



Leseprobe aus Grimm und Schlupp, Flucht und Schule, ISBN 978-3-7799-3849-1

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3849-1)

[isbn=978-3-7799-3849-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3849-1)

Flucht und Migrationserfahrung im schulischen Kontext

Zur Einleitung

Marc Grimm und Sandra Schlupp

Vor allem in den Jahren 2015 und 2016 erreichten Deutschland viele Menschen, die vor Krieg, Verfolgung, Hunger und Elend geflohen waren. Aus der Ankunft einer großen Zahl geflüchteter Menschen ergeben sich für die schulische und außerschulische pädagogische Arbeit spezifische Herausforderungen. Dabei ist es nicht nur die Fluchtmigration als solche, sondern auch die sie begleitende gesellschaftliche Debatte, welche die pädagogische Praxis beeinflusst und herausfordert. Dieser Band nimmt einige der zentralen Herausforderungen der Fluchtmigration für die pädagogische Arbeit in den aufnehmenden Ländern in den Blick und stellt anwendungsorientierte Vorschläge für den Umgang mit ihnen bereit. Im Folgenden umreißen wir zunächst die gesellschaftliche Diskussion um Flucht und Migration und richten anschließend den Blick auf die Herausforderungen, die sich für die pädagogische Arbeit ergeben.

Seit dem Entschluss der Bundesregierung im Jahr 2015, die Grenzen für die in Ungarn angekommenen geflüchteten Menschen zu öffnen, sind die Themen Flucht und Migration im öffentlichen Diskurs dauerpräsent. Bis zur Kölner Silvesternacht 2015 dominierte das Bild des schutzsuchenden „Flüchtlings“, der an deutschen Bahnhöfen geradezu frenetisch von freiwilligen HelferInnen und SympathisantInnen empfangen wird. Angela Merkels „Wir schaffen das“ entsprechend wurde die Aufnahme der Geflüchteten als bewältigbare Herausforderung und nationale moralische Pflicht thematisiert. Als wäre eine humanistische Motivation für die Aufnahme von Geflüchteten nicht genug, wurden von prominenter Seite auch ökonomische Gründe für die Öffnung der Grenzen ins Feld geführt. So sah Dieter Zetsche, Vorstandsvorsitzender der Daimler AG, in der Aufnahme von Geflüchteten „eine Grundlage für das nächste deutsche Wirtschaftswunder.“ Dabei zog er den Vergleich zu den „Millionen von Gastarbeitern in den 50er und 60er Jahren [die] ganz wesentlich zum Aufschwung der Bundesrepublik beigetragen haben“ (Zetsche, FAZ online 15.9.2015).

Diese Mischung aus zur Schau gestelltem Altruismus und ökonomischem Kalkül war langjährigen Beobachtern der Migrationspraxis und -debatte von Beginn an verdächtig. Deutlich wurde im Lauf der Debatte, dass die politische Situation einen weiteren Anlass für die Pflege des nationalen Selbstbildes bot

und daher mehr über die Deutschen, denn über die Geflüchteten aussagt (vgl. Burkhardt-Mußmann/Dammasch 2016, S. 13). Auch Wolfgang Streeck kritisiert, dass Immigration im heutigen Deutschland vor allem in links-liberalen Kreisen zu einem Instrument der Selbstinszenierung und Sicherung einer progressiven sozialen Identität wurde (vgl. Streeck 2017, S. 6). Geflüchtete werden in diesem Verständnis ausschließlich als Opfer imaginiert und kulturelle Unterschiede als Bereicherung für ein buntes weltoffenes Deutschland willkommen geheißen. Sie bleiben auf diese Weise ein Objekt von Zuschreibungen und werden nicht als handelnde, entscheidende und verantwortliche Subjekte anerkannt.

Dies führt dazu, dass auch reale Probleme unter den Tisch fallen. So ist die überwiegende Mehrzahl der Geflüchteten in autoritären, teils religiös legitimierten Gesellschaften sozialisiert worden. Dort entwickeln sich häufig die für ihr Selbstbild grundlegenden Vorstellungen über die Bedeutung der Religion für das tägliche Leben, über Sexualität, Partnerschafts- und Familienbeziehungen. Die diesbezüglich offenkundige Differenz zwischen den Herkunftsländern und der Bundesrepublik Deutschland können für Reibung sorgen, insbesondere, weil die häufig traumatisierenden Fluchterfahrungen nicht dazu beitragen, dass Geflüchtete sich gegenüber dem Neuen öffnen können – im Gegenteil. Gerade die Fluchterfahrung bewirkt, dass Geflüchtete sich am „sichersten in einer Festung des Eigenen [wähnen], an der sich nicht rütteln lässt“ (Erdheim 2016, S. 138).

Dass das „Eintreffen so vieler, meist ungebildeter junger Männer aus Kulturen mit kulturell-religiös eingeeengten Identitätsentwürfen“ (Burkhardt-Mußmann/Dammasch 2016, S. 9) eine Reihe an gesellschaftlichen Problemen mit sich bringt, hätte schon vor „Köln“ bekannt sein können. Bezeichnenderweise kamen die ersten zaghaften Hinweise auf mit der Fluchtbewegung verbundenen, im engeren Sinne politischen Probleme, aus Reihen der jüdischen Gemeinden, die sich klar für die Aufnahme von Geflüchteten aussprachen, jedoch auf problematische Einstellungen etwa in Bezug auf Judentum und Israel hingen.¹²

1 Der Grund dafür ist, dass die Mehrzahl der Geflüchteten aus Ländern kommt, in denen Antisemitismus in seiner sowohl klassischen als auch seiner israelbezogenen Form eine Art Staatsreligion ist (vgl. ADL 2015; Brenner 2015). So erzählt die in Syrien aufgewachsene Jugendliche Dalia im Interview, dass sie durch die Schullektüre, Nachrichtensendungen und Geschichtsunterricht Antisemitismus als Normalität erfahren hat: „Ich erinnere mich nicht mehr ganz genau an die Worte, aber dass die Juden unsere Feinde sind, das habe ich in der Schule gelernt. In den Schulbüchern steht: Die Juden sind gehässig und unser einziger Feind und natürlich die USA, denn die schützen die Juden.“ (Dalia in: Wiebel 2017)

2 Die politische Aufklärung setzt also auf Seiten der Subjekte die Bereitschaft der Hinterfragung der eigenen Überzeugungen voraus. Schwierig dürfte die Aufklärung daher dort

Gerade unter den stärksten Befürwortern der Aufnahme von Geflüchteten scheint es die Angst zu geben, dass die Thematisierung von negativen Konsequenzen der Fluchtmigration³ Ressentiments gegen Geflüchtete schüren könnten. Treffender dürfte jedoch die Annahme sein, dass es durch das Ausbleiben gesellschaftlicher Diskussionen über Fragen von Flucht und Migration verpasst wurde, eine nachhaltige Veränderung der deutschen Gesellschaft im Diskurs zu lancieren. Eine Diskussion hätte die Chance geboten die humanitären Gründe für die Öffnung der Grenzen und die Frage, was es bedeutet, eine Migrationsgesellschaft zu sein, ebenso zu benennen, wie Kosten und Konsequenzen der Fluchtmigration⁴. Bis heute ist unklar, welche Bleibe- und Zukunftsperspektive Geflüchtete haben. Die Klärung dieser Frage ist nicht nur gesellschaftlich, sondern insbesondere für die Lebensplanung der Geflüchteten von Relevanz. Dass die multidimensionale Unsicherheit im Hinblick auf die eigene Zukunft ein starker Stressfaktor ist, der Geflüchtete unter Druck setzt und krank machen kann, dürfte hinlänglich bekannt sein. Weniger bekannt ist, dass die Unsicherheit der Geflüchteten wiederum gesellschaftliche Unsicherheit produziert. Wie die aktuelle Studie des Instituts für Delinquenz und Gewaltprävention für das Bundesland Niedersachsen zeigt, ist „der Anteil der Fälle von Gewaltkriminalität mit tatverdächtigen Flüchtlingen [...] zwischen 2014 und 2016 von 4,3 % auf 13,3 % aller aufgeklärten Fälle angestiegen“ (Pfeiffer/Baier/Kliem 2018, S. 74). Neben dem niedrigen Alter der Geflüchteten, kulturell tradierten „gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen“, der Anzeigebereitschaft der Opfer, die mit zunehmender „Fremdheit“ der Täter zunimmt, ist auch der Aufenthaltsstatus und die Bleibeperspektive ein erklärender Faktor für die starke Zunahme der Gewaltkriminalität unter Geflüchteten:

sein, wo diese Bereitschaft fehlt oder wo es nicht nur um die Infragestellung von Orientierungswissen, sondern um Fragen der Identität gehen, die das Selbstbild der Subjekte ins Wanken bringen würden. „Aber wenn Tabus so tief in kulturellen Traditionen wurzeln, dass sie als Teil der eigenen Identität erlebt werden, die nicht ohne weiteres ablegen kann (oder zu können glaubt), wer in die Fremde zieht (oder ziehen muss)? Ist eine überzeugte Muslima, die ihre Burka subjektiv als Schutz empfindet, besser integriert, sobald sie sich ihrer zu entledigen gezwungen wird? Darf sie umgekehrt Respekt (nicht nur jene Toleranz, die von Indifferenz nicht weit entfernt erscheint) vor ihrem Tabu von denen fordern, die damit ihre eigenen Tabus brechen würden?“ (Hess-Lüttich 2017, S. 134)

3 Darunter: islamischer Terrorismus, Zunahme von Kriminalität und dem Ausmaß menschenverachtender Einstellungen.

4 Dazu zählen die Zunahme von Kriminalität, gesellschaftliche Desintegrations- und Entfremdungstendenzen sowie eine damit einhergehende politische Polarisierung (in fast allen europäischen Ländern etablierten sich rechtspopulistische Parteien), Explosion der Mietpreise, Zusätzliche Konkurrenz für Arbeitnehmer in geringqualifizierten Berufen, Kosten für Integrationskurse, Unterbringung, Sozialleistungen etc.

„Ein Flüchtling, der für sich gute Chancen sieht, als Asylbewerber anerkannt zu werden oder auf andere Weise einen gesicherten Aufenthaltsstatus zu erlangen, wird bemüht sein, diese Aussichten nicht durch Straftaten zu gefährden. Wer dagegen, wie etwa die Asylbewerber aus Nordafrika (Algerien, Tunesien, Marokko), sehr bald nach der Ankunft in Deutschland erfährt, dass er hier unerwünscht ist und wieder in seine Heimat zurückkehren muss, erscheint in Gefahr, seine Enttäuschung und Frustration aggressiv auszuagieren. Hinzu kommt, dass er nicht damit rechnen kann, eine Arbeitserlaubnis zu erhalten. Das begründet eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass er in die Illegalität abtauchen wird, um sein Leben über Schwarzarbeit oder auch Kriminalität zu finanzieren“ (Pfeiffer/Baier/Kliem 2018, S. 77).

Die Geflüchteten, die nichts mehr zu verlieren haben, leben ihre Perspektivlosigkeit demnach (tendenziell) destruktiv aus, zum Leidwesen der Menschen in ihrem sozialen Nahbereich (die meist ebenfalls Geflüchtete sind) und der Aufnahmegesellschaften. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Verlauf der Fluchtbewegung nach Europa und Deutschland als Abfolge politischer Fehlentscheidungen gelesen werden muss: Nach der anfänglichen „Öffnung der Grenzen“ und einer de-facto unkontrollierten Zuwanderung nach dem partiellen Zusammenbruch des Dublin-Systems, vollzog die Regierung Merkel nach der Kölner Silvesternacht die Kehrwende und CDU/CSU und SPD positionierten sich im Wahlkampf für die Bundestagswahl 2017 als Befürworter einer konsequenten Abschiebepolitik. Menschen zuerst Zuflucht zu gewähren und ihnen dann keine Bleibeperspektive zu bieten, ist weder konsistent noch ethisch. Eine solche konsistente und ethische Migrationspolitik hätte demgegenüber in einem ersten Schritt Moral und Verantwortung gegenüber Geflüchteten sowie Kosten und Nutzen von Flucht und Migration zu diskutieren. Das wäre keine Garantie, aber eine Grundvoraussetzung, um sowohl der „aufnehmenden“ Gesellschaft als auch den Geflüchteten eine Perspektive auf eine (gemeinsame) Zukunft zu eröffnen. Diese gesellschaftlichen Konfliktlinien bilden nicht nur den Hintergrund der Diskussion über den Umgang mit Flucht und Migration im Kontext von Schule. Viel mehr sind beide aufs engste verzahnt. Politische Entscheidungen über die Öffnung und Schließung der Grenzen, über Abschiebung, über Verteilung von Geflüchteten in Europa und innerhalb der deutschen Bundesländer haben, wie die Beiträge des Bandes immer wieder zeigen, mittelbare und unmittelbare Auswirkungen auf die Bedingungen des pädagogischen Umgangs mit Flucht und Migration im schulischen Kontext.

Gegenstandsbereich des Sammelbandes

Die Beiträge im vorliegenden Band widmen sich den spezifischen Herausforderungen, die die schulische Arbeit mit Kindern mit Flucht- und Migrationser-

fahrung mit sich bringt. Dabei sind die Schulen in Deutschland nicht erst seit der vermehrten Ankunft von Geflüchteten im Jahr 2015 mit der Frage des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen mit Migrations- oder Fluchthintergrund konfrontiert. Öffentliche Diskussionen richten ihr Hauptaugenmerk darauf, wie Bildung und im Zuge dessen Integration für geflüchtete Kinder und Jugendliche gestaltet werden kann. Abermals rücken bildungspolitische Fragen in den Blick, die seit der Ankunft der ersten Generation von Gastarbeitern diskutiert werden als auch spezifische Problemstellungen, die sich aus den jüngsten Migrations- und Fluchtbewegungen ergeben. Diesen Entwicklungen entgegen Bund und Länder mit einer Intensivierung der schulischen Inklusions- und Integrationspraxis. Dabei ist die „inklusive Schule“ ein Leitbild, das für die Inklusion von Menschen mit Behinderung formuliert wurde, das aber auch der Integration von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund als Zielvorstellung dienen kann. Diesem folgend hat die Bundesrepublik Deutschland sich „mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (...) verpflichtet, Bildung ohne Diskriminierung auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen.“⁵ Dies macht es notwendig, alte wie auch neue Herausforderungen der schulischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen sowie etablierte Konzepte und Strukturen auf ihre Wirksamkeit und Angemessenheit unter veränderten Bedingungen zu hinterfragen.

Dazu gehört nicht nur die Erprobung neuer Konzepte und Maßnahmen, sondern auch eine Bestandsaufnahme. Hinsichtlich des Systems Schule geht es darum herauszustellen, ob die etablierten Strukturen (Lehrerkonferenzen) auf die „neuen Herausforderungen“ (Fallbesprechung, Ermittlung von Bedarfen) passen oder ob diese überdacht und/oder ergänzt werden müssen. Schule scheint sich diesbezüglich in einem Spannungsfeld zu befinden: Einerseits geht es um die individuelle Förderung der geflüchteten Kinder im Kontext einer integrativen und inklusiven Schule durch das Lehrpersonal, was von Schule zu Schule und innerhalb der existierenden Schulformen unterschiedlich bewältigt wird (Einführung von „Internationalen Klassen“, „Willkommensklassen“, „Seiteneinsteigerklassen“ etc.). Andererseits führt dies zu mannigfaltigen Herausforderungen, da diese „neuen Anforderungen“ an den Unterricht zunehmend in Form von Verwaltungs- und Betreuungsaufgaben an das Lehrpersonal delegiert werden. Besprechungen und Absprachen mit Jugendhilfe, Sozialarbeit und den diversen an Schule angebundenen Vereinen und Institutionen, die mit der Betreuung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen beschäftigt sind, gewinnen zunehmend an Bedeutung. Eine besondere Stellung haben außerschulische

5 Schulamt für die Stadt Bielefeld 2017. <https://inklusion-schule-bielefeld.de/2-Willkommen> (Abfrage: 25.04.2017).

Netzwerke, da diese die Schule im Kontext „gelingender Integration“ in vielfältiger Weise unterstützen können/sollen. Neben dem Fokus auf das Schulsystem soll auch das Lehrpersonal in den Blick genommen werden, da dieses vor neuen Herausforderungen und mannigfaltigen Aufgaben steht, auf die es durch das Studium bisher nicht ausreichend vorbereitet ist. An dieser Stelle tritt auch die Forderung nach Kompetenzen der Lehrkräfte im Bereich „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ und „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ in Erscheinung. Nicht zuletzt ist Schule ein Ort, an dem gesellschaftliche Zugehörigkeiten verhandelt und eventuell reflektiert und (ausgrenzende oder inkludierende) Denk- und Sprechmuster eingeübt werden. Daraus ergibt sich die Aufgabe der Reflexion dieser Wissensproduktion und der Diskussion, welche Begriffe und Denkmuster im Sinne einer nicht-ausgrenzenden, inkludierenden Pädagogik verwendet werden sollten.

Der Sammelband nimmt diese veränderten Ausgangsbedingungen auf und lässt Praktiker_innen zu Wort kommen, die in ihrer alltäglichen Arbeit mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert und gezwungen sind, in den alten und neuen Strukturen im und um das System Schule zu arbeiten. Insbesondere ist hierbei von Interesse, welche Erfolgsbedingungen sich hinsichtlich der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrations- und Fluchtintergrund identifizieren lassen. Was bedeutet in diesem Kontext Integration in das Schulsystem und welche Hindernisse lassen sich ausfindig machen? Dies wirft auch die Frage auf, was genau unter Integration verstanden wird, welche impliziten Annahmen dem Begriff anhaften und ob diese ausreichend reflektiert werden. Welche Bedeutung hat der Einbezug der Eltern, wenn es um die Integration in die Schule geht? Als bedeutungsvoller Blickwinkel ist daher auch die Perspektive von Sozialarbeiter_innen in Clearinghäusern und Jugendhilfe auszumachen.

Die Beiträge nehmen die wissenschaftlichen Debatten zum Thema Integration und Inklusion auf. Als Herausgeber_innen war für uns jedoch vor allem die Anwendungsorientierung der Beiträge zentral. Die Beiträge beschreiben die aktuelle (institutionelle) Praxis und sie legen Probleme und Reibungen offen. Nach Möglichkeit wird aufgezeigt, welche Handlungsmöglichkeiten bestehen, welche sich warum bewährt haben und welche Bedarfe im Organisationsfeld Schule bisher nur unzureichend bedient werden.

Die vorhandenen Differenzen in den politischen und pädagogischen Positionen der Autor_innen bilden einen kleinen Ausschnitt einer lebhaft geführten Diskussion ab, die ihre Dynamik vor allem aus den sowohl öffentlich als auch fachintern geführten Diskussionen um die normativen Ziele gesellschaftlicher Integration zieht.

Wie **Paul Mecheril** und **Oscar Thomas-Olalde** verdeutlichen, sind die Begriffe Migration und Integration heute kaum mehr zu trennen. Während der Begriff Integration bis vor einigen Jahren noch auf konkrete Gruppen bezogen

wurde, ist er heute zu einem Allgemeinbegriff geworden, der, gerade weil er unpräzise ist, von allen verstanden wird. Der Integrationsbegriff transportiert normative und unhinterfragt geltende Setzungen, die verhindern, dass kulturassistische und assimilatorische Denkfiguren, die im Integrationsbegriff anklingen, reflektiert werden. Ziel von Migrationspädagogik, so Mecheril, müsse es sein, das dichotome Denken in Kategorien von nationalem „Wir“ und geflüchtetem „Die“ aufzulösen und „identitätsbestätigende Praxen der Anerkennung“ zu identifizieren und zur Diskussion zu stellen.

Thomas Quehl fokussiert die schulische Heterogenität und stellt die Frage, welche pädagogischen Konsequenzen sich aus dieser insbesondere für den Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Schüler_innen ergeben. Das Ankommen geflüchteter Kinder und Jugendlicher in der Schule hat diese Frage insofern „aktualisiert“, als dass auch hier die Herausforderung für Lehrer_innen besteht, Fragen der Anerkennung und Partizipation konzeptionell und pädagogisch zusammenzubringen. Entsprechend wird in dem Beitrag gefragt, welche Konsequenzen sich aus dem bildungswissenschaftlichen Konzept des „kooperativen Empowerments“, aus der soziolinguistischen Perspektive des ganzheitlichen sprachlichen Repertoires und der Perspektive sprachlicher Super-Diversität für die schulische Praxis ergeben.

An der Herstellung einer Differenzordnung von Uns und Denen im Kontext der Integrationsdebatte sind auch pädagogische Einrichtungen beteiligt. **Thomas Geier** argumentiert in seinem Beitrag, dass es Aufgabe sei, Schule in „grundsätzlicher, systematischer sowie reflexiver Weise zu überdenken, statt mit den üblichen Routinen auf die gegenwärtig mit Fluchtmigration verknüpften Phänomene zu reagieren.“ Zu diesem Zweck reflektiert Geier einige der gängigen Gewissheiten über Migration und Flucht, über Uns und den Umgang mit geflüchteten Kindern im Kontext von Schule.

Die schulische Situation und den Zugang zur Ausbildung von Unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten nimmt **Daniela Zettl** in ihrem Beitrag in den Blick. Sie reflektiert ihre Erfahrungen aus der Arbeit eines Pädagogischen Fachdienstes in einer Jugendwohneinrichtung mit integrierter Clearinggruppe. Ihre Ausführung verdeutlichen, dass die Arbeit neben den Bedarfen der Jugendlichen vor allem eine ständige Auseinandersetzung mit den sich ändernden rechtlichen und (schul-)politischen Entscheidungen und eine enge Kooperation mit Schulen und Jugendamt verlangen.

Hanne Shah, die am Zentrum für Trauma- und Konfliktmanagement in Köln gearbeitet hat, beleuchtete die Auswirkungen der traumatischen Erlebnisse, die viele Geflüchtete auf ihrer Flucht machen. Viele Lehrer_innen und Erzieher_innen sind unsicher oder hilflos, wenn es um den Umgang mit solchen prägenden Erfahrungen geht. Shah macht praktische Vorschläge für den Umgang mit trauernden und möglicherweise traumatisierten Kindern.

Anne Ulmen, Martin Gottsacker und Jonas Wipfler grenzen in ihrem Bei-

trag einleitend „Flucht“ und „Migration“ voneinander ab, diskutieren die wesentlichen Fluchtursachen und skizzieren Ansätze der Entwicklungszusammenarbeit in der Fluchtursachenbekämpfung und in der Arbeit mit geflüchteten Menschen auch anhand von Misereor-Projektbeispielen. In einem zweiten Schritt beleuchten die Autor_innen die Thematisierung von Flucht und Migration im schulischen Kontext und liefern Beispiele für die Behandlung des Themas im Schulunterricht.

Der Beitrag von **Sandra Schlupp** und **Marc Grimm** lässt Lehrer_innen, also Integrations- bzw. Inklusionspraktiker_innen, zu Wort kommen. Die Autor_innen rekonstruieren, mit welchen alten und neuen Herausforderungen sich Lehrer_innen im Zuge der Fluchtbewegung seit 2015 konfrontiert sehen. Dabei zeigt sich, dass die Forderung der realen Heterogenität der Schüler_innenschaft gerecht zu werden, beileibe nicht neu ist, dass sie sich jedoch vor veränderten Bedingungen neu stellt. Insbesondere zeigt sich, dass Lehrer_innen die Beschulung geflüchteter Kinder als zusätzliche Belastung erfahren, vor allem auch, weil das Ankommen geflüchteter Kinder in Schule mit den Anstrengungen zusammenfällt, die aus den aufgelösten Förderschulen kommenden Schüler_innen zu inkludieren.

Flucht und Migration sind Gegenstand der Literatur, auch der Kinder- und Jugendliteratur. Sie reflektiert oder affirmiert ein nationales „Wir“, gesellschaftliche Aus- und Einschlüsse, sie zieht Parallelen zwischen der aktuellen und historischen Fluchtbewegungen und transportiert Deutungsangebote der Migrationsgesellschaft, kurz: Sie bietet Deutungsmöglichkeiten der aktuellen Fluchtbewegungen und der Realität der Migrationsgesellschaft. **Kalle Krämer** untersucht diese Deutungsangebote beispielhaft anhand von Ursel Schefflers „Zafira. Ein Mädchen aus Syrien“ (2016) und Daniel Höras „Das Schicksal der Sterne“ (2015). Krämer kommt zur Einschätzung, dass beide durchaus kritisch zu sehen sind und beide Bücher „mehr über deutsche Versuche der Vergangenheitsbewältigung als über ihre eigentlichen ProtagonistInnen mit ihren Wünschen, Motivationen und Problemen“ auszusagen vermögen.

Friederike Friedrich untersucht in ihrem Beitrag die Auswirkungen ethnischer Vorurteile von Lehrkräften auf Schüler_innen mit Migrationshintergrund. Nicht die bewusste Abwertung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund steht dabei im Fokus, sondern das weitgehend unbewusste „Wissen“ über kulturelle Unterschiede⁶, das in der Konsequenz dazu führt, dass Schü-

6 Ein besonders prägnantes Beispiel nennt Jill Rutter, der die Situation somalischer Kinder im Vereinten Königreich untersucht. Rutter beschreibt, dass die Lehrer_innen sich kaum um die somalischen Schülerinnen kümmerten, weil sie als passive und unterdrückte muslimische Frauen wahrgenommen wurden. Diese Zuschreibung führte in Konsequenz auch dazu, dass eine Lehrerin zögerte, die somalischen Schülerinnen sexuell aufzuklären, weil sie fürchtete, dass sich die Eltern darüber beschweren könnten. In einer anderen