ (Lingen-Ali & Mecheril 2020) fand insbesondere für den Umgang mit Geflüchteten Zustimmung (Bartsch 2021).

Im Vergleich zur Theoriearbeit der Fremdsprachendidaktik fällt an den vorliegenden Studien zu migrationssensiblen Sportunterricht - sieht man von Bezügen auf Bourdieu im Konzept körperlicher Fremdheit ab – eine irritierende Theorieabstinenz auf. Elaborierte Anschlüsse an Bhabhas (1994) dreißig Jahre alten Arbeiten zum *Third Space* und *hybrider Identität* sind ebenso Fehlanzeige wie Bezüge auf das Mimikry-Konzept, in dem Bhabha (1984) Rassismus theoretische Ansätze aufgriff und transformierte, die Fanon in der Schrift „Peau noire, masques blancs“ (1952) entfaltet hatte. Es ist noch klärungsbedürftig, warum vor dem Hintergrund sportwissenschaftlicher Kontaktaufnahme mit (post-)kolonialer Theoriebildung in der Didaktik des Fachs die Debatte um kulturelle Hybridität und multikulturelle Identität (Werbner & Modood 2015), die sich u. a. an Bhabhas, Saids, Halls und Spivaks Schriften bis heute abarbeitet, so gut wie keine Resonanz fand und findet.

6.2.2 Mehrkulturalität im Sportunterricht

In die Leistungs- und Erfolgsorientierung des Sports war ein hegemonialer Entwurf des (männlichen) Körpers eingeschrieben, dem die „fremd-gemachte“ (Scheibelhofer 2018) Männlichkeit des Migrationsanderen zumindest in Hinblick auf das Potential körperlicher Funktionstüchtigkeit so weit entsprach, dass sich unter der dominanten schulsportlichen Orientierung an motorischer Leistung keine schwerwiegende Unterrichtsproblematik ergab. Das Bild des männlich-migrantischen Körpers blieb so lange ohne nennenswerte Problematisierung, wie es nicht in eine Konstruktion des sexualisierten, „gefährlichen Körpers“ (Schmincke 2009) einbezogen und in Szenarien der (für weiße Frauen) bedrohlichen Maskulinisierung öffentlicher Räume durch Migrationsandere auch für die Gefahreinschätzung schulischer Räume verwertet wurde (Czycholl 2021: 180). Im Fall muslimischer ‚Migrantinnen‘, die in den sozialen Konstruktionen des Zusammenhangs von Geschlecht und Ethnizität im Diskurs der Sportorganisationen und des Schulsports als ‚Problemgruppe‘ dargestellt wurden, schien dagegen eine reibungslose Selbst-Integration an nur schwer zu beeinflussenden ‚fremden‘ kulturellen und religiösen Geschlechterkonstruktionen zu scheitern, die überwunden geglaubte Rollenklischees in Sport und Gesellschaft mit neuem Leben erfüllen würden (z. B. Klein 2011).

Der sportdidaktische Diskurs über migrationssensiblen Sportunterricht sparte dabei in seiner Integrationsorientierung weitgehend aus, dass der europäische Sport ein koloniales Erbe in sich trug: Sport erfüllte, das war nicht unbekannt, im *British Empire* die Funktion, Bevölkerungen kolonialisierter Länder in die ‚Zivilisation‘ zu führen, auch wenn der Zusammenhang von ‚Sport, Cultural Imperialism and Colonial Response in the British Empire‘ (Stoddart 1988) im Rückblick auf seine Macht-Effekte differenziert zu betrachten ist. In der französischen Kolonialpolitik übernahm Sport vor dem

Hintergrund der Auslegung der Olympischen Idee als ‚Erziehungsidee‘ eine vergleichbare Funktion (Combeau-Mari 2006). Turnvereine spielten wiederum in der deutschen Kolonialgeschichte eine besondere Rolle bei der ‚Verheimlichung‘ Südwafrikas. ‚Deutsches, vaterländisches Turnen‘ fand – anders als Cricket oder Football in den britischen Kolonien – keine bedeutende Verbreitung in der (im Fall der Herero und Nama dem Genozid ausgesetzten) Bevölkerung, sondern übernahm die Funktion einer exkludierenden Praxis, die Herrschende und Beherrschte symbolisch trennte (Pfister 2006).

Die weltweiten Effekte des postkolonialen und neoliberalen Sports sind erst in Ansätzen erforscht (Besnier et al. 2021). Im nationalen ‚sportdeutschen‘ Kontext wurde bisher kaum untersucht, ob (und wie) sich im Schatten ‚Olympischer Erziehung‘ und der schulunterrichtlichen Initiation in europäisch-britische Sportarten die dominanzkulturelle Tradition subjektivierender Sportpraktiken im unterrichtlichen Umgang mit und der Konstruktion von ‚Migrationsanderen‘ reproduziert. Gesichert ist, dass sich im Kontext der Sportarten- und Turnorientierung des Fachs facettenreiche Spannungsverhältnisse zwischen einer kollektiv geteilten *Sportivitätsnorm* der Sportlehrkräfte (Klinge 2019: 244-246) und alltäglichen Körperpraktiken einer multikulturellen Schülerschaft ergeben (Zander & Thiele 2020). Zudem zeigt sich in Beobachtungen zum dynamischen Wandel des Verhältnisses von Sport und Medien, dass in den Veränderungen der „Konstellationen von Medien, Körper und Selbst“ (Rode & Stern 2019) in der Erfahrungswelt der Schüler*innen vom Schulsport noch weitgehend ungenutzte flexible Möglichkeitsräume entstanden sind, mit der Präsentation des Körpers symbolisierte nationale, kulturelle oder ethnische Identität zu inszenieren und zugleich in Prozessen der ‚Bricolage‘ zu dekonstruieren und reflexiv-verfremdend zu arrangieren (Terhart 2019).

6.3.3 Perspektiven für das Fach Sport

Angesichts der Selbststabilisierungskräfte der schulischen Fachkultur Sport ist in absehbarer Zeit nicht mit einer Änderung sportpädagogischer „Argumentationsrituale“ (Lenzen 1999) zu rechnen, die das restaurative Arbeiten an den Abnutzungsspuren eines Konzepts ‚(Inter-)Kultureller Bildung‘ übersteigen. Die Chance, *Third-Space-Learning* als Prinzip des Sportunterrichts einzuführen, um Hybridität, Mimikry und Rassismus im Sport der (post-)migrantischen Gesellschaft mit dem Ziel der Förderung reflektierter Sportbewusstheit unterrichtlich zu thematisieren, ist in Hinblick auf migrations-sensiblen Sportunterricht bisher unter den Direktiven der Rettungsarbeit an einem bedrohten ‚sportdeutschen Wir‘ vertan worden. Sofern man sich an Panofsky (1989) orientiert, liegen daher in der sportdidaktischen Forschung noch erhebliche Bedarfe vor, die ‚*Mental Habits*‘ einer Epoche des kolonial-olympischen Sports zu re- und dekonstruieren, die im Integrationsdiskurs, der curricularen Sportartenorientierung und der Fortschreibung ‚Olympischer Erziehung‘ das fachkulturelle Selbstverständnis weiterhin latent prägen. Im Hinblick auf einen veränderten unterrichtlichen Umgang mit Mehrkulturalität wird es daher vermutlich den intellektuell operierenden Fächern der Schule vorbehalten bleiben, bei passenden thematischen Anlässen dritte Orte bereit zu stellen, an denen zu lernen wäre, die Vielfalt der post-kolonialen und neoliberalen Sach- und Selbstverhältnisse zum Sport auch vor dem Hintergrund der Verhandlung von Identitätsnormen und ihrer Spannungsverhältnisse zu Habitus zu analysieren und kritisch zu befragen.

7 Konklusion

Da der Themenkomplex von Bildung und Erziehung in der (post-)migrantischen Gesellschaft nicht erschöpfend in einem Aufsatz zu behandeln ist, haben wir in zwei Schritten versucht, das Forschungsfeld aufzuspannen. Zunächst wurden in einem generischen Teil und aus der Vogelperspektive begriffliche Grundlagen, Begriffshistorie und intersektionale Verschränkungen diskutiert. Danach haben wir die Problemlagen exemplarisch aus der analytischen Perspektive zweier Fachdidaktiken in Bezug auf Unterricht und dessen Akteure konkretisiert. Wir werden nun die Beiträge des Thementails dieses Heftes in das aufgespannte Forschungsfeld einordnen und abschließend offene Fragen und Desiderata formulieren.

Am Kern des Heftthemas rekonstruieren Kollender & Schwendowius, wie Schulen in einer neuen (post-)migrantischen Realität angekommen sind. Sie finden sowohl die Annahme von Flucht, Migration oder Mehrsprachigkeit als neuer Normalität, als auch Ausschlüsse durch Veränderung. Da die Akteur*innen diese Praxis reflektieren und sich irritieren lassen, müsse zukünftige Forschung fragen, „inwiefern solche Irritationsmomente zu einem diskriminierungskritischen Wandel von Schule beitragen und wie sie für Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Pädagog*innen fruchtbar gemacht werden können“ (Kollender & Schwendowius in diesem Heft).

Der Beitrag von Lialiou rekonstruiert die Bedeutung sprachlicher Normen der Schule für Lehrkräfte mit Fluchterfahrung und ihre Professionalisierung. Auf Basis narrativer Interviews und der Dokumentarischen Methode arbeitet Lialiou zwei Handlungsmuster des Umgangs der Lehrkräfte mit der schulischen Native-Speaker-Norm heraus: 1.) Affirmation, die sich darin ausdrückt, dass das Sprachniveau von Native-Speakern als „Kern der Professionalität und als zentrales Ziel des Professionalisierungsprozesses angesehen“ wird. 2.) Distanzierung, die sich darin ausdrückt, dass fachdidaktische Kompetenzen und berufliche Erfahrungen als Beleg für die eigene Professionalität in den Vordergrund gerückt werden.

Der Beitrag von Koch widmet sich der Frage, wie die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber muslimischen Schüler*innen durch den organisatorischen Kontext ihrer Schulen beeinflusst werden. Er setzt bei dem Desiderat an, dass zwar die Vorurteile von Lehrkräften bekannt sind, aber die Bedeutung der institutionellen Rahmenbedingungen erst wenig beforscht wurde. Die Datenbasis bilden Interviews mit gymnasialen Lehrkräften. Sie artikulieren, dass die säkularen christlichen Normen organisatorisch mit den religiösen Normen muslimischer Schüler*innen konfliktieren. Die Haltung, die die Lehrkräfte einnehmen, spiegelt diese Ambivalenz. Dies verweist auf grundlegende Spannungen im schulischen Umgang mit religiöser Diversität und verdeutlicht die Relevanz schulorganisatorischer Kontexte für Einstellungsmuster von Lehrkräften.

Löser et al. fokussieren schulische Praxen im Umgang mit Sprache. Analog zu Wilken (2021) finden sie, dass Mehrsprachigkeit durchaus als Norm akzeptiert, praktisch aber nur ansatzweise umgesetzt wird. „Obwohl an sprachliche Bildung inklusive Ansprüche gestellt werden, sind die schulischen Sprachenangebote doch hochgradig diversifiziert und mit bisweilen stark exkludierenden Praktiken assoziiert“ (Löser et al. in diesem Heft).

Wo nun stehen wir mit Blick auf diese Ausgabe der ZISU? In Bezug auf die verschiedenen Ebenen der Thematik gilt nach wie vor mit Hamburger et al. (1984), dass das Politische und das Pädagogische einander nicht ersetzen können. Unser Überblick und die Beiträge dieses Heftes zeigen aber, dass Makro- und Mikroebene sich stark beeinflussen, indem bspw. gesellschaftliche Dispositive über die Habitus von Lehrer*innen und Schüler*innen in den Unterricht wirken. Gesamtgesellschaftlich sind dies fachunabhängige Dispositive, wie die Bedarfe des Arbeitsmarkts nach arbeitsfähigen, interkulturell versierten Fachkräften mit hoher Englischkompetenz in einer der Hochprestigevarianten. Unterhalb dieser gesamtgesellschaftlichen Ebene und verknüpft damit wirken domänenspezifische Dispositive: In Bezug auf Sport und moderne Fremdsprachen sind dies jeweils die *Sportivitäts-* und *Korretheitsnorm*, die auf der Ebene von Habitus verhindern, dass alternative Normen in Form anderer Unterrichtsinszenierungen Realität werden können. Hier besteht in Schulpädagogik und Fachdidaktik erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

Was lässt sich anhand des vorliegenden Heftes darüber sagen, welche Leistungen Diskurse um (Post-)Migration erbringen? Zuallererst wird transparent, dass Metaphern wie ‚Kulturkampf‘ das Kernproblem des Ringens um Teilhabe und Gerechtigkeit abbilden, indem sie Ethnie, Phänotypik oder Herkunft und Konstruktionen von Anderen als Problem ins Zentrum rücken. In diesem Sinne ist der (post-)migrantische Diskurs einerseits fruchtbar, indem er verschleiernde Konfundierungen (wie z. B. jene von sozio-ökonomischem Status und Migrationshintergrund) entwirrt, Benachteiligungsmechanismen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit und deren Camoufflierung aufdeckt und Ausgleichsmaßnahmen für objektiv weniger vorhandenes Kapital (z. B. Geld für Nachhilfe; Zeit, die nicht für Familienarbeit aufgewendet werden muss; Stipendien zur Knüpfung von Netzwerken im Sinne sozialen Kapitals) fordert. Leider ist die Auflösung dieser Konfundierung nicht stabil. Auch gegenwärtig werden noch Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als Erklärung für Leistungs-Defizite verwendet, was zu den entsprechenden Zuschreibungen schulischen Misserfolgs führt. Die ursprünglich statistische Kategorie des Migrationshintergrunds ist damit nach wie vor eine gesamtgesellschaftlich allgegenwärtige Fremdrahmung, mit der durch die Konstruktion „totale[r] Identitäten“ (Garfinkel 1967) Macht ausgeübt wird. Dem (post-)migrantischen Diskurs kommt somit auch die Funktion zu, die zur Ausübung dieser Macht notwendige Verhinderung des Metadiskurses (Bohnsack 2017: 249-250) zu durchbrechen.

(Post-)migrantische Diskursordnungen entkommen schließlich der eigenen Kritik nicht. Erstens bringen sie in der Praxis selbst Differenzordnungen hervor, die sich paternalistisch oder im Sinne naiver Lesarten interkultureller Pädagogik verstehen lassen, indem funktionale Selbstwertkonzepte und Zugehörigkeitserleben zerstört werden. So ließen sich Fälle der Brandstiftung an Spielmobilien, die am Beginn der 1990er Jahre in sogenannten ‚benachteiligten‘ Stadtvierteln Hamburgs mit hohen Anteilen an Einwohner*innen mit ‚Migrationsgeschichte‘ im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe eingesetzt wurden, im Sinne dieses Paternalismus verstehen, der vermeintlich gemeinsame Orientierungen in einem Einfachen ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ auflöst. Dass diese Spielmobile angezündet wurden, ist in diesem Zusammenhang als Widerstand gegenüber einer pädagogisierenden Vereinnahmung in Bezug auf milieu- und traditionsspezifische Formen des Spielens und Aufwachsens im Stadtteil zu verstehen. Damit ist zweitens

das forschungsmethodische Problem der Reifizierung angesprochen, denn jegliche Forschung, die sich ihrem Gegenstand nähert, um vorhandene Kategorisierungen zu problematisieren, reifiziert nahezu unausweichlich eben jene Differenzen, die eigentlich überwunden werden sollen (Diehm et al. 2010). Schließlich sind uns drittens im Diskurs noch zwei Spezialprobleme rekonstruktiver Forschung aufgefallen. Erstens scheint uns nicht konsequent zwischen strukturellem und interaktionalem Rassismus unterschieden zu werden. Wenn man von strukturellem Rassismus als Grundbedingung (post-)kolonialer Vergesellschaftung auf der Makroebene ausgeht, dann macht man ihn wissenschaftstheoretisch im Sinne von Lakatos zum ‚harten Kern‘ des (post-)migrantischen Forschungsprogramms. Damit ist er nicht mehr falsifizierbar, und von ihm darf nicht kurzschlussartig abgeleitet werden, dass notwendig auch jede Struktur der Meso- und jede Interaktion der Mikroebene rassistisch ist. Das wäre jeweils erst rekonstruktiv zu zeigen. Zweitens muss die qualitativ-rekonstruktive Forschung (auch) in diesem Bereich ein repräsentatives Selbstmissverständnis vermeiden. Typischerweise rekonstruieren qualitative Studien exemplarisch und mit Fokus auf spezielle Phänomene z. B. Praxen und Strategien der Veränderung. Sie dürfen dabei nicht vergessen, dass sie diese Phänomene gezielt aufgesucht haben, sich damit eine selektive Perspektive ergibt und das von ihnen rekonstruierte soziale Geschehen daher nicht so dargestellt werden darf, als sei es allumfassend und die Befunde damit allgemeingültig.

Insgesamt lässt sich für die schulpädagogische und fachdidaktische Diskussion eine große Spannbreite zwischen hohem Reflexionsstand und noch marginaler Zuwendung zum Thema rekonstruieren. Die schulische Wirklichkeit bewegt sich unweigerlich in Richtung Mehrsprachigkeit und Transnationalität und damit in Richtung (post-)migrantischer Realität. Sie braucht aber auf diesem ressourcenintensiven Weg zu sprachlich und kulturell inklusiven Praxen viel stärkere materielle und ideelle Unterstützung, damit eine (post-)migrantische Gesellschaft auch erfolgreich pädagogisch unterstützt werden kann.

Die auf die Inauguration des neuen Präsidenten in den USA folgenden Ereignisse zeigen, dass es politisch außerhalb des demokratischen Spektrums gar nicht um eine sachorientierte Auseinandersetzung mit Migration und Mehrsprachigkeit und ihre kollektiven Chancen und Risiken geht. Die *executive orders* des neuen Präsidenten strotzen vor Rassismus, indem sie die angeblich millionenfache illegale Immigration der letzten vier Jahre als „invasion“ bezeichnen, von der „significant threats to national security and public safety, committing vile and heinous acts against innocent Americans“ ausgingen (United States, Executive Office of the President [Donald Trump] 2025). Zahlreiche parallel ablaufende verfassungswidrige Maßnahmen wie Massenkündigungen gegen Regierungsbeamt*innen dienen der Machtkonzentration beim Präsidenten und gleichen einem „administrativen Staatsstreich“ (Brockschmidt 2025), für dessen Legitimation Migration einmal mehr instrumentalisiert wird. Darüber hinaus erfolgen massive Durchgriffe auf Universitäten, die laufende Forschungs- und Transferprojekte im Sinne der in diesem Heft skizzierten notwendigen Maßnahmen der Inklusion von Minderheiten per sofort beenden. Zahlreiche Universitäten reagieren darauf, indem sie entsprechende Querschnittsveranstaltungen der Lehrerbildung ebenfalls per sofort aussetzen. Die Situation ist also überaus ernst.

Die sich in Deutschland abzeichnenden Entwicklungen sind sicherlich weniger drastisch, aber deshalb keinesfalls beruhigend. Einen Beitrag gegen die gegenwärtigen

antidemokratischen Verschiebungen können Schulpädagogik und Fachdidaktik zumindest dadurch leisten, dass sie die in diesem Heft aufgezeigten Forschungs- und Entwicklungsdesiderata schnell und intensiv bearbeiten, um Schulen und Lehrer*innen nach Kräften auf dem Weg in eine inklusivere und demokratische (post-)migrantische Zukunft zu unterstützen. Geboten ist unseres Erachtens auch eine intensive, an die Politik gerichtete Wissenschaftskommunikation, um die komplexen Zusammenhänge zu erklären und für inklusive Praxen zu werben. Dazu gehört auch, von Landesregierungen und Bildungsadministration unmissverständlich und viel deutlicher als bisher zu fordern, die politische Instrumentalisierung von Migration zu unterlassen.

Autorinnenangaben

Prof. Dr. Andreas Bonnet
Universität Hamburg
Fakultät Erziehungswissenschaft
andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Thorsten Merl
Universität Koblenz
Fachbereich Bildungswissenschaften
tmerl@uni-koblenz.de

Prof. Dr. Merle Hummrich
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
m.hummrich@em.uni-Frankfurt.de

Prof. Dr. i. R. Matthias Schierz
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Sportwissenschaft
matthias.schierz@uni-oldenburg.de

Literatur

- Ahrenholtz, Bernt (Hrsg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (2020): Integration – Kritik einer Disziplinierungspraxis. In: Pickel, Gert/Decker, Oliver/Kailitz, Steffen/Röder, Antje/Schulze Wessel, Julia (Hrsg.): Handbuch Integration. Wiesbaden: Springer.
- Alkemeyer, Thomas/Bröskamp, Bernd (1996): Einleitung – Fremdheit und Rassismus im Sport. In: Bröskamp, Bernd/Alkemeyer, Thomas (Hrsg.): Fremdheit und Rassismus im Sport: Tagung der dvs-Sektion Sportphilosophie vom 9.-10.9.1994 in Berlin. Sankt Augustin: Academia, S. 7-40.
- Aronson, Joshua/Quinn, Diane & Spencer, Steven John (1998): Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and women. In: Swim, Janet/Stagor, Charles (Hrsg.): Prejudice. The Target's Perspective. San Diego: Academic Press. S. 83-103.
- Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bartsch, Fabienne/Hartmann-Tews, Ilse/Wagner, Ingo/Rulofs, Bettina (2019): Flucht – Migration – Gender: Differenzwahrnehmungen im Sportunterricht durch Lehrkräfte. In: Sport und Gesellschaft, Jg. 16/H. 3, S. 237-264.
- Bartsch, Fabienne (2021): Sportunterricht im Kontext von Flucht und Migration: Empirische Analysen zur sozialen Konstruktion von geflüchteten Schüler*innen durch Sportlehrkräfte. Diss. Köln: Deutsche Sporthochschule Köln/Sportsoziologie.
- Baumann, Ansbart (2022): Mehr Integration? Fußball und Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik Deutschland 1955 bis 1973. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 1, S. 63-86.

- Baumann, Zygmunt (2016): Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra & Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-188.
- Benitt, Nora (2015): Becoming a (Better) Language Teacher. Classroom Action Research and Teacher Learning. Tübingen: Narr.
- Besnier, Niko/Calabrò, Domenica G./Guinness, Daniel (Hrsg.) (2021): Sport, Migration and Gender in the Neoliberal Age. London & New York: Routledge.
- Bhabha, Homi (1984): Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse. In: October, Jg. 28, Discipleship: A Special Issue on Psychoanalysis, S. 125-133.
- Bhabha, Homi (1994): The Location of Culture. London & New York: Routledge.
- Bluma, Lars/Uhl, Karsten (Hrsg.) (2012): Kontrollierte Arbeit – Disziplinierte Körper? Zur Sozial- und Kulturgeschichte der Industriearbeit im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Stuttgart: utb.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2020): Fremdsprachendidaktik pädagogisch denken – oder: Was ein Staatsanwalt mit Englischdidaktik zu tun hat. In: Gerlach, David (Hrsg.) Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele. Tübingen: Narr, S. 165-180.
- Bourdieu, Pierre (1993 [1978]): Der Rassismus der Intelligenz. In: Ders. (1993) Soziologische Fragen, 5. Aufl., S. 252–256. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brockschmidt, Annika (2025): In den USA findet ein „administrativer Staatsstreich“ statt. DLF, online: <https://www.deutschlandfunk.de/in-den-usa-findet-ein-administrativer-staatsstreich-statt-100.html>
- Bröskamp, Bernd (1994): Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport. Sankt Augustin: Akademie.
- Bündgens-Kosten, Judith/Elsner, Daniela (2018): Affordances of Multilingual Learning Situations: Possibilities and constraints for foreign language classrooms. In: Bonnet, Andreas/Siemund, Peter (Hrsg.): Foreign Languages in Multilingual Classrooms. Amsterdam: John Benjamins, S. 281-304.
- Burgis, Tom (2016): The Looting Machine: Warlords, Tycoons, Smugglers and the Systematic Theft of Africa's Wealth. Penguin.
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie?. In: FEMINA POLITICA – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, Jg. 18/H. 2, S. 5-6.
- Chimbutane, Feliciano (2018): Multilingualism and education in sub-Saharan Africa: Policies, practices and implications. In: Bonnet, Andreas/Siemund, Peter (Hrsg.): Foreign Languages in Multilingual Classrooms. Amsterdam: John Benjamins, S. 57-75. <https://doi.org/10.1075/hsl.7.03chi>
- Combeau-Mari, Evelyne (2006): Sport in the French Colonies (1888-1962): A Case Study. In: Journal of Sport History, Jg. 33/H. 1, S. 27-57.
- Czycholl, Claudia Valeska (2021): Bilder des Fremden: Visuelle Fremd- und Selbstkonstruktionen von Migrant*innen in der BRD (1960-1982) (Edition Kulturwissenschaft). Bielefeld: transcript.
- Darvin, Ron/Norton, Bonny (2015): Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. In: Annual Review of Applied Linguistics, Jg. 35, S. 36–56.
- De Angelis, Gessica (2007): Third or Additional Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2010): Die Schwierigkeit ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzl, Friede-

- ricke/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 78-92.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dinkelaker, Jörg (Hrsg.) (2023): Differenz – Übersetzung – Teilhabe. Konzeptionelle und empirische Explorationen. Bielefeld: transcript.
- DOSB (2023): Wir sind Sportdeutschland, online: <https://www.dosb.de/sportentwicklung>.
- DOSB (2024): Integration durch Sport: Seit 35 Jahren gemeinsam in Bewegung, online: <https://www.dosb.de/sonderseiten/news/news-detail/news/integration-durch-sport-seit-35-jahren-gemeinsam-in-bewegung>.
- Fanon, Frantz (1952): *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil.
- Foroutan, Naika (2016): Postmigrantische Gesellschaften. In: Brinkmann, Heinz Ulrich/Sauer, Martina (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-254. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05746-6_9
- Foroutan, Naika (2021): *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: Transcript.
- Miranda Fricker (2024): *Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens*. München: Beck.
- Garcia, Ofelia/Wei, Li (2014): *Translanguaging Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall.
- Gass, Susan/Selinker, Larry (2008): *Second Language Acquisition*. New York & London: Routledge.
- Günter, Sandra (2013): Fitness als Inklusionsprämisse? Eine Diskursanalyse zur Problematisierung adipöser Kinder- und Jugendkörper in sportwissenschaftlichen Gesundheitsdiskursen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, Jg. 14/ H. 1, Art. 9
- Gerlach, David (2020): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr.
- Gogolin, Ingrid (2008, zuerst 1991): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- González, Norma/Moll, Luis & Amanti, Cathy (Hrsg.) (2005): *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New York: Routledge.
- Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Griese, Hartmut M. (Hrsg.): *Der gläserne Fremde: Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32-42.
- Hamburger, Franz (2009): *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helmchen, Christian (2019): *Stereotype Threat im Englischunterricht. Zu den Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hesse, Hermann-Günther/Göbel, Kerstin (2009): Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281-287. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_16
- Hufeisen, Britta (2010): *Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 36. München: ludicium, S. 200-207.

- Hummrich, Merle/Karakaşoğlu, Yasemin (2021): Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 1-20.
- Hummrich, Merle/Krüger-Potratz, Marianne (2020): Interkulturalität und Unterrichten. In: Kiel, Ewald/Herzig, Bardo/Maier, Uwe/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 61-70.
- Hummrich, Merle/Terstegen, Saskia (2020): Migration. Eine Einführung. Module Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20548-5>
- Hummrich, Merle (2021): Optimierung und Anerkennung der Anderen in Schulkulturen. In *Tertium Comparationis*, Jg. 27, H. 01/21, S. 65-83.
- Hummrich, Merle (2022): Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 114/H. 1, S. 22-33.
- Hummrich, Merle/Hinrichsen, Merle & Paz, Paula (2024): Transnationalisierungsräume. Perspektiven auf Schulkulturen im Spannungsfeld von Internationalisierung und ethnischer Differenzierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Jacob, Larissa (2020): Englischlernen unter den Voraussetzungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Jensen, Marisa (2024): Migration, Schule und Schulsport – Rekonstruktive Fallstudien zur Bearbeitung von schulischen und schulsportlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in Migrationsbiografien. Diss. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität/Sportpädagogik.
- Jessner, Ulrike (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. In: *Language Teaching*, Jg. 41/H. 1, S. 15-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Karakaşoğlu, Yasemin/Bandorski, Sonja (Hrsg.) (2008): Schwerpunkt Interkulturelle Bildung. In: *bildungsforschung*, Jg. 5/H. 1.
- Klein, Marie-Luise (2011): Migrantinnen im Sport. Zur sozialen Konstruktion einer ‚Problemgruppe‘. In: Braun, Sebastian/Nobis, Tina (Hrsg.): *Migration, Integration und Sport*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-135.
- Kleindienst-Cachay, Christa/Teubert, Hilke (2008): Migration und Schulsport. Ein bisher wenig beachtetes Thema. In: *Sport & Spiel: Praxis in Bewegung* 3, S. 42-44.
- Klinge, Antje (2019): Praktiken der Sportlehrer*innenbildung zwischen De- und Professionalisierung. In: Bietz, Jörg/Böcker, Petra & Pott-Klindworth, Mike (Hrsg.): *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 241-25.
- KMK & DOSB (2023): Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kulturministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports 2023 bis 2028, online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_11_10-Schulsport_KMK-DOSB_2023-2028.pdf.
- Körner, Swen (2008): Dicke Kinder – revisited. Zur Kommunikation juveniler Körperkrisen. Bielefeld: transcript.
- Kramsch, Claire (2006): The multilingual subject. In: *International Journal of Applied Linguistics*, Jg. 16/H. 1, S. 97-110.
- Lenzen, Dieter (1999): *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Merl, Thorsten/Racherbäumer, Kathrin (2023): Der abweichende Sozialraum als Kategorie der Schulforschung. In: Bremm, Nina/Racherbäumer, Kathrin/Dean, Isabel & Merl, Thorsten (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Raum. Verhältnisse sozialräumlicher Segregation und schulischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 118–137.

- Mihan, Anne (2022): Critical Community Autoethnography als Teil einer rassismuskritischen Englischlehrkräftebildung. In Wilden, Eva/Alfes, Luisa/Cantone, Katja/Cikrikci, Sevgi/Reinman, Daniel (Hrsg.): Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider bei wbv, S. 146-156.
- Möhring, Maren (2006): Die Regierung der Körper. „Gouvernementalität“ und „Techniken des Selbst“. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, Jg. 3/H. 2, online: <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2006/4604>.
- Muth, Sebastian (2018): Linguistic Landscaping. In: Bonnet, Andreas/Siemund, Peter (Hrsg.): Foreign Languages in Multilingual Classrooms. Amsterdam: John Benjamins, S. 213-236.
- Mutz, Michael (2018): Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagements von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Naqvi, Rahat/Thorne, Keoma/Pfitscher, Christina/Nordstokke, David & McKeough, Anne (2013): Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. In: Journal of Early Childhood Research Jg. 11/H. 1, S. 3-15. <https://doi.org/10.1177/1476718X12449453>
- OECD (Hrsg.) (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band 1): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. Baltmannsweiler: Schneider bei wbv.
- Panofsky, Erwin (1989 [1951]): Gotische Architektur und Scholastik. Zur Analogie von Kunst, Philosophie und Theologie im Mittelalter. Köln: DuMont.
- Pennycook, Alastair (2021): Critical Applied Linguistics. London & New York: Routledge.
- Pfister, Gertrud (2006): Colonialism and the enactment of German Identity – “Turnen” in South West Africa. In: Journal of Sports History, Jg. 33/H. 1, S. 59-83.
- Plikat, Jochen (2017): Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Radtke, Frank-Olaf (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Bade, Klaus/Bommes, Michael (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche, IMIS-Beiträge. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), S. 143-178.
- Radtke, Frank-Olaf (2008): Schule und Ethnizität. In: Böhmer, Jeanette/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 651–672. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_26
- Rode, Daniel/Stern, Martin (Hrsg.) (2019): Self-Tracking, Selfies, Tinder und Co. Konstellationen von Körper, Medien und Selbst in der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Rommelspacher, Birgit (1993): Männliche Gewalt und gesellschaftliche Dominanz. In: Otto, Hans-Uwe/Merten, Roland (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 200-210. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97285-9_17
- Ruin, Sebastian (2022): Diversität und Körperlichkeit als Thema der Sportpädagogik. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und fachdidaktische Annäherungen. Aachen: Meyer & Meyer.
- Scheibelhofer, Paul (2018): Der fremd-gemachte Mann. Zur Konstruktion von Männlichkeiten im Migrationskontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Schierz, Matthias (2022): „Disziplin ist das Um und Auf für den Erfolg. Im Leben, im Sport, überall anders auch.“ Konstruktionen eines sportunterrichtlichen Fitnessregimes im Spielfilm. In: Matthes, D./ Pallesen, H. (Hrsg.): Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung. Wiesbaden: Springer, S. 137-155.
- Schmincke, Imke (2009): Gefährliche Körper an gefährlichen Orten. Eine Studie zum Verhältnis von Körper, Raum und Marginalisierung. Bielefeld: transcript.

- Schroeder, Joachim (2015): *Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Serwe-Pandrick, Esther/Wolff, Dennis/Frei, Peter (2019): (Inter-)aktion in der Sporthalle – Empirie zur Praxis der Reflexion. In: Verrière, Katharina/Schäfer, Larena (Hrsg.): *Interaktion im Klassenzimmer. Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S.165-187.
- Siemund, Peter (2023): *Multilingual Development. English in a Global Context*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108915540>
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig Holstein (Hrsg.) (2022): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen 2021. Auswertung auf Basis des Melderegisters*. Statistikamt Nord.
- Stoddart, Brian (1988): Sport, Cultural Imperialism, and Colonial Response in the British Empire. In: *Comparative Studies in Society and History*, Jg, 30/H. 4, S. 549-673.
- Terhart, Henrike (2014): *Körper und Migration. Eine Studie zu Körperinszenierungen junger Frauen in Text und Bild*. Bielefeld: transcript.
- Terkessidis, Mark (2005): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- United States, Executive Office of the President [Donald Trump], January 20, (2025): *Executive Order: Protecting the American People Against Invasion*. <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/protecting-the-american-people-against-invasion/>
- Vögeding, Joachim (1995): „Wenn in einen gesättigten Wasser Kochsalz gibt ...“ – Zur Lernbarkeit naturwissenschaftlicher Fächer in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel eines deutschsprachigen Chemieunterrichts in der Türkei (Istanbul Lisesi). Heidelberg: Julius Groos.
- Welsch, Wolfgang (2020): *Transkulturalität: Realität und Aufgabe*. In: Giessen, Hans/Rink, Christian (Hrsg.): *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 3-18. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04372-6_1
- Werbner, Pnina/Modood, Tariq (Hrsg.) (2015): *Debating Cultural Hybridity. Multicultural Identities and the Politics of Anti-Racism. With a Foreword by Homi Bhabha*. London: zedbooks.
- Westergaard, Marit/Mitrofanova, Natalia/Mykhaylyk, Roksolana & Rodina, Yulia (2016): Cross-linguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. In: *International Journal of Bilingualism*, Jg. 21/H. 6, S. 666 – 682.
- Wilken, Anja (2021): *Professionalisierung durch Schüler*innenmehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Yildiz, Erol (2011): *Die weltoffene Stadt: Wie Migration Globalität produziert*. Bielefeld: transcript.
- Yildiz, Erol (2018). *Ideen zum Postmigrantischen*. In Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem (Hrsg.): *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt & New York: Campus Verlag, S. 19-34.
- Yildiz, Erol/Hill, Marc (Hrsg.) (2014): *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Zander, Benjamin/Thiele, Jörg (2020): *Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt: Rekonstruktion sportiver Erfahrungsräume in synchroner und diachroner Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmer, Renate (Hrsg.) (2019): *Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Freiburg: Herder.