

Allemann-Ghionda, Cristina

Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehender Lehrpersonen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 1, S. 139-151



Quellenangabe/ Reference:

Allemann-Ghionda, Cristina: Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehender Lehrpersonen - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (2017) 1, S. 139-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167978 - DOI: 10.25656/01:16797

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167978>

<https://doi.org/10.25656/01:16797>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Editorial

Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Christine Pauli,
Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Markus Wilhelm 125

Gutachterinnen und Gutachter des 34. BzL-Jahrgangs (2016) 128

Schwerpunkt

**Diversität – Anforderungen an die Professionalisierung von
Lehrpersonen**

Roland Reichenbach Die Betonung der Unterschiede und die Anerkennung
von Gleichwertigkeit. Ein Essay 129

Cristina Allemann-Ghionda Zur diversitätsgerechten Professionalisierung
angehender Lehrpersonen 139

**Inga Oberzaucher-Tölke, Carmen Kosorok Labhart und
Angelika Schöllhorn** «Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur
drauf an» – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext
von Macht und Diskurs 152

Bettina Bello, Dominik Leiss und Timo Ehmke Diversitätsbezogene
Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte 165

Oxana Ivanova-Chessex, Marco Fankhauser und Marco Wenger
Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der
Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-
reflexiven Professionalität 182

Kris-Stephen Besa und Sandra Vietgen Repräsentanz, Integration
und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund
in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen
Bildungspanels (NEPS) 195

Ute Bender «Dicksein» als Aspekt von Diversität – Entwicklungs-
aufgaben für dicke Lehrpersonen 207

Doreen Prasse, Beat Döbeli Honegger und Dominik Petko
Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder
Chance für die ICT-Integration in Schulen? 219

Forum

Denise Depping und Timo Ehmke Schriftliche Ergebnismeldungen zum Unterrichtswissen – ein geeignetes Mittel zur Förderung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium? 234

Hans-Rudolf Schärer Einleitung zum Grundlagenpapier «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen» 251

Rubriken

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 260

Buchbesprechungen

Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2016). Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung (Jürg Rüedi) 261

Naas, M. (Hrsg.). (2016). Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (Susanne Wildhirt) 265

Neuerscheinungen 267

Zeitschriftenspiegel 269

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Zur diversitätsgerechten Professionalisierung ange- hender Lehrpersonen

Cristina Allemann-Ghionda

Zusammenfassung Diversität gehört zu den leitenden Kategorien für die Gestaltung von Hochschulbildung im 21. Jahrhundert. Aber gilt dies auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Ausgehend von den sich wandelnden, miteinander verflochtenen, komplexer werdenden Manifestationen von Diversität in der gegenwärtigen Gesellschaft argumentiert die Autorin für die stabile Verankerung von ausgewählten curricularen Elementen in Studiengängen für den Lehrberuf auf allen Stufen. Dadurch sollen zukünftige Lehrpersonen auf die Arbeit unter Bedingungen der Diversität vorbereitet werden. In diesem Beitrag werden einige Beispiele vorgestellt. Im Einklang mit einem weit gefassten Verständnis von Diversität, das mit Interkulturalität und Internationalisierung verzahnt ist, richten sich solche Anpassungen an alle Studierenden unabhängig von ihrer Herkunft oder Staatsangehörigkeit und haben alle Schülerinnen und Schüler im Blick.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Migration – Diversität – interkulturelle Bildung – Internationalisierung

On diversity-driven professionalization in preservice teacher education

Abstract Diversity is regarded as one of the key categories that are decisive constitutive elements of higher education in the 21st century. But does this apply to teacher education as well? Considering the manifold, increasingly complex and interconnected manifestations of diversity in today's societies, the author argues that curricular elements must be stably introduced in order to devise diversity-driven teacher education programmes for all school levels. Some topics are presented by way of example in this paper. In agreement with an enlarged definition of diversity which is closely linked to internationalization and intercultural approaches, such adaptations of the curricula of teacher education address all students regardless of their origin or citizenship, and are intended to prepare them to teach all pupils.

Keywords teacher education – migration – diversity – intercultural education – internationalization

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist als Einführung in die in der Überschrift angekündigte Thematik konzipiert. Es werden zahlreiche Fragen angesprochen, die aus Sicht der Autorin miteinander verknüpft sind. Zuerst wird der Sachverhalt umschrieben, dass Hochschulen und insbesondere die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von

Diversität, Interkulturalität und Internationalisierung zunehmend tangiert werden. Um diese Feststellung in ihren gesellschaftlichen Kontext einzubetten und den Anschluss an theoretische Debatten aufzuzeigen, werden einige aktuelle Entwicklungen im Zusammenhang mit Migration und Diversität in einem umfassenden Sinne (also weit über das Thema «Migration» und über ethnonationale Aspekte von Diversität hinaus) skizziert. Nach diesem ersten Teil werden sechs thematische Schwerpunkte vorgestellt, die im Sinne einer exemplarischen Auswahl verdeutlichen sollen, wie die Dimension der Diversität curricular eingebunden werden kann, um zu einer diversitätsgerechten Professionalität der zukünftigen Lehrpersonen beizutragen. Schliesslich enthält der dritte Teil Überlegungen zu den Rahmenbedingungen, die gegeben sein müssen, damit die Dimension der Diversität nicht nur sporadisch und ephemere auftaucht, sondern zum festen Bestandteil der Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemacht werden kann. An dieser Stelle sei mit Nachdruck festgehalten, dass es hierbei nicht um eine besondere pädagogische Ausbildung bzw. Bildung für einen Teil der Studierenden im Hinblick auf einen spezifischen Teil der zukünftigen und potenziellen Schülerinnen und Schüler geht, sondern um die Gesamtheit der zukünftigen Lehrpersonen und Lernenden. Der Beitrag ist als Anregung zum weiteren Nachdenken und Debattieren zu verstehen. Für mögliche Vertiefungen oder andere Sichtweisen sei auf die inzwischen umfangreiche Literatur zum Thema verwiesen.

2 Die sich wandelnde Bedeutung von Diversität, Interkulturalität und Internationalisierung für Hochschule sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Seit geraumer Zeit gehören die Begriffe «Diversität» und «Internationalisierung», oft auch in Kombination mit «Interkulturalität» oder als Erweiterung derselben, zum rhetorischen Wortschatz vieler, wenn nicht sämtlicher Hochschulen. Zumindest gilt das für europäische Länder, auch für diejenigen, die nicht Teil der Europäischen Union sind, und für die «westliche Welt» im weitesten Sinne. Die Einschränkung «zumindest» bedeutet hier, dass Diversität, Internationalisierung und Interkulturalität in der akademischen Welt, die aus westlicher Sicht in «nicht westlichen» Ländern und Gesellschaften angesiedelt ist, möglicherweise ganz anders wahrgenommen werden und je nach Land diesbezüglich andere oder keine Diskurse generieren. Solche Diskurse über die Thematisierung (oder Nichtthematisierung) von Diversität, Internationalisierung und Interkulturalität sind ungeachtet zunehmender internationaler Beziehungen in Europa bzw. im Westen noch verhältnismässig wenig bekannt. Deshalb erscheint es angebracht, sich dessen bewusst zu sein, dass Diskurse und Politiken, die im Westen und insbesondere in Europa (noch genauer: in Westeuropa) in Hochschuleinrichtungen und besonders ausgeprägt in den Geistes- und Sozialwissenschaften Mainstream sind, nicht den Anspruch erheben sollten, als universell gelten zu können.

Der Begriff «Diversität» hat neben dem deskriptiven (Beschreibung der Gesellschaft und der Institutionen) auch einen normativen Aspekt (ethisch begründete Ansprüche, Aufgaben der Institutionen), der im politischen Diskurs und in der Praxis der Institutionen besonders deutlich zum Tragen kommt. Der normative Anspruch wird in den heutigen Diskursen von der Idee dominiert, dass die Beachtung und die inklusive Wertschätzung von Diversität der Ausübung von Diskriminierung entgegensetzen sind (vgl. dazu Allemann-Ghionda, 2013, S. 17–38). Für eine zeithistorische, international vergleichende Betrachtung des komplementären Begriffs «Inklusion» sei unter anderem auf Hensen und Beck (2015) verwiesen.

Der Prozess von der Programmatik zur konkreten Umsetzung gedeiht unterschiedlich; je nach Land und je nach Fachrichtung werden Akzente verschieden gesetzt. In der Regel bemühen sich Hochschulen zumindest rhetorisch um die Gleichstellung von Dozierenden und Studierenden unter dem Aspekt «Geschlecht/Gender». Manchmal wird aber die Genderthematik als Hauptaspekt oder gar als einziger Aspekt der diversitätssensiblen bzw. diversitätsgerechten Hochschulpolitik betrachtet. Auch der Inklusion nach dem Kriterium von «ability/disability» wird in der Regel – auch hier oft vor allem programmatisch – ein wichtiger Platz auf der Diversitätsagenda eingeräumt. Die Bildungsbeteiligung im Zeichen der Chancengerechtigkeit, das heisst: die Minimierung von Exklusion aufgrund der sozialen und/oder der ethnischen Herkunft oder des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie, gehört zum diversitätssensiblen Programm zahlreicher, wenn nicht aller Hochschulen, wie dies beispielsweise an der Hochschulpolitik Deutschlands gezeigt werden kann. In der alle zwei Jahre veröffentlichten nationalen Bildungsberichterstattung (zuletzt Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016) wird deutlich, dass die Themen der Bildungsbeteiligung aller, der Überwindung sozioökonomischer und geschlechtsspezifischer und anderer Diskriminierungen sowie das Thema der Migration untrennbar miteinander verwoben sind. Nach dem Indikator der Diversifizierung und Internationalisierung der Studierenden im Sinne der Staatsangehörigkeit und der nationalen Herkunft bzw. der ethnischen Zugehörigkeit («Bildungsinländer», «Bildungsausländer» nach der in Deutschland üblichen offiziellen Terminologie) können je nach Standort, Art der Hochschule und Fachrichtung Unterschiede und verschiedene Gewichtungen auftreten auf einem Kontinuum zwischen den Polen der eher utilitaristischen oder eher ideellen Zielsetzung.

An wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten sind naturgemäss vor allem ökonomische Aspekte leitend: möglichst viele Studierende aus dem Ausland anwerben, die Studierenden so ausbilden, dass sie auf ein Berufsleben in einer globalisierten Wirtschaft vorbereitet werden, möglichst viele Kontakte im Hinblick auf zukünftige internationale Handelsbeziehungen herstellen und die Studiengänge dementsprechend ausrichten und anpassen. In den Geistes- und Sozialwissenschaften sind eher andere Motivationen, forschungstheoretische Ansätze sowie hochschuldidaktische Ziele massgeblich: Globalisierung aus soziologischer und anthropologischer Sicht verstehen; die Probleme und Chancen von Individuen, Gruppen und Institutionen angesichts gesellschaftlicher

Diversität und Internationalisierung empirisch untersuchen, theoretisch konzeptualisieren und analysieren und je nach Disziplin gegebenenfalls Handlungsmöglichkeiten erarbeiten. Für die Gestaltung von Studiengängen für die Lehrämter gilt in besonderem Masse, dass die konkreten Anforderungen an den Beruf der Lehrpersonen im Vordergrund stehen, die darauf vorbereitet werden müssen, unter Bedingungen von Diversität im weitesten Sinne zu arbeiten. Würden sie nach der diffusen Vorstellung ausgebildet, dass Gesellschaften, Lernende und Klassen «eigentlich» homogen sein sollten, aber leider heterogen sind, wären sie nicht in der Lage, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterrichten und sie im Sinne der Chancengerechtigkeit zu fördern. Der utilitaristische Aspekt kann insofern auch eine Rolle spielen, als in Zeiten des Lehrkräftemangels Lehrpersonen mit Migrationshintergrund (die also einen Aspekt von Diversität verkörpern) eher gefragt sind. Ähnliches gilt mutatis mutandis auch für weitere Professionelle, zum Beispiel für Sozialarbeitende, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, um lediglich schulaffine Professionen zu erwähnen.

Warum bietet sich eine periodisch wiederkehrende Reflexion über die Bedeutung von Diversität, Internationalisierung und Interkulturalität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an? Schliesslich wird seit gut vier Jahrzehnten in Europa und insbesondere auch in der Schweiz über interkulturelle Bildung geschrieben und diskutiert.¹ Der Begriff «interkulturelle Bildung» wurde allmählich erweitert und in vielen programmatischen und theoretischen Schriften, aber auch in Lehrplänen und curricularen Richtlinien für alle Fächer, Schultypen und Schulstufen oft durch «Diversität» ersetzt. Nicht ganz so alt und traditionsreich ist der Begriff der Internationalisierung der Hochschule (Allemann-Ghionda, 2014), aber dennoch spielt er im heutigen Diskurs über die Mission und die Ausrichtung der Hochschulbildung eine Rolle. Dementsprechend haben die Dimensionen der Diversität, der Interkulturalität und der Internationalisierung zunehmend auch in der Programmatik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen Platz gefunden (für eine interdisziplinäre, detailliertere Erörterung vgl. Allemann-Ghionda, Kula & Mignon, 2017). Eine aktualisierte Reflexion erscheint periodisch und ganz besonders in der jetzigen Zeit angebracht, denn in den letzten wenigen Jahren haben sich sehr viele und nicht zu übersehende gesellschaftliche und politische Veränderungengetragen, die einen Einfluss auf das Verständnis der Studierenden und insbesondere der zukünftigen Lehrpersonen, aber auch auf die Ansichten und Absichten der Dozierenden im Hinblick auf Diversität, Internationalisierung und Interkulturalität haben können.

Erstens: Die Diversität der Gesellschaft ist zunehmend vielschichtig und komplex geworden, und der Begriff «Diversität» wird im heutigen wissenschaftlichen Diskurs so definiert, dass diese Komplexität evoziert werden soll, sodass aus soziologischer Sicht von «Superdiversität» gesprochen wird (Vertovec, 2007). Selbst wenn wir lediglich das Kriterium der nationalen und/oder ethnischen Zugehörigkeit in Betracht ziehen,

¹ In Nordamerika und Australien ist die Geschichte der interkulturellen Bildung bzw. der «multicultural education» und des Nachfolgebegriffs «diversity education» älter und teilweise anders geartet, worauf in diesem Beitrag nicht eingegangen werden kann.

hat sich die Bevölkerung vor allem in Ländern mit einem hohen Migrationsanteil (und dazu gehört die Schweiz) seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges extrem und mehr denn je diversifiziert. Hinzu kommen immer vielfältigere Motive für Aus- und Einwanderung: Arbeitsmigration, Mobilität im Rahmen der freien Zirkulation von Personen in der EU, Mobilität bei Beschäftigung in transnationalen Konzernen, Flucht vor Krieg und Verfolgung und Asylsuche, Flucht vor Armut und Perspektivenlosigkeit sowie Mischformen. In vielen Fällen handelt es sich nicht um eine geographisch genau zielgerichtete Aus- bzw. Zuwanderung, sondern um Transmigration. Letztere Form der Migration entzieht herkömmlichen Begriffen aus der Migrationssoziologie wie «Integration», «Assimilation» u.Ä. heute teilweise die gewohnte Bedeutung bzw. erweitert diese und generiert andere Herausforderungen für das Zusammenleben als die Arbeitsmigration beispielsweise der 1960er- und 1970er-Jahre. Diversität wird aber heute im wissenschaftlichen Diskurs nicht ausschliesslich ethnonational verstanden, sondern bezieht sich auf eine ganze Palette von Aspekten: soziale Herkunft, sozioökonomischer Status, Bildung und Qualifikation, Geschlecht und Gender, religiöse Zugehörigkeit und viele andere mehr (Valentine, 2015). All diese intersektionell miteinander verknüpften Aspekte und der damit einhergehende ständige Wandel der einzelnen Menschen und ihrer Zugehörigkeiten – wohlgemerkt nicht nur derjenigen, die auswandern bzw. einwandern, sondern aller – sind für die Wahrnehmung von gesellschaftlicher Diversität relevant.

Zweitens: Die nicht nur hinsichtlich der Zahlen ausserordentliche Einwanderung vor allem von Asylsuchenden, die im Jahre 2015 einsetzte und seither andauert, hat zur Steigerung der oben skizzierten Superdiversität nicht unerheblich beigetragen. In einigen Ländern mit hohem Migrationsanteil (Deutschland, Frankreich, England und andere) ist es – als unbeabsichtigter Effekt – zu einer Verschärfung der schon lange schwelenden sozialen und politischen Konflikte im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit, Armut und Exklusion gekommen. Gleichzeitig hat sich das Phänomen des Terrorismus und insbesondere der blitzartigen Radikalisierung zahlreicher junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in den genannten Ländern – sowie in geringerem Ausmass in der Schweiz – wuchtig manifestiert. Nach der rechtspopulistischen Lesart werden klare Zusammenhänge zwischen Migration, Terrorismus und sozialer Benachteiligung und Exklusion konstruiert. Selbst wenn keine empirische Evidenz dafür vorliegt, dass solche Zusammenhänge allgemein vorhanden sind, zeigen sich bei vielen Personen Verunsicherung und Ungeduld.

Drittens: Teilweise als Reaktion auf die wachsende Diversität und auf die ausserordentliche Zuwanderung befindet sich die politische Landschaft insbesondere in den Mitgliedstaaten der EU im Umbruch. Kritik an der von einem Teil der Öffentlichkeit als zu lax empfundenen Politik gegenüber Geflüchteten und überhaupt Zugewanderten wird immer lauter und äussert sich teilweise nicht nur verbal, sondern auch in physischen Gewalttaten – es sei an die hohe Anzahl von tätlichen Angriffen auf Flüchtlingsunterkünfte erinnert. Die verbale Aufwiegelung durch xenophobe Politikerinnen und Politi-

ker wirkt wie Benzin aufs Feuer, und rassistisch motivierte Gewalt gegen Personen, die von einem Teil der weissen Mehrheit und oft auch von den Medien als «andersfarbig» bezeichnet werden, nimmt zu. Antisemitismus ist keineswegs verschwunden.

Viertens: Die wachsende Bedeutung der sozialen Medien spielt in Kombination mit den ersten drei genannten Prozessen eine oft ungünstige Rolle; Hemmschwellen verschwinden. Mobbing, Diskriminierung, Neid, Hass gegen Fremde und angeblich «Andersartige», gezielte und im grossen Stil hergestellte Fehlinformation (die berüchtigten Socialbots, Trolls, Fake News, Alternative Facts): All diese Phänomene stellen mühsam aufgebaute Kulturen und sprachliche Gepflogenheiten des Respekts auf eine harte Probe. Die Wahrnehmung von und der Diskurs über Diversität stellen heute insofern eine besonders anspruchsvolle Herausforderung dar, als die gegenwärtige politische Grosswetterlage von simplistischen Gegenüberstellungen geprägt ist: wir und die anderen, das Eigene und das Fremde, ethnische und nationale Abgrenzungen und Hierarchisierungen unter Berufung auf objektiv nicht existierende kulturelle und biologische Reinheit, soziale Ungleichheit und Ausgrenzung, Infragestellen und Verhöhnung von «politischer Korrektheit» seitens rechtspopulistischer Politikerinnen und Politiker. Feindliche Positionen zu einer nicht genau definierten, sondern diffusen Kategorie der Diversität verschärfen sich. Polarisierende Gegenüberstellungen sind alles andere als unbekannt oder gar typisch für unser Jahrzehnt, sie erhalten aber gegenwärtig von einem Teil der Bevölkerung und der politischen Szene ausnehmend viel Zuspruch. Gleichwohl sollte nicht vergessen werden, dass eine Renaissance von xenophoben und rassistischen Bewegungen in den 1990er-Jahren beobachtet werden konnte, wie Porcher und Abdallah-Preteceille (1998) in ihrem Werk über die ethischen Aspekte von Diversität zu Recht bemerken. Neue Phänomene sind es nicht, aber ihre Thematisierung ist immer wieder aktuell.

Wie sollen junge Menschen, die in einem solchen Umfeld heranwachsen und Standards, Werte und Normen der letzten Jahrzehnte und Ideen wie die Einhaltung der Menschenrechte, die Gleichheit und Anerkennung aller Personen und Gruppen unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe, Religion usw., die Verurteilung von Rassismus und Antisemitismus (um nur einige Punkte zu nennen) nicht oder nur vage und bruchstückhaft mitbekommen haben, die positiven Seiten von Internationalisierung und von Diversität, einschliesslich der Interkulturalität, überhaupt wahrnehmen und verstehen? Wie sollen sie die real bestehende gesellschaftliche Diversität als normale, nicht abnorme Tatsache sehen und die ethische Normativität der inklusiven Anerkennung aller Aspekte von Diversität im Leben und in Bildungsinstitutionen selbstverständlich finden?

Angesichts der sich wandelnden Bedingungen, unter denen sich Diversität und Internationalisierung in der Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen zeigen und die Aufgaben von Governance mitprägen (Matejskova & Antonsich, 2015), scheint es daher einleuchtend zu sein, sich immer wieder zu überlegen, was in der Lehrerinnen- und

Lehrerbildung angeboten werden kann und soll, um angehende Lehrpersonen oder solche, die bereits unterrichten, auf den Beruf vorbereiten und unterstützen zu können. An dieser Stelle sei ausdrücklich festgehalten, dass das Kerngeschäft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unabhängig von der Herkunft der Schülerinnen und Schüler bestehen bleibt und für alle gleich ist; die Frage ist jedoch, welche Anpassungen und Perspektivenwechsel angebracht sind.

3 Ziele und curriculare Inhalte für eine diversitätsgerechte Professionalisierung von Lehrpersonen

Über den Stellenwert von Diversität (früher und manchmal immer noch, etwas restriktierter, Interkulturalität, interkultureller Bildung, interkultureller Erziehung) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat es bisher nur wenige empirische Untersuchungen gegeben. Sehr schwierig wäre es aus naheliegenden forschungsmethodischen Gründen, die reale Lage im grossen Stil und empirisch belastbar zu belegen: Schon die systematische, fächendeckende Erfassung von Intention (deklarierte Studiengänge und Modulbeschreibungen) und noch viel mehr die repräsentative Erfassung von tatsächlicher Lehrpraxis wären unmöglich zu leisten. Einige Untersuchungen gehen der Frage nach, welche Meinungen Lehrpersonen über Diversität im Klassenzimmer und den Unterricht unter den Bedingungen des «transnationalen sozialen Raums» haben (Edelmann, 2007). Andere befassen sich mit der Relevanz des Merkmals «Migrationshintergrund» bei Lehrerinnen und Lehrern (Bräu, Georgi, Karakaşoğlu & Rotter, 2013). Solche Untersuchungen sind wichtig, weil sie – wenngleich in beschränkter Masse und ausschnittsweise – Daten über die Bedeutung von Diversität insgesamt oder von Aspekten derselben aus der Perspektive der Lehrpersonen bereitstellen. Häufiger Ausgangspunkt solcher Untersuchungen ist die implizite Annahme, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert seien. Explizit ist jedoch die Erwartung, dass sie der Schule gut täten (Schregenberger, 2016). Mehr Wissen über die Ansichten der Lehrpersonen und der Lehramtsstudierenden kann hilfreich sein, um Lehrveranstaltungen zu planen, die möglichst nahe an das Denken und Fühlen sowie an die Erfahrungen derjenigen, die sie besuchen sollen, anknüpfen. Ein höherer Anteil von Studierenden und Lehrpersonen mit Migrationshintergrund würde der Vielfalt in der Gesamtbevölkerung entsprechen und wäre schon unter dem Gesichtspunkt der Chancengerechtigkeit zu begrüssen. Allerdings darf dieses Postulat nicht zu falschen Schlussfolgerungen verleiten. Lehrpersonen mit eigener oder sekundärer Migrationserfahrung (zugewanderte Eltern) sind nicht per se motivierter und qualifizierter als andere, obwohl die im Zusammenhang mit Migration erlebten Erfahrungen sicherlich eine kaum zu ersetzende und kaum zu unterschätzende Grundvoraussetzung darstellen. Erst eine zielgerichtete, fachliche Vorbereitung auf die Profession bringt solche Grundvoraussetzungen im günstigen Fall zur Entfaltung.

Die Vorbereitung auf eine Profession im Zeichen von Diversität, Internationalisierung und Interkulturalität betrifft aber nicht nur Lehrpersonen mit Migrationshintergrund oder solche, die Kinder mit Migrationshintergrund unterrichten (werden). Denn selbst wenn in einem bestimmten Land oder Kanton, in einer Stadt, in einem Stadtteil oder in einem Dorf der Migrationsanteil und alle anderen Begleiterscheinungen von Diversität nicht als besonders auffallend angesehen werden und die Internationalisierung von Bildung als etwas sehr Entferntes erscheint oder gar nicht bekannt ist, oder wenn soziale Ungleichheit nicht thematisiert wird, gelten für alle zukünftigen Lehrpersonen sowie für andere im Schuldienst Tätige die oben skizzierten Grundbedingungen. Kein Kind, kein erwachsener Mensch kann sich ihnen entziehen. Zugespitzt formuliert: Diversität betrifft nicht nur «die Anderen», sondern ist in jeder und jedem von uns enthalten und begegnet allen täglich, ob nun in physischer Konkretheit oder virtuell durch Medienkonsum.

Im Folgenden möchte ich exemplarisch sechs thematische Schwerpunkte vorstellen und erläutern, die sich aus meiner Sicht und aufgrund der eigenen Lehrtätigkeit als besonders fruchtbar herauskristallisieren, um zukünftige Lehrpersonen unter den gegenwärtigen Bedingungen der Diversität auf ihren Unterricht vorzubereiten. Interkulturelle und internationale Aspekte spielen dabei eine prominente Rolle. Der Grund liegt darin, dass ausgehend von interkulturellen und/oder internationalen Fragestellungen wie durch ein Prisma die Verschränkungen mit anderen Manifestationen von Diversität, insbesondere mit dem Einfluss der sozialen Herkunft und mit Geschlecht/Gender, analysiert und begriffen werden können. Wie solche thematischen Komplexe zu gewichten sind und wie sie an die Anforderungen der verschiedenen Schulstufen und Schultypen adaptiert werden können und sich in vorgegebene Formate und Systeme von Kreditpunkten oder in das Wechselspiel zwischen theoretischen Modulen und Praxisphasen einfügen lassen, ist nicht Gegenstand dieses Beitrages. Die Reihenfolge ist in diesem Rahmen bedeutungslos. Viele Vernetzungen unter den Schwerpunkten sind denkbar.

Erster Schwerpunkt: Interkulturelle Kommunikation im Alltag; sozialpsychologische Grundlagen und Modelle der Förderung von interkultureller und Diversitätskompetenz im Kontext von Internationalität und allgemeiner Diversität

Ziel ist es, zwischen interkultureller Kommunikation (deskriptiv verstanden), die nicht immer positiv und konstruktiv verläuft, sondern mit Missverständnissen oder Konflikten einhergehen kann, und interkultureller Sensibilität (psychologische Disposition) und Kompetenz (Wissen, Kommunikationsfähigkeit) zu unterscheiden. Anhand von Fallbeispielen aus der Literatur und aus Erlebnissen der Studierenden werden Theorien, Begriffe und Ergebnisse von empirischen Untersuchungen mit Leben gefüllt. Deren Übertragbarkeit auf schulische und ausserschulische Situationen kann diskutiert werden. Möglichkeiten des Konfliktmanagements sowie der gelingenden Kommunikation (zum Beispiel mit Eltern oder unter/mit Schülerinnen und Schülern, zwischen Personen aus verschiedenen Sprachregionen der Schweiz oder aus verschiedenen Ländern und mit verschiedenen soziokulturellen Erfahrungen und Sozialisationen) werden erkundet.

Zweiter Schwerpunkt: Medien und Diversität mit dem Schwerpunkt «Interkulturalität»

Ziel ist es, anhand einer Auswahl von audiovisuellen und Printmedien sowie von sozialen Medien sinnlich zu erfahren und analytisch zu lernen, wie Medien Aspekte von Diversität und insbesondere Interkulturalität darstellen, die Rezipientinnen und Rezipienten beeinflussen und mehr oder weniger absichtlich Weltbilder erschaffen, suggerieren, verändern. Auch durch die Produktion von Medien durch Studierende kann das didaktische Ziel der bewussteren Wahrnehmung und Kritikfähigkeit erreicht werden.

Dritter Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit im Unterricht

Ziel ist es, Wissen zu erwerben, das dazu befähigt, die spezifischen Bedingungen des Lernens bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zu verstehen und diesen Schülerinnen und Schülern pädagogisch-didaktisch gerecht zu werden, indem beispielsweise die linguistisch bedingten Faktoren von Interferenzen (vulgo «Fehler») sprachwissenschaftlich informiert (statt wertend und demütigend) eingeordnet werden. Die Fähigkeit, in mehrsprachigen, in vielerlei Hinsicht heterogenen Klassen zu unterrichten, soll ausgebildet werden. Gleichzeitig dient ein Unterricht, der Mehrsprachigkeit respektiert, der diversitätssensiblen Bildung aller. Wissen über Mehrsprachigkeit bedeutet in diesem Verständnis nicht den Erwerb möglichst vieler Sprachen, um mit den vielen Kindern und Eltern aus verschiedenen Ländern und Sprachregionen sprechen zu können (obwohl nichts dagegen einzuwenden ist). Vielmehr geht es darum, dem unreflektierten Mythos der einsprachigen Norm und der angeblichen Reinheit von Sprachen sowie der imaginären Hierarchie der einzelnen Sprachen und Dialekte entgegenzuwirken. Zum Themenkomplex «Mehrsprachigkeit im Unterricht» gehören beispielsweise folgende Forschungsgebiete: psycho- und neurolinguistische Grundlagen der frühkindlichen Mehrsprachigkeit; Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg; Verknüpfungen zwischen sozialem Milieu, Bildungsniveau der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten und Sprachentwicklung; Didaktik der Zweitsprache (in deutschsprachigen Regionen des Deutschen); Didaktik des Deutschen als Muttersprache/offizielle Unterrichtssprache und anderer Fächer in mehrsprachigen, heterogenen Klassen; philologische und grammatikalische Grundkenntnisse zu einer Auswahl von Sprachen; Diagnostik und Beurteilung in mehrsprachigen, heterogenen Klassen.

Vierter Schwerpunkt: International und intranational (zum Beispiel interkantonal) vergleichende Untersuchungen zu besonders aktuellen und kontroversen Merkmalen und Entwicklungen in Bildungssystemen

Ziel solcher Vergleiche ist es, das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass Bildung und Unterricht immer in eine bestimmte Gesellschaft und Epoche eingebettet sind, daraus hervorgehen und wiederum die einzelnen Menschen und deren Kulturen und Gesellschaften mitformen. Laut Kubow und Blosser (2016, S. 84) konfrontiert vergleichende Erziehungswissenschaft Lehrpersonen mit «ethnoscapes» und «ideoscapes»,² die Bil-

² Frei übersetzt: «Bevölkerungslandschaften» im sozialanthropologischen Sinne bzw. «Ideenlandschaften» im Sinne von Werte- und Normensystemen oder Lebensweisen.

dung und Gesellschaft(en) im 21. Jahrhundert formen. Dabei wäre jedoch das Studium der vergleichenden Erziehungswissenschaft im Sinne einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ein allzu komplexer Ansatz, dessen Bezug zur Unterrichtspraxis schwer nachzuvollziehen wäre. Vielmehr gilt es ausgewählte Themen und Fragestellungen aus Politik und Praxis zu untersuchen, die besonders dazu geeignet erscheinen, Bildung und Erziehung im Allgemeinen zu verstehen. Durch Vergleiche werden Selbstverständlichkeiten des eigenen Bildungssystems erst evident und können somit sachlicher und gegebenenfalls kritisch betrachtet werden. Kenntnisse über Bildungskonzeptionen und konkrete Vorgehensweisen helfen dabei, Vorurteile über jeweils andere Bildungssysteme und Erziehungsideen abzubauen. Im vergleichenden Modus können beispielsweise folgende Themen untersucht werden: Ganztagschule vs. Halbtagschule; Gemeinschafts- oder Gesamtschule vs. frühe Selektion und differenzierte Sekundarstufe I; Heterogenität und Diversität, Inklusion oder Separation, insbesondere im Hinblick auf heilpädagogische Förderung; gesetzliche Bedingungen und didaktische Praxis der Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht; berufliche Bildung im dualen System und in anderen Modellen.

Fünfter Schwerpunkt: Die Rolle und die Thematisierung der Religion(en) im menschlichen Zusammenleben und in der Bildung

In der Debatte über Diversität und Bildung wurde dieses Thema lange vernachlässigt, obwohl es – wie wir heute unmissverständlich beobachten können – zu den entscheidenden und mitunter kontroversen Aspekten von Diversität zählt. Aufgrund ihrer Geschichte bestimmen Bildungssysteme den Stellenwert von Religionsunterricht und die Toleranz gegenüber anderen Religionen als der oder den offiziellen sehr unterschiedlich. Das Spektrum reicht vom kompletten Verzicht auf Religionsunterricht in der öffentlichen Schule in Frankreich und in Bildungssystemen, die sich ebenfalls am Grundsatz der «laïcité» orientieren, bis hin zu verschiedenen Modellen der Thematisierung von Religion im Unterricht. Eine provisorische Klassifikation solcher Modelle wird in Allemann-Ghionda (2013, S. 161–166) vorgeschlagen. Unabhängig davon, wie in jeder Nation oder in jedem einzelnen Kanton (in Deutschland und Österreich: Bundesland) das Verhältnis von Staat und Kirche definiert und ob und mit welcher Intention Religionsunterricht erteilt wird – es ist kaum zu bestreiten, dass Wissen über Religionen Bestandteil der allgemeinen Bildung sein sollte und für Lehrberufe unverzichtbar ist. Wissen über Religionen kann helfen, die komplexen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen, den Wandel von Werten und Normen (einschliesslich der Zelebrierung von Normenlosigkeit) unserer Zeit einzuordnen. Ziel der Aneignung von Wissen über Religionen ist es, Einsichten in die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sowie der Familien zu gewinnen und reflektiert agieren zu können, falls religiös bedingte oder religiös gefärbte Konflikte entstehen.

Sechster Schwerpunkt: Soziologisches und anthropologisches Wissen über Migration, Mobilität, Formen und Faktoren von Akkulturation und von Exklusion

Die Aneignung von Begriffen, Erklärungsmodellen sowie von Ergebnissen empirischer Untersuchungen stellt eine unerlässliche Grundlage dar. Dadurch können Ereignisse

wie die ausserordentliche Einwanderung der letzten Jahre und die sich daraus ergebenden Kontroversen und Integrationsaufgaben sachlicher eingeschätzt werden als durch das bloss Konsumieren von fragmentarischen Nachrichten und das Verweilen in virtuellen Realitäten. Hilfreich kann es sein, konkrete Konzepte der Integration und Politiken der Diversität in Städten und kleineren Ortschaften bis hin zur schulischen Integration und Inklusion in ausserschulischen pädagogischen Einrichtungen unter die Lupe zu nehmen.

Die hier exemplarisch dargestellten thematischen Schwerpunkte orientieren sich an einem theoretischen Rahmen, dessen Pfeiler ein breites und dynamisches Verständnis von Diversität, Chancengerechtigkeit, ein inklusives Verständnis von Bildung unabhängig von der Herkunft und eine international offene Betrachtung von Bildung und Erziehung sind. Letztere Öffnung wird hier nicht als konträres Modell, sondern als komplementär zur Verankerung in der lokalen Gesellschaft und Bildung verstanden.

4 Stabilisierende Rahmenbedingungen

Ohne klar definierte und zuverlässige Rahmenbedingungen kann kein noch so schlüssiges curriculares Konzept umgesetzt werden. Vorab sei festgestellt: Die Freiheit von Lehre und Forschung ist selbst bei mehr oder weniger straff strukturierten Studiengängen, wie man sie insbesondere seit der Einführung der Bolognareform in Europa kennt, nicht antastbar und muss verteidigt werden. Anders kann sich Wissenschaft nicht weiterentwickeln. Dennoch bleibt die Frage im Raum, wie die Freiheit von Forschung und Lehre mit dem normativen Postulat der Akzeptanz von Diversität und mit der Internationalisierung der Hochschulen vereinbar ist, zumal sich Diversität und Internationalisierung nicht nur auf die Anwesenheit und die Tätigkeit von «diversen» (nochmals: im weitesten Sinne) Studierenden und Dozierenden beziehen, sondern auch die Inhalte der Lehre tangieren. Die Antwort auf dieses mögliche Dilemma muss wohl darin gesucht werden, dass jede Universität und jede pädagogische Hochschule sich mit einem Profil präsentiert. In Ländern, die stark von migrations- und mobilitätsbezogener Diversität, Interkulturalität und Internationalisierung gekennzeichnet und auf vielfältige Beziehungen zum benachbarten Ausland und zur ganzen Welt angewiesen sind, können Hochschulen sich kaum glaubwürdig von diesen Dimensionen distanzieren. Ganz besonders gilt dies für die historisch viersprachige und multikulturelle Schweiz, die zudem einen der europaweit höchsten Anteile von Migrantinnen und Migranten in der Bevölkerung aufweist (Staatssekretariat für Migration, 2017). Das ist auch der Grund, weshalb zahlreiche Hochschulen in Europa und generell im Westen ausdrücklich das Management von Diversität und eine Politik der Internationalisierung zu unverzichtbaren Bestandteilen ihrer Programmatik gemacht haben. Damit es zu einer glaubwürdigen und nachhaltigen Umsetzung der Absichtserklärungen kommen kann, braucht es stabilisierende Rahmenbedingungen.

Zu den grundsätzlichen Rahmenbedingungen gehört das Selbstverständnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wird eine utilitaristische Idee propagiert, bei der für die Ausbildung von Lehrpersonen ein technisches und eingeschränktes Verständnis von Kompetenz leitend ist? Oder geht es um eine Bildung von Lehrpersonen, die sich an einem umfassenden Bildungsideal im Sinne der Chancengerechtigkeit ausrichtet? Kann Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die philosophischen, soziologischen und historischen Aspekte von Bildung und Schule verzichten? Diese Fragen sind rhetorisch, aber nicht unnütz, zumal einige Elemente der Bolognaform, die auch die Studiengänge der Schweiz als Nicht-EU-Land beeinflusst haben, zu nicht immer förderlichen Rationalisierungen und Verkürzungen im Sinne einer zweckgebundenen, utilitaristischen Ausbildung (Stichwort «Employability») statt zu Bildung geführt haben und weiterhin dazu verführen oder gar drängen können.

Zahlreiche Universitäten und pädagogische Hochschulen in deutschsprachigen Ländern und Sprachregionen haben vor allem seit 2000, oft parallel zur Umsetzung der Bolognaform, ihre Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung so umgeschrieben, dass die Dimensionen der Diversität (oft auch gekoppelt mit dem Begriff und dem Ziel der Inklusion) einen nicht zu übersehenden und – an manchen Standorten – oft nicht zu umgehenden Platz einnehmen.³ Allerdings stellt sich die Frage, wie verbindlich Themen, die mit dem Oberbegriff der Diversität in Verbindung gebracht werden können, für die Studierenden tatsächlich sind. Wenn ein wesentlicher Teil dieser Inhalte und Module optional bleibt, wird das Ziel einer zeitgemässen pädagogischen Professionalisierung unter Bedingungen der Diversität verfehlt.

Schliesslich ist zu überlegen, wie das Postulat einer besseren Einbindung von Studierenden mit eigener oder sekundärer Migrationserfahrung möglichst effektiv zu verwirklichen ist, damit dieser Aspekt der gesellschaftlichen Diversität sich im Lehrkörper wiederfindet. Das Kriterium der Staatsangehörigkeit kann sich unter Umständen (zum Beispiel aufgrund von Vorurteilen gegenüber bestimmten Nationen, wegen gesetzlicher Bestimmungen oder in Kombination mit der sozialen Herkunft) als Hemmschuh erweisen. Zudem gilt es zu bedenken, dass die mehrsprachige Sozialisation zwar einen unschätzbaren Vorteil darstellt, dass aber in nicht wenigen Fällen die bildungssprachliche Kompetenz der Studierenden in der Unterrichtssprache Lücken aufweist. Dies gilt im Übrigen auch für muttersprachliche Sprechende und/oder Personen ohne Migrationshintergrund, sei es aufgrund der sprachlichen Sozialisation in der Familie, sei es – in der Schweiz – aufgrund des Zuzugs aus einer anderen Sprachregion. Deshalb sind unterstützende Programme der Begleitung von Studierenden nicht nur mit Migrations- und mehrsprachigen Biografen so wichtig, dass sie Teil der Strategien des Managements von Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein sollten und es an manchen Standorten auch sind. Genauso wie Schülerinnen und Schüler gleich

³ Diese Beobachtung stützt sich auf meine Lehrtätigkeit an der Universität zu Köln von 2000 bis 2014, auf die sich daraus ergebenden Kontakte sowie auf mehrere von mir verfasste Gutachten im Rahmen von Akkreditierungsverfahren.

und gerecht zu behandeln sind, aber gerade deswegen unter gewissen Umständen spezifische Förderung brauchen, damit die Chancen auch gerecht allen offenstehen, gilt für Lehramtsstudierende das Prinzip der gleichen und gerechten Behandlung und zugleich – falls nötig – der gezielten Unterstützung. So können sich alle unter möglichst förderlichen Voraussetzungen im Hinblick auf Diversität theoretisches und empirisch gewonnenes Wissen und Kompetenzen aneignen – kurz: eine umfassende Bildung, die sie zu handlungsfähigen und motivierten und somit letztlich zu zufriedeneren Lehrpersonen macht.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C.** (2013). *Bildung für alle. Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.
- Allemann-Ghionda, C.** (2014). Internationalisierung und Diversität in der Hochschule: Zum Wandel von Diskurs und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (5), 668–680.
- Allemann-Ghionda, C., Kula, G. & Mignon, L.** (Hrsg.). (2017). *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung.** (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse von Bildung und Migration*. Berlin: BMBF & KMK.
- Bräu, K., Georgi, V. B., Karakaşoğlu, Y. & Rotter, C.** (Hrsg.). (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Edelmann, D.** (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Münster: LIT.
- Hensen, G. & Beck, A.** (Hrsg.). (2015). *Inclusive Education: Internationale Strategien und Entwicklungen Inklusiver Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kubow, P. K. & Blosser, A. H.** (2016). Multicultural education is not enough: the case for comparative education in preservice teacher education. In P. K. Kubow & A. H. Blosser (Hrsg.), *Teaching Comparative Education. Trends and issues informing practice* (S. 75–90). Oxford: Symposium Books.
- Matejskova, T. & Antonsich, M.** (Hrsg.). (2015). *Governing through Diversity. Migration Societies in Post-Multiculturalist Times*. New York: Palgrave Macmillan.
- Porcher, L. & Abdallah-Preteille, M.** (1998). *Ethique de la diversité et education*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schregenberger, K.** (2016). Lehrer mit Migrationshintergrund: «Weiss, weiblich, christlich» (Interview mit Doris Edelmann). *Neue Zürcher Zeitung*, 23. Juni. Online verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/gesellschaft/aktuelle-themen/interview-die-schule-als-monokultur-ld.86270> (22.05.2017).
- Staatssekretariat für Migration.** (2017). *Ausländer- und Asylstatistik 2016*. Bern: EJPD.
- Valentine, G.** (2015). Theorizing Multiculturalism and Diversity: The Implications of Intersectionality. In T. Matejskova & M. Antonsich (Hrsg.), *Governing through Diversity. Migration Societies in Post-Multiculturalist Times* (S. 125–142). New York: Palgrave Macmillan.
- Vertovec, S.** (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), 1024–1054.

Autorin

Cristina Allemann-Ghionda, Prof. em. Dr. habil., Universität zu Köln,
cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de