Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft

Migrationsforschung

Band 3

herausgegeben von

Georg Auernheimer & Wassilios Baros

Wassilios Baros, Franz Hamburger & Paul Mecheril (Hrsg.)

Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft

Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung

Georg Auernheimer zum 70. Geburtstag gewidmet

verlag irena regener berlin

Die Veröffentlichung dieses Buches wurde unterstützt durch die Max-Traeger-Stiftung, die wissenschaftliche Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, und die Rosa-Luxemburg-Stiftung.

© 2010 by verlag irena regener
ostseestr. 109, d – 10409 berlin
http://www.regener-online.de

Alle Rechte vorbehalten, auch die der fotomechanischen Wiedergabe und der Speicherung in elektronischen Medien.

Printed in Germany

ISBN 987-3-936014-23-5

Inhalt

Interkulturelle Bildung – ein Spannungsbogen über einem weiten Feld
Wassilios Baros, Franz Hamburger & Paul Mecheril 7

Struktur – Kultur – Sozialraum

Über die Schwierigkeiten, sich auf die Globalisierung des Zusammenlebens einzustellen: die Kölner Integrationsdebatte
Wolf-Dietrich Bukow 15

Perspektiven des nationalen Integrationsplans
Stefan Gaitanides 34

Differenz und Kultur: sozialräumlich und strukturell offene Konzepte als Bildungsherausforderungen
Susanne Lang 49

Fremdheit, Entfremdung und Kultur: zur Bearbeitung von Fremdheit im Kontext von Migration
Thomas Geisen 60

Bildung – Jugend – Institution

Bildung, Ausbildung und Arbeit: institutionalisierte Sackgassen für Jugendliche und junge Heranwachsende mit Migrationshintergrund
Markus Ottersbach 80

Migration, Bildung und Beschäftigung in der Europäischen Union : eine Betrachtung anhand der Humankapitaltheorie
Ingrid Wilkens 90

Jugendliche mit Migrationshintergrund: ihre Benachteiligung beim Übergang von der Schule in den Beruf
Ursula Boos-Nünning 102

Bildungskarriere, Migration und psychosoziale Entwicklung: junge Männer aus türkischen Familien
Vera King 113

Erlebte Bildungsbenachteiligung – erzählte Schulerinnerungen: schulbiografische Passungsverhältnisse ehemaliger Hauptschüler mit Migrationshintergrund
Lisa Rosen 124

"Demokratie lernen und leben": Durchführung und Evaluation einer Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt, der auch unsere Schule herausfordert
Dorothea Bender-Szymanski. 133

When Ayse goes Pop – Das Medium Jugendzeitschrift als Ort stereotyper genderspezifischer Fremdheits- und Eigenbilder: eine Sondierung von Darstellungsmustern und weiterführenden Fragestellungen
Thomas Kunz 155

Theorieansätze Interkultureller Pädagogik

Was ist Interkulturelle Pädagogik als Disziplin?
Mark Schrödter 170

Pädagogische Professionalität und Interkulturelle Pädagogik
Arnd-Michael Nohl 186

Geschlechtergerechte und Interkulturelle Pädagogik: Überlegungen zu einer Konzeptionalisierung von Heterogenität
Leonie Herwartz-Emden, Wiebke Warburg & Verena Schurt. 198

Von der Ausländerpädagogik zum Capability-Approach: die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in Deutschland in Relation auf die gesellschaftliche Tatsache von Einwanderung und sozial ungleichen Bildungsmöglichkeiten
Wolfgang Nieke. 211

Von Interkultureller Pädagogik zum Diversity Mainstreaming? Konzeptionelle Überlegungen und Praxiserfahrungen
Mechtild Gomolla. 219

Interkulturelle Bildung zwischen kultureller Hegemonie und Alltagspraxis
Erol Yildiz 240

Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als Aufgaben interkultureller Bildung
Wassilios Baros & Hans-Uwe Otto 250

Anhang

Über die Autoren. 268

Index. 273

Interkulturelle Bildung – ein Spannungsbogen über einem weiten Feld

Wassilios Baros, Franz Hamburger & Paul Mecheril

> "Als Leitmotive und zentrale Kategorien Interkultureller Pädagogik habe ich … die Gleichheit der Sozialchancen und Partizipationsmöglichkeiten und die Anerkennung von Andersheit hervorgehoben … Die Relevanz des institutionellen Rahmens für interkulturelle Erziehung und Bildung dürfte von kaum jemandem bezweifelt werden. Allerdings wird dieser Gesichtspunkt noch zu wenig geltend gemacht. Mechanismen 'institutioneller Diskriminierung' konterkarieren pädagogische Bemühungen, weil sie als heimlicher Lehrplan wirksam sind."[1] (Georg Auernheimer 2004, S. 22)

Das vorliegende Buch ist Georg Auernheimer zum 70. Geburtstag gewidmet. In seiner Konzeption versteht es sich in gewisser Weise in der Denktradition des Jubilars selbst, der in seinen Schriften und in seiner Lehre "den Ort" und "die Orte" der Interkulturellen Pädagogik immer im Spannungsfeld zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft thematisierte, reflektierte und zu beleuchten wusste. Die Beiträge in diesem Buch spannen einen Rahmen auf, in dem die Bedeutung der Arbeiten von Auernheimer nicht nur deutlich wird, sondern in dem mit seinen Positionen und Überlegungen gearbeitet und weitergearbeitet und so ein Beitrag zur kritischen Klärung und Stärkung der Vielfalt der Ansätze und Perspektiven der Interkulturellen Pädagogik geleistet wird. Der Titel dieses Bandes markiert das Spannungsverhältnis zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Politische und gesellschaftliche Veränderungen haben immer eine entscheidende Rolle für Diskurse, Kritik und Positionswechsel in der erziehungswissenschaftlichen Fachrichtung, die Interkulturelle Pädagogik genannt wird, gespielt. Dabei ist die Rede von Interkultureller Pädagogik durchaus un- oder mehrfachbestimmt: nicht nur, weil sich in diesem Feld diachron und synchron konkurrierende Ansätze finden, sondern auch, weil Interkulturelle Pädagogik als eine an konstruktiver Praxis interessierte (Teil-) Disziplin neben dem fachwissenschaftlichen Diskurs immer auch auf Handlungs-

1 Auernheimer, Georg (2004). Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – eine Bilanz. In: Karakasoglu, Yasemin; Lüddecke, Julian (Hrsg.), Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 17-28.

ansätze und entsprechende Konzepte sowie die Praxis bezogen ist und diese umfasst.

Hierbei ist stets in Rechnung zu stellen, dass wissenschaftliche Ansätze und Konzepte ihrerseits Gegenstandsbereiche konstituieren und als Elemente eines Fachdiskurses nicht nur auf wissenschaftliche Erkenntnisse zielen, sondern auch soziale Wirklichkeiten schaffen, welche für die pädagogische und soziale Praxis folgenreich sind. So zogen z. B. die seit den 1970er-Jahren aufgestellten Prognosen über Identitätskrisen und Kulturkonflikte bei Migrant(inn)en professionelle Antworten und Konzepte zur Lösung dieser Probleme nach sich, die zum Teil die Voraussetzungen für deren Entstehung erst herbeiführten und stärkten. Der defizitäre Blick auf die als nicht-einheimisch geltende Bevölkerung – gepaart mit der gleichzeitigen Ausblendung der strukturellen Ursachen sozialer Probleme – war charakteristisch für den ausländerpädagogischen Ansatz.

An pädagogischen Konzepten unterschiedlicher Provenienz, die seither darauf abzielen, den Prinzipien Gleichheit und Anerkennung zu entsprechen, also auf die Mehrung von Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft gerichtet sind, hat es nicht gefehlt. Schaut man sich jedoch beispielsweise die aktuelle Bildungssituation derjenigen an, die als Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bezeichnet werden, so stellt man fest, dass sich über die Jahre substanziell kaum etwas an ihrer schulischen Lage verändert hat. Bezogen auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs macht man hierbei zuweilen die ernüchternde Erfahrung, dass alte – von der Migrationswirklichkeit und der pädagogischen Praxis selbst überholte – Konzepte wiederbelebt und neu auf dem Markt platziert werden: Es werden zum Beispiel aus pädagogischer und migrationssoziologischer Perspektive Interventionsvorschläge erarbeitet, die die Voraussetzungen für eine gelingende Lebensführung in der Migrationsgesellschaft strikt assimilationistisch zu definieren versuchen. Die Relevanz von Programmen zur Förderung der Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer nicht-deutschen Erstsprache wird angezweifelt; die Bedeutung von Bildung wird einseitig am gesellschaftlichen Bedarf bestimmt, um Individuen an ihrer Funktionserfüllung diesem gegenüber auszurichten. Durchaus korrespondierend zu aktuellen politischen Diskursen, die die gesellschaftliche Akzeptanz der Einwanderung von Vorteilen für Deutschland abhängig machen, verhalten sich verbreitete Argumentationsmuster, wonach der Wert von als Minderheiten bezeichneten Gruppen an ihre Verfügung über "Dinge" (Humankapital, Sprachenkenntnisse, Kinderzahl …) geknüpft wird, die für die Mehrheitsgesellschaft von Interesse sind. Integrationskonzepte gehen oft mit der Vorstellung und Feststellung einer aufzuhebenden Differenz einher, wobei Veränderungsanforderungen häufig lediglich an den Teil der Bevölkerung gerichtet sind, der als "mit Migrationshintergrund" imaginär erfasst ist.

Die ausländerpädagogische Defizitperspektive ist somit auch gegenwärtig durchaus präsent und findet etwa in der Förderorientierung assimilationistischer Ansätze ihren Niederschlag. Insbesondere um den Themenkomplex Sprache hat sich in den letzten Jahren ein, mit Michel Foucault gesprochen, Dispositiv ausgebildet, das ein Bündel unterschiedlicher Maßnahmen, Institutionen und Diskurse versammelt, die

allesamt auf einem hohen Niveau von Fraglosigkeit und im Gewand der Förderung den Sprachdefiziten der Anderen und damit ihnen selbst auf den Leib zu rücken trachten.

Kulturellen Zuschreibungen und der verschiedenen Konzepten inhärenten Defizitorientierung auf die Spur zu kommen, diese zu identifizieren und kritisch zu hinterfragen, stellt eine Herausforderung für Theorie und Praxis in der Interkulturellen Pädagogik dar. Dies ist eine nicht leicht zu bewältigende Aufgabe, weil Defizitdenken und kulturelle Differenzzuschreibungen (und -zumutungen) oft subtil transportiert werden. In pädagogischen Handlungskontexten sind solche Zuschreibungen besonders folgenreich, wenn z. B. Pädagogen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus den vielen Möglichkeiten der Deskription die Zurechnung auf kulturelle oder ethnische Differenz wählen. Differenzzurechung wie Differenzignoranz sind potenzielle Bedingungen oder Konsequenzen unangemessener Bildungsprozesse. Das Leitmotiv der Anerkennung von Anderssein ist somit immer ein mögliches Instrument seiner Herstellung und der Fixierung auf Anders-Sein (und komplementär: der Herstellung von Nicht-Andersheit und der Festlegung auf Nicht-Anderssein).

Zwischen der Gefahr der Festlegung auf (zudem inferiore) Identitätspositionen und dem Elend der Missachtung von individueller und kollektiver Geschichte und Kultur ist das Problemfeld der Interkulturellen Pädagogik angesiedelt. In diesem Feld begrifflich-theoretische Einsichten zu entwickeln, die die Grundlage bilden für die Zurückweisung politischer Einseitigkeit einerseits, die andererseits eine Beitrag dazu leisten, pädagogische Handlungsperspektiven unter schwierigen migrationsgesellschaftlichen Bedingungen aufzuklären, vielleicht sogar zu orientieren, kann als Anliegen der Interkulturellen Pädagogik verstanden werden. Die Arbeiten von Georg Auernheimer sind unverzichtbarer Bestandteil dieses Feldes.

Der vorliegende Band kann als Aufgreifen, Inspektion und Fortführung seiner Arbeiten verstanden werden. Die Verweise auf Auernheimers Werk sind vielfältig: Sie reichen von seinen richtungsweisenden Auseinandersetzungen mit dem Kulturbegriff (reflexive Auffassung von Kultur) und seinen Untersuchungen der Ursachen sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen (frühe Selektion; monolingual-monokulturelle Ausrichtung des Bildungssystems) über Analysen der interkulturellen Kommunikation und Kompetenz (diskursive Macht, Machtasymmetrien) bis hin zu seiner Grundlegung der Interkulturellen Pädagogik über die Begriffe Gleichheit, Anerkennung und Bildung. Nicht zuletzt wird die gesellschaftskritische Grundanlage seiner Arbeiten gewürdigt, welche immer in Vorschläge für alternative künftige Bildungsszenarien oder konkrete Interventionsmöglichkeiten mündet. Das Herausstellen der Notwendigkeit einer selbstreflexiven Vergewisserung der pädagogischen Disziplin in Bezug auf die bisherigen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Reaktionen auf die Migrationstatsache stellt den roten Faden dar, der sich durch die Beiträge zieht. Die Vielfalt der von den Autorinnen und Autoren dieses Bandes präsentierten Ansätze zeugt von dem nachhaltigen Einfluss der Arbeiten Georg Auernheimers auf den aktuellen Diskurs in der Interkulturellen Pädagogik.

Im ersten Teil (*Struktur-Kultur-Sozialraum*) wird – im Sinne einer Kritik am politischen Multikulturalismus – der je konkrete historische und sozialpolitische Zusammenhang nach Begrenzungen bzw. Ermöglichungen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Interkulturelles befragt. Sozialraumorientierte pädagogische Praxis setzt in den Lebenskontexten und -zusammenhängen der Adressat(inn)en an, darf aber gleichzeitig die gesellschaftlich vermittelte Subjektivität der Akteure, ihre subjektiven Lebensorientierungen und individuellen Biografien nicht außer Acht lassen. Nach Auernheimer können Subjekte die Relevanz von objektiven Bedingungen für sich mittels der kulturellen, diskursiven Angebote gewinnen, zu denen sie sich (wie auch immer) verhalten. Wolf-Dietrich Bukow plädiert in seinem Beitrag dafür, Vielfalt in der Stadtgesellschaft sowohl im strukturellen Bereich als auch in lebensweltlichen und zivilgesellschaftlichen Bezügen als Ressource zu nutzen und durch neue Ideen und Engagement zu fördern. Dabei zeigt er die Notwendigkeit der Umsetzung gezielter Strategien auf, welche ein konstruktives Ausbauen des Zusammenlebens von Diversität sowie die zunehmende Bereitschaft zur Annahme und Auseinandersetzung von/mit Veränderungen zulassen bzw. begünstigen. Stefan Gaitanides setzt sich kritisch mit dem nationalen Integrationsplan auseinander und weist darauf hin, dass im Integrationsdiskurs Förderung und Erwerb individueller Kompetenzen einseitig als wichtige Voraussetzungen zur Herstellung von Chancengleichheit postuliert werden, ohne dabei sozialstrukturelle, institutionelle, sozialpsychologische sowie rechtlich-politische Barrieren in Rechnung zu stellen. Susanne Lang arbeitet theoretisch den Aspekt der sozialräumlichen wie -strukturellen Festschreibung negativer wie positiver Differenz heraus und plädiert für eine differenzierte multiperspektivische Haltung, die immer auch Prozesse der eigenen Selbstdefinition in Bezug auf die "Anderen" voraussetzt. Den besonderen Auftrag einer Interkulturellen Pädagogik sieht sie in der Förderung menschlicher Freiheit und Autonomie mittels pädagogischer Interaktionen. Thomas Geisen untersucht die Bedeutung von Kultur für die Entstehung und Bearbeitung von Entfremdung und richtet seine Aufmerksamkeit vor allem auf den Zusammenhang zwischen Fremdheit, Entfremdung und Emanzipation. Als unerlässliche Voraussetzung für die Aktivierung von Prozessen der Emanzipation thematisiert er die Fähigkeit, sich der eigenen Fremdheit bewusst zu werden bzw. die eigene Fremdheit mit der Fremdheit anderer zum Gegenstand von konkreten Aushandlungs- und Kommunikationsprozessen zu machen.

Im zweiten Teil des Buches (*Bildung – Jugend – Institution*) werden anhand der Problematik der Bildungschancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund pädagogische Praxen und ihnen zugrunde liegende wissenschaftliche Konzepte kritisch erörtert. In Übereinstimmung mit dem pädagogischen Verständnis Auernheimers rücken hier alle drei die pädagogische Praxis konstituierenden Ebenen: Adressat(inn)en, Professionelle und Institutionen gleichwertig in den Fokus der Betrachtungen. Markus Ottersbach zeigt aufgrund seiner bildungssoziologischen Rekonstruktion jene Mechanismen und institutionalisierten Sackgassen auf, welche Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen sozialen Aufstieg in der Migrationsgesellschaft systematisch versperren. Sein Beitrag führt vor Augen, wie wichtig exakte und umfassende Rekonstruktionen von Berufswahlprozessen Ju-

gendlicher mittels kontextsensibler qualitativer Methoden für die Erarbeitung angemessener Förderungsstrategien sind. Ingrid Wilkens befragt eingehend die Reichweite des humankapitaltheoretischen Ansatzes für die Erklärung der tendenziell niedrigeren formalen Bildung und der hohen Arbeitslosenquoten von Migrant(inn)en. Das Hauptergebnis ihrer Analyse besteht darin, dass in diesem Ansatz die unterschiedlichen Facetten der institutionellen Diskriminierung im Bildungssystem sowohl in ihrer Entstehung als auch in ihren realen Auswirkungen keine Berücksichtigung finden. Ursula Boos-Nünning befasst sich mit der Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und setzt sich für einen Perspektivenwechsel ein, welcher die Aufmerksamkeit auf die Einrichtungen der beruflichen Bildung, die Rekrutierungsstrategien der Betriebe und die migrationspezifischen Ressourcen der Adressat(inn)en lenkt. Die Notwendigkeit, diese besonderen Potenziale, Leistungen und Transformationsbewegungen junger Menschen mit Migrationshintergrund in Bildungsprozessen anzuerkennen, stellt Vera King in ihrem Beitrag deutlich heraus. Sie zeigt anhand ihrer bildungsbiografisch angelegten empirischen Studie bei Studierenden verschiedene Typen der Verarbeitung spezifischer psychosozialer, mit Bildungsaufstieg verbundener Transformationsanforderungen auf und eröffnet durch den empirischen Blick auf die Wechselwirkungen zwischen Transformationsanforderungen des Bildungsaufstiegs einerseits und institutionellen Bedingungen im Bildungssystem andererseits neue Zugangsmöglichkeiten für die Erforschung von Bildungsungleichheiten. Lisa Rosen stellt ein Fallbeispiel aus ihrem biografieanalytischen Forschungsprojekt dar, welches das Schulerleben eines Hauptschulabgängers aus der Retrospektive beleuchtet. Dadurch thematisiert sie den in der interkulturellen Bildungsforschung weitgehend vernachlässigten Aspekt der Bedeutung schulischer Lern- und Erfahrungsprozesse für die Konstitution der eigenen Biografie und beleuchtet an wichtigen biografischen Statuspassagen den subjektiven Stellenwert von Erfahrungen mit Schule und Schulbildung für die Identitätskonstruktionen junger Menschen mit Migrationshintergrund. Dorothea Bender-Szymanski erarbeitet anhand einer selbst konzipierten und mit Lehramtstudent(inn)en durchgeführten Lehr- und Lernsequenz Möglichkeiten zur Förderung eines verständigungsorientierten Umgangs mit religiös-kultureller Heterogenität und zur Erreichung eines Perspektivenwechsels mit dem Ziel der kritischen Überprüfung und ggf. Relativierung des eigenen Standpunktes. Im Sinne einer interreligiös-interkulturellen Kompetenz plädiert sie für die Einübung eines verstärkten (selbst)reflexiven Erlebens und Handelns im konkreten interkulturellen Interaktionsgefüge. Thomas Kunz fokussiert den Mediendiskurs am Beispiel von Jugendzeitschriften und belegt durch seine empirische Analyse, dass dort häufig defizitäre Bilder von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie Fremdheits- und Eigengruppeninszenierungen reproduziert werden. Er arbeitet die Notwendigkeit einer kritischen Selbstvergewisserung von pauschalen defizitorientierten Zuschreibungen heraus.

Im dritten Teil des Buches (*Theorieansätze Interkultureller Pädagogik*) werden wissenschaftliche Ansätze rekonstruiert und Fragen nach dem Erkenntnisinteresse und Gegenstandsbereich der Interkulturellen Pädagogik gestellt. Im Vordergrund

stehen wichtige disziplinkonstitutive Aspekte sowie Streitfragen, und es werden innovative theoretische Ansätze für die interkulturelle Bildung vorgestellt. Mark Schrödter markiert die besondere Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik vor dem Hintergrund anderer pädagogischer Orientierungen und Teildisziplinen und lokalisiert ihren Gegenstand in den sozialen Beziehungen zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Zugehörigkeiten, wobei der gesellschaftliche Konstruktionscharakter interethnischer Beziehungen, ethnischer Identität und damit zusammenhängender rassistischer Zumutungen im Zentrum der Interkulturellen Pädagogik stehen. Deren Aufgabe schließt gleichsam – neben der Kritik an der gesellschaftlichen Relevanz von Kategorien wie Ethnizität und/oder "Rasse" – die Bewusstmachung der und die Reflexion über jene sozialen Folgen mit ein, die unmittelbar aus der umgreifenden Verwendung dieser Kategorien in sozialen Praxen resultieren. Arnd-Michael Nohl geht auf pädagogische Professionalität in interkulturellen Handlungskontexten ein und arbeitet die Bedeutung kommunikativer und konjunktiver Erfahrungskomponenten, so wie sie sich in den unterschiedlichen Milieus der Beteiligten repräsentieren, für die Beziehung zwischen Professionellen und Adressat(inn)en heraus. Es wird deutlich, dass gegenseitigen Erkundungsprozessen auf der Basis konjunktiver Erfahrungen sowie der rekonstruktiven Explikation milieuspezifischen Wissens eine Schlüsselrolle für die Initiierung interkultureller Lernprozesse zukommt. Ausgehend davon, dass sich Ungleichheitsstrukturen nicht durch singuläre Kategorien erklären lassen, plädieren Leonie Herwartz-Emden, Wiebke Waburg und Verena Schurt für eine interkulturelle geschlechtergerechte Pädagogik, die die soziale Kategorie Geschlecht thematisiert, auf eine Demokratisierung von Geschlechterverhältnissen abzielt und gleichzeitig durch die Berücksichtigung von Heterogenität die Verschränkung der Kategorie Geschlecht mit anderen sozialen Kategorien wie Ethnie und Klasse ermöglicht. Es werden Voraussetzungen für eine geschlechtergerechte interkulturelle Arbeit formuliert und die Notwendigkeit der Entwicklung und Förderung interkultureller und geschlechtsbezogener Kompetenz(en) wird herausgearbeitet. Wolfgang Nieke skizziert die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses von der Ausländerpädagogik über den Diversity-Ansatz bis hin zu neueren, auf dem Capability-Approach basierenden Ansätzen interkultureller Pädagogik. In einer dekonstruktiv und am Capability-Approach orientierten kritischen Erziehungswissenschaft sieht er die Möglichkeit einer Präzisierung bzw. Weiterentwicklung selbstreflexiver interkultureller Pädagogik, welche auf dieser erweiterten Theoriebasis der Vielfältigkeit menschlichen Lebens in der Migration besser gerecht zu werden vermag. Mechtild Gomolla geht von Nancy Frasers Gerechtigkeitstheorie aus und formuliert eine theoretische Position, die es ermöglicht, komplexe Forderungen an Bildung und Erziehung sowie unterschiedliche Aufgabenfelder der Migrationspädagogik in ein einheitliches Konzept zu integrieren. Anhand eines konkreten Praxisbeispiels erläutert sie die empirische Reichweite ihres Ansatzes zur Erforschung von eine gleichberechtigte Teilhabe erschwerenden institutionellen Barrieren und diskutiert anschließend dessen Relevanz für eine transformative Praxisentwicklung. Erol Yildiz nimmt die durch Diversität geprägte Migrationsgesellschaft in den Blick und hebt die Bedeutung migrantischer Perspektiven und Alltagswirklichkeiten sowie marginalisierter Wissens-

arten und Perspektiven für die Konstitution eines neuen Konzeptes von Migrationsgesellschaft hervor. Damit trägt er der subjektiven Bedeutung individueller Strategien gesellschaftlicher Selbstverortung(en) Rechnung und wird gleichzeitig dem Postulat der Anerkennung von Vielfalt im Sinne von gleichzeitiger und gleichberechtigter Existenz unterschiedlicher Lebensentwürfe in der Migrationsgesellschaft gerecht. Wassilios Baros & Hans-Uwe Otto arbeiten den Stellenwert des Capability- Approachs für die Interkulturelle Pädagogik heraus und definieren die Ermöglichung von Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als soziales Projekt für die Migrationsgesellschaft. Sie plädieren für eine Interkulturelle Pädagogik, die Chancengleichheit als Gleichheit der Verwirklichungschancen begreift und an der praktischen Gestaltung und Erweiterung dieser Verwirklichungschancen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund interessiert ist.

In dieser Weise und mit diesem Inhalt charakterisiert diese Festschrift das wissenschaftliche Werk von Georg Auernheimer: Die theoretische Arbeit am Begriff und die ständige Weiterentwicklung der Theorien interkultureller Bildung durch Partizipation am gesellschaftlichen und politischen Diskurs bildeten die Grundlage für immer neue Überlegungen in praktischer Absicht. In seinen Schriften wird dies schon an den Überschriften deutlich, denn sein Interesse richtet sich auf die Bildungsprozesse aller an Unterricht und Erziehung Beteiligten; die richtige disziplinäre Ordnung ist ihm wichtig, wird aber doch von dem auf die Veränderung der Praxis gerichteten Impetus überlagert. Insoweit soll die Welt nicht nur "neu interpretiert" werden. Die pädagogische Praxis kann sich selbst dann als interkulturelle Bildung begreifen, wenn sie die spezifischen Intentionen der humanen Praxis zum Ausdruck bringt, nämlich die Selbstentfaltung der Menschen als Menschen zu fördern. Georg Auernheimer hat gleichzeitig immer die besondere Verbindung der Erziehung mit der Politik im Auge, weil diese die bindenden Entscheidungen, und im Falle der Migration eben die für alle in einem gemeinsamen Zusammenhang Lebenden und Betroffenen, zu besorgen hat. Wenn die Politik spaltet, dann kann die Erziehung nur mühsam die Einheit der Allgemeinbildung für alle realisieren. Aber die Erziehung ist nicht einfach abhängig: Auch unter widrigen Bedingungen kann sie Anerkennung und die Zumutung der Bildungsforderung zum Ausdruck bringen. Georg Auernheimer wird uns hoffentlich auch noch nach seinem 70. Geburtstag Anregungen für diesen Weg geben.

Über die Schwierigkeiten, sich auf die Globalisierung des Zusammenlebens einzustellen: die Kölner Integrationsdebatte[1]

Wolf-Dietrich Bukow

Wer sich heute mit dem urbanen Zusammenleben befasst, der wird neben der Individualisierungsproblematik sehr schnell auf die Migrationsthematik treffen.[2] Nachdem die Individualisierungsdebatte jedoch schließlich wieder abgeebbt ist, geht es heute fast ausnahmslos um "ethnisch-kulturelle" Vielfalt. Und hier dreht sich die Diskussion vor allem darum, dass diese Vielfalt das urbane Zusammenleben zunehmend gefährde.[3] Alsbald wird überlegt, wie man diese Thematik in den Griff bekommen kann, um eine nachhaltige Schädigung der Gesellschaft zu verhindern. Schließlich werden je nach der eigenen Orientierung mehr "Integrationsanstrengungen" oder mehr Assimilationsleistungen gefordert. Das Ziel ist jedoch in der Regel das Gleiche, nämlich die überkommenen Verhältnisse wiederherzustellen.

Erst in letzter Zeit wird zunehmend darüber nachgedacht, dass die Veränderungen im Zusammenleben vielleicht falsch beschrieben oder doch zumindest unscharf identifiziert worden sind und dass man die aktuelle Situation, selbst wenn man sie ethnisch-kulturell betrachtet, auch anders sehen kann. Möglicherweise handelt es sich ja gar nicht um etwas wirklich Neuartiges oder Spezifisches, sondern um einen ganz normalen Vorgang in der Stadtentwicklung. Und was wir im Augenblick bemerken, ist vielleicht bloß die Reaktion auf eine deutlich verstärke Zunahme an Diversität, die damit zu tun hat, dass die globalgesellschaftliche Einbindung der Stadtgesellschaft zugenommen und die Relevanz nationaler Komponenten abgenommen hat. Aber noch wird bei uns, anders zum Beispiel als in Ländern wie Kanada oder Neuseeland, in dieser Weise eher selten systematisch nachgedacht.

Allmählich lässt sich diese Entdramatisierung jener vorgeblich ethnisch-kulturellen Überfremdung der Gesellschaft kaum noch aufhalten. Dabei spielt einerseits die

1 Dokumentiert in der vorläufigen Fassung des Integrationskonzeptes "Ergebnisse der Erarbeitung des Kölner Integrationskonzeptes – Konzeptionelle Grundlagen und Handlungsempfehlungen" vom März 2009. Unterdessen liegt eine erheblich überarbeitete und verbesserte Fassung vor, in der eine ganze Reihe von Kritikpunkte aufgegriffen wurden.

2 Besonders deutlich wird das bei dem zweibändigen Reader von Wilhelm Heitmeier (1998, S. 2f.), wo er fragt: "Sind individualisierte und ethnisch-kulturell vielfältige Gesellschaften noch integrierbar?"

3 Vgl dazu Heitmeyer 1999, S. 269.

internationale Migrationsforschung (zuletzt Vertovec 2009) eine große Rolle. Anderseits haben aber auch Überlegungen in Deutschland selbst dazu beigetragen, z. B. die Diskussion über die Nutzungsvielfalt im Stadtquartier (Steffen et al. 2004, S. 7) oder die Forderungen nach einer Öffnung der Institutionen – eine Maßnahme, die zum Beispiel von Georg Auernheimer (2001) schon vor Jahren innerhalb der interkulturellen Pädagogik erhoben wurde. Jüngst hat die Debatte über Antidiskriminierungsmaßnahmen in der EU die Entdramatisierung noch einmal beschleunigt, stellen doch Antidiskriminierungsmaßnahmen die Skandalsierung solcher Differenzen, wenn sie zur Benachteiligung führen, sogar unter Strafe. Die Antidiskiminierungsgesetzgebung macht die Anerkennung auch der ethnisch-kulturellen Vielfalt zur Norm. Die jüngsten Forschungsergebnisse etwa von SINUS Sociovision (Wippermann/Flaig 2009) gehen sogar noch weiter und erklären die sozio-kulturelle Vielfalt zur Normalität postmoderner Gesellschaft. All dies sollte eigentlich dazu zwingen, über die Gefährdung der Stadtgesellschaft einmal ganz anders nachzudenken und die Probleme nicht länger bei der sich diversifizierenden Bevölkerung, zumal der allochthonen, zu suchen, sondern in einer nicht ausreichend angepassten Stadtgesellschaft.

Aber noch wird nicht konsequent umgedacht. So stellt sich die Frage, warum dieses Umdenken so schwer fällt. Ich meine, dass das sowohl verschiedene theoretische als auch praktische Gründe hat, denen ich im Folgenden nachgehen werde. Dabei wird sich zeigen, dass es zwar ein starkes Beharrungsvermögen gibt, für das nicht zuletzt die nationalen Traditionen verantwortlich sind (Bukow 2009); aber auch, dass diese Sichtweise unter dem Druck der gesellschaftlichen Wirklichkeit allmählich brüchig wird. Um das zu belegen, möchte ich abschließend auf den Versuch der Stadt Köln, ein Integrationskonzept zu entwickeln, eingehen.

1. Zu einigen theoretischen Schwierigkeiten im Umgang mit modernen Formen des Zusammenlebens

Wenn man sich die Debatten über das urbane Zusammenleben genauer anschaut, dann erkennt man sehr schnell, dass es lange Zeit überall mehr oder weniger explizit um die sog. ethnisch-kulturelle Vielfalt ging. Sie sei durch die Migranten "eingeschleppt" worden und bedrohe heute den Arbeitsmarkt, die Stadtentwicklung, die Bildungspolitik oder was auch immer. Überall wird dieser Thematik besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Der kritische Beobachter bekommt allerdings sehr schnell den Eindruck, dass manche überkommenen Fragestellungen im Rahmen der aktuellen Globalisierung einfach nur durch die Migrationsthematik abgelöst worden sind.

Während es früher um soziale Herausforderungen und damit verknüpfte Fragestellungen wie Segregation oder ungleiche Entwicklung von Stadtteilen, die Entstehung sozialer Brennpunkte ging, scheint sich heute alles um sog. ethnisch-kulturelle Herausforderungen und damit verknüpfte Fragestellungen wie die Entstehung von Ghettos, um die Ausbildung von Parallelgesellschaften (Bukow et al. 2007) zu drehen. Unabhängig davon, ob die überkommene Sichtweise berech-

tigt war, muss es doch stutzig machen, wie einfach eine Sichtweise in eine andere überführt werden kann. Mir ist hier nur die Perspektivenverschiebung als solche wichtig. Es ist eine Verschiebung von Perspektiven, die sich erstaunlich deutlich auch in der Entwicklung der Forschung von der Stadtforschung über die Sozialpädagogik bis hin zur Kulturanthropologie abbildet. Besonders extrem hat sie sich in der Bevölkerungswissenschaft (Berliner Institut 2009), der Konfliktforschung (Anhut/Heitmeyer 2000) und der Interkulturellen Pädagogik vollzogen[4]. Diese Forschungsrichtungen verdanken ihre Entwicklung/ sogar großenteils dieser Umorientierung. Selbst in der Philosophie und in der Theologie haben sich entsprechende Debatten ausgebildet. Die besagte Perspektivenverschiebung hat sich also nicht nur allgemein in der Öffentlichkeit vollzogen, sondern wurde auch in der einschlägigen Forschung nachvollzogen.

Ist die Perspektivenverschiebung wirklich angemessen? Werden die öffentlichen Debatten der Stadtentwicklung und der Globalisierung des urbanen Zusammenlebens damit endlich gerecht? Ist die in der Wissenschaft vollzogene Umorientierung dementsprechend tatsächlich sach-adäquat? Meine These ist hier, dass die Perspektivenverschiebung nur indirekt der Sache selbst geschuldet ist. Tatsächlich reflektiert sie eher das Veralten des überkommenen politischen Selbstverständnisses. Sie verdankt sich der Tatsache, dass man die seit Jahrhunderten zunehmende Ausdifferenzierung der Stadtgesellschaft und das Ende nationalstaatlichen Denkens angesichts der sich aktuell beschleunigenden Individualisierung und Globalisierung irgendwann nicht mehr länger gänzlich verdrängen kann, aber diese verspätete Entdeckung nun völlig überinterpretiert. Vor dem Hintergrund dieser späten Entdeckung eines sich längst vollziehenden gesellschaftlichen Wandels wäre ja eigentlich zu erwarten, dass man nun in einer Art nachholender Erkenntnis die Dinge theoretisch einholt und damit den notwendigen Spielraum gewinnt, um die aktuelle Situation angemessen einzuordnen und die aktuellen Herausforderungen adäquat anzugehen. Genau das scheint jedoch vorerst nicht passiert zu sein. Vielmehr stilisiert man die späten Entdeckungen in einer Art Überreaktion umgehend zu einer Bedrohung. Statt diesen offenkundigen cultural lag zu bearbeiten, ist man zunächst nur von dem einen Extrem ins andere gefallen. Während früher, zur Zeit der "Gastarbeiter", Migration überhaupt kein wirkliches Thema war, sieht man heute plötzlich überall Migranten am Werk und fühlt sich durch die "eingeschleppten" Differenzen bedroht. Was früher weitgehend verdrängt bzw. mit solchen Begriffen wie Vertriebener, Gastarbeiter oder Übersiedler entproblematisiert wurde, d.h. nicht als Migration, sondern allenfalls als ein politisch bedingter Standortwechsel betrachtet und damit sicherlich in seiner gesellschaftlichen Brisanz unterschätzt wurde, wird plötzlich zu der alles überwölbenden Herausforderung.

Man kann erkennen: Die gesellschaftliche Entwicklung liefert zwar den Anstoß, sich neu zu orientieren, aber die Logik der Umorientierung wird davon nicht berührt, das Gesellschaftsverständnis erweist sich als wenig flexibel und als erfahrungsresistent. Letztlich sind es nach wie vor nicht die praktischen Erfahrungen, die den Ausschlag geben. Es ist geradezu umgekehrt. Die theoretische Orientierung er-

4 Vgl die Diskussion bei Krüger-Potratz 2005, S. 62ff.

fährt eine gewisse Perspektivenverschiebung, aber sie bestimmt weiter, wie die Situation zu definieren ist. Man kann das beharrliche Festhalten an der Definitionsmacht sehr gut an der Entwicklung pädagogischer Positionen illustrieren. Zwar wurde die alte "Ausländerpädagogik" schrittweise von der interkulturellen Pädagogik abgelöst, aber das diente zunächst einmal nur dazu, bei den Experten einerseits mehr Verständnis für die Veränderungen in der Stadtgesellschaft zu erwecken, sie anderseits aber auch zu befähigen, den Einwanderer schneller an die realen Bedingungen unseres urbanen Zusammenlebens heranzuführen und ihm dabei zu helfen, in der Stadt wirklich "anzukommen". Man kann das aber auch an anderen, praktisch ausgerichteten Debatten zeigen. Das Festhalten an der überkommen Definitionsmacht ist kein Spezifikum der Pädagogen, sondern lässt sich überall beobachten, wo Experten tätig werden, um in der Praxis zu intervenieren (Bukow 2009, S. 419f.). Beispiele dafür sind das kommunale Rucksackprojekt (Behrens/Bukow 2008) und die sich geradezu inflationär verbreitenden interkulturell ausgerichteten Trainingsprogramme.

Es sind wohl gerade die mit der Perspektivenverschiebung einhergegangene Kulturalisierung des Gesellschaftsbildes und die in diesem Kontext vorgenommene Skandalisierung der "eingeschleppten" Kulturdifferenzen, die zur Persistenz dieses nur reformulierten Gesellschaftsverständnisses beigetragen haben. Beides hat dafür gesorgt hat, dass diese Sichtweise in die diversen Beratungseinrichtungen und kommunalen Dienststellen eingesickert ist und heute mit einer ähnlichen Bedeutung versehen wird wie die Gender-Thematik. Ethnisch-kulturelle Vielfalt wird zur Querschnittaufgabe stilisiert, obwohl sich beide Themen völlig unterschiedlich konstituieren. Überall bemüht man sich heute um die Einwanderer, aber der eingeschliffenen Definitionsmacht folgend geht es weiterhin um – so muss man heute sagen – die "Generation Gastarbeiter". Da sie aber längst sozial-strukturell integriert und damit, so wie gewünscht, als neues Proletariat etabliert ist (Wippermann/Flaig 2009), nimmt man sich behelfsweise deren Kinder und Enkel an und spielt deren "Migrationsgeschichte" hoch. Notfalls behilft man sich auch damit, sie statistisch zu identifizieren, um sie aus dem Verborgenen zu "befreien"(Mannitz 2006, S. 117f.). Das Problem ist hierbei nicht nur, dass damit jene unheilvolle Dynamik von "bagatellisiert" zu "dramatisiert" fortgeschrieben wird, die in einer Art self-fulfilling-prophecy manches überhaupt erst erzeugt, was es sonst nicht geben würde[5], sondern auch, dass damit eine gelassenere Sicht der Dinge verhindert und der Blick für die realen Probleme des Alltags verstellt wird.

2. Zu einigen praktischen Mühen auf dem Weg zu einer sachadäquaten Sichtweise

Sicherlich spielen die öffentlichen Debatten ein große Rolle; zumal wenn sie auch noch von den Experten verstärkt und zugespitzt werden. Aber es ist selbstver-

5 Das deutsche "Türkenproblem" gibt es z. B. sonst nirgends auf der Welt. Es mag in anderen Ländern andere "Schwarze" geben, aber wer die entsprechende Rolle zu übernehmen hat, das hat ganz offensichtlich nichts mit der Herkunft und den "eingeschleppten" Kulturdifferenzen zu tun.

ständlich, dass das urbane Zusammenleben auch unabhängig davon ein Thema sein kann, denn dessen Ordnung ist und bleibt sicherlich stets eine große Herausforderung für die Bevölkerung aber auch für eine Gesellschaft insgesamt. Dies wird jeder sofort bestätigen, der in einer größeren Stadt lebt, der die Veränderungen des urbanen Alltags tagtäglich erlebt und der dabei vielleicht auch an die zunehmend durch Einwanderer geprägten Quartiere denkt.

Die Frage ist freilich: Wie weit kann man sich der öffentlichen Deutungsmacht in einem solchen Augenblick entziehen und die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung sachadäquat erfassen? Es muss schon irritieren, wenn auch praktisch geprägte Auskünfte mitunter in die gleiche Richtung weisen wie die öffentlichen Debatten. Wenn man allerdings konkret auf die Alltagssituation eingeht, dann merkt man schnell, dass die Vermutung, dass bei der Wahrnehmung der Alltagsprobleme die öffentlichen Debatten den Ton angeben, ein wenig komplizierter ist, als das zunächst den Anschein hat.

Dazu müssen wir einen Blick darauf richten, wie man im Alltag überhaupt zu einer Einschätzung einer gesellschaftlichen Entwicklung kommen kann. Zu einer Einschätzung kommt es einfach dadurch, dass man bei der Beurteilung von Entwicklungen sehr schnell auf die Strategie verfällt, zwei individuell vielleicht gut begründete, jedoch für die Stadtentwicklung völlig beliebige Zeitpunkte zu fixieren und sie dann aus individueller Perspektive miteinander zu vergleichen. Aber das ist noch nicht alles, denn man muss ja auch versuchen, aus diesem eher zufällig generierten Vergleich Aussagen über den Wandel der Stadt zu gewinnen. Bei dieser Einschätzung spielen notgedrungen erneut individuelle Faktoren eine große Rolle. Nicht nur die Wahl der Vergleichspunkte, auch die Einschätzung der Entwicklung unterliegt erst einmal fast ausschließlich der subjektiven Befindlichkeit. In jedem Fall dient die individuelle Situation, der individuelle Erfolg als Referenzrahmen. Wer mit der Stadtentwicklung Schritt gehalten hat, wird die Veränderungen wohlwollend akzeptieren; wer in dieser Zeit an Einkommen, Arbeit oder sozialem Erfolg verloren hat, wird die Situation kritisieren und umgekehrt, wer zugewonnen hat, wird die Veränderungen positiv finden. Und dies ist nur konsequent.

Spannend ist nun aber die Frage, wer überhaupt eine Einschätzung des Alltags vornimmt, und wie, wenn er sich dazu genötigt sieht, die jeweiligen Prädikate zugewiesen werden. Und hier ist klar, wer sich im Alltag pragmatisch arrangiert hat und damit gut leben kann, für den ist die ganze Angelegenheit kein Thema. Nur wo sich die individuelle und die gesellschaftliche Entwicklung unterscheiden, wird ein Interesse an Deutungen entstehen, und dabei ist wiederum klar, dass negative Einschätzungen besonders gefragt sind, wo die Bilanz zu Ungunsten der eigenen Situation ausfällt. Zu dieser Konstellation passen die öffentlichen Debatten. Sie liefern die Argumente für negative Prädikate. In der gegenwärtigen Situation kann man immer wieder beobachten, dass Probleme unter Rückgriff auf die aktuellen Kulturalisierungsdebatten den Einwanderern zugeschrieben werden (Bukow 2009). Und spätestens in diesem Augenblick wird deutlich, dass die Einschätzung der Alltagspraxis sehr wohl – aber eben nur in bestimmten Fällen – sehr stark von

dem Verständnis abhängt, mit dem man sie angeht, also von der negativ aufgeladenen öffentlichen Definitionsmacht.

So zeichnet sich im Blick auf die Alltagspraxis eine paradoxe Situation ab: Auf der einen Seite gibt es ein Alltagsbewusstsein, das sich vor allem von den öffentlichen Debatten lenken lässt. Auf der anderen Seite gibt es ein dazu widersprüchliches Alltagsbewusstsein, das sich einem pragmatischen Arrangement in der sich ständig verändernden gesellschaftlichen Wirklichkeit verdankt. Allerdings muss man hier präzisieren, denn es handelt sich nicht um völlig gleiche Bevölkerungsgruppen. Etwas vereinfacht und an die SINUS-Siciovision angelehnt formuliert, geht es bei der ersten Gruppe, die sich von der öffentlichen Stimmung leiten lässt, um Teile des traditionsorientierten Milieus – und zwar die Teile, die einerseits autochthon sind und die anderseits fürchten, ihre angestammten Privilegien streitig gemacht zu bekommen oder auch längst prekarisiert sind. Für sie bietet die hegemoniale Logik eine passende Deutung. Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um die Milieus, die mit ihrer Situation zufrieden sind oder sich sogar im Aufwind sehen, ob sie nun autochthon oder allochthon sind. Es sind Menschen, die sich in der Stadtgesellschaft eingerichtet haben und sich ein Leben anders als urban gar nicht mehr vorstellen können. Sie sehen sich tagtäglich mit Migration und Mobilität konfrontiert. Sie sind auf die Globalisierungsprozesse eingestellt, stellen deshalb keine Fragen, sondern nutzen sie nach Möglichkeit. Wenn es Schwierigkeiten gibt, rechnen sie diese nicht "eingeschleppten" Kulturen, sondern konkreten gesellschaftlichen Unzulänglichkeiten (dem Arbeitsmarkt, dem schlechten Bildungssystem, dem ungenügenden Einkommen usw.) zu. Sie repräsentieren die moderne Stadt und belegen damit, dass diese Sozialform nicht trotz, sondern wegen der Migration und Mobilität zu dem geworden ist, was sie heute darstellt. Sie leben eine zunehmende Individualisierung und Diversifizierung der Lebensverhältnisse und erwarten, dass sich die Institutionen, Behörden, Verwaltungen usw. endlich darauf einrichten.

3. Wenn die Dinge allmählich brüchig werden

Es wird immer deutlicher, dass wir es bislang nur mit der halben Wahrheit zu tun hatten. Die bisherige Perspektivenverschiebung hat keine wirklichen Fortschritte gebracht. Ganz im Gegenteil, sie hat neue Verzerrungen erzeugt und die nationale Aufladung der Debatten eher noch begünstigt. Heute wird erkennbar, dass es keinen Sinn hat, weiter die kulturalistische Perspektive zu beschwören und einem längst überholten methodologischen Nationalismus zu folgen. Ulrich Beck hat das zu Recht immer wieder kritisiert (Burgess 2006, S. 256). Der Trugschluss des methodologischen Nationalismus besteht darin, Staat und Gesellschaft in eins zu setzen und alles, was diese Einheit stört, wenn man es schon nicht sofort beseitigen kann, als vorübergehende Turbulenzen zu betrachten, die es notfalls "auszusitzen" gilt. All diese Maßnahmen wirken wie Schachzüge, um die zunehmende Brüchigkeit der Sichtweise noch etwas zu kaschieren.

An einzelnen Punkten führt die Perspektivenverschiebung tatsächlich längst zu mehr als nur zu einem Umschlagen von einem Extrem ins andere. In einzelnen Bereichen schärft sich der Blick für die aktuelle Entwicklung. Dazu haben nicht nur Forscher wie Klaus Bade (2002) mit der Analyse der Geschichte der Migration und europaweiter Mobilität oder Annedore Prengel (2006) mit der Pädagogik der Vielfalt beigetragen, um nur einige zu nennen, sondern eben auch die zunehmende Wahrnehmung der praktischen Erfahrungen. Wenn in einem Stadtteil schon mehr als die Hälfte der Bevölkerung außerhalb dieser Stadt, ja außerhalb des Landes geboren ist und dieser Stadtteil trotzdem oder gerade deshalb zu einem lebendigen geworden ist, so lässt das nachdenklich werden. Man kann bei der Diskussion des urbanen Zusammenlebens und bei der Analyse möglicher Verwerfungen nicht länger die zunehmende Migration verantwortlich machen, sondern wird umgekehrt die zunehmende Migration und Mobilität, die Individualisierung und Diversifizierung als conditio sine qua non betrachten müssen, und wird dann nur noch fragen, wie der Umgang miteinander unter diesen Bedingungen arrangiert bzw. organisiert und einbezogen werden kann. Die praktischen Erfahrungen weisen einfach in diese Richtung.

Jedenfalls zeigt sich, dass sowohl die wissenschaftlichen als auch die politischen genauso wie die öffentlichen Debatten zunehmend nachgeben und unter dem Druck der praktischen Erfahrungen zumindest zunehmend widersprüchlicher, ja vieldeutiger werden. Sie folgen zwar zunächst noch dem alten Mainstream und bleiben damit weiter im Sog einer ubiquitären Kulturalisierung der Gesellschaft. Aber längst findet unter der Hand eine pragmatische Wende statt und man kommt allmählich auf dem Boden der gesellschaftlichen Wirklichkeit an. Diese heimliche Wende, die man als eine Art empirische Umbesinnung oder die Verabschiedung des nationalen Blicks bezeichnen könnte, macht aus der Perspektivenverschiebung tatsächlich allmählich einen Perspektivenwechsel, wie er in der kritischen Forschung allerdings schon seit zwanzig Jahren gefordert wird (Bukow/Llaryora 1998). Man kann diese Umbestimmung aber auch gut an der aktuellen Debatte über Integrationsprogramme wie an den aktuellen wissenschaftliche Debatten belegen.

So zeichnet sich mit der Zeit auch in theoretischen Debatten eine paradoxe Situation ab. Es entwickeln sich zwei konträre Postionen:

Einerseits beharrt man weiter auf einer kulturalisierenden Sicht der Dinge. Die Kulturalisierung führt hier nicht nur zu einer zunehmenden Skandalisierung von Kulturdifferenzen, sondern setzt auch ganz neue Formen des Rassismus frei, wie die Auseinandersetzungen mit dem Islam zeigen und wie ganz konkret an jedem Moscheebau erneut dokumentiert werden kann. In der Spätphase dieses Diskurses verschmelzen Kulturalismus und Nationalismus programmatisch miteinander und bringen aus der Mitte der Gesellschaft neue Versionen eines kulturell ausgestatteten Rassismus hervor, der sich vor allem mit Themen wie Religion, Sprache, gender sowie Rechts- und Wertorientierung befasst und daran seine Programmatik abarbeitet.

Anderseits entwickelt sich eine zunehmend gelassene Hinwendung zu einer unumkehrbaren Diversifizierung der urbanen Wirklichkeit. Dabei wird die mobilitätsspezifische Diversifizierung der Gesellschaft mit weiteren Diversifizierungserscheinungen aus dem Umfeld von gender oder disability verknüpft und zu einer neuen Sichtweise des Umgangs miteinander verschmolzen, was man beispielsweise an den aktuellen Inklusionsforderungen ablesen kann. Es geht nicht darum, zur alten "vor-kulturalistischen" Phase zurückzukehren, sondern man benutzt die Debatte, um neue Einsichten über die Bedeutung von Mobilität, Diversität und Individualität zu gewinnen und sich im Blick auf die Entwicklung der Stadtgesellschaft neu zu positionieren.

Die beiden Positionen – und das ist für die Einschätzung der gegenwärtigen Situation wichtig zu beobachten – treffen im Augenblick aufeinander. Sie werden sogar im gleichen Atemzug präsentiert. Wenn man sich einzelne Beispiele anschaut, dann sieht man schnell, zu welchen problematischen Ergebnissen das führt:

a. Mit dem Konzept einer gesteuerten zirkulären Migration versucht zum Beispiel die EU, eine nachhaltige Verfestigung der zunehmenden Mobilität zu verhindern und zugleich den Druck von den Außengrenzen zu nehmen, an denen zur Zeit viele mobile Menschen scheitern, zum Teil sogar umkommen.[6] Dass es gelingt, auf diese Weise die zunehmende Mobilität in irgendeiner Weise zu regulieren und zu dosieren, mag bezweifelt werden. Globale Mobilitätsprozesse sind durch solche Maßnahmen nicht auf die Dauer aufzuhalten und allenfalls etwas eleganter als bisher kriminalisierbar.

b. Auf der anderen Seite beginnen sich viele Institutionen auf die zunehmende Mobilität einzustellen. Das lässt sich bereits an einigen Wohnungsbaugesellschaften erkennen[7], die sich der neuen Entwicklung annehmen. Es ist auch bei Bildungseinrichtungen zu beobachten, die ihr Quartier als "natürliches" Lernumfeld entdecken. Die hier vollzogene Umstellung ist eigentlich nichts anderes als eine Hinwendung zur Wirklichkeit, zur gesellschaftlichen Konstruktion der europäischen Stadt und den mit ihr seit je verknüpften Erfahrungen. Weil die Stadt bei der Entwicklung neuer Handels- und Produktionsweisen auf immer mehr Mobilität angewiesen war, sah sie sich genötigt, neue Formen des Zusammenlebens zu entwickeln. Wenn man sich klar macht, dass die europäische Stadt schon immer der Versuch einer Antwort auf Migration und Mobilität war, dann versteht man sehr schnell, warum gerade typische Stadtquartiere mit ihrer hohen Mischung, Dichte und Diversität gute Anhaltspunkte dafür bieten, auch mit neuen Formen von Mobilität, Individualität und Diversität umzugehen.

Nun kann man sich natürlich erneut fragen: Wenn man zunehmend erkennt, wie sich Gesellschaft entwickelt, warum werden dann nicht die Erfahrungen, die hier vorliegen, mehr gewürdigt, ganz gezielt eingesetzt; und warum beharrt man auf

6 In der am 16. Mai 2007 veröffentlichten Mitteilung "Zirkuläre Migration und Mobilitätspartnerschaften zwischen der Europäischen Union und Drittstaaten" schlägt die Kommission zunächst die Aushandlung von Mobilitätspartnerschaften zwischen der EU und Drittländern vor.

7 Ich verweise hier nur auf den Bericht in den "Wohnimmobilien" Nr. 20 vom 22.5.2008, S. 6.

jener paradoxen Sichtweise? Spricht nicht einiges dafür, dass sich diese Sicht der Dinge allmählich durchsetzt? Das liegt wohl weniger am methodologischen Nationalismus, auch wenn er beharrlich weiter betrieben wird, so noch immer von Hartmut Esser etwa auf der Deutschen Islamkonferenz des Bundesinnenministeriums im Herbst 2006[8] oder von Nekla Kelek in ihren zahlreichen Stellungnahmen und Publikationen (Kelek 2007, 2008). Es liegt erkennbar mehr daran, dass sich die Sozialwissenschaften einerseits und entsprechende Experten aus der Praxis andererseits sehr schwer damit tun, sich auf die aktuelle Entwicklung zu besinnen und die Geschichte der Stadt sozialgeschichtlich-kulturanthropologisch neu einzuschätzen, weil sie sich in ihrem gesamten habitus umstellen müssten. Teils haben sie sogar Karriere mit der überholten Sichtweise gemacht und erleben sich jetzt in einem Interessenkonflikt. Allerdings hätte nicht zuletzt schon früher ein Blick auf Simmel geholfen, der bereits vor über 100 Jahren gezeigt hat, welche Fähigkeiten die moderne Stadt im Umgang mit Diversität zu entwickeln vermag. Geholfen hätte auch die europäische Anthropologie (Kaschuba 1995, Römhild 2004), die einen ganz anderen Zugang zur Stadt gewonnen hat, als das bislang in der Mainstreamforschung üblich war. Und geholfen hätte sicherlich auch eine exakte wissenschaftliche Beobachtung unserer Alltagsprobleme. Es gibt längst zahlreiche Anstöße dafür nicht länger auf Assimilation und assimilatorische Integration, sondern auf Öffnung und Umbau der urbanen Öffentlichkeit, der Verwaltungen und der Schulen, also der gesellschaftlichen Institutionen zu setzen.

Es ist klar, dass dieser Paradigmenwechsel weg von der methodologisch-nationalistisch ausgerichteten Forschung interkultureller genauso wie integrativer Provenienz zu einer Sichtweise, in der Strukturen auf Verschiedenheit immer wieder neu eingestellt werden müssen, dauert und nicht reibungslos verläuft. Es ist aber auch klar, dass dieser Paradigmenwechsel im Prinzip mehr als die Rückkehr zu einem alten Paradigma bedeutet, gerade weil damit alten Erfahrungen erstmals voll Rechnung getragen werden soll.

4. Analysen und Konzepte im Widerspruch: "Sowohl-als-auch"

Ulrich Beck (2004, S. 112f.) hat bereits vor Jahren im Blick auf die Konzeptionalisierung von Gesellschaften vor dem Hintergrund fortschreitender Globalisierung darauf hingewiesen, dass sich in den letzten Jahren zwei konkurrierende Sichtweisen sowohl in der Forschung als auch in der Öffentlichkeit etabliert haben, die sich nicht nur unterscheiden, sondern konträr zueinander stehen. Es handelt sich um genau die Sichtweisen, die zuvor im Blick auf den Umgang mit der Stadtgesellschaft beschrieben wurden und die sich offenbar ganz besonders auch in der Integrationsdebatte niederschlagen. Bei Ulrich Beck wird auch schon deutlich, dass es sich dabei nicht um zeitgleiche Alternativen, sondern um zeitversetzte Einschät-

8 Hartmut Esser, Wertekonsens und die Integration offener Gesellschaften, Vortrag vor der Arbeitsgruppe Deutsche Gesellschaftsordnung und Wertekonsens der Deutschen Islam-Konferenz (DIK),1. Sitzung, Nürnberg, BAMF, 6.11.2006.

zungen handelt, die sich unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen, Entwicklungsphasen und gesellschaftlichen Positionierungen verdanken. Es kann demnach nicht darum gehen, zwischen beiden Seiten Kompromisse zu formulieren, sondern eine angemessene Sichtweise für die aktuellen Herausforderungen zu entwickeln. Der Blick auf das Integrationskonzept der Stadt Köln[9], hier in seiner vorläufigen Fassung, belegt, wie brisant diese Problematik ist und dass es wichtig ist, sich adäquat zu positionieren.

Es handelt sich bei dem Konzept nicht um eine abgeschlossene Fassung, sondern um den Versuch, die bisherige Debatte zu bündeln und die entscheidenden Punkte als Basis für ein endgültiges Konzept herauszuarbeiten. Sich darauf zu beziehen, hat den Vorteil, dass man die einzelnen Diskussionslinien noch gut erkennen kann, was aus analytischer Perspektive entscheidend ist und den Nachteil aufwiegt, dass man noch keine endgültige Fassung zur Einschätzung vorliegen hat. Abgesehen davon hat man auf diese Weise auch die Möglichkeit, auf das endgültige Konzept noch beratend mit einzuwirken.

Das Konzept ist abgesehen von einer knappen Einleitung in vier große Blöcke aufgeteilt. Zunächst werden die Rahmenbedingungen des Konzeptes identifiziert, die vor allem das Selbstverständnis des lokalen kommunalen Verwaltungsdiskurses spiegeln. Anschließend werden fünfzehn verschiedene Handlungsfelder dargestellt, die im Wesentlichen von Initiativen erstellt und von der Verwaltung moderiert wurden. In einem weiteren Schritt skizziert die Verwaltung, wie sie dieses Konzept steuern kann, und abschießend werden einige Handlungsempfehlungen gebündelt dargestellt. Auffällig ist an diesem Konzept, dass einige zentrale Handlungsfelder, für welche die Verwaltung vor allem selbst zuständig ist, bislang fehlen.

Wenn man sich nun unter den oben skizzierten Überlegungen diesem Integrationskonzept zuwendet, dann wäre von folgender Überlegung auszugehen:

Die Integration oder genauer die Förderung des Zusammenleben ist einerseits Daueraufgabe einer Stadtgesellschaft und zielt damit auf das, was sie zusammen hält. Sie muss aber andererseits auch den aktuellen Bedingungen entsprechend immer wieder anders angegangen werden, weil sie sich immer wieder neu darstellt und nicht von der Stadt-, sondern der Globalentwicklung abhängig ist. Mobilitäts- und Migrationsfragen erweisen sich als ein integraler Bestandteil der Frage danach, was eine Stadtgesellschaft ausmacht und was sie zusammen hält. Genauer besehen erweisen sie sich als das entscheidende Potenzial, das die Stadtgesellschaft überhaupt erst ermöglicht. Ohne Migration und Mobilität gäbe es die moderne europäische Stadt überhaupt nicht.

Somit wäre zu fragen:

1. Berücksichtigt man in der Debatte die grundsätzliche Problematik postmoderner

9 Köln ist eine Stadt, die sich seit je zur Mobilität bekennt, ohne dies bewusst zu tun: Das Stadtwappen zeigt einerseits die Heiligen Drei Könige, die einst aus Italien gestohlen wurden, und anderseits elftausend Jungfrauen, die angeblich aus Ungarn nach Köln eingewandert sind. Dies ist ein schönes Beispiel dafür, wie man sich vor der Zeit der Nationalstaaten in der globalen Welt positioniert hat.

Mobilität wirklich angemessen? Wird man einer entsprechenden Förderung und Verbesserung des urbanen Zusammenlebens wirklich gerecht?
Oder reduziert man die Problematik nicht letztlich doch auf Einwanderungsprozesse ("in Deutschland ankommen"), hier mitunter sogar einseitig auf die Einwanderer selbst ("nachholende Integration") und noch enger auf den Umgang mit der "Generation Gastarbeiter", also den Kindern und Enkeln der von dem Migrationsregime der 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts angeworbenen türkischen Arbeiterschaft?[10]

2. Werden die aktuellen Besonderheiten der Stadtbewohner - nämlich die durch die fortschreitende Globalisierung forcierte Mobilität und die durch die Entwicklung der neuen Medien hervorgebrachte zunehmende Diversität - tatsächlich als Ausdruck eines nachhaltigen und unumkehrbaren globalgesellschaftlichen Wandels interpretiert?
   Oder begnügt man sich damit, die zunehmende Diversität als eine Übergangserscheinung zu tolerieren, die zwar mehr oder weniger wohlwollend registriert, aber letztlich auf eine Übergangserscheinung reduziert (prolongierte, hinausgezögerte Assimilationserwartung) und schließlich abgetan wird?

3. Werden die zunehmende Mobilität und Diversifizierung der Bevölkerung als eine die Gesamtbevölkerung umfassend prägende Alltagswirklichkeit und damit als ein Chance für mehr soziale, ökonomische, kulturelle und religiöse Vielfalt im Sinne neuer Freiheitsspielräume und emanzipatorischer Erfahrungen betrachtet und damit auch als eine Verpflichtung für ein entsprechendes kommunales Engagement?
   Oder geht es bloß darum, die ökonomisch nützlichen Aspekte einer zugewanderten Bevölkerungsgruppe herauszufiltern ("ein Gewinn für die Gesellschaft") und den Rest/alles Andere als soziale, politische, kulturelle oder ökonomische Belastung abzutun?

Vor diesem Hintergrund erscheint die im Entwurf dokumentierte Debatte über Integration eigentümlich ambivalent. Dies gilt im Prinzip für alle angesprochenen gesellschaftlichen Ebenen im ersten Hauptteil und sogar für die folgenden einzelnen Segmente, die Handlungsfelder. Man schwankt zwischen einer mehr oder weniger betonten Anerkennung, Würdigung von Mobilität, Vielfalt und deren emanzipatorischem Gehalt einerseits und der Forderung nach Integration, kultureller Identifikation und selbstgerechter Assimilation anderseits.

Ein Mal rückt man die Stadtgesellschaft insgesamt mit ihrer zunehmend gemischten und diversifizierten Bevölkerung in den Mittelpunkt, der gegenüber man sich neu aufstellen und öffnen muss[11], ein anderes Mal betrachtet man die Stadt als eine Familie, die sich nur ein wenig mehr um ihre neuen Familienmitglieder bemühen sollte, damit sie sich schneller einfügen, einleben und zu einem nütz-

10 Bekanntlich stellt die "Generation Gastarbeiter" einen Sonderfall dar, weil hier Arbeiter angeworben und erfolgreich unterschichtet wurden. Heute wandern ganz andere soziale Schichten ein, die sich ganz anders in die Gesellschaftsstruktur einfügen. (zuletzt KStA Beilage vom 25.4.)

11 S. 5, Abs.1, 6 "Strukturelle Integration".

lichen Bestandteil der Familie werden.[12] Ein weiteres Mal wird eine inklusive Schule gefordert, die sich aus neuen pädagogischen Ansätzen Südafrikas wie Kanadas speist, oder Vielfalt wird als ein Durchgangsstadium betrachtet, wenn auf das Rucksackprojekt, das Stadtteilmütterprojekt u. a. m. verwiesen wird.[13]

Worin besteht das Anliegen? Im ersten Fall geht es darum, die Stadt mit ihren vielfältigen Einrichtungen so zu modellieren, dass das, was sich in ihrem Inneren entwickelt, einen angemessenen Platz finden kann; im zweiten Fall, so etwas wie eine roadmap für den Weg in die nach wie vor zeitlos-fraglos vorgestellte, national-homogen eingebettete Stadtgesellschaft zu entwickeln. Was verbirgt sich dahinter? Im ersten Fall wäre das Engagement rechtlich fundiert und könnte durch menschenrechtliche, bürgerrechtliche und gegen Diskriminierung gerichtete Forderungen weiter ausgebaut werden. Im zweiten Fall geht es um eine karitative oder diakonische Zuwendung, um Akte praktischer Nächstenliebe, um die Förderung der unterdrückten Frau, die Förderung der vernachlässigten Kinder, wie sie von manchen Initiativen seit langem praktiziert werden mag, um wenigstens die größte Verwerfung zu kompensieren.

Auf den ersten Blick mag es verführerisch sein, beide Konzepte nebeneinander bestehen zu lassen. Für beide gibt es "gute" Gründe und darin erfahrene Akteure. Aber genauer besehen schafft man damit massive Probleme, weil beide Konzepte einander gegenseitig ausschließen und konsistentes Handeln unmöglich machen und l auf diese Weise die drängenden Herausforderungen letztlich unbearbeitet bleiben und nur Kompetenz, Zeit, Geld und Engagement verschwendet werden.

Auf den zweiten Blick erkennt man, dass ein solches Vorgehen auch deshalb nicht funktionieren kann, weil es mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit total widersprüchlich umgeht. Ein Handlungskonzept kann nur erfolgreich sein, wenn es sich an die gesellschaftliche Wirklichkeit anschmiegt, also die aktuelle Situation möglichst genau "liest", einerseits die Komplexität der Wirklichkeit berücksichtigt, sie aber anderseits weder überzeichnet noch paradox interpretiert. Ein Konzept ist nur nützlich, wenn darauf geachtet wird, dass es sich sowohl theoretisch, als auch praktisch einfügt. Und es ist nur umsetzbar, wenn die Resultate so ausfallen, wie man sie versprochen hat und wenn sie verantwortbar sind. Das Konzept muss Schwerpunkte setzen, Strategien entwickeln, die zentral erscheinenden Fragen entschieden angehen und nachhaltig bearbeiten. Nur bei einer solchen dichten, systematisch bedachten und gut angepassten Strategie fügen sich Haupt- und Nebenziel zusammen und entstehen sogar Mitnahmeeffekte, Nebenwirkungen, die dann nicht mehr eigens organisiert werden müssen.

Man könnte zugestehen, dass auf dem Weg zu einem solchen Konzept wichtige Versuche gemacht werden, insbesondere ein zentrales Anliegen zu formulieren und die wichtigsten Aspekte zu bündeln und in die Mitte zu stellen; nur hat man eben – wie schon deutlich geworden ist – stillschweigend zwei inkonsistente Konzepte

12 S. 7 "Soziale Integration".
13 S. 20, Abs. 4, 23 und S. 24.

miteinander verknüpft. Wäre es nicht einfach, sich nun auf eine Problemdefinition zu einigen und dann die Dinge neu zu sortieren? Genau hier liegt das Problem: Die beiden Konzepte spiegeln unterschiedliche gesellschaftliche Vorstellungen und beziehen sich auf verschiedene Situationen.[14]

1. Das im Text immer wieder erkennbare klassische Integrationskonzept folgt dem bekannten Schmelztiegelmodell, nach dem sich der Einwanderer allmählich in der aufnehmenden Gesellschaft unsichtbar macht. Man kann ihn dabei unterstützen oder nicht. Irgendwann ist er angekommen. Dieses Konzept hat allerdings noch nicht einmal in den klassischen Einwanderergesellschaften funktioniert, weil sich Hautfarbe, Religion, individuelle Vorlieben und Lebensstile nur partiell ändern und solche Gesellschaften letztlich eine breite Öffnung erfahren haben, also pluralisierten, ob man das nun wollte oder nicht. In den klassischen Einwandererländern wird dieses hegemonialnationalistisch ausgerichtete Konzept heute nicht mehr vertreten. Freilich: Nachdem Deutschland als eines der letzten Länder weltweit akzeptiert hat, dass es längst zu einem Einwanderungsland geworden ist, hat man offenbar erst einmal die alten, überholten, dazu scheinbar passenden Konzepte reaktiviert und macht nun die Erfahrungen, die andere Länder damit schon hinter sich haben.

2. Das Diversitätskonzept, das ebenfalls in dem Text aufscheint, ist auch in den klassischen Einwanderungsländern entstanden, allerdings als Reaktion darauf, dass man beim ursprünglich praktizierten Integrationskonzept von falschen gesellschaftlichen Voraussetzungen ausgegangen war und jenes deshalb niemals funktionieren konnte. Es spiegelt also eine kritische Neubewertung der Lage wider und rechnet gleichzeitig mit einer weiteren Verstärkung der Elemente, die schon das alte Integrationskonzept haben scheitern lassen, nämlich der zunehmenden Ausdifferenzierung formaler Strukturen und der Individualisierung der Lebenswelt. Es bleibt aber insofern unzureichend, als es übersieht, dass sich mit dem Wandel der Gesellschaften und ihrer Globalisierung auch die politischen Akteure, die man für ein erfolgreiches Konzept benötigt, verändert haben.

Eine Stadtgesellschaft, die sich mit der Frage des Zusammenlebens befasst, ist gut beraten, sich konzeptionell an der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung zu orientieren. Dazu bedarf es sowohl eines lokalen (stadtgesellschaftlich informierten) wie auch eines globalen (globalgesellschaftlich oder weltgesellschaftlich informierten) Blicks. Sozialwissenschaftlich gesprochen ist das eine Frage der Empirie oder, noch genauer, der Konfrontation mit Zahlen, Entwicklungen und hautnahen Deutungen. Allerdings muss man die richtigen Zahlen richtig anschauen: Um die zunehmende Mobilität einer Stadtgesellschaft zu erfassen, muss man erfassen, wie viele Menschen in der Stadt ihre primäre Sozialisation (die prägende Zeit) durchlebt haben und wie viele nicht. Um die real existierende Vielfalt der Milieus zu er-

14 Entfaltet wird eine Analyseperspektive, die auf einer Polarisierung beruht – mit der partizipativ-offenen Kölner Aufnahmegesellschaft auf der einen und der partizipationsresistenten Migrationsgesellschaft auf der anderen Seite (Beispiel S. 6: "Integrationsprozess setzt regelmäßig Integrationsbereitschaft der Zugewanderten ... auch die Bereitschaft der aufnehmenden Gesellschaft voraus".

fassen, muss man, wie vom SINUS-Institut vorgeführt, die lokalen Milieus, ob sie sich nun primär alevitisch, griechisch-orthodox, emanzipatorisch, feministisch, kölsch, proletarisch oder wie auch immer interpretieren, ernsthaft registrieren und dann die Sozialstruktur betrachten.

So gefasste Zahlen sprechen eine klare Sprache, zumal, wenn man sie über einen langen Zeitraum hin verfolgt und vor dem Hintergrund der weltweiten globalgesellschaftlichen Tendenzen deutet. Dann wird man nämlich bemerken, dass die Stadt, wie ich einleitend bereits markiert habe, längst durch und durch diversifiziert, pluralisiert und, was die Bevölkerung betrifft, zunehmend gemischt ist. Und man wird bemerken, wie sich die Sozialstruktur der einwandernden Bevölkerung entsprechend dem praktizierten Migrationsregime verändert[15] und dementsprechend auch die Reaktionen der Stadtgesellschaft ausfallen.

Solange dies nicht wirklich ernst genommen wird, solange man auf dieser widersprüchlichen Situation beharrt, lässt sich kein überzeugendes Konzept formulieren. Es bleibt unklar und widerspruchsvoll. Es führt dazu, dass Konzepte entstehen, mit denen nicht gearbeitet werden kann. Es führt dazu, dass die Beteiligten schließlich enttäuscht und frustriert aufgeben und sich zurückziehen. Und am Ende gibt es unheilvolle Schuldzuschreibungen, die nicht nur nicht weiter helfen, sondern die vielleicht auch noch die aktuellen und längst unumkehrbaren Prozesse der Diversifizierung und Pluralisierung zu dem eigentlichen Problem erklären.

5. Folgerungen für eine Besinnung auf die zentralen Kontexte urbanen Zusammenlebens

Mein Plädoyer zielt darauf, den Entwicklungen klar und eindeutig Rechnung zu tragen. Der Oberbürgermeister von Stuttgart, Wolfgang Schuster, beginnt seine Bemühungen um eine Optimierung des Zusammenlebens mit dem Satz: "Wer in Stuttgart geboren ist, ist ein Stuttgarter. Punkt!" Das bedeutet aber nicht, dass die Menschen in der Stadt jeder beliebigen Vielfalt und Diversität ausgeliefert sind und ihre letzte Orientierung aufgeben müssen. Es bedeutet vielmehr, dass man, wie das die Stadtforschung seit über hundert Jahren erkannt hat (vgl. Simmel), unterscheiden lernen muss zwischen

1. einer Stadt, die von einer zunehmenden Vielfalt und Verschiedenheit geprägt ist, und
2. dem individuellen Raum, dem persönlichen Umfeld und dem kleinen Milieu, in dem man sich nach wie vor und heute erst recht mit seinesgleichen zusammentut und, wie das seit je üblich ist, wohl und vertraut fühlen kann.

15 Wir wissen, das die "Generation Gastarbeiter" (Italiener, Türken) unterschichtet wurde und sozialstrukturell entsprechend bis hin zum "Bildungserfolg" integriert ist. Wir wissen auch, dass die Übersiedler aus dem Bildungsbürgertum kommen und folglich in der zweiten Generation bereits überdurchschnittlich (bezogen auf die Schicht) erfolgreich sind. Und wir wissen, dass iranische, vietnamesische und japanische Einwanderer schon sehr schnell extreme Leistungen erbringen, die weit über dem Durchschnitt der Vergleichsgruppen liegen. Dies entspricht vice versa genau der Situation z. B. in Kanada.

Diese Unterscheidung findet sich andeutungsweise längst in dem ersten Integrationsbericht des Landes NRW, wo im Teil VI,1 ganz deutlich zwischen einer strukturellen Ebene, auf der es um die Öffnung der Institutionen usw. geht, und einer sozio-kulturellen Ebene, auf der es um die Qualifizierung des persönlichen Lebensumfeldes geht, unterschieden wird. Diese aus der Stadtforschung vertraute Unterscheidung sollte weiter fortentwickelt werden. Es geht nämlich auch darum,

3. dass es neben der Stadt und dem persönlichen Umfeld noch einen weiteren Bereich gibt, in dem Vielfalt und Diversität noch einmal anders zu buchstabieren sind, nämlich die Zivilgesellschaft.

Diese zur Zeit unter dem Titel einer new urban governance erörterte Dimension (so z. B. von Häußermann 2006, S. 121f.) wird zunehmend wichtig und hat sich bereits in solchen Städten wie Berlin bewährt. Auch in Köln hat sich in dieser Richtung einiges getan. Nur kommt es darauf an, dass hier konzertiert verfahren wird. Die new urban governance sieht ihre Aufgabe in einer koordinierten, zielorientierten Formulierung von urbanen Positionen. In diesem Kontext geht es nicht darum, Vielfalt als normal und alltäglich einfach nur zu leben, und auch nicht darum, bloß einen persönlichen Raum für seinesgleichen zu schaffen, sondern das Ziel besteht darin, immer wieder neue Argumente und Ideen zu sammeln, um die Stadtgesellschaft deutlich voran zu bringen. Dabei kann die Vielfalt sogar zu einer ganz besonderen Ressource werden.

Das Plädoyer zielt also darauf, ganz pragmatisch zu verfahren und die sich abzeichnende Entwicklung als das anzusehen, was uns mehr und mehr bestimmt, ob wir uns dagegen stemmen oder nicht. Erst dann haben wir die Chance, das Zusammenleben konstruktiv auszubauen, wie das z. B. Georg Auernheimer gefordert hat, die Institutionen systematisch zu öffnen und gegebenenfalls auch kompensatorisch positiv diskriminierend einzugreifen.

Entscheidend ist dabei, die drei angedeuteten Bereiche lokalgesellschaftlicher Wirklichkeit, den strukturellen Bereich, die Lebenswelt und die Zivilgesellschaft, generell wie im Detail unterschiedlich anzugehen und je spezifische Konzepte für sie zu entwickeln. Die in dem Papier formulierten Leitlinien berücksichtigen eine solche unterschiedliche Vorgehensweise nicht und nivellieren deshalb völlig kontextunspezifisch, was unter Zusammenleben bzw. hier enger unter Integration verstanden wird.[16] Wenn man systematisch vorgeht, dann wäre anders zu überlegen: Es ist sicherlich eine zentrale Aufgabe der Kommune, dafür zu sorgen, dass

16 In Teil 2.5 des Konzeptes werden Leitlinien formuliert, in denen ein ganzer Katalog von guten Dingen (von der Menschenwürde über den Sozialstaat bis zur Gleichstellung der Geschlechter) präsentiert wird, die zu Grundwerten von fünfzehn Leitsätzen stilisiert werden. Sie betreffen teils den öffentlichen Raum, teils die kommunalen Institutionen und teils den Einwanderer. Abgesehen davon, dass die Grundwerte ganz unterschiedliche Werte summieren und manche im Grundgesetz zentralen Werte ignorieren, müssten sie erst in die jeweilige Alltagssituation übersetzt werden. Das Zusammenleben unterliegt in der Familie anderen Kriterien als in der Schule oder am Arbeitsplatz. Die individuelle Werteorientierung wiederum dient in der Zivilgesellschaft als Ressource für Argumente, in der Familie jedoch zur Vertrauensbildung.

Institutionen geöffnet sind, das Bildungssystem breiter aufgestellt und auf die gesamte Bevölkerung abgestimmt ist, Arbeitsförderung allen zugute kommt usw.[17] Das bedeutet zum Beispiel:

- in der Verwaltung: dass sie für alle Bevölkerungsgruppen geöffnet wird, dass aber keine spezifischen, zumal herkunftsspezifischen Zuordnungen geschaffen werden. Die formale Organisation wird durch Diversität generell kompetenter, was allen zugute kommt.
- im Stadtraum, im Quartier bzw. in der Nachbarschaft: dass eine möglichst große Mischung der Bevölkerung angestrebt wird und dass die Belange des Quartiers in enger Kooperation mit der lokalen Zivilgesellschaft angegangen werden, hier gerade keinen Lobbygruppen, welcher Provenienz auch immer, sondern der Bevölkerung insgesamt bzw. der Initiativen vor Ort in ihrem je typischen Querschnitt!
- in der Schule: dass sie analog zu oben integrativ aufgestellt wird ("eine Schule mit allen für alle"), dass unterschiedliche Lehrkräfte unterschiedliche Kinder gemeinsam unterrichten , der Unterrichtsstoff den lokalen Bedürfnissen angemessen konzipiert wird (neben der deutschen Verkehrssprache nicht nur global dominierende Sprachen, sondern auch lokal dominierende Sprachen gelehrt und gelernt werden, um der Entwicklung z. B. restriktiver Codes entgegen zu wirken) und der Unterrichtsprozess inter- wie intraindividuell je nach den Kompetenzen differenziert wird
- analog dazu im Gesundheitssystem oder im Bereich des Sportes aktiv zu werden und im Sport vor allem nationalistische Tendenzen einzudämmen und rassistische Entwicklungen zu verhindern,
- insgesamt die Stadtentwicklung auf eine breitere Basis zu stellen und auch die ethnic theme parks entschieden zu fördern, weil sie Arbeit schaffen, die Wirtschaft fördern und der Attraktivität der Stadt dienen können.[18]

Aber es bleibt die Angelegenheit der Bevölkerung in ihrem jeweiligen Milieu, wen sie heiraten, wie sie sich kulturell oder religiös orientieren, was für sie individuell wichtig ist, denn diese Form der kulturelle Integration ist keine Aufgabe der Stadt. Das gilt erst recht für die identifikatorische Integration, es gilt in gewisser Weise auch für den interreligiösen Dialog, der ebenfalls eher eine Sache der Kirchen bzw. der Gemeinschaften, aber nicht des Staates ist,[19] und es gilt schließlich auch für die Elternarbeit, weil die Assimilation der Eltern keine Aufgabe des Staates sein kann.[20] Gleichwohl hat sich die Stadtgesellschaft hier zu engagieren, indem sie z. B.

17 Sie S..6 zu "Strukturelle Integration".

18 Im Papier wird von ethnischer Ökonomie geredet (S. 56); eine wenig glückliche Bezeichnung, weil hier nicht mit sog. Ethnien, sondern mit dem Instrument z. B. der orientalischen Inszenierung gearbeitet wird.

19 Es erscheint mir eine Anmaßung, wenn sich die Stadt vornimmt, die religiösen Gemeinschaften dazu aufzufordern, ihre Verantwortung gegenüber ihren Gläubigen wahr zu nehmen (S. 53, Empfehlung 3).

- darauf achtet, dass alle Bevölkerungsgruppen für ihre spezifischen Interessen genügend Möglichkeiten haben, damit sie sich in ihrem Milieu nicht nur wohlfühlen, sondern sich mit ihm auch identifizieren können,
- sich dafür einsetzt, dass diese Milieus, Familien, Religionsgemeinschaften in ihrer Entfaltung sozial-, kultur- und religionspolitisch unterstützt und bei Bedarf auch kompensatorisch gefördert werden, wie das letztlich heute auch bei dem Moscheebau in Ehrenfeld geschieht,
- aber auch darauf achtet, dass die einzelnen Gruppierungen nicht diskriminiert, sondern respektiert werden und die erforderliche Chancengleichheit gewahrt bleibt.

In diesen Zusammenhang gehört das im Text zitierte Integrationsverständnis von Stephan Articus vom Städtetag. Aber es kommt eine der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung geschuldete neue Aufgabe hinzu, nämlich die Förderung der Zivilgesellschaft. Dies kann jedoch nicht so geschehen, dass man im Umfeld der Einwanderung engagierte Initiativen, die sich auf vierzig Jahre verweigerte Einwanderungspolitik eingestellt haben, zu Statements auffordert, sondern nur so, dass man Wege in Richtung eines new urban government entwickelt und ein Konzept formuliert, in dem die Kommune, engagierte Bürger(innen) usw. auf gleicher Augenhöhe miteinander in einen zukunftsorientierten Dialog eintreten, in dem man sich zunächst auf die Rahmenbedingungen verständigt und dann konzeptionell voranschreitet. Dabei wäre zu denken an

- die Ausweitung von Kinder- und Jugendforen,
- den Ausbau von lokalen Partizipationsverfahren,
- die Förderung von Nachbarschaftszentren und lokalen Initiativen durch eine neue Mikro-Öffentlichkeit,
- Druckausübung auf die lokale Presse, nicht länger ganze Bevölkerungsgruppen systematisch zu ignorieren,
- das Thema Flüchtlinge und Menschen ohne Papiere, weil sie als Teil der Bevölkerung aufgrund übergeordneter Mechanismen eine zivil- und bürgerrechtliche Herausforderung für die Stadtgesellschaft darstellen.

6. Zum guten Schluss

In einer Stadtgesellschaft sind die Aufgabenstellungen, die Handlungsstrategien und die Zielgruppen von Bereich zu Bereich unterschiedlich. Deshalb kann es in einem solchen Konzept keine traditionelle Zielgruppe geben, der Adressat ist die

20 Im Konzept (S. 69) werden die Eltern für die Bildung ihrer Kinder in die Pflicht genommen, obwohl das moderne Schulsystem entwickelt worden ist, weil genau das in einer modernen Gesellschaft nicht mehr funktioniert. Hier werden Mittelschichterwartungen definiert, die bei proletarischen Familien die Dinge nur noch schwieriger machen.

Stadtgesellschaft insgesamt. Innerhalb der Stadtgesellschaft sind es die "Orte" bzw. die Kontexte, in deren sich die Menschen bewegen. Im Konzept der Stadt Köln dagegen werden zahlreiche Zielgruppen definiert[21], die fast alle eins gemeinsam haben: Sie sind allochthon. Es sind dann aber doch wieder die Einwanderer, die eingepasst werden müssen, obwohl in den Leitlinien alle angesprochen waren.[22] Es geht aber nicht um Zielgruppen, sondern um die Bestimmung eines Adressaten, und der Adressat sind die kommunalen Institutionen und kommunalen Experten sowie die Zivilgesellschaft, also die Bürgerschaft insgesamt. Tatsächlich wird nur in einem Satz eine ganz andere Logik entwickelt, die in ihrer Grundtendenz dazu geeignet ist, das urbane Zusammenleben nachhaltig zu fördern: "Auch Köln geht heute vom Bild einer sich verändernden, insgesamt pluraleren Gesellschaft aus, die viele verschiedene Gruppen und Interessen umfasst. In der heutigen Gesellschaft wird eine Vielzahl von Lebensstilen gelebt und unterschiedliche Lebensentwürfe bestehen gleichberechtigt nebeneinander. Heterogenität ist ein Merkmal unserer wie auch anderer moderner Gesellschaften. Gesellschaft insgesamt muss bereit und in der Lage sein, Veränderungen konstruktiv anzunehmen, sich damit auseinander zu setzen und sich in der Konsequenz auch zu verändern, denn Stillstand bedeutet in vielen Bereichen Rückschritt". (Integrationskonzept von 2009 Teil 2.3, S. 11)

Literatur

Andersen, Hans Chr. (2005). Das Märchen meines Lebens. Lübeck: Schmidt-Römhild.

Anhult, Reimung; Heitmeyer, Wilhelm (2000). Desintegration, Konflikt und Ethnisierung. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim: Juventa, S. 17–76.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2001). Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich.

Bade, Klaus J. (2002). Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Brosch., durchges. Sonderausg. München: Beck.

Beck, Ulrich (2004). Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Behrens, Melanie, Bukow, Wolf-D., Oguzay, Munise(2009). Evaluation des Kölner Rucksackprojektes. Manuskript. Köln 2008.

Bukow, Wolf-D.; Llaryora, Roberto (1998). Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

21 "Das Kölner Integrationskonzept hat alle Kölnerinnen und Kölner im Blick; diese lassen sich aufgrund ihrer Herkunft und ihres Aufenthaltsstatus in folgende Gruppierungen unterscheiden:
- Asylbewerberinnen und Asylbewerber
- Asylberechtigte Flüchtlinge
- Zugewanderte mit einem auf Dauer angelegten Aufenthalt
- Zugewanderte mit bleibeberechtigtem Aufenthalt und/oder besonderem Status
- Neuzuwanderinnen und Neuzuwanderer, die für den deutschen Arbeitsmarkt gewonnen wurden
- Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen und ihre Angehörigen
- Angehörige anderer EU-Staaten
- und die deutsche Kölner Bevölkerung". (Integrationskonzept von 2009 Teil 2.2, S. 10)

22 Nur nebenbei sei erwähnt, dass die allochthone Bevölkerung hier zu sozialen Gruppen zusammengefasst wird, obwohl sie durch das Migrationsregime des Staates allenfalls zu statistischen Gruppe stilisiert wurde.

Bukow, Wolf-D. (2009). Urbanes Zusammenleben. Studien zum Umgang mit migrationsspezifischer Mobilität in der europäischen Stadtgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

Bukow, Wolf-D.; Nikodem, Claudia; Schulze, Erika, et al. (Hrsg.) (2007). Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. Wiesbaden: VS Verlag.

Bukow, Wolf-D. (2009). Aus distanzierter Perspektive: Globalgesellschaftliche Sicht. In: Buckkremer, Hansjoseph (Hrsg.), Sozialpädagogik in der Sozialen Arbeit. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S.419ff.

Burgess, Peter J. (2006). Dialektischer Kosmopolitismus. In: Zeitschrift für Internationale Beziehungen, Jg. 2, S. 255–260.

Häußermann, Hartmut (2006). Die Stadt als politisches Subjekt. Zum Wandel in der Steuerung der Stadtentwicklung. In: Eichstädt-Bohlig, Franziska (Hrsg.), Das neue Gesicht der Stadt. Strategien für die urbane Zukunft im 21. Jahrhundert. 1. Aufl. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 121–136.

Heitmeyer, Wilhelm (1998). Einleitung. Sind individualisierte und ethnisch-multikulturelle Gesellschaften noch integrierbar? In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), Was hält die Gesellschaft zusammen? Erstausg., 1. Aufl., [2. Dr.]. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2), S. 9–22.

Heitmeyer, Wilhelm (1999). Gesellschaftliche Integration, Anomie und ethnisch-kulturelle Konflikte. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), Was treibt die Gesellschaft auseinander? Erstausg., 1. Aufl., [4. Dr.]. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1), S. 629–653.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2000). Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim: Juventa.

Kaschuba, Wolfgang (1995). Kulturen, Identitäten, Diskurse. Perspektiven Europäischer Ethnologie. Berlin: Akademie-Verlag.

Kelek, Necla (2007). Die fremde Braut. Ein Bericht aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland. 9. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Kelek, Necla (2008). Bittersüße Heimat. Bericht aus dem Inneren der Türkei. 1. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Mannitz, Sabine (2006). Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien. Bielefeld: Transcript-Verlag.

Prengel, Annedore (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Steffen, Gabriele; Baumann, Dorothee; Betz, Fabian (2004). Integration und Nutzungsvielfalt im Stadtquartier. EVALO, Eröffnung von Anpassungsfähigkeit für lebendige Orte; Verbundprojekt im Forschungsprogramm "Bauen und Wohnen im 21. Jahrhundert" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Norderstedt: Books on Demand.

Vertovec, Steven (2009). Transnationalism: Taylor & amp; Francis Ltd.

Wippermann, Carsten; Flaig, Berthold (2009). Lebenswelt von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 5, S. 3–10.

Perspektiven des nationalen Integrationsplans

Stefan Gaitanides

1. Verfahren, Struktur, politischer Stellenwert und Chancen des Nationalen Integrationsplans

Die Erarbeitung des Plans wurde von der Bundesregierung initiiert und moderiert – hier vor allem durch das Innenministerium, das angegliederte Amt für Migration und Flüchtlinge und den Stab der Staatsministerin für Integration, Maria Böhmer. Im Juli 2007 wurde der Nationale Integrationsplan veröffentlicht und im November im Parlament diskutiert (Bundesregierung 2007).
376 Vertreter(innen) aus Staat und Gesellschaft haben zwischen Oktober 2006 und März 2007 in sechs Arbeitsgruppen zehn Themenfeldern bearbeitet:

1. Integrationskurse verbessern
2. Frühkindliche Bildung: Von Anfang an deutsche Sprache fördern
3. Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen
4. Lebenssituation von Frauen und Mädchen verbessern, Gleichberechtigung verwirklichen
5. Integration vor Ort unterstützen
6. Kultur und Integration
7. Integration durch Sport – Potenziale nutzen, Angebote ausbauen, Vernetzung erweitern
8. Medien – Vielfalt nutzen
9. Integration durch bürgerschaftliches Engagement und gleichberechtigte Teilhabe stärken
10. Wissenschaft – weltoffen

Den Berichten der Arbeitsgruppen sind 400 Empfehlungen und Selbstverpflichtungen der beteiligten Akteursgruppen zur Umsetzung der Integrationsziele beigefügt, aufgeteilt in Beiträge des Bundes, der Länder, der Kommunen und der nichtstaatlichen Organisationen und Akteure. Die nichtstaatlichen, zivilgesellschaftlichen Organisationen und Akteure waren in den Arbeitsgruppen unterschiedlich stark vertreten. Unter ihnen finden sich Vertreter von Wohlfahrtsverbänden, Migrantenorganisationen, Gewerkschaften, Wirtschaftsverbänden, Stiftungen, aber auch Einzelpersonen, die sich durch einschlägige Öffentlichkeitsarbeit hervorgetan haben – wie z. B. die Rechtsanwältin und Publizistin Seyran Ates, aber auch Wissenschaftler und Fachleute aus der Praxis der Integrationsarbeit jenseits der großen Wohlfahrtsverbände.

Eigentlich handelt es sich bei dem Nationalen Integrationsplan (NIP) nicht um einen Plan im Sinne eines abgestimmten Konzeptes, sondern um eine Aneinanderreihung von Zielen, Empfehlungen und Selbstverpflichtungen mit unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden auf den verschiedenen Akteursebenen ohne strategischen Plan und Nennung von Indikatoren und Verfahren zur Überprüfung der angestrebten Integrationsziele.

Dies wäre wohl auch eine zu hohe Erwartung an einen Diskussions- und Abstimmungsprozess gewesen, der unter enormem Zeitdruck stattfand. Zudem war in den Arbeitsgruppen eine gewünschte Vielfalt der Positionen vertreten, was die Konsensbildung erschwerte.

Das Ergebnis der Arbeitsgruppen ist aber eine – wie Klaus Bade (2007, S. 12) meint – "nötige und hilfreiche – programmatische und zugleich appellative Ideensammlung, die eine gute Plattform für die weitere Arbeit bietet". Es ging in den vorbereitenden Arbeitsgruppen und dem abschließenden Integrationsgipfeltreffen vor allem auch darum, eine Gesprächsebene zwischen relevanten Akteuren zu finden, die sich in der Vergangenheit auf politisch hochrangiger Ebene noch viel zu wenig ausgetauscht hatten und, daran anknüpfend, Ziele herauszufiltern, die auf einen breiten Konsens stoßen.

Ein ausgesprochenes Novum war es, dass zu diesem auf höchster politischer Ebene angesiedelten Integrationsgipfel auch Vertreter der Migrantenorganisationen eingeladen wurden.

Der Konsens, der bei der Arbeit am NIP entstand, setzt sich ab von vielen konservativen Doktrinen und ist von daher in seiner symbolischen Wirkung auf den in der breiten Öffentlichkeit geführten Integrationsdiskurs nicht zu unterschätzen. Es findet sich auf der Wunschliste dieses Plans eine Fülle von programmatischen Zielen wieder, die von Fachleuten aus der Praxis wie von Sozialwissenschaftlern und nicht zuletzt von Migrantenorganisationen seit langem eingefordert werden. Die hohe politische Legitimitätsausstattung des NIP könnte dazu beitragen, dass wir einer breiteren Zustimmung zu diesen Zielen und damit deren Umsetzungschancen ein stückweit näher rücken.

Im Folgenden liste ich einige dieser zukunftsweisenden Ziele auf:

Die Vertreter von Bund, Ländern und Kommunen bekennen sich unisono zur interkulturellen Öffnung ihrer Verantwortungsbereiche

- zur Diversity-Philosophie, die Vielfalt als Bereicherung und Innovationsquelle begreift,
- zur Förderung der Einstellung von Mitarbeiter(inne)n mit Migrationshintergrund,
- zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz an alle Mitarbeiter(innen) durch Aus- Fort- und Weiterbildung,
- zur Anerkennung der Migrantenorganisationen als bedeutsame Repräsentanten der migrantischen Zivilgesellschaft durch Gesprächs- und Kooperationsange-

bote wie auch durch gleichberechtigte öffentliche Förderung ihres bürgerschaftlichen Engagements und

- zur Nutzung der Potenziale dieser Organisationen für die Senkung der Zugangsschwellen für Menschen mit Migrationsgeschichte zu öffentlichen Gütern – seien es soziale Dienstleistungen oder Bildung und Ausbildung –, aber auch zu den kulturellen Institutionen und den öffentlich-rechtlichen Medien.

Erwartungsgemäß hat der NIP ein starkes Gewicht auf die Förderung der Zweitsprache Deutsch gelegt. Die Sprachkursstunden für Neuzuwanderer sollen von 600 auf maximal 900 Stunden aufgestockt und es sollen differenzierte Curricula für Frauen, Jugendliche und Analphabeten angeboten werden. Systematische Sprachförderung soll Kinder und Jugendliche mit Defiziten in der deutschen Sprache von der Krippe bis zur Berufsausbildung begleiten – sowohl durch kompensatorische Angebote wie auch – und das ist neu – durch eine Übernahme des "Sprachbildungsauftrages" durch die Erzieher und Lehrkräfte in der täglichen Kommunikation, auch z. B. im Fachunterricht an den Schulen. Dies ist ein ehrgeiziges Programm, das ohne erhebliche zusätzliche Mittel nicht zu bewältigen ist, und das eine Neuorientierung der Erzieher- und Lehrerausbildung voraussetzt.

Bemerkenswert ist die differenzierte Bewertung der muttersprachlichen Bildung in den analytischen Teilen der Arbeitsgruppenberichte. Hier haben wohl Fachleute – wie z. B. Ingrid Gogolin oder Rosemarie Tracy und die Vertreter von Migrantenorganisationen –, die den monolingualen Habitus der deutschen Bildungsinstitutionen seit langem kritisieren, erfolgreich Überzeugungsarbeit geleistet. Breiter Konsens über die Bedeutung der Pflege der Muttersprache bzw. ihre symbolische Anerkennung für die kognitive wie die Identitätsentwicklung besteht in der Öffentlichkeit ja noch lange nicht. Im Gegenteil, die Bedeutung der Förderung und Anerkennung von Mehrsprachigkeit wird bisher in den meisten Kindertagesstätten und Schulen ignoriert. In der Frankfurter Nachbargemeinde Dietzenbach wurde sogar per Magistratsbeschluss das Sprechen in der Muttersprache im Kindergarten verboten. In der Schule hat die Pflege der Muttersprache immer schon ein stiefmütterliches Dasein geführt und wurde in der jüngeren Vergangenheit eher als ein zu vernachlässigendes Auslaufmodell behandelt (wie z. B. in Hessen und Baden-Württemberg). Die Länder wagen sich allerdings bei ihrer Umsetzung der Erkenntnisse der Spracherwerbsforscher und Erziehungswissenschaftler vorläufig nicht über die Modellversuchs- und Prüfungsebene hinaus.

Insgesamt betrachtet kann positiv vermerkt werden, dass Forderungen, die bisher nur von der Minorität der Migrantenvertreter und der engagierten Fachöffentlichkeit propagiert wurden, mit dem NIP eine breitere Legitimationsgrundlage erhalten haben.

Dennoch ergeben sich eine Reihe von kritischen Einwänden Ich stütze mich in meiner Kritik auf die Textexegese und auf andere Einschätzungen und Beiträge, größtenteils von Teilnehmern der thematischen Arbeitsgruppen des NIP.

2. Einige kritische Anmerkungen zum NIP

2.1 Einseitige Fokussierung auf den Erwerb von individuellen Kompetenzen zur Eröffnung von Chancengleichheit und weniger auf die Beseitigung institutioneller, sozialstruktureller und sozialpsychologischer Barrieren

Die Individualisierung und Pädagogisierung der "Ausländerfrage" im Sinne einer einseitigen Fixierung der Integrationsdebatte auf Fragen des individuellen Kompetenzerwerbs und der Akkulturation steht schon lange in der Kritik der sozialwissenschaftlichen Fachwelt. Sie verlagert die Bringschuld an Integrationsleistungen einseitig auf die zugewanderten Individuen mit ihren Defiziten an Kenntnissen der Verkehrssprache und imaginierten vormodernen Verhaltensmustern und blendet weitgehend die strukturellen Integrationshindernisse auf der Ebene der Institutionen (indirekte, institutionelle Diskriminierung) sowie die sozialpsychologischen Ausgrenzungsmechanismen in Form von negativen Zuschreibungen und ausschließenden Zugehörigkeitsdefinitionen aus.

Beispielhaft kann dies an der Schwerpunktsetzung des Bildungskapitels des NIP gezeigt werden. Dies gilt weniger für die Statements der Arbeitsgruppe als für die Programme und Selbstverpflichtungen der verantwortlichen Bildungsträger – allen voran der Länder. Während die Expertise der Arbeitsgruppe immerhin am Rande die selektive Wirkung der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems anspricht und die Indifferenz der deutschen Schule gegenüber der Multilingualität der Lebenswelt der Schüler mit Migrationsgeschichte kritisiert[1], wird der daraus resultierende Handlungsbedarf in den Selbstverpflichtungen der zuständigen Länder nicht aufgegriffen bzw. – wie im Falle der mehrsprachigen Bildung – in vager Form an Grundlagen- und Begleitforschung von Praxismodellen zurückverwiesen. Eine Ausnahme bildet das Land Berlin, das im Fortschrittsbericht 2008 konkrete Anstrengungen in Richtung differenzierter Förderung statt homogenisierender Auslese vorweisen kann[2].

1 Auernheimer (2006, S. 12f .) nennt vier Gründe für die Vorteile eines integrativen Schulsystems für Migrantenkinder: 1. Zugewanderten Kindern bleibt mehr Zeit, ihre Rückstände auszugleichen. 2. Die Schüler fühlen sich nicht mehr auf dem Abstellgleis der "Bildungssackgasse" der Sonder- und Hauptschule und resignieren weniger früh. 3. Die Gemeinschaftsschule zwingt zur "Individualsierung und weckt Verantwortungsbewusstsein für jeden Schüler". 4. In Ballungszentren hat die Hauptschule den Ruf der "Ausländerschule" und legitimiert den niedrigen gesellschaftlichen Status zusätzlich.

2 "In Berlin treten alle schulpflichtigen Kinder seit dem Schuljahr 2005/2006 beim Übergang in die Grundschule in die flexible Schulanfangsphase ein, die die Jahrgangsstufen 1 und 2 als organisatorische, pädagogische und curriculare Einheit umfasst. Folgende Kernelemente der flexiblen Schulanfangsphase werden seitdem flächendeckend umgesetzt: das Vorziehen des Einschulungsalters und Aufnahme jüngerer Kinder, die Abschaffung der Vorklassen und der Jahrgangsstufen 1 und 2 in Schulen mit sonderpädagogischen Forderschwerpunkten 'Lernen', die Aufnahme aller Kinder ohne Schulfähigkeitsüberprüfung, der Verzicht auf Zurückstellungen oder Überweisungen an Sonderschulen, der Wegfall der Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte 'Lernen' sowie 'Emotionale und soziale Entwicklung' in Jahrgangsstufe 1, die Sprachförderung im Rahmen der Schulanfangsphase – keine separate Beschulung in Kleinklassen für Schuler/-innen ohne Deutschkenntnisse und das flexible Verweilen (ein bis drei Jahre) entsprechend den individuellen Lernfortschritten. In einer Pilotphase der Gemeinschaftsschule wird in Berlin erprobt, durch längeres gemeinsames Lernen mit verstärkter individueller Förderung – unter Verzicht auf Klassenwiederholungen und äußere Fachleistungsdifferenzierung – eine Verbesserung der Abschlussquoten und der Zugange zu weiterführender Bildung zu erreichen." (Fortschrittsbericht 2008, S. 128)

Der Schwerpunkt der Planungen im Bildungsbereich liegt damit im Trend des neoassimilationistischen Integrationsdiskurses, der dem Erwerb der Verkehrssprache des Einwanderungslandes oberste Priorität einräumt und daran ein (illusorisches) Integrationsversprechen knüpft – im Widerspruch zu empirischen Untersuchungen z. B. des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Gute deutsche Sprachkenntnisse und darauf aufbauende gute Schulleistungen erweisen sich in diesen Studien zwar als eine notwendige, aber noch lange nicht hinreichende Bedingung für gleiche Berufschancen. Migranten mit guten Schulabschlüssen gelingt es signifikant seltener, einen Ausbildungsplatz zu bekommen als gleichqualifizierten Bewerbern ohne Migrantionsmerkmal (Ulrich/Granato 2006, S. 42f.). Welche Faktoren hier wirksam sind – ob der fehlende Zugang zu Etablierten-Netzwerken und/oder Vorurteile und Diskriminierung – muss noch näher erforscht werden.

Die einseitige Fokussierung auf die Sprachförderung zeigt sich auch bei der Akzentuierung der Lehrerfortbildung. Während die Qualifizierung zur durchgängigen Sprachförderung als Querschnittsaufgabe stark betont wird, werden die schwerwiegenden Folgen der Tatsache, dass Pädagog(inn)en bei Schüler(innen) aus bildungsfernen Schichten und bei Migrantenkindern oft nur geringe Leistungserwartungen haben, nicht erwähnt. Eine Meta-Analyse der internationalen Forschung zu den psychosozialen Ursachen der eingeschränkten Bildungschancen von Migrantenkindern misst dem interaktiv vermittelten stereotype threat, der Verinnerlichung negativer Kompetenzzuschreibungen des Lehrpersonals, eine herausragende Bedeutung bei und empfiehlt eine Optimierung der Leistungserwartung als ein wichtiges Lernziel für die Lehrerbildung (Schofield 2006). Bestätigt wird dies durch eine von Auernheimer geleitete Schulstudie. Sie attestiert den befragten Schulleitern und Lehrern eine "mangelnde kritische Reflexion eigener Maßstäbe und Erwartungen", durch die ein negativer "Pygmalioneffekt" erzeugt wird. Die hohen Bildungsaspirationen der Eltern würden im Umkehrschluss auf deren Ignoranz zurückgeführt (Auernheimer et al. 1996, S. 227f.). In derselben Studie wurde auch beobachtet, dass sich die Lehrer auf eine abstrakt-universalistische Position zurückzogen ("Wir behandeln alle gleich") und zugleich bei Integrationsdefiziten häufig auf stereotype und die Elternhäuser negativ etikettierende kulturelle Deutungsmuster zurückgriffen, ohne kulturelle Transformationen und den besonderen Kontext der Einwanderungssituation zu berücksichtigen[3]. Diese Beobachtungen unterstreichen, wie wichtig es ist, dass sich die Lehrer kritisch mit ihren suboptimalen Erwartungshaltungen gegenüber den migrantischen Schüler(inne)n und deren Eltern auseinandersetzen, um sich der eigenen Anteile an der missglückten Integration bewusst zu werden. Hier setzt der NIP keine Akzente.

3 "Unbeachtet blieb, dass es sich um eine Kultur in der Migrationssituation handelt und dass die Erfahrungen als Ausländer viele Reaktionen bedingen, oder noch konkreter: dass der Rückzug auf das vermeintlich kulturell Eigentliche eine Reaktion auf die gesellschaftliche Zurückweisung unsererseits sein könnte"(Auernheimer et al. 1996, S. 233).

2.2 Fortführung etablierter oder schon länger laufender und geplanter Programme/ keine klaren Aussagen zur nötigen Erhöhung der Mittel zur Realisierung der NIP-Ziele

Viele Programme existierten bereits oder waren vor dem Integrationsgipfel schon geplant. In der Bundestagsdebatte zum NIP rechnete Renate Künast vor, dass es sich bei 134 Selbstverpflichtungen der Bundesregierung um die Fortführung der Maßnahmen der Vorgängerregierung handele (Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen 2008/Künast). Insofern trifft die Untertitelung des Integrationsplans – "Neue Wege – Neue Chancen" nicht zu, zumal, wenn diese Programme lediglich im bisherigen Finanzierungsumfang fortgeschrieben werden. Ich kann hier nur einige Beispiele nennen.

So werden die Mittel für das äußerst wichtige Programm für benachteiligte Quartiere *Soziale Stadt* lediglich auf gleichem Niveau festgeschrieben. Für die beabsichtigte stärkere Partizipation von Migranten bedürfte es aber zusätzlicher Mittel (Siehe ernüchternde Bilanz des Projektes der Schader-Stiftung *Zuwanderer in der Stadt* : "Eine Beteiligung von Migranten gelang mit den herkömmlichen Beteiligungsformen und -verfahren kaum. Dies hätte gezielte Maßnahmen erfordert, die jedoch nicht in allen Quartieren ergriffen wurden." – Schader-Stiftung et al. 2007, S. 52). Das Gleiche gilt für FörMig, ein vom Bund gefördertes Modellprogramm zur durchgängigen sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – vom Kindergarten bis zur Berufsausbildung. Es soll fortgeführt werden. Über die flächendeckende Umsetzung der Erkenntnisse dieses Modellprojektes hüllen sich die für die Bildung verantwortlichen Ländervertreter allerdings in Schweigen.

Was die Integrationskurse betrifft, so übersteigt die Aufstockung der Mittel für sie den Haushaltsansatz von 2006 nicht, der 2007 wegen der rückläufigen Zuwanderung um 75 Mio gekürzt werden musste (Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen 2007/Abgeordnete Winkler).

Wie nötig eine Aufstockung der Mittel vor allem für eine Erhöhung der in der Vergangenheit stark gekürzten Honorare der Sprachkurslehrer(innen) wäre, hat Verdi in seiner Mitgliederzeitschrift dokumentiert. Hier kommt eine akademisch qualifizierte, berufserfahrene Lehrerin zu Wort, der bei 32 Unterrichtsstunden als Freiberuflerin nach allen Abzügen so wenig zum Leben bleibt, dass sie mit Harz IV aufstocken muss. "Die Konsequenzen für die Qualität der Kurse sind fatal. ‚Wer weg kann, der geht'" (Verdi/Publik Mai 2008). Im Juli 2007 wurden die Zuschüsse pro Teilnehmer zwar von 2,05 € auf 2,35 € erhöht. Durch die gleichzeitige Begrenzung der Teilnehmerzahl von 25 auf 20 wurden die Träger aber gezwungen, ihre steigenden Kosten auf die Honorarkräfte abzuwälzen. Von der Erhöhung kommt daher kaum etwas bei ihnen an. Durchschnittlich werden 17.- € pro Unterrichtsstunde bezahlt. Vor der Umstrukturierung der vom Bund finanzierten Sprachkurse, als sie noch über den Sprachverband Mainz organisiert wurden, waren es noch 23,10 € (vgl. Mohammed 2007).

Ein weiteres Beispiel für die Unterfinanzierung eines Bereiches, dem im NIP wichtige Aufgaben übertragen werden, sind die Migrationsdienste. Sie sollen sich an lokalen Netzwerken für Integration beteiligen, die Selbstorganisationen unterstützen, Gruppenarbeit initiieren und den Regeldiensten ihr Know How zur interkulturellen Öffnung zur Verfügung stellen – neben ihrer Einzelfallhilfe als Kerngeschäft (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2004). Die Einzelfallhilfe nimmt sie aber infolge ihrer unzureichenden Personalausstattung so sehr in Anspruch, dass sie die anderen Funktionen nicht oder nur sehr eingeschränkt wahrnehmen können. Neben dem Case-Management mit Neuzuwanderern beraten die Dienste nach wie vor alteingesessene Zuwanderer mit geringen Sprachkenntnissen; dies jedenfalls, solange die interkulturelle Öffnung der Regeldienste so langsam voran geht. So berichteten beispielsweise die Mitarbeiter(innen) der Migrationsdienste auf einer Tagung des AWO-Landesverbandes Bayern am 14.11.2006 über ihre nach wie vor starke Auslastung durch die stationäre Einzelfallhilfe und über den aus der Vergangenheit bekannten Drehtüreffekt: Die an die zuständigen Regeldienste vermittelten Klienten kämen immer wieder zurück, da deren mangelhafte interkulturelle Öffnung weiterhin eine begleitende Einzelfallhilfe durch die Migrationsdienste nötig mache.

Von einer Aufstockung der Mittel für die Migrationsdienste ist im NIP nicht die Rede.

Bezüglich der notwendigen Ressourcenaufstockung im Bildungssystem appellieren die Arbeitsgruppe Bildung und der Bund an die Länder, die öffentlichen Mittel, die durch die demographische Entwicklung im Bildungsbereich frei werden, für Bildungsmaßnahmen zu reservieren (NIP 2007, S. 64f.). Dies ist wahrlich eine Minimalforderung in Anbetracht der international unterdurchschnittlichen Ausgaben Deutschlands für das Bildungswesen. Abzuwarten bleibt, ob die vom NIP angestrebte Zweckbindung dieser bescheidenen Mittel gegen die Begehrlichkeiten anderer Länder-Ressorts durchsetzbar ist. Der Verlauf des Bildungsgipfels, den die Kanzlerin im Oktober 2008 einberufen hatte, gibt diesen Befürchtungen Nahrung: Den Ländern konnte keine Zusage abgerungen werden, die durch schwindende Schülerzahlen frei werdenden Mittel prioritär für die Verbesserung der Qualität des Bildungssystems einzusetzen (FR 5.11. 2008), obwohl sie dies im NIP noch angekündigt hatten (NIP 2007, S. 66).

Die Erklärung der Bundesregierung zum 3. Integrationsgipfel, der am 6. November 2008 an nur einem Tag (!) stattfand und der sich die Bilanzierung der Umsetzung der Maßnahmen-Empfehlungen zum Ziel gesetzt hatte, listet im Großen und Ganzen die schon ein Jahr zuvor in die Wege geleiteten Maßnahmen des Bundes auf. Die Bilanz lässt keinerlei "Meilensteine" (Integrationsbeauftragte Böhmer anlässlich des 2. Gipfels 2007) bei der Umsetzung der hehren Ziele erkennen und spart nach wie vor die heiklen und strittigen politischen Themen aus (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2008, Erklärung zum 3. Integrationsgipfel; Bundesregierung 2008, Erster Fortschrittsbericht).

2.3 Gebrauch des Integrationsbegriffs als Leerformel, die Alles und Jedes bedeuten kann

Der Gebrauch des Integrationsbegriff im NIP ist äußert vieldeutig. Er wird 1219 Mal benutzt, ohne dass genauer beschrieben wird, was darunter zu verstehen sei. Seine jeweilige Bedeutung bleibt implizit im Kontext der Argumentation verborgen. Definitionsfragen ist man/frau offensichtlich aus dem Weg gegangen, um zeitraubende und konfliktträchtige Grundsatzdebatten zu vermeiden. Insofern hat der NIP die im Vorwort von der Kanzlerin angekündigte Aufgabe, ein "gemeinsames Verständnis von Integration" zu entwickeln, nicht erfüllt. Dazu hätte es einer längeren ergebnisoffenen Diskussion auf gleicher Augenhöhe bedurft.

Von der Definition es Integrationsbegriffes hängt aber z. B. ab, wie die einzelnen Integrationsdimensionen gewichtet werden, ob eher der Abbau der faktischen und rechtlichen Zugangsbarrieren zum Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem in den Vordergrund gerückt werden oder die kulturellen Anpassungsleistungen der eingewanderten Individuen. In Abhängigkeit davon wird auch die Bringschuld der Integrationsleistung unterschiedlich verteilt.

In manchen Formulierungen klingt die vom liberalen Standpunkt aus strittige Forderung der Anpassung der Migrant(inn)en an eine – wie immer geartete – *deutsche* Leitkultur an. So ist in der Kurzfassung des NIP an prominenter Stelle, auf der ersten Seite, davon die Rede, dass – neben der verfassungsmäßigen freiheitlich demokratischen Grundordnung – auch *"unsere* Wertvorstellungen und *unser* kulturelles Selbstverständnis" als Grundlage für eine Integrationspolitik genannt werden müssen (NIP 2007, Kurzfassung, S. 1).

Der Gebrauch des Pronomens "unsere" impliziert die gruppenpsychologische Spaltung in "Wir" und "Die", die noch nach 50 Jahren Immigration und der Einbürgerung etwa der Hälfte der Bevölkerung mit Migrationshintergrund die Nichtzugehörigkeit zum imaginierten Nation semantisch zementiert. Was heißt zudem "unsere" deutsche Gesellschaft unter den Bedingungen der lebensweltlichen Pluralisierung von Lebensentwürfen, Lebensstilen und Fragmentierung in Milieus?

Gerade weil auch die Migrationssoziologen in der AG Wissenschaft zu dem Ergebnis kommen, dass es auf Grund letztlich nur politisch entscheidbarer normativer Positionen schwierig sei, einen übergreifenden Konsens auch unter den Wissenschaftlern zu erzielen (vgl. NIP 2007, S. 196), hätten doch die alternativen Konzepte erörtert werden müssen – im Sinne eines diskursethisch moderierten unabgeschlossenen Argumentationsverfahrens als Auftakt zur Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses. Abgesehen davon hätte man/frau sich auf einen nicht allzu weit zurückliegenden Konsens beziehen können, nämlich auf die Definition der unabhängigen Zuwanderungskommission (Süßmuth-Kommission). Sie ist das Resultat eines Fachleute und Parteien übergreifenden langjährigen Abstimmungsprozesses und in ihrer Klarheit und breiten Zustimmungsfähigkeit meines Erachtens kaum überbietbar.

"Als politische Aufgabe zielt Integration darauf ab, Zuwanderern eine *gleichberechtigte Teilhabe* am *gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben* unter *Respektierung der kulturellen Vielfalt* zu ermöglichen".
"Dessen ungeachtet haben die Zuwanderer – wie jeder Bürger – selbstverständlich die *Pflicht, die Verfassung und die Gesetze zu respektieren und zu befolgen*." (Bericht der unabhängigen Kommission Zuwanderung 2001, S. 200)

Hätte man/frau sich dieser Definition angeschlossen, wäre sofort klar geworden, dass eine wesentliche Integrationsdimension – die politische Teilhabe – beim Integrationsgipfel ausgeklammert wurde.

Ausklammerung der Politik

Obwohl von Teilnehmer gefordert, wurden strittige politische Fragen unter dem Arbeitsdruck und um der Einhaltung des Konsensprinzips willen ausgeklammert (vgl. Gogolin 2007). Das betraf zum Einen die Zuwanderungspolitik. Diskussionen zur Liberalisierung des Zuwanderungs- und Aufenthaltsrechtes, darunter die drängende Frage des menschenwürdigen Umgangs mit Illegalen, wurden abgeblockt. Zum Anderen gab es keine Gelegenheit, die Verbesserung des Zugangs zu politischen Teilhaberechten zu diskutieren. Dabei geht es in erster Linie um die Erleichterung der Einbürgerung und die Einführung des kommunalen Wahlrechts für Zuwanderer, die nicht der Europäischen Union angehören.

Hier hat sich wohl die konservative Doktrin der Hintanstellung von rechtlich verbriefter politischer Partizipation im Vergleich zur sozialen Integration als heimliche Agenda der moderierenden unionsdominierten Ressorts durchgesetzt. Die Union begreift den Erwerb der staatsbürgerlichen Rechte als den Schlussstein des Integrationsprozesses – sozusagen als Prämierung erfolgreicher Integrationsanstrengungen der Einzelnen und nicht als einen motivationalen Anreiz zur Forcierung von Integrationsanstrengungen und zur Identifikation mit dem politischen Gemeinwesen als ein Dokument der Zugehörigkeit und Sicherung der langfristigen Aufenthaltsperspektive (vgl. u. a. das Papier der Jungkonservativen der CDU/CSU: "Der deutsche Pass kann nur als Abschluss und nicht als Beginn einer erfolgreichen Integrationspolitik stehen" – *FR* 7.9.07). Diese Politik erinnert an die obrigkeitsstaatliche Tradition des deutschen Wohlfahrtsstaates, der in der Vergangenheit eine stark ordnungspolitische Bedeutung hatte (vgl. Bismark'sche Reformen zur präventiven Umsturzbekämpfung, Systemkonkurrenz der Sozialreformen nach 1918 und 1945). Insofern ist es vielleicht auch kein Zufall, dass die Ressortverantwortung der Integrationspolitik dem Innenministerium überantwortet wurde. Das Angebot der Partizipation in Form von Gesprächsrunden und Beratungsgremien ohne Entscheidungsbefugnis deutet die Politikwissenschaft auch als "persuasives" (überredendes) politisches Steuerungsmittel, um Konflikteskalationen und an Nutzenkalkülen orientierten Fehlentwicklungen vorzubeugen, und ist nicht selbstredend ein Beleg für den demokratischen Teilhabecharakter solcher Veranstaltungen (Baringhorst et al.2006, S. 20).

Die Ausklammerung so gravierender Themen wie der Liberalisierung des Zuwanderungs- und Einbürgerungsrechtes und konsequenten Antidiskriminierungspolitik, deren positiver Einfluss auf den Integrationsprozess in der Sozialwissenschaft unumstritten ist und deren Erörterung beim Integrationsgipfel von profilierten Sprecher(inne)n der Migrantenöffentlichkeit immer wieder vergeblich eingefordert wurde, ist ein Beispiel mehr für die häufig beobachtbaren Machtungleichgewichte so vieler "interkultureller Dialogveranstaltungen", die auf der Public-relation-Ebene als Diskurse auf gleicher Augenhöhe propagiert werden.

Auernheimer, der in seinem vierdimensionalen Schema zur Interpretation interkultureller Begegnungen der Analyse asymmetrischer Machtbeziehungen einen großen Stellenwert beimisst, erwähnt neben der ungleichen Verteilung strukturell vermittelter Machtpositionen der Kommunikationsteilnehmer die Themen setzende diskursive Macht der "Dialog"-Teilnehmer aus der Mehrheitsgesellschaft. "Eine nicht zu vernachlässigende Variante ist die diskursive Macht, aufgrund der jemand bestimmen kann, was Thema sein darf und was Tabu ist" (Auernheimer 2008, S. 47).

Die Ausklammerung der politischen Themen hat gravierende Folgen für die Chancen, die hochgesteckten Ziele und Selbstverpflichtungen zu realisieren. Wie soll denn Akzeptanz bei den Wählern erreicht werden, wenn die Gruppen, auf die die Reformen zielen, kein Stimmrecht besitzen? Noch ist die Probe aufs Exempel nicht gemacht, ob die Politiker, die die Selbstverpflichtungen mit unterschrieben haben, standhaft bleiben, wenn Populisten gegen die "Privilegierung der Ausländer" durch aufwendige Integrations-Programme Stimmung machen und die Stimmen am rechten Rand nicht durch entsprechende Stimmen bei den eingebürgerten Migrant(inn)en kompensiert werden können. Dies gilt insbesondere für das Reformziel der Herstellung von Bildungschancengleichheit, die u. a. ein Mehr an Mitteln für Schulen mit einem hohen Migrantenanteil voraussetzt, wofür sich die Länder im NIP und noch einmal im ersten Fortschrittsbericht 2008 ausgesprochen haben[4].

Zaghafte Ansätze zur Beseitigung einer anderen wichtigen Hürde auf dem Weg zur Bildungsgerechtigkeit, die Abschaffung des hochselektiven viergliedrigen Schulsystems, werden immer wieder durch die Mobilisierung von Mittelschichten torpediert, die mit der Einführung der Gemeinschaftsschule um den Verlust ihrer Privilegien fürchten und mit dem Entzug ihrer Wählerstimmen zu reagieren drohen (vgl. Schleswig-Holstein, Berlin, Hamburg).

Von großer Wichtigkeit wäre es deshalb, den Zugang zur Staatsbürgerschaft wesentlich zu erleichtern durch den Rückgriff auf die ursprünglichen Pläne von Rot-Grün, darunter vor allem die Zulassung zur doppelten Staatsbürgerschaft, die infolge des durch die Unterschriftenkampagne von Koch ausgelösten Erdrutsches

4 "Die Länder sind sich bewusst, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch einen höheren Aufwand betreiben müssen, um Integrationsarbeit im erforderlichen Umfang leisten zu können Es bestünde Einigkeit darüber, dass für diese Schulen spezifische Mittel bereitgestellt werden, sei es durch Senkung der Frequenzen, Erhöhung der Zahl des Lehrpersonals oder Unterstützung der Lehrkräfte durch Schulsozialarbeit (Fortschrittsbericht NIP 2008, S. 129).

in Hessen fallen gelassen wurde. Mittlerweile erleben wir eher eine Erhöhung der Zugangsbarrieren als eine Senkung. Nachwachsende Generationen, die auf Grund ihres Alters nicht mehr in den Genuss des neuen Zuwanderungsrechtes gekommen sind, müssen nunmehr schon mit 18 und nicht mehr – wie bisher – erst mit 23 Jahren nachweisen, dass sie ihre Existenz mit eigenen Mitteln bestreiten können.

Wichtig wäre auch die Koppelung des Integrationsplans mit dem politischen Steuerungsmittel des Aufenthaltsrechts – durch eine faire Bleiberechtsregelung für langjährig geduldete Asylbewerber, deren Abschiebung in vielen Fällen ihre bereits erfolgte Integration rückgängig macht.

Breiten Raum hat der NIP dem Schutz der Migrantinnen vor Zwangsverheiratung gewidmet, aber die Empfehlungen der Fachfrauen und NGOs zur kurzfristigen Sicherung eines eigenständigen Aufenthaltsrechtes und zur Verlängerung der Rückkehroption für ins Heimatland zurückgekehrte zwangsverheiratete Migrantinnen wurden in der jüngsten Novelle des Zuwanderungsrechtes nicht umgesetzt.

2.4 Neue Integrationspolitik als Ausdruck der politischen Strategie des aktivierenden Sozialstaates in der Krise des Wohlfahrtsstaates

Der NIP birgt alle Ambivalenzen der Strategien des aktivierenden Sozialstaates ebenso in sich wie des Paradigmenwechsels vom government zur governance, d.h. zur Resubsidiarisierung der Selbsthilfekräfte der Gesellschaft; eine Tendenz, die Kritiker mit der neoliberalen Strategie des sukzessiven Rückzugs des Staates aus der Verantwortung für die politische Gestaltung in Verbindung setzen (Baringhorst et al. 2006, S. 18f.). So löblich die Reverenz ist, die den ehrenamtlichen Migrantenorganisationen erwiesen wird, so suspekt ist dieses Lob, wenn man bedenkt, dass sie in Zeiten, in denen die staatlichen Ressourcen noch weniger knapp waren, jahrzehntelang vernachlässigt wurden. Die hohen Erwartungen an die Eigeninitiative der Migrantenorganisationen könnten sich als Falle erweisen, wenn der Staat nicht ausreichend Mittel zum Ausbau ihrer Infrastruktur zur Verfügung stellt und Investitionen zum notwendigen Ausbau der staatlichen sozialen Dienstleistungen gleichzeitig zurück stellt. Wie sollen die Migrantenselbstorganisationen (MSO) der ihnen im NIP angetragenen Aufgabe gerecht werden, als Mittler zwischen Behörden und Versorgungseinrichtungen und ihrer Klientel zu fungieren, wie können sie sich mit der professionellen Stadtteilarbeit vernetzen, wenn die Gremien zu den Zeiten tagen, in denen sie arbeiten müssen? Wie sollen sie für ihre Landleute erreichbar sein, wenn sie über keine eigenen Räume verfügen? Hier bedarf es einer Semiprofessionalisierung durch eine entsprechende institutionelle und Projekt-Förderung.

Deutlich zum Ausdruck kommt die globale Strategie der Verantwortungsverlagerung vom Staat auf die Individuen, die Politik des Forderns und Förderns, in den dem Bericht vorangestellten Leitlinien ("Migranten, die sich einer Integration dauerhaft verweigern, müssen auch mit Sanktionen rechnen" – NIP Kurzfassung S. 2 – vgl. Slogan des Positionspapiers der CDU/CSU-Bundestagsfraktion zum Nationalen Integrationsplan "Identiät und Weltoffenheit sichern – Integration fordern und fördern", 24.4.2007 www.cducsu.de).

Unter den Rahmenbedingungen der Krise des Wohlfahrtsstaates in der globalisierten Wirtschaft werden Integrationsangebote in erster Linie unter Nutzenkalkülen entwickelt. Sie dienen vor allem *einem* Zweck, die Zuwanderer fit für den Arbeitsmarkt zu machen, damit sie nicht von Transferleistungen abhängig sind. Das langfristige Kalkül besteht in der Einsparung von Kosten der Nichtintegration. Von Japanern, Amerikanern und Kanadiern erwartet man/frau deren mühelose Integration in den Arbeitsmarkt, sie haben dieser Logik zu Folge daher auch keinen Anspruch auf den Besuch von Integrationskursen (Michalowski 2006, S. 73).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, warum die Niederlande Integrationskurse nach sieben Jahren wieder abgeschafft haben: Sie haben nicht den erwünschten Beitrag zur Arbeitsmarktintegration geleistet. Die volkswirtschaftlichen Kosten der Maßnahmen überstiegen die Kosten für die Nicht-Integration. In den NL konnten nur 6 % der Absolventen der Kurse mittelfristig in den ersten Arbeitsmarkt vermittelt werden, obwohl 40 % das Kursziel erreicht hatten (ebd., S. 68f.). Die Niederlande setzen deshalb inzwischen verstärkt auf nach Qualifikation selektierte Zuwanderung, um die wachsende Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften zu decken, statt in die Ausbildung der unqualifizierten Nachkommen früherer Einwanderergruppen zu investieren. Gesteuert wird dieser Prozess über die Erhöhung der Hürden für die Zuwanderung sprachunkundiger nachreisender Familienangehöriger. Die Integrationsvorbereitung durch Sprachkurse wird rückverlagert in die Herkunftsländer (ebd., S. 73). Die selektive Wirkung dieser Zuwanderungspolitik bekommen zurzeit vor allem die Türken zu spüren. Der Familiennachzug ist seit der Einführung des verschärften Zuwanderungsrechtes stark zurückgegangen. Hier setzte die Kritik der türkischen Migrantenorganisationen am zweiten Integrationsgipfel an, an der Schizophrenie von entgegenkommenden Integrationsgesten und gleichzeitiger Beschneidung des grundrechtlich verbürgten Rechts auf Familie, das die türkische Bevölkerung einseitig trifft.

3. Partizipation light

Man/frau mag sich streiten, ob der vorübergehende Rückzug der Türkischen Gemeinde Deutschland und anderer Gruppen aus dem Integrationsgipfel klug war oder ob durch diesen Eklat nicht eine Diskussion in Gang gebracht wurde, die längerfristig zur notwendigen Komplettierung der sozialen Integrationspolitik durch eine Politik der Partizipation beiträgt.

Konflikte – solange sie in zivilen Formen ausgetragen werden – sind immer auch fruchtbar für Lernprozesse. "Ohne den Druck einer kritischen Öffentlichkeit wird wohl kaum aus Absichtserklärungen wirkungsvolles Handeln werden" (Schönwälder 2007). Der Zwang zum Konsens war es ja, der die Migrantenvertreter veranlasst hat, die ausgeklammerten Themen offensiv an die Öffentlichkeit zu tragen. Das Harmoniebedürfnis der Politik verdeckt nur allzu durchsichtig das Festhalten am Status Quo der asymmetrischen Kommunikation mit repräsentativen Sprecher(inne)n der migrantischen Zivilgesellschaft.

Wenn die "neue" Integrationspolitik nicht das Erbe der paternalistischen Gastarbeiterbetreuungspolitik antreten will, dann muss sie ihre Vorsätze ernst nehmen und den Dialog mit den streitbaren Interessenvertretern der Migrantenszene suchen und sich diesem auf Dauer stellen.

"Die verstärkte Einbeziehung von Nichtregierungsorganisationen, insbesondere auch von Migrantenselbstorganisationen in die Planung und Ausgestaltung der Integrationspolitik wie auch der Integrationsmaßnahmen muss nun institutionalisiert werden und darf sich dabei nicht auf gelegentliche Treffen bei der Integrationsbeauftragten beschränken. Es sollte auf Bundesebene z. B. ein 'Bundesbeirat für Integration und Migration' geschaffen werden, in welchem Vertreter von NGO's, Ministerien, WissenschaftlerInnen, etc. vertreten sind, die kontinuierlich Analysen und Vorschläge zur Integrationspolitik entwickeln, sowie den Umsetzungsprozess des Nationalen Integrationsplans begleiten." (Erklärung von 17 Migrantenorganisationen 28.10.2008, vgl. Türkische Gemeinde in Deutschland www.tgd.de)

Gemeinsame Erklärung türkischer Nichtregierungs-Organisationen zum 3. Integrationsgipfel (06.11.2008)

Forderungskatalog

- Aktives und passives Wahlrecht auf Kommunalebene
- Aufhebung des Entscheidungszwanges (Optionspflicht im Staatsangehörigkeitsgesetz) der in Deutschland geborenen Migrant/innen im Alter von 18-23 Jahren
- Erleichterung der Einbürgerung, Verzicht auf die Aufgabe der ursprünglichen Staatsbürgerschaft als Bedingung
- Aufgabe des jetzigen dreigliedrigen Schulsystems in allen Bundesländern und Einführung eines multikulturellen und multilingualen Systems, wo alle Kinder von der ersten bis zu zehnten Klasse gemeinsam und den ganzen Tag unterrichtet werden sollen
- Lösung der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktprobleme der Migrantenjugendlichen durch ein effektives Ausbildungs- und Arbeitsmarktprogramm
- Wirkungsvolle Maßnahmen gegen Diskriminierung
- Bildung eines ständigen Beratungsrates, der aus Vertretern der Bundesregierung, der Landesregierungen und der MSO besteht und die Kommunikation zwischen diesen Partnern auf einer institutionellen Ebene weiterführt.

Unterzeichner: Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland (FÖTED),Rat der türkischstämmigen Staatsbürger (RTS), Türkisch-Deutsche Gesundheitsstiftung, Türkische Gemeinde Deutschland (TGD), Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB), Verband türkischer Unternehmer und Industrieller in Europa (ATIAD) (Türkische Gemeinde in Deutschland, URL (Zugriff 20.2.2009): http://www.tgd.de

Tabelle 1

Die Veranstalter des 3. Integrationsgipfels haben diesen Appell nicht aufgegriffen,

trotz gegenteiliger Bekundungen in der bilanzierenden Erklärung: "Der Bund wird den mit dem Nationalen Integrationsplan begonnenen Prozess mit folgenden Prioritäten fortschreiben: Weiterführung und Institutionalisierung des Dialogs staatlicher und nichtstaatlicher Akteure mit dem Ziel der Weiterentwicklung, Koordination und Vernetzung integrationspolitischer Initiativen und Maßnahmen. Die gleichberechtigte Teilnahme der Migrantenorganisationen ist dabei ein zentrales Element." (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2008)

Vorläufig wird es keinen weiteren Gipfel geben, so dass die meisten Forderungen, die auf der (sozial)politischen Agenda wichtiger türkischer Organisationen stehen und die größtenteils auch am Gipfel teilgenommen haben, einer Bearbeitung im demokratischen Willensbildungsprozess harren (vgl. Tabelle 1).

Literatur

Auernheimer, Georg; von Blumenthal, Viktor; Stübig, Heinz; Willmann, Bodo (1996). Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster/N.Y.: Waxmann.

Auernheimer, Georg (Hrsg.)(2006). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-22.

Bade, Klaus J. (2007). Nationaler Integrationsplan und Aktionsplan Integration NRW: Aus Erfahrung klug geworden? Impulsreferat im Beirat des MGFFI NRW in der Staatskanzlei in Düsseldorf.
URL (Zugriff 10.8.2007): http://www.kjbade.de/bilder/IntegrationsplanReferat.pdf

Baringhorst, Sigrid; Hunger, Uwe; Schönwälder, Karen (2006). Staat und Integration – Forschungsperspektiven zur politischen Intervention in Integrationsprozesse von MigrantInnen. In: Baringhorst, Sigrid; Hunger, Uwe; Schönwälder, Karen (Hrsg.), Politische Steuerung von Integrationsprozessen. Intentionen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-26.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2004). Neukonzeption der Migrationsberatung vom 1.12.2004. URL (Zugriff 24.9.2007): http://www.bamf.de

Bundesregierung (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen. Kurz- und Langfassung. Berlin.
URL (Zugriff 10.8.2007): http://www.Nationaler-Integrationsplan.de

Bundesregierung (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen. Kurz- und Kurzfassung. Berlin.
URL (Zugriff 10.08.2007): http://www.Nationaler-Integrationsplan.de

Bundesregierung (2008). Erster Fortschrittsbericht. Berlin.
URL (Zugriff 3.11.2008): http://www.Nationaler-Integrationsplan.de

Bundestagsfraktion Bündnis 90; Die Grünen (2007). Bundestagsdebatte vom 8.11.07 Redebeitrag Künast.
URL (Zugriff 12.12.2007): http: www.gruene-bundestag.de/cms/bundestagsreden/dok/204/204532. nationaler_integrationsplan

Bundestagsfraktion Bündnis 90; Die Grünen (2007). Bundestagsdebatte vom 8.11.07, Redebeitrag Winkler.
URL (Zugriff 12.12.2007): http://www.gruene-bundestag.de/cms/bundestagsreden/dok/204/204640. nationaler_integrationsplan

Gogolin, Ingid (2007). Integration durch Bildung? Was aus erziehungswissenschaftlicher Sicht vom "Nationalen Integrationsplan" zu halten ist. In: Böllstiftung: Dossier – der nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand.
URL (Zugriff 12.1.2008): http://www.migration-boell.de/web/integration/ 47_1305.asp

Michalowski, Ines (2006). Integrationsprogramme in Europa: Konzeption, Effektivität und wohlfahrtsstaatliches Kalkül. In: Baringhorst, Sigrid; Hunger, Uwe; Schönwälder, Karen, Politische Steuerung von Integrationsprozessen. Intentionen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 61-78.

Mohammed, Beate (2007). Integrationskurse auf dem Prüfstand – Frauen profitieren. In: Böllstiftung: Dossier – der nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand.
URL: (Zugriff 12.1.2008): http://www.migration-boell.de/web/integration/ 47_1305.asp

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Pressemitteilung Nr. 05.11.2008. Kabinett beschließt Bundeserklärung zur Bilanz des Nationalen Integrationsplans.
URL: (Zugriff 28.11.2008): htttp://www.integrationsbeauftragte.de

Schader-Stiftung et al. (Hrsg.)(2007). Handlungsfeld: Stadträumliche Integrationspolitik. Ergebnisse des Projektes "Zuwanderer in der Stadt". Darmstadt: Eigenverlag Schader-Stiftung.

Schönwälder, Karen (2007). Mehr als nur symbolische Politik? Was vom NIP für Arbeit und Bildung zu erwarten ist. In: Böllstiftung: Dossier – der nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand.
URL: (Zugriff 12.12.2007): http://www.migration-boell.de/web/integration/ 47_1305.asp

Schofield, Janet Ward (2006). Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5 (Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
URL: http://www.wzb.eu/zkd/aki/publications.de.htm

Ulrich, Joachim Gerd/Granato, Mona (2006). "Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen". In: Friedrich-Ebert-Stiftung/Bundesinstitut für Berufsbilddung: Kompetenzen stärken, Qualifikation verbessern, Potenziale nutzen. Bonn: Eigenverlag Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 30-50.

Verdi Mitgliederzeitschrift "Publik" (2008). Sittenwidrig unterbezahlt. Mai-Ausgabe.

Differenz und Kultur: sozialräumlich und strukturell offene Konzepte als Bildungsherausforderungen

Susanne Lang

Differenz und Kultur sind diejenigen zentralen Bezugspunkte der interkulturellen Bildung, deren Bedeutungen ständig neu ausgehandelt werden. Im Rahmen des Paradigmenwandels von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik, zu dem Georg Auernheimer (1988, 1990) einen wesentlichen Anstoß gab, wurden erste Problemfelder der Ausländerpädagogik mit kulturalistischen Bezugspunkten aufgegriffen: Claessens Konzept der Enkulturation diente lange Zeit dazu, spezifische kulturelle Identitätsproblematiken der Kinder und Jugendlichen mit familiärem Migrationshintergrund festzuschreiben. Idealtypische Identitätskonstruktionen verkamen unter Auslassung der soziologischen Dimension des Enkulturationskonzeptes unter einer populärwissenschaftlichen Rezeption zu einem Erklärungsmuster, mit dem die Beschränkung des Familiennachzugs politisch legitimiert wurde (vgl. Auernheimer 1988, S. 26ff.). Auffallend war bei der Vorstellung von Identität hierbei, dass spezifische Nationalidentitäten angenommen wurden. Es schwang also eine spezifische räumliche Einengung bei der in dieser Weise definierten kulturellen Identität mit. Die den idealtypischen Identitätskonstruktionen zugrunde liegenden Vorstellungen von Kultur wurden als in ihrer Anlage statisch ausgerichtet charakterisiert. Demgegenüber wurde die Dynamik von Kultur herausgestellt und essentialistischen Auffassungen von kultureller Differenz: "Der Russe ist so und so" (Auernheimer 2007, S. 120) eine Absage erteilt.

Trotz der Bemühungen um Differenzierung werden weiterhin essentialistische wie räumlich festschreibende Kulturdefinitionen in der Einwanderungsdiskussion durch den Fachdiskurs in die Öffentlichkeit getragen. Noch heute werden damit in sozialpolitisch relevanten Feldern Phänomene der Einwanderungsgesellschaft beschrieben und sie dienen als Vorlagen für einschlägige Politikkonzepte. Jüngste Beispiele sind die noch nicht abgeschlossene Leitkulturdebatte sowie die Feststellung, in manchen Stadtteilen habe sich in der Bundesrepublik eine Parallelgesellschaft (Heitmeyer et al. 1997) herausgebildet. Es handelt sich hierbei um sozialwissenschaftliche Diskurse, die dazu herangezogen werden, das Gelingen von Integration grundsätzlich in Frage zu stellen. Dabei werden Argumente bemüht wie das Festhalten an der eigenen Identität der Einwanderer und ihrer Familien vertrage sich nicht mit der Integration in die deutsche Gesellschaft. Dass wir vor diesem Hintergrund nach wie vor mit räumlichen Vorstellungen von kultureller Dif-

ferenz, insbesondere im wissenschaftlichen Spezialdiskurs über mögliche Formen sozialräumlicher Integration, konfrontiert werden, soll im Folgenden herausgearbeitet werden. Der Fokus wird speziell auf dem Aspekt der sozialräumlichen wie – strukturellen Festschreibung von negativer wie positiver Differenz liegen. Überlegungen, wie einer erdräumlich-determinierenden Logik im Zusammenhang mit Konzepten von Diversität[1] und Kulturdifferenz begegnet werden kann, schließen sich an.

1. Zur sozialräumlichen Festschreibung negativer Differenz

Bei der sozialräumlichen Festschreibung negativer Differenz werden vermeintlich vorhandene ethnische Konflikte in den Raum projiziert. Soziale und politische Konflikte (soziale Ungleichheit, Migration, ökonomische Umbruchsituationen/Strukturwandel) werden nicht in ihren ursächlichen Zusammenhängen gesehen, sondern weitgehend ethnisiert[2] und damit den Minderheiten angelastet. Die Konflikterklärung ist nicht empirisch begründet, sondern wird aus einem theoretischen Modell abgeleitet, dem Differenz-Desintegrationstheorem, das im Endeffekt ein Modell negativer Modernisierung darstellt und "die Gefährdung der Integrationsfähigkeit der Gesellschaft" (Bukow 1996, S. 29) beschwört. Dabei wird wesentlich Differenz zum Symbol für Desintegration (vgl. ebd.).

Sozio-ökonomische Entwicklungen, die eine Ausdifferenzierung von Lebenswelten hervorbringen, werden samt und sonders diskreditiert und als Werteprobleme umgedeutet, wobei die tatsächlichen strukturellen Verwerfungen und die damit einhergehenden Mängel institutioneller Integrationleistungen (Schule, Ausbildung und Beruf) unterzugehen drohen. Ethnisch-kulturelle Konflikte werden allerorts

1 Diversität hat sich für Unternehmen zu einem aktuellen Organisations- und Personalentwicklungsansatz entwickelt. In den Bereichen von Erziehung, der Jugendhilfe und im Bildungssystem wurde Vielfalt im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik und Bildung sowie der interkulturellen Orientierung und Öffnung von Organisationen in theoretischen Konzepten und praxisorientierten Handlungsstrategien in den Blick genommen. Diversität bezieht sich neben der Differenzperspektive Ethnizität auch auf andere Differenzkategorien wie Geschlecht, Alter etc. Sie integriert als Handlungsmaxime das Konzept des gender mainstreamings, welches ein Verständnis von Vielfalt auf der Basis konstruktivistischer Theorieansätze impliziert. Mit Hilfe konstruktivistischer bzw. dekonstruktivitischer Theorien werden die Konstruktionsmechanismen der sozialen und kulturellen Herstellung von Geschlecht (doing gender) analysiert. Das Forschungsinteresse richtet sich darauf, wie Geschlechterimages aufgebaut werden und differenziert sind (Diversität). Aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik wird Diversität nicht als eine zweckbestimmte Kompetenz betrachtet, die als Ressource in der Wirtschaft zum Tragen kommt (Humankapital) (vgl. Schröer 2006, S. 62f.). Auf der Folie von Social-cultural-studies-Ansätzen wird Diversität als eine Kategorie betrachtet, deren Bedeutung umkämpft ist und je nach Wahrnehmungsperspektive unterschiedlichen (Be-)Wertungen unterliegt.

2 Ethnisierung ist nach Wolf-D. Bukow und Roberto Llaryora Ergebnis eines Prozesses, der als Soziogenese ethnischer Minderheiten auf eine Minorisierung gesellschaftlicher Gruppen hinauslaufe und Ausgrenzung wie Isolierung legitimiere: Zu Beginn des Ethnisierungsprozesses würden die gewohnheitsmäßig gehandhabten Gemeinsamkeiten zwischen gesellschaftlichen Teilgruppen aufgekündigt, besondere Grenzen zwischen Mehrheit und Minderheit gezogen sowie spezifische Umgangsweisen gegenüber den abgegrenzten Gruppen entwickelt. Sodann käme es zu ethnisierenden Erklärungen, die die Ursachen für die Ausgrenzung und Isolierung umkehrten, indem sie den ethnisierten Gruppen selbst angelastet würden (vgl. Bukow/Llaryora 1993, S. 71).

gesehen und, damit einhergehend, wird eine Tendenz zur Entstehung von Parallelgesellschaften aufgezeigt (Heitmeyer et al. 1997).

Die beobachteten kulturellen Konflikte sind selten substanziell interkulturelle bzw. ethnisch-kulturelle Konflikte. Meist erhalten sie erst durch kulturelle oder ethnische Zuschreibungen die "vermeintliche Qualität des interkulturellen Konfliktes" (Halm 2001, S. 181).

Das Problem, dass Sozialwissenschaftler(innen) Zugehörigkeiten selbst konstruieren und dabei ethnisierende Zuschreibungen vornehmen, liegt nach Clemens Dannenbeck et al. darin, dass versucht wird, Ethnizität eindeutig zu bestimmen. Dies sei aber nicht möglich, da sich Ethnizität oder ethnische Differenz einer eindeutigen Bestimmung entziehe; es handele sich letztlich um Kategorien, die gleichsam "Ergebnis gewollter Verleihungs- und Normierungsleistungen" (Dannenbeck et al. 1999, S. 107) sind. In ihrer Untersuchung einer multinationalen Jugendclique in einem sozial marginalisierten Münchner Stadtteil stellten Dannenbeck et al. fest, dass ethnische Zugehörigkeitskriterien bei den befragten Jugendlichen eher zu vernachlässigen sind, Ethnizität aber sehr wohl in bestimmten Kontexten verständigungsrelevant wird, woran Professionelle – in der Untersuchung waren dies Betreuer eines Jugendtreffs – einen nicht unerheblichen Anteil hatten (vgl. Dannenbeck/Lösch 2001, S. 68ff.). Beim Zugang zur Jugendeinrichtung wurde ethnische Zugehörigkeit durch die Betreuer unbewusst betont, womit es zur Herstellung territorialer Privilegien auf der Grundlage ethnischer Differenz kam.

2. Zur Regionalisierung positiver Differenz

Bei der Regionalisierung positiver Differenz wird das individuelle Aufgehen in der Mehrheitsgesellschaft als Ziel von Integration definiert, bildlich vorgestellt als Auf- und Ausstieg aus dem ethnisch-kulturellen Käfig, in gesellschaftliche Räume, mit erweiterten Handlungsoptionen – im Sinne individueller Modernisierung. Damit wird bei den Zugewanderten implizit ein Modernitätsdefizit angenommen und es wird ihnen unterstellt, dass sie sich nachholend entwickeln müssten. Wir haben es hier also mit Vorstellungen von Integration als einseitigem Prozess zu tun, wobei die Differenz als Ressource für die Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft dient, am Ende jedoch verschwinden soll. Vor dem Hintergrund der Frage, wer eigentlich in was hinein integriert werden soll, plädiert Armin Nassehi für eine Reflexion des Integrationsbegriffes. Für ihn ist die heutige Gesellschaft durch die Auflösung einer alles umfassenden Integration von Personen charakterisiert. Die Einzelnen seien nirgendwo mehr als Ganzes integriert, dafür gebe es schlichtweg keinen sozialen Ort mehr. Menschen seien nur partiell in gesellschaftliche Teilsyteme integriert, als Individuen aber exkludiert. Diese Ambivalenz bzw. Desintegration sei gewissermaßen die evolutionäre Voraussetzung für gesellschaftliche Differenzierung. Für Nassehi ist Individualität schlichtweg Exklusion (vgl. Nassehi 1999, S. 15ff.).

Auch die Tatsache, dass seit Anfang der 1960er-Jahre bis Ende der 1990er-Jahre weniger als ein Drittel der zugewanderten Bevölkerung in der BRD geblieben ist

(vgl. Krämer-Badoni 2002, S. 79), bietet Anlass für die Dekonstruktion des Traums von der wechselseitigen Integration in ein ganzes Einheitliches – ähnlich der Vorstellung des melting pot, die in den Vereinigten Staaten lange als Leitbild favorisiert wurde. Andreas Pott (2002) zeigt für aufstiegsorientierte Migranten auf, dass gerade diejenigen, die erfolgreich die Bildungsinstitutionen durchlaufen, nicht auf andere, differente Orientierungsgrößen jenseits dessen, was ihnen die Aufnahmegesellschaft bietet, verzichten möchten. Gesellschaftliche Integration im Sinne des erfolgreichen Durchgangs durch die Bildungsinstitutionen zeitigt also nicht das Abschmelzen von Differenz.

3. Die Verquickung von kultureller Identität und (Sozial-)Raum

Gründe für diese raumbezogenen Vorstellungen von ethnischer Differenz sieht Pott in der quantitativen Vorgehensweise der Migrationsforschung, die sich mit der Verteilung und Entwicklung sozialer Ungleichheiten beschäftigt. Die Evidenz zunehmender Segmentierungen im urbanen Kontext und die "Quantifizierbarkeit" lokaler Lebensbedingungen führten dazu, "daß auch im Hinblick auf die Formung von Biografien, Identitäten und Handlungsmustern 'Kontexteffekte' der jeweiligen Umwelt erwartet werden" (Pott 2002, S. 98). Aus methodologischen Gründen könne anhand einer "Analyse von Verteilungsstrukturen bevölkerungsspezifischer, sozialer und ökonomischer Merkmale in verschiedenen Erdraumausschnitten" jedoch nicht bestimmt werden, *wie* "Raum als Handlungs- und Kommunikationskategorie" (ebd.) in die Lebenspraxis von Menschen hineinreiche und diese strukturiere. Insbesondere die Fokussierung auf einen erdräumlich fixierbaren (Wohn-)Standort beinhaltet den Fallstrick behälterräumlichen[3] Denkens (vgl. ebd.).

Die Diskursverstrickungen von Behälterraumvorstellungen mit Identitätskonstruktionen haben eine lange Tradition in der Migrationsforschung sowie auch – durch die Übernahme ihrer Paradigmen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion – in der Interkulturellen Pädagogik, da hier oftmals mit dem Begriff kulturelle Identität Zuschreibungen vorgenommen werden. Identitätstheorien haben konzeptionell nichts mit Vorstellungen über soziale Elemente gemein, die sich wie Spuren auf einer sichtbaren Fläche in Form von Verteilungen einschreiben; Identitätskonzepte beziehen sich lediglich auf Personen und betonen deren Einzigartigkeit. Durch erdräumliche Bindungen, wenn Identitäten bestimmten Regionen zugeordnet werden (man denke nur an Begriffe wie regionale Identität oder Heimatgefühl), kommt es zu Verstrickungen in den Behälterraum-Diskurs (Werlen 1997). Insbesondere die Koppelung von Identität mit einem Kulturbegriff, der mit Vorstellungen von Kultur als eines "Kollektivsingulars", das alle "Tätigkeiten eines Volkes, einer Gesellschaft oder einer Nation" (Welsch 2001, S. 35) zu bestimmen beansprucht,

3 Die Vorstellung des Behälterraumes zeichnet das Bild einer der materiellen Welt übergeordneten Realität, die empirisch evident sei. Diese Imagination geht auf Newton zurück, der von einem unendlichen, homogenen und von der Existenz körperlicher Gegenstände unabhängigen Behälterraum ausging, der wiederum "die Eigenschaften und Anordnungen der physisch-materiellen Dinge ... konstituiert, worin sich die Vorstellung eines räumlichen Determinismus ausdrückt" (Pott 2002, S. 73).

knüpft an Raumkonzeptionen an, da von einer Kugelverfassung von Kulturen (Kulturkreislehre nach Spengler und Toynbee) ausgegangen wird, von Kulturen, die sich – wie Herder (1784) es formulierte – nur aneinander "stoßen" könnten.

Wenn sich die Migrationsforschung die Aufgabe stellt, Gruppenidentitäten, die kulturelle Identität von bestimmten Einwanderergruppen zu analysieren, definiert sie vorgängig einen Raum, in dem sie Personen zu Gruppen aufgrund bestimmter Merkmale sozialräumlich an-ordnet. Für Pott (2002, S. 111) sind deshalb die Kategorien Ethnizität und kulturelle Identität mit Behälterraum-Vorstellungen in der traditionellen Migrationsforschung deckungsgleich.

4. Sozialräumlichkeit als horizontale Differenzierungskategorie

Um der problematischen erdräumlichen Festschreibung von Differenz zu entgehen, habe ich auf der Folie der Relationalraum-Idee[4] ein Modell zur Erfassung von Differenzen vorlegt, mit dem die Verräumlichungsproblematik aufgelöst werden kann (vgl. Lang 2005, S. 46ff.). Die Begrifflichkeiten sozialstrukturelle und sozialräumliche Differenzlinie fasse ich als verständigungs- und handlungsorientierte Kategorien und als gesellschaftlich hergestellte Konstruktionen, die je nach Kontext eine andere Bedeutung aus der Perspektive der Betroffenen erhalten können und somit immer wieder neu rekonstruiert werden müssen. Mit Arnim Nassehi (2002, S. 212) verstehe ich unter Raum eine kognitive Leistung, Unterschiede gleichzeitig zu erfahren. Raum ist in diesem Sinne letztlich durch spezifische Wahrnehmungsweisen und Ordnungspraktiken produziert und synchronisiert damit gleichsam Differenz. Und es sind die durch Kommunikation hergestellten räumlichen Unterschiede, die Differenzlinien bzw. Grenzen hervorbringen (vgl. ebd., S. 218).

Unabhängig von ihrer möglichen lokalen "Sichtbarkeit" markieren sozialstrukturelle Differenzlinien sozial relevante vertikale Unterschiede (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 17). Sie sind stark mit sozialer Ungleichheit und Unterdrückung verwoben (vgl. Tab.1, linke Spalte), treten als Strukturprinzipien wie Geschlecht und Klasse den Einzelnen als Quasi-Naturen entgegen und können nur in langwierigen gesellschaftlichen Prozessen verändert werden, da sie tief ins Körperhandeln eingebunden sind und darüber hinaus den gesellschaftlichen Umgang mit Körpern strukturieren (vgl. Löw 2001, S. 176). Trotz der determinierenden Kraft der sozialstrukturellen Differenzlinien ist eine totale Fixierung und gesellschaftliche Einschließung der Einzelnen nicht möglich. Da die im Habitus verankerten sozialstrukturellen Differenzlinien institutionell stark abgestützt sind, besitzen sie eine große repräsentative Kraft und können von gesellschaftlichen Teilgruppen nicht geleugnet

4 Es ist insbesondere die raumbezogene Sozialforschung, die sich um eine Erklärung der Bedeutung von Raumkonzeptionen bemüht und eine Vorstellung von Raum als "relationale (An)Ordnung" (Löw 2001, S. 154) entwickelt hat. Die Relationalraumkonzeption basiert auf einem "entterritorialisierten Raumbegriff" (Löw 2002, S. 11), Raum wird als relationale (An)Ordnung von Körpern und/oder sozialen Gütern aufgefasst, die "unaufhörlich in Bewegung sind, wodurch sich die (An)Ordnung selbst ständig verändert" (Löw 2001, S. 131). Somit ist beim relationalen Raumbegriff eine zeitliche Dimension impliziert, "d. h. Raum konstituiert sich auch in der Zeit" (ebd.).

werden. Die durch Arbeitsteilung hergestellte sozialstrukturelle Differenz ist leicht politisierbar, man denke nur an die Arbeitskämpfe und die medienwirksame Aufbereitung der damit einhergehenden Rituale.

Sozialstrukturelle Differenzlinien	Sozialräumliche Differenzlinien	
Besitz Geschlecht Klasse Nord-Süd/West-Ost	Besitz Geschlecht Klasse 'Rasse'/Hautfarbe Sesshaftigkeit/Herkunft Gesundheit Alter Kultur Nord-Süd/West-Ost	reich – arm männlich – weiblich, etabliert – nicht-etabliert schwarz – weiß, autochthon – allochthon gesund – behindert, jung – alt, 'zivilisiert' – 'unzivilisiert' Zentrum – Peripherie
Vertikale Differenz	Horizontale Differenzierung und heterotope Platzierungen	
Starke Verwobenheit mit sozialer Ungleichheit und Unterdrückung	Können mit strukturellen Zwängen einhergehen, die Herrschaft und Unterdrückung produzieren	
Im Habitus verankerte gesellschaftliche Strukturprinzipien	Realisieren sich eher in Erinnerungsspuren, sind aber nicht oder kaum habitualisiert	
Die im Habitus verankerten sozialstrukturellen Differenzen haben große repräsentative Macht und können von Teilgruppen nicht geleugnet werden	Sozialräumlich orientierte Differenzen von Teilgruppen können im Unterschied zu den im Habitus verankerten sozialstrukturellen Differenzen eher mißachtet und bekämpft werden. Es mangelt ihnen oft an repräsentativer Macht	

Tabelle 1: Sozialstrukturelle und sozialräumliche Differenzlinien

Bei den sozialräumlichen Differenzlinien (vgl. Tab. 1, rechte Spalte) kommen horizontale Unterschiede zum Tragen, deren komplementäre Grundstruktur nicht nur durch Ungleichartigkeit, sondern auch durch Ungleichwertigkeit und Hierarchie gekennzeichnet ist (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 17). Die komplementäre Basis der sozialräumlichen Differenzlinien impliziert zudem Heterotopien, welche die besondere Eigenschaft besitzen, andere Platzierungen zu spiegeln. Mit anderen Platzierungen in Verbindung stehend, widersprechen sie jenen. Wie im Spiegel sieht man in der Heterotopie, wo man nicht ist und ist damit gleichsam auf den Platz verwiesen, den man tatsächlich einnimmt (vgl. Foucault 1991, S. 68). Ein Beispiel für eine heterotope Platzierung ist die komplementäre Vorstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit bei den europäischen Aufklärern, wie z.B. bei Rousseau (1987, S. 385ff.), der mit der binären Gegenüberstellung von Natur (Betonung der Nähe zur Natur bei der Frau) und Kultur (Betonung des Kulturschaffens beim Mann) horizontale Differenz unter der Betonung von Gleichheit (Emanzipation) konstruiert.

Die sozialräumlichen Differenzlinien können mit strukturellen Zwängen einhergehen, die Herrschaft und Unterdrückung (re-)produzieren. Hier ist jedoch der Abbau

von Ungleichheit leichter und mittelbarer realisierbar[5] als bei den sozialstrukturellen Differenzlinien. Im Gegensatz zu jenen sind sie wenig habitualisiert und realisieren sich eher in Erinnerungsspuren[6], welche sich als "Niederschläge von Lebenspraxis, die (von "außen" oder "innen" in Gang gesetzt) das Verhalten der Menschen in einer vorgegebenen Weit in konkret ausgeführten "Formeln" festhalten" (Lorenzer 1983, S. 99), realisieren.

Auf der Seite sozialräumlicher Differenzlinien weist das Konzept polyphoner und hybrider Kulturen (vgl. Tab. 2, linke Spalte) über ontologisierende Zuschreibungen oder auch über die Idee der Multikulturalität (vgl. Tab. 2, rechte Spalte) hinaus, "in der die jeweils andere Kultur immer noch ein Objekt des Wissens und abschließenden Verstehens ist" (Bronfen/Marius 1997, S. 12).

Hybridität	Multikulturalismus
Innere Differenz	Kulturelle Differenz
Kultur durchzieht das Innere und Äußere gleichermaßen	Äußerlich abgrenzbare Kulturen
Positionierung (soziale Repräsentation)	Kulturelle Identität

Tabelle 2: Hybridität und Multikulturalismus

Wird Differenz als innere Differenz begriffen, wie Homi Bhabha (1997a) dies vorschlägt, die jeder Selbstdefinition, der Positionierung oder auch der sozialen Repräsentation innewohnt[7], und wird Kultur "als *Ort des Widerstreits zwischen Repräsentationen* von Welt, Subjekt, Geschichte usw. verstanden, dann können politische und/oder kollektive Subjekte nicht mehr als vorgefundene Gegebenheiten verstanden werden" (vgl. Bronfen/Marius 1999, S. 11). Schließlich heißt dies, nicht nach einheitlichen zuordenbaren Subjekten – denen man eine bestimmte Zugehörigkeit (kulturelle Identität) unterstellt – Ausschau zu halten, sondern sich auf die Selbstverortungen oder Positionierungen der Einzelnen einzulassen.

5. Zur Notwendigkeit sozialstruktureller Differenzierung

In den Interaktionen von Mehrheits- und Minderheitenangehörigen werden mittels Selbst- und Fremdbeschreibungen Menschen sozialräumlich platziert, d. h. sie wer-

5 Man denke nur an den kulturellen Wandel, den die 1968er-Bewegung erreichte, auch wenn sie sozialstrukturell weit weniger bewegte.

6 Der Terminus Erinnerungsspur ist nicht synonym mit Begriffen wie Vorstellung oder Orientierung, er betont das interaktive Moment. Nach Alfred Lorenzer sind Erinnerungsspuren denn auch geronnene Interaktionsformeln, Situationsrepräsentanten bzw. Spuren abgelaufener Interaktionen und Entwürfe zukünftigen Interagierens oder aber szenische Modelle. Zusammengenommene Erinnerungsspuren sind nicht als isolierte Sachabbildungen (oder -vorstellungen) aufzufassen, sondern als Momente komplexer situativer Szenarien. Für Lorenzer sind Erinnerungsspuren Abdrücke realer Welterfahrungen (vgl. Lorenzer 1983, S. 100).

7 Bhabha (1997b) nimmt an, dass jeder (kulturellen) Äußerung eine implizite Spaltung des sprechenden Subjektes in ein Subjekt des Aussagens (de l' énociation) und ein ausgesagtes Subjekt (de l' énociation) innewohnt.

den durch quasi unsichtbare – weil sozialstrukturell nicht identifizierbare – Grenzlinien in Gruppen aufgeteilt. In dieser Weise entstehen die zu beobachtenden gesellschaftlichen Segmentierungen entlang horizontaler Differenzlinien wie Ethnizität, Geschlecht, Alter usw. Da Interaktionen mit Selbst- und Fremdvergewisserungen einhergehen, vertiefen sich bei Minorisierungsprozessen Stigmata, da diese integriert werden müssen.

Schaut man auf die sozialstrukturell ausgerichtete Forschung, welche nach spezifischen Ressourcen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen fragt, so wird deutlich, dass die auf der horizontalen Ebene angesiedelten Differenzerfahrungen, die gerade für die sozialräumliche Platzierung relevant sind, ausgeblendet werden. Folglich bedarf es einer Integration der sozialräumlichen Positionierung in die Theorien und Forschung zu sozialer Reproduktion von Ungleichheit und Ressourcenausstattung.

Nach Catherine Delcroix (2001) übersieht der sozialstrukturelle Zugang von Theorien der Reproduktion (Bourdieu/Passeron 1970), welche lediglich kollektive Rahmenbedingungen erfassen, die Vielfalt von interaktiven Dynamiken[8]. Die Theorie der Reproduktion bezieht sich auf objektive Bedingungen und soziale Kategorien (beispielsweise den Schulapparat und die Dominanzverhältnisse zwischen sozialen Gruppen). Diese "objektive" Sichtweise habe zur Folge, dass Kinder und Jugendliche aus der Arbeiter- und Unterschicht mit einem Mangel belegt werden, da sie über keines der drei Typen des Kapitals – weder über ökonomisches, kulturelles noch soziales – verfügen. Mit der Theorie der Reproduktion könne schulischer Misserfolg erklärt werden, jedoch nicht ein Schulerfolg von Unterschichtsangehörigen, der meist als Ausnahme von der Regel gesehen werde (Delcroix 2003, S. 10). Delcroix hat in ihren empirischen Studien zwar feststellen können, dass die Migrantenfamilien in Frankreich, die mehrheitlich der Arbeiter- oder Unterschicht angehören, nicht mit den objektiven Ressourcen ausgestattet sind, die Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron als Kapital (Bourdieu/Passeron 1970) bezeichnen, wohl aber über "subjektive Ressourcen" (Delcroix 2001, S. 72) verfügen, die folgende moralischen Fähigkeiten umfassen: Mut, Hartnäckigkeit, intellektuelle Fähigkeiten zur Reflexion, Analyse und strategischen Planung sowie psychologische Fähigkeiten kommunikativer Art, die sich als Kompetenz des Fremdverstehens zeigten (vgl. ebd., S. 73).

Delcroix konnte bei den von ihr befragten Biografen, insbesondere bei den jungen Frauen, informelle Bildungsprozesse sichtbar machen, die jenseits formaler Bildungsinhalte die Transformation und Reflexion generationenübergreifender Erfahrungen beinhalteten sowie gleichsam *trans*kulturelle Bildungsräume konstituierten.

8 Für Kersten Reich (1998, S. 35f.) ist Subjektivität strikt interaktionistisch geprägt, Interaktion sei die Grundvoraussetzung menschlichen Lebens: "das Selbst ist eine Kategorie, die die Summe dessen beschreibt, was ein Ich, ein Subjekt, über sich weiß und was andere sich ein-*bilden*, über es zu wissen". Die Interaktion funktioniere wie ein Spiegel: "Menschen existieren in ihren Beziehungen in mannigfaltigen Spiegelungen mit- und gegeneinander, die sich durch Schlüsselszenarien von Kindheit an aufbauen und in verschiedenen Situationen und Perspektiven erscheinen" (ebd., S. 40).

6. Transkulturalität als Bildungsherausforderung

Wenn biografische Konstruktionen hinsichtlich der Kategorien Geschlecht und natio-kulturelle Zugehörigkeit nicht nur im Intergenerationenverhältnis verschieden sind, dann kann nicht mehr nur kulturelle Differenz als Kriterium für die Charakterisierung von Unterschieden dienen. Die Differenz gilt als Modus der Beobachtung (Löw 2001), d. h. es soll jene Haltung entwickelt werden, die grundsätzlich auf Differenzierung gerichtet ist.

Eine solche Beobachtungseinstellung sucht nicht nach abgeschlossenen Wissensbeständen über "andere" Kulturen, sondern fragt danach, wie wir uns in Bezug auf die Anderen definieren. Differenz als Modus der Beobachtung bedarf keiner spezifischen interkulturellen Kompetenz, bei der ich mit vorgefertigtem Wissen mit Anderen in Kommunikation trete. Es ist eine "multiperspektivische" (Cohen 1994, S. 73ff.) Beobachtungseinstellung vonnöten, wobei gleichsam der differenzkritische Blick vor der Gefahr der Kulturalisierung warnen sollte. Mit dem reflexiven Moment geraten alte Gewissheiten ins Wanken, das eigene Fremde wird zur Herausforderung von Bildungsprozessen.

Im bundesdeutschen Sprachraum hat die Bezugnahme auf kulturelle Differenz den Charakter eines Mythos angenommen – kulturelle Differenz repräsentiert immer den "Anderen" in der Abgrenzung zum Eigenen. Die Kulturalisierung von Differenz ist nach Karl-Heinz Dickopp (1986) das Erbe einer "Kultur"-Pädagogik, die in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik steht. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat eine Kulturpädagogik entworfen, die sich an einem die Individualität übergreifenden Menschenbild und an der natürlichen Verfasstheit des menschlichen Seins orientiert. Sie bestimmt Bildung als Enkulturation, d. h. die Kultur dient der Gliederung und Ordnung von Erziehung, in sie hinein müssen die Kinder orientiert werden. Die kulturellen Verhältnisse bestimmen das erzieherische Verhältnis. So kann Kultur zum Abgrenzungskriterium von Fremdem werden, da die Einzelnen als von ihrer Kultur eingegrenzt gesehen werden.

Sieht man das Prinzip der Interkulturalität in der Tradition der Reformpädagogik stehen, die grundsätzlich vom Kinde ausgeht, dann kann es nicht um die Aneignung und Vermittlung von Kultur gehen, sondern eher um deren Transzendierung. Interkulturelle Pädagogik ist somit als personale Pädagogik zu verstehen, die das Ich im Sinne eines relational-zeitlich-geschichtlich und kulturell gewordenen Seins begreift. Bezugsrahmen ist das Erreichen menschlicher Freiheit durch die Aktivierung der Autonomie mittels pädagogischer Interaktion. Erziehung zielt nicht auf die Entfaltung eines naturalen Kerns bzw. auf die Aneignung kultureller Standards, sondern auf die persönliche Weiterentwicklung (vgl. Dickopp 1986, S. 43). Wenn das Menschliche als Bezugsrahmen für Begründungen und Ziele der Pädagogik im Vordergrund steht, dann muss der transkulturellen Wirklichkeit, der Vermischung und Pluralisierung von Wertehaltungen und Orientierungen, Rechnung getragen werden.

Literatur

Auernheimer, Georg (1990). Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (2007). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. – 5. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (1988). Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M.; New York: Campus.

Bhabha, Homi K. (1997a). Die Frage der Identität. In: Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin; Steffen, Therese (Hrsg.), Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg, S. 97-122.

Bhabha, Homi K. (1997b). Verortungen der Kultur. In: Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin Steffen, Therese (Hrsg.), Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg, S. 123-148.

Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin; Steffen, Therese (Hrsg.) (1997). Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1970). La reproduction – éléments d'une théorie du système d'enseignement, Paris: Éditions de Minuit.

Bukow, Wolf-D. (1996). Differenz im soziologischen Kontext. In: Schriftenreihe der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt) 1. Köln: FiSt Eigendruck, S. 28-42.

Bukow, Wolf-D.; Llaryora, Roberto (1993). Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten. – 2. Aktualisierte Aufl. – Opladen: Leske + Budrich.

Cohen, Philip (1994). Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg: Argument.

Dannenbeck; Clemens; Lösch, Hans (2001). Reflexionen urbanen Zusammenlebens. Jugendliche in einem Münchner Stadtteil. In: Bukow, Wolf-D.; Nikodem, Claudia; Schulze, Erika; Yildiz, Erol (Hrsg.), Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Die multikulturelle Stadt zwischen globaler Erneuerung und Restauration. Opladen: Leske + Budrich, S. 59-72.

Dannenbeck, Clemens; Eßer, Felicitas; Lösch, Hans (1999). Herkunft erzählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Delcroix, Catherine (2001). Ombres et lumières de la famille Nour. Paris: Payot.

Delcroix, C. (2003). La prévention familiale des risques encourus par les enfants des cités. Des strategies pour combattre le racisme et son interactivité, presentation au colloque: "Les enfants pauvres en France", 21. mars 2003, Laboratoire Printemps, Université der Versailles Saint-Qeuntin en Yvelines, 8 p (unveröffentlichter Vortrag).

Dickopp, Karl-Heinz (1986). Begründungen und Ziele einer interkulturellen Erziehung – Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In: Borelli, Michele (Hrsg.), Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 37-48.

Foucault, Michel (1991). Andere Räume. In: Wentz, M. (Hrsg.), Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurter Beiträge. Bd. 2, Frankfurt/M., New York: Campus, S. 65-72.

Halm, Dirk (2001). Multikultureller Alltag in der Stadt? Integration junger Migrantinnen und Migranten – Das Modellprojekt 'Interkulturelles Konfliktmanagement' – Struktur interkulturellen Kontakts und Elemente eines Leitfadens zur Konfliktlösung. In: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hrsg.), Auf dem Weg zur solidarischen Stadt – Kooperation von Stadtentwicklung und Jugendhilfe. Dokumentation der Fachtagung des Vereins für Kommunalwissenschaften e.V. in Kooperation mit dem deutschen Institut für Urbanistik (Difu) und der Registelle E&C bei der Stiftung SPI, Berlin.

Heitmeyer, Wilhelm; Müller, Joachim; Schröder, Helmut (1997). Verlockender Fundamentalismus. Frankfurt/M.: edition suhrkamp.

Herder, Johann Gottfried (1784). Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2002.

Krämer-Badoni, Thomas (2002). Urbanität, Migration und gesellschaftliche Integration. In: Löw, Martina (Hrsg.), Differenzierung des Städtischen. Reihe Stadt, Raum und Gesellschaft, Band 15. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-86.

Lang, Susanne (2005). Die 'illegitimen Anderen'. Befunde über Selbst- und Fremdwahrnehmungen Jugendlicher. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Lorenzer, Alfred (1983). Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: Psyche, Nr. 2, S. 96-115.

Löw, Martina (2001). Raumsoziologie. Frankfurt/M.: edition suhrkamp.

Löw, Martina (2002). Die Stadt: Eine Verdichtung funktionaler Differenzierung, eine räumlich differenzierte Einheit oder ein geschlechtlich differenzierter Raum? In: Löw, Martina (Hrsg.), Differenzierung des Städtischen. Reihe Stadt, Raum und Gesellschaft, Band 15. Opladen: Leske + Budrich,.S. 9-26.

Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-24.

Nassehi, Armin (2002). Dichte Räume. Städte als Synchronisations- und Inklusionsmaschinen. In: Löw, Martina (Hrsg.), Differenzierung des Städtischen. Reihe Stadt, Raum und Gesellschaft, Band 15. Opladen: Leske + Budrich, S. 211-232.

Nassehi, Armin (1999). Inklusion, Exklusion – Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In: Nassehi, Armin (Hrsg.), Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 105-131.

Pott, Andreas (2002). Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen: Leske + Budrich.

Reich, Kersten (1998). Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied: Luchterhand.

Rousseau, Jean-J. (1987). Emil oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung von Ludwig Schmidts. – 8. unveränderte Aufl. – Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Schröer, Hubertus (2006). Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit, H. 1, S. 60-68.

Welsch, Wolfgang (2001). Transkulturalität – Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA) (Hrsg.), StadtTräume. Zwischen Albtraum und Utopie, Düsseldorf: IDA Eigendruck, S. 35-38.

Werlen, Benno (1997). Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2. Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart: Steiner.

Fremdheit, Entfremdung und Kultur: zur Bearbeitung von Fremdheit im Kontext von Migration

Thomas Geisen

In den erziehungswissenschaftlichen Diskursen in Migrationsgesellschaften ist die Frage nach der Bedeutung von Kultur omnipräsent. Kultur wird vielfach als entscheidender Faktor angesehen, der eine konstitutive Differenz zwischen Eingewanderten und Einheimischen begründet. Diese Differenz wird in der Regel als Ausgangspunkt für erzieherisches Handeln angesehen, denn dem Handeln von Eingewanderten und Einheimischen werden unterschiedliche Muster des Deutens und Wertens zugeschrieben. Die Annäherung und Vermittlung dieser etablierten Muster des Verstehens und Urteilens wird nun, etwa in der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Auernheimer 1990; Gogolin/Krüger-Potratz 2006), als Ziel von erzieherischem Handeln im Migrationskontext bestimmt. In den kritischen Erziehungswissenschaften[1], die sich auf die konstitutive Differenz der Kulturen beziehen, wird dabei seit langem vor der Gefahr von Kulturalisierung und Essentialisierung gewarnt (vgl. Auernheimer 2008; Bukow et al. 2007; Diehm/Radtke 1999; Dittrich/Radtke 1990; Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Otto/Schrödter 2006). Athanasios Marvakis und Dimitris Parsanoglou verweisen darauf, dass die Gefahr des Kultur-Begriffs sich darin artikuliert, "dass der Begriff der 'Kultur' zum 'central all-embracing concept' (Grillo 1998), zu 'zentralen Signifikanten' (Grimm & Ronneberger 1994) der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse wird" (Marvakis/Parsanoglou 2009, S. 41). Im kritischen Diskurs um die Bedeutung von Kultur werden daher auch die inzwischen etablierten erziehungswissenschaftlichen Konzepte, wie etwa prominent das der Interkulturalität, kritisch in den Blick genommen (vgl. Yildiz 2009). Denn Kulturalisierung, also verdinglichtes Denken im Kultur-Begriff, ist nur bedingt in der Lage, die gesellschaftliche Vielfalt und die mit ihr verbundenen individuellen und kollektiven Bewertungen und Beurteilungen, die die Menschen mit ihnen verbinden, zu thematisieren und kommunizierbar zu machen.

1 Kritische Erziehungswissenschaft ist hier breit gefasst und wird als eine Tradition innerhalb der Erziehungswissenschaften verstanden, in der Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ihrer konstitutiven Bedeutung für Erziehungsprozesse thematisiert und untersucht werden. Damit werden sowohl die kritische Erziehungswissenschaft in der Tradition von Kritischer Theorie, Marxismus und Psychoanalyse mit einbezogen (vgl. Sünker/Krüger 1999; Tenorth 2000) als auch neuere Ansätze, wie sie etwa in der feministischen oder in post-kolonialen Theorien entwickelt wurden (Hall 1989, 1994; Haug 1996, 1999).

Vor dem Hintergrund dieser Kritik erscheint auch die in diesen Konzepten vielfach vorgetragene Perspektive auf Migration als ein soziales Problem, das im Verhältnis von "Eigenem" und "Fremdem"[2] begründet liegt, fragwürdig. Denn bei genauerer Betrachtung werden "Eigenes" und "Fremdes" meist über sozial-kulturelle Wertorientierungen und Praxen konkretisiert, in denen weniger "Fremdheit" als Problem erscheint, sondern vielmehr "Bekanntheit". Das, was als "Fremdheit" in den öffentlichen Diskursen thematisiert wird, ist daher vor allem als Zuschreibung zu beurteilen, die auf eine doppelte Form von Entfremdung verweist. Denn Migrant(inn)en sind einerseits entfremdet aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur bürgerlichen Gesellschaft, die durch Welt- und Selbstentfremdung gekennzeichnet ist, andererseits sind sie aber auch einer besonderen Form von Entfremdung unterworfen, die Georg Auernheimer (1989) als kulturelle Entfremdung bezeichnet. Die soziale Tatsache von Fremdheit als einer Grundbedingung menschlichen Lebens wird damit in den verschiedenen Prozessen und Formen von Entfremdung verdeckt und negiert. Erst auf der Grundlage dieser allgemeinen Form der kulturellen Bearbeitung von Fremdheit in den modernen Gesellschaften erklären sich sowohl die Dominanz der Zuschreibung von Fremdheit als sozialem Problem im Kontext von Migration als auch die damit verbundenen starken Ängste und Emotionen. Ausgehend von einem Verständnis von Kultur als einer Bearbeitungsform von Fremdheit werden im vorliegenden Beitrag Bedeutung und Bearbeitung von Fremdheit im Kontext von Migration untersucht. Dabei zeigt sich, dass Entfremdung eine dominante Form der Bearbeitung von Fremdheit darstellt. Die Prozesse der Entfremdung bilden die Grundlage dafür, dass Emanzipation, so eine zentrale These des vorliegenden Beitrags, sowohl zur Voraussetzung hätte, sich der eigenen Fremdheit bewusst zu werden, als auch die eigene Fremdheit mit der Fremdheit anderer zum Gegenstand von konkreten Aushandlungs- und Kommunikationsprozessen zu machen. Dies kann jedoch nur dort gelingen, wo Differenzen zwischen Menschen nicht mehr über Mechanismen der Produktion von Dominanz und Herrschaft bearbeitet werden. Vielmehr hat dies soziale Beziehungen zur Voraussetzung, in denen Menschen "ohne Angst verschieden" sein können (Adorno 1989, S. 131).

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst verschiedene Formen von Fremdheit und Entfremdung untersucht. Daran anschließend wird nach der Bedeutung von Kultur für die Entstehung und Bearbeitung von Entfremdung gefragt. Das abschließende Kapitel stellt schließlich die Frage nach dem Zusammenhang von Fremdheit, Entfremdung und Emanzipation.

1. Fremdheit als existentielle Grundlage von Gesellschaft

Die jüngere sozialwissenschaftliche Forschung hat den sozialen Typus des Fremden erneut in den Blick gerückt (vgl. Hahn 1994; Kristeva 1990; Waldenfels 1997, 2006). Dieser war bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts bei der Reflexion mo-

2 Diese Auffassung zeigt sich unter anderem auch in Buchtiteln wie "Das Eigene und das Fremde" (Bielefeld 1992) oder "Das Fremde in der Schweiz" (Hoffmann-Nowotny 2001), die das Problem von Migrant(inn)en im Verhältnis von Eigenem und Fremden verorten.

derner Gesellschaften zum Gegenstand sozialwissenschaftlichen Interesses geworden. Klassischer Referenzpunkt in der Theoriebildung dazu ist Georg Simmels "Exkurs über den Fremden" (1995). Das entscheidende Charakteristikum des Fremden ist für Simmel, dass "die Einheit von Nähe und Entferntheit, die jegliches Verhältnis zwischen Menschen enthält, … zu einer, am kürzesten so zu formulierenden Konstellation gelangt: die Distanz innerhalb des Verhältnisses bedeutet, daß der Nahe fern ist, das Fremdsein aber, dass der Ferne nah ist." (ebd., S. 765) Die Gleichzeitigkeit von Nähe und Ferne ist also kennzeichnend für den Fremden, der ein "Element der Gruppe selbst [ist] … ein Element, dessen immanente und Gliedstellung zugleich ein Außerhalb und Gegenüber einschließt." (ebd.) Fremdheit wird als Ambivalenz beschrieben, als die "Einheit von Nähe und Entferntheit", zugleich weist Simmel jedoch darauf hin, ohne näher darauf einzugehen, dass diese Ambivalenz in "jegliche[m] Verhältnis zwischen Menschen" (ebd.) enthalten sei.

Alois Hahn knüpft in seinen Überlegungen zur "sozialen Konstruktion des Fremden" (1994) an diesen Hinweis an. In seinem Versuch einer Systematisierung und Typologisierung des Fremden verweist er darauf, dass in modernen Gesellschaften eine "Generalisierung der Fremdheit" stattfindet (ebd., S. 162). Bei Simmel ist dies bereits angedeutet, wenn er schreibt: "Der Fremde ist uns nah, insofern wir Gleichheiten nationaler oder sozialer, berufsmäßiger oder allgemein menschlicher Art zwischen ihm und uns fühlen; er ist uns fern, insofern diese Gleichheiten über ihn und uns hinausreichen und uns beide nur verbinden, weil sie überhaupt sehr Viele verbinden. In diesem Sinne kommt leicht auch in die engsten Verhältnisse ein Zug von Fremdheit." (Simmel 1995, S. 769) Dort, wo auch "in die engsten Verhältnisse ein Zug von Fremdheit" Einzug hält, findet ein Prozess der "Generalisierung von Fremdheit" ihren konkreten Ausdruck. Fremdheit ist für Hahn daher nicht mehr mit einem besonderen Status verbunden, "sondern allgemeines Los", da alle zu "bloßen Funktionsträgern" geworden sind (Hahn 1994, S. 162). Verallgemeinert werde hier eine spezifische Funktion, die Fremde in vormodernen Gesellschaften inne hatten, denn sie waren nicht in das soziale Geflecht von reziproken Beziehungen und sozialer Kontrolle eingebunden, vielmehr waren sie als Kaufleute, Händler oder Richter bloße Funktionsträger, denen vielfach aufgrund ihres Standpunktes außerhalb von konkreten, miteinander konkurrierenden Individuen und (Interessen-)Gemeinschaften Neutralität und Objektivität zugeschrieben wurde. Fremdheit war hier insofern eine "Ressource", als sie es ermöglichte "der Kontrolle durch andere entzogen zu sein: Fremdheit als Bollwerk gegen Fremdbestimmung." (ebd., S. 156) Das, was den Fremden in den vormodernen Gesellschaften und noch in den Anfängen der bürgerlichen Gesellschaft ausgezeichnet hatte, nämlich Funktionsträger zu sein, hat sich mit der Vollendung der bürgerlichen Gesellschaft verallgemeinert. Dies ist Hahn folgend durch die Aufhebung von Fremdheit als Sonderstatus bedingt: "Paradox formuliert: Nur dort können alle Fremde sein, wo es keine Fremden mehr gibt. Die Universalisierung der Menschen- und Bürgerrechte ist die rechtliche Fassung dieses Paradoxons." (ebd., S. 162) Als Kehrseite dieses Zusammenhangs sieht Hahn den Nationalstaat, in dem über die nationale Selbstidentifikation die "wechselseitige Fremdheit aller, die sich durch Funktionsdifferenzierung als Integrationsprinzip ergibt, verdunkelt, ja invisibilisiert" (ebd.) wird. Ge-

genstück dieser dem Nationalstaat zugeschriebenen Bekanntheit wäre dann die Zuschreibung von Fremdheit gegenüber denen, die als nicht dem Nationalstaat zugehörig identifiziert werden: den Ausländern. Sie werden zum "Prototyp des Fremden" im Inland (ebd., S. 163). Mit der Analyse dieser spezifischen Form der Bearbeitung von Fremdheit beendet Hahn seine Überlegungen zu Fremdheit, die er als das Resultat von Zuschreibung ansieht. Als "sozial folgenreiche Identitätsbestimmung" ist sie ein "Etikett" oder "Label", sie ist "keine Eigenschaft, auch kein objektives Verhältnis zweier Personen oder Gruppen, sondern die Definition einer Beziehung" (ebd., S. 140).

Fremde und Fremdheit werden bei Simmel und Hahn letztlich als unaufhebbarer Gegensatz zu Vertrautem und Bekanntem angesehen. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass es sich bei diesem Gegensatz nicht um ein äußeres Verhältnis handelt. Zugehörigkeit zu verschiedenen Gesellschaften wird nicht an sich thematisiert, sondern es handelt sich um eine Form der sozialen Beziehung, die sich tatsächlich oder sozial imaginiert dadurch konkretisiert, dass zwischen der als fremd wahrgenommenen Person, Gemeinschaft oder Gesellschaft und der eigenen Person subjektiv ein Verhältnis von Nicht-Bekanntheit/Nicht-Vertrautheit angenommen wird. Menschen aus unterschiedlichen Gemeinschaften und Gesellschaften treten sich demnach nicht einfach gegenüber, sondern es entsteht ein soziales Verhältnis aufgrund der Beurteilung einer konkreten Relation von Fremdheit und Vertrautheit/ Bekanntschaft. Diese Relation kann sich allerdings nur jeweils sozial-räumlich konkret innerhalb einer Gesellschaft realisieren – wie temporär und begrenzt der Aufenthalt in dieser Gesellschaft auch immer sein mag, etwa als Tourist(in). In der Fremdheit kommt daher eine Ambivalenz zum Tragen, die sowohl Vertrautheit/Bekanntschaft beinhaltet und Zugehörigkeit thematisiert als auch Unvertrautheit/Unbekanntes, das der Nicht-Zugehörigkeit entspricht. Simmel beschreibt diese als eine spezifische Form der "Einheit von Nähe und Entferntheit" (Simmel 1995, S. 765). Es handelt sich bei der Fremdheit daher einerseits um einen tatsächlich vorhandenen oder zugeschriebenen sozialen *Status*, der mit einer bestimmten sozialen Funktion verbunden ist. Positiv kommen hierin etwa Unabhängigkeit und Objektivität zur Geltung, negativ führen Ausgrenzung und Stigmatisierung zu Außenseitertum (vgl. Mayer 1981). Andererseits stellt Fremdheit aber auch einen *Prozess* dar, der in sozialen Beziehungen entsteht und diese durchzieht. Fremdheit konkretisiert sich hier nicht als Zuschreibung, sondern als Empfindung und Irritation, die den Charakter etablierter sozialer Beziehungen verändern und sich in konkreten Interaktionen niederschlagen. Simmel verweist darauf, wenn er davon spricht, dass "leicht auch in die engsten Verhältnisse ein Zug von Fremdheit" komme (Simmel,1995, S. 769); oder Hahn, wenn er feststellt, dass alle zu Fremden werden könnten, "weil sie in gewisser Weise immer schon [fremd] *sind* und immer *bleiben*. Eine zentrale Wurzel für die Erfahrung von Fremdheit, so könnte man sagen, basiert wesentlich auf der Konfrontation mit Unvertrautem." (Hahn, 1994, S. 143)

Fremdheit lässt sich also einerseits sozial zuschreiben, indem Individuen und Gemeinschaften als Fremde charakterisiert und behandelt werden. Zugleich tritt Fremdheit aber auch in sozialen Verhältnissen dort auf, wo Erwartungen und Perspektiven auf bislang Bekanntes und Vertrautes sich verändern und neue Orien-

tierungen und Handlungen Irritationen erzeugen und die bisherigen Sichtweisen in Frage stellen. Bei dieser Art von Fremdheit handelt es sich um Fremdheit im existentiellen Sinne als grundlegender Bestandteil des menschlichen Lebens. Hannah Arendt liefert eine wichtige Grundlage für dieses Verständnis, indem sie Fremdheit als den Zustand beschreibt, der für Neugeborene charakteristisch ist. Sie spricht von der "ursprüngliche[n] Fremdheit dessen, der durch Geburt als Neuankömmling in die Welt gekommen ist" (Arendt, 1996, S. 220). Für Arendt offenbaren sich die Menschen einander erst im Sprechen und Handeln, das heißt, sie machen sich hierdurch miteinander bekannt und vertraut. Sprechen und Handeln ist für den Menschen daher nicht nur mit dem Risiko des Missverstehens verbunden. Arendt folgend besteht das Risiko vor allem darin, "als ein Jemand im Miteinander in Erscheinung zu treten" (ebd.). Dies könne "nur auf sich nehmen, wer bereit ist, in diesem Miteinander auch künftig zu existieren, und das heißt bereit ist, im Miteinander unter seinesgleichen sich zu bewegen, Aufschluß zu geben darüber, wer er ist" (ebd.). Diese Auffassung unterscheidet sich grundlegend von dem, was Hahn (1994, S. 162) als "Generalisierung der Fremdheit" in modernen Gesellschaften bezeichnet hat. Zwar sind beide Auffassungen dadurch gekennzeichnet, dass die menschliche Persönlichkeit nicht in Erscheinung tritt, nicht sichtbar wird. Für Hahn ist dies das Resultat eines spezifischen sozialen Prozesses, in dem Menschen nicht mehr als Personen betrachtet werden. Vielmehr versucht er, das, was den Menschen als Person ausmacht, aus den sozialen Interaktionen auszugrenzen. Er betont, dass "Menschen nicht als Personen, sondern als Funktionsträger in die verschiedenen arbeitsteiligen Systeme integriert sind" (ebd., S. 162). Zur Relevanz der Person im Handeln schreibt Arendt (1996, S. 221): "Ohne diese Eigenschaft, über das Wer der Person mit Aufschluß zu geben, wird das Handeln zu einer Art Leistung wie andere gegenstandsgebundene Leistungen auch. Es kann dann in der Tat einfach Mittel zum Zweck werden, so wie Herstellen ein Mittel ist, einen Gegenstand hervorzubringen." Im Sprechen und Handeln bleibt Fremdheit daher bestehen, wenn die Person selber sich nicht mitteilt. Dort, wo das menschliche Miteinander aber Fremdheit aufrecht erhält oder gar noch (re-)produziert, besteht die Gefahr, dass Menschen selbst zu Mitteln für bestimmte Zwecke werden. Die von Hahn und Arendt kenntlich gemachten Prozesse der Entpersönlichung unterscheiden sich also darin, dass sie sich auf Fremdheit einerseits als Resultat gesellschaftlich produzierter Funktionalität (Hahn) und andererseits als Resultat von konkreten Interaktionsbeziehungen (Arendt) beziehen.

Für den Kontext Migration sind diese Überlegungen von grundlegender Bedeutung. Die doppelte Erfahrung von Fremdheit resultiert *einerseits* aus der Tatsache des Geborenseins in eine gewordene Welt. Die Bearbeitung von Fremdheit erfolgt hier beim Aufwachsen, das auch als ein Prozess des Vertraut-machens mit den Dingen in der Welt und den Menschen, die diese Welt bewohnen, charakterisiert werden kann. Kultur in ihren verdinglichten Formen und spezifische kulturelle Praxen sind Resultate dieses Prozesses. *Andererseits* bedeutet das Verlassen des jeweiligen kulturellen Kontexts immer auch individuell und sozial den Verlust vorhandener Fähigkeiten zur Bearbeitung von Fremdheit und den Zwang zur Aneignung von neuen. Die bisher erworbenen Bearbeitungsformen werden nicht einfach ad

acta gelegt, da sie offensichtlich "unbrauchbar" geworden sind. Jedoch ist mit der Migration eine soziale Situation entstanden, in der alle Beteiligten vor der Herausforderung stehen, Möglichkeiten des Umgangs mit Fremdheit in dieser neuen sozialen Situation zu entwickeln und zu etablieren, die Gemeinsamkeiten herstellen und ein gesellschaftliches Miteinander ermöglichen. Sofern diese Prozesse des Austauschens und Aushandelns kommunikativ und in gegenseitigem Respekt erfolgen, können alle bisherigen kulturellen Erfahrungen einfließen und zum Gegenstand individueller und gemeinschaftlicher Reflexionen gemacht werden. Auf dieser partizipativen, demokratischen Grundlage können schließlich neue kulturelle Formen im Umgang mit und in der Bearbeitung von Fremdheit entstehen. Letztlich wird auf diese Weise der kulturellen Dynamik der modernen Gesellschaften Rechnung getragen. Erfolgt dies jedoch auf der Grundlage von Dominanz und Zwang, so findet im repressiven Umgang eine sozial folgenreiche Verdrängung von Fremdheit statt. Die Bearbeitung von Fremdheit geschieht dann als Entfremdung.

2. Entfremdung als Form der Bearbeitung von Fremdheit in modernen Gesellschaften

Zygmunt Bauman (1991) hat darauf hingewiesen, dass für das moderne europäische Denken die Produktion sozialer Ordnung über den Mechanismus der Kategorisierung erfolgt. Es handelt sich dabei um eine spezifische Form der Bearbeitung von Fremdheit in den modernen Gesellschaften. Bauman betont: "If modernity is about the production of order then ambivalence is *the waste of modernity*. Both order and ambivalence are alike products of modern practice; and neither has anything except modern practice – continuous, vigilant practice – to sustain it. Both share in typically modern contingency, foundationlessness of being. Ambivalence is arguably the modern era's most genuine worry and concern, since unlike other enemies, defeated and enslaved, it grows in strength with every success of modern powers. It is its own failure that the tidying-up activity construes as ambivalence." (Bauman, 1991, S. 15) Für die Produktion sozialer Ordnung bilden Ambivalenzen also einerseits den Ausgangspunkt, andererseits sind sie aber zugleich auch Resultat von Kategorisierungsprozessen. Denn erst über Kategorisierung wird es möglich, die Dinge der Welt einer dichotomisierenden Zuordnung und Positionierung zu unterwerfen. In der Folge bedeutet dies aber auch, dass die Wahrnehmung und Beschreibung sozialer Phänomene selbst der Produktion von spezifischen, dominanten Ordnungskategorien geschuldet ist. Hierüber wird die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der sozialen Wirklichkeit vereindeutigt und hierarchisiert. Für die Frage des Umgangs mit dem Fremden bedeutet dies, dass bereits das, was als fremd wahrgenommen wird, einer gewissen sozialen Ordnungslogik geschuldet ist und hierdurch spezifische Formen des Umgangs damit evoziert werden. Die Notwendigkeit der Bearbeitung von Fremdem gehört daher zwar zu den anthropologischen Grundkonstanten des Menschen und stellt eine universelle Bedingung dar. Zugleich ist die konkrete Form dieser Bearbeitung jedoch ein gesellschaftliches Produkt und damit abhängig von der sozialhistorischen Entwicklung. Ganz allgemein kann zwar auch für konkrete Bearbeitungsformen davon aus-

gegangen werden, dass die Empfindung von Bedrohung durch das als stark und mächtig empfundene Fremde ebenfalls als eine universelle Grundkonstante anzusehen ist. Ideengeschichtlich in der Aufklärung und ereignisgeschichtlich im Kontext der europäischen Expansion über die Welt hat sich in den europäischen Gesellschaften ein Umgang mit dem Fremden etabliert, der dieses insgesamt als Bedrohung wahrnimmt, also sowohl das "starke" als auch das "schwache Fremde". Dies ist die Voraussetzung dafür, dass Fremdheit selbst dort noch verfolgt und vernichtet wird, wo es keine Macht mehr entfalten kann. Hierbei handelt es sich um eine spezifisch europäische Umgangsform mit dem Fremden (vgl. Mergner 1999). Adorno und Horkheimer haben in der "Dialektik der Aufklärung" auf diesen Mechanismus aufmerksam gemacht: "Was dem Maß von Berechenbarkeit und Nützlichkeit sich nicht fügen will, gilt der Aufklärung für verdächtig" (Horkheimer/Adorno 1988, S. 12). Hier ist ein Prozess induziert, der sich gegen Fremdheit richtet und diese als das charakterisiert, was sich der Zuschreibung von Berechenbarkeit und Nützlichkeit verweigert. Selbst der Widerstand dagegen "vermehrt … bloß ihre Stärke. Das rührt daher, daß Aufklärung auch in den Mythen noch sich selbst wiedererkennt. Auf welche Mythen der Widerstand sich immer berufen mag, schon dadurch, daß sie in solchem Gegensatz zu Argumenten werden, bekennen sie sich zum Prinzip der zersetzenden Rationalität, das sie der Aufklärung vorwerfen. Aufklärung ist totalitär." (ebd.)

Die Ordnung der Wirklichkeit unter der Perspektive von Berechenbarkeit und Nützlichkeit stellt jedoch bereits selbst eine spezifische Form der Bearbeitung von Fremdheit dar. Diese erfolgt über die Abstraktion, die Menschen als Träger von Arbeitskraft bestimmten Nutzenkalkülen unterwirft und auf diese Weise Bekanntheit herstellt. Zugleich findet über diese Reduktion aber auch eine (Re-)Produktion von Fremdheit statt (vgl. auch Hahn 1994, S. 162). Diese Ambivalenz kann als Entfremdung bezeichnet werden, denn einerseits verlieren Menschen und Dinge, die unter der Perspektive von Berechenbarkeit und Nützlichkeit betrachtet werden, an Fremdheit; andererseits wird gerade durch diese Abstraktion Fremdheit neu produziert. Es handelt sich um einen Prozess der (Re-)Produktion von Fremdheit aufgrund ihrer Orientierung an Nützlichkeit, der eine sachlich-objektive Notwendigkeit und keine Vertrautheit in den persönlichen Beziehungen zugesprochen wird.

Horkheimer und Adorno schließen an Marx an, der Entfremdung als ein Resultat der Verwertung von Arbeitskraft im Rahmen kapitalistischer Produktion ansieht, da hier der Mensch nicht als Person zur Geltung kommt, sondern bloß abstrakt als Träger von Arbeitskraft. Dies führt zu einer Werteverschiebung, da der Mensch nicht mehr als Person, sondern als Objekt in den Mittelpunkt rückt. In den "Ökonomisch-philosophischen Manuskripten" schreibt Marx: "Mit der *Verwerthung* der Sachenwelt, nimmt die *Entwerthung* der Menschenwelt in direktem Verhältnis zu" (Marx/Engels 1975, S. 364). Sowohl die Arbeits- als auch die gesellschaftlichen Beziehungen werden dadurch einer Möglichkeit der Gestaltung durch den Menschen entzogen. Sie werden dem Menschen zu einer äußerlichen und damit fremden Macht, die ihm jedoch nicht als eine solche, sondern versachlicht gegenübertritt. Durch die Versachlichung der vom Menschen entäußerten Macht entsteht Entfremdung, das heißt, dass die von den Menschen selbst gemachten, ihnen zugleich aber

auch aufgezwungenen Verhältnisse sich in Elemente sachlicher Herrschaft über sie selbst verwandeln. Als Formen der Entfremdung sieht Marx (a) die Entfremdung des Arbeiters vom Produkt, indem er vom Genuss der von ihm in der Arbeit geschaffenen Resultate getrennt wird; (b) seine Entfremdung vom Prozess des Arbeitens, da das Arbeiten nicht der Befriedigung eines menschlichen Bedürfnisses dient, sondern als ein Mittel angesehen wird, bei dem Arbeitskraft verausgabt wird; und (c) die Entfremdung des Menschen als Gattungswesen, dass also der Mensch aufgrund seiner Reduktion darauf, bloß Träger resp. Trägerin von Arbeitskraft zu sein, von den gesellschaftlich bzw. gattungsmäßig vorhandenen Mitteln einer umfassenden Entfaltung seiner Fähigkeiten getrennt ist (ebd., S. 365ff.). Während die beiden ersten Formen sich auf die Arbeit als menschliche Tätigkeit und den Umgang mit den Arbeitsgegenständen beziehen, handelt es sich bei der Entfremdung des Menschen als Gattungswesen um eine Entfremdung, die infolge der entfremdeten Verhältnisse bei der Arbeit zwischen den Menschen selbst entsteht. Diese Form der Entfremdung kann auch als Selbstentfremdung bezeichnet werden und entsteht aufgrund der Beziehungen, die der Mensch zu sich selbst und zu anderen Menschen eingeht. Der Begriff Selbstentfremdung beschreibt damit kein objektives Verhältnis der Entfremdung, sondern ein "subjektives Verhältnis" (Schaff 1977, S. 76). Adam Schaff betont, dass es sich dabei um ein Verhältnis handelt, in dem sich der Mensch selbst "der Gesellschaft, den Mitmenschen oder auch seiner eigenen 'Natur', seinem 'Wesen' entfremdet" (ebd.). Objektive und subjektive Entfremdung hängen folglich eng zusammen. Die Entfremdung in ihrer subjektiven Form besteht als eine doppelte, und zwar im Verhältnis sowohl zu sich selbst als auch zu anderen Menschen. In diesem Zusammenhang erhält der Begriff des Menschen als Gattungswesen eine besondere Bedeutung, denn er verweist darauf, dass der Mensch als soziales Wesen in der Entwicklung seiner individuellen Fähigkeiten vom Stand der gesellschaftlichen Potenziale und Fähigkeiten abhängig ist, an die er stets anknüpfen muss. Unter den Bedingungen der Selbstentfremdung im Kapitalismus bleiben die menschlichen Potenziale, so die These von Marx, jedoch beschränkt, und zwar deshalb, weil deren Entwicklung ausschließlich auf den kapitalistischen Verwertungszusammenhang bezogen bleibt. So führt die entfremdete Arbeit dazu, "dass der Mensch seiner wahrhaft menschlichen Eigenschaften verlustig geht – der entmenschte Mensch ist das Resultat von Entfremdung und Selbstentfremdung" (Schaff 1977, S. 86).

Im Gegensatz zu Marx denkt Arendt Entfremdung nicht als Selbst-, sondern als Weltentfremdung, die das "Resultat des Doppelprozesses von Enteignung und Akkumulation" darstellt (Arendt 1996, S. 337). Sie unterscheidet zwei Formen der innerweltlichen Entfremdung, erstens die neue innerweltliche Orientierung in der religiösen Ethik und zweitens den Verlust einer gemeinsam mit anderen geteilten Welt. Bei ersterer handelt es sich um die von Max Weber in der "Protestantischen Ethik" (1988) analysierte Form der innerweltlichen Askese. Dabei geht es um die Umwandlung der aufs Jenseits ausgerichteten Kräfte des religiösen Glaubens in innerweltliche Tätigkeiten. Hier werde ein Prozess in Gang gesetzt, der zu einer permanenten Entgrenzung und Loslösung der menschlichen Tätigkeiten und ihrer Bezüge zu einer bislang als begrenzt angesehenen und vorgestellten Welt führte.

Denn das in der religiösen Orientierung zum Ausdruck kommende Streben nach Jenseitigkeit ist tendenziell unbegrenzt. Die Umwandlung dieser Orientierung in diesseitig wirksam werdende Kräfte und Tätigkeiten ist kein Phänomen Einzelner, sondern es wird zu einem Phänomen der Vielen, zu einer allgemeinen gesellschaftlichen Denkungsart. Damit verändert sich die Motivation der in der Welt tätigen Menschen. Ziel und Grund ihres Tätigseins ist nicht mehr die Welt selbst, also die Sorge um deren Bestand und den "Weltgenuß". Vielmehr tritt die Orientierung an der Jenseitigkeit, die über die weltliche Tätigkeit erreichbar bzw. anschaubar wird, in den Vordergrund. Es geht jedoch nicht mehr um ein gemeinsam mit anderen geteiltes Anliegen, das unabhängig von den individuellen Interessen existiert, sondern das individuelle Interesse, das individuelle Seelenheil steht im Mittelpunkt. Dieses allein stellt nunmehr die in dem Prozess der Verweltlichung einzig gebliebene Orientierung in der Welt dar, dem die anderen Menschen und ihre Bedürfnisse untergeordnet werden – andere Menschen werden damit zu einem bloßen Mittel degradiert. Historisch wurde diese Entwicklung durch die Reformation im 16. Jahrhundert eingeleitet. In der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft findet sie insofern ihre Vollendung, als sie sich von ihrer religiösen Begründungslogik emanzipiert hat. Denn der neue Maßstab der weltlichen Orientierung der Menschen ist nun nicht mehr die Welt selbst, sondern ihr an die jeweiligen Jenseitsvorstellungen gebundener Glaube (Arendt, 1996, S. 325).

Die zweite Form der innerweltlichen Entfremdung ist von ganz anderer Art. Hier handelt es sich um den Verlust der Teilhabe an der gemeinsamen Welt durch massenhafte Enteignungsprozesse zu Beginn der Neuzeit. Diese beginnen mit der Reformation, die von zahlreichen Herrschern auch dazu benutzt wurde, Kirchengut zu enteignen, und setzen sich fort in der Enteignung der Bauernschaft (ebd., S. 322). Arendt betont: "Enteignung, daß nämlich gewisse Bevölkerungsschichten ihres Platzes in der Welt beraubt und dem Kampf um das nackte Leben ausgesetzt werden, ist historisch sowohl der Ausgangspunkt für die ursprüngliche Akkumulation wie die Grundbedingung dafür, daß Reichtum durch die Ausbeutung der Arbeit in Kapital verwandelt werden kann. Daß von diesem Ausgang, der den modernen Enteignungsprozeß losließ, sich eine Entwicklung anbahnen würde, deren Resultat ein ungeheueres Anwachsen menschlicher Produktivität ist, war von Anfang an deutlich, lange vor der industriellen Revolution." (ebd., S. 325) Die besondere Bedeutung, die Arendt diesen Ereignissen zuschreibt, ist nicht einfach materieller Natur, sondern liegt in dem mit Verarmungsprozessen des Menschen einhergehenden Verlust der Teilhabe an der Welt, dem Verlust eines besonderen Ortes in der Welt und somit eines ihm unstrittig gehörenden Platzes unter den Menschen. Der Verlust von persönlichem Eigentum und von Teilhabe an Gemeineigentum bedeutet also in erster Linie einen Verlust von Zugehörigkeit in einer gemeinsamen Welt. Arendt beschreibt die Situation derer, die im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess aus einer bislang gemeinsam geteilten Welt ausgeschlossen und ausgegrenzt und zu einem verfügbaren und disponiblen (Arbeitskräfte-)Potenzial gemacht werden. Denn das Einzige, worüber sie noch verfügen können, sind ihre leiblichen Funktionen und hier insbesondere die Arbeitskraft. Damit entsteht eine Situation der Abhängigkeit, in der es nur noch gelingt, durch den Einsatz der ei-

genen Arbeitskraft sowohl die notwendigen materiellen Lebensbedingungen zu sichern als auch gesellschaftliche Anerkennung zu erreichen. Ansehen und Anerkennung der Arbeit steigen in der Moderne an und ragen in ihrer Bedeutung schließlich weit über andere menschlichen Tätigkeiten hinaus.

Für Arendt besteht die in der Moderne stattfindende Weltentfremdung also einerseits in der Umwandlung der aufs Jenseits ausgerichteten Kräfte des religiösen Glaubens in innerweltliche Tätigkeiten und andererseits in der Auflösung bislang bestehender Strukturen gemeinschaftlicher Teilhabe in der menschlichen Welt und deren Ersetzung durch eine allein von individuellen Interessen dominierten Welt. Die Wachstumsprozesse der modernen Gesellschaft werden von Arendt also primär als solche des Verfalls und der Zerstörung analysiert. Die neu entstehenden Gesellschaftsformen stellen einen Bruch mit den Traditionen dar. Mit anderen Worten, an die Stelle der unterschiedlichen Gemeinschaften und der strikt voneinander getrennten sozialen Klassen tritt nun das von allen sozialen Bindungen losgelöste und ausschließlich seine eigenen Interessen verfolgende Individuum. Weltentfremdung im Sinne Arendts bedeutet daher den Verlust eines Handeln, das in einer gemeinsam bewohnten Welt seine Grundlage hat, und zwar in zweifacher Hinsicht. Zunächst im Sinne der Welterhaltung selbst, durch die menschliche Tätigkeit des Herstellens, und schließlich auch im Sinne der Preisgabe politischen Handelns, das sich mit den allgemeinen, über die individuellen Interessen hinausgehenden Belangen der Menschen befasst. Gemeinschaftliches Handeln wird in der Moderne weitgehend ersetzt durch Funktionalität, das heißt durch die Einbindung individueller Interessen in funktionale Abläufe und Zusammenhänge.[3]

Marx und Arendt gehen zwar von unterschiedlichen Perspektiven aus, einerseits vom Subjekt und seinen Tätigkeiten und andererseits von der Welt und den in ihr lebenden Menschen. Beide Positionen können jedoch aufeinander bezogen werden. Im Resultat entsteht ein ambivalentes Verhältnis, da Entfremdung sowohl vom Subjekt und seinen Handlungen her gedacht wird (Marx) als auch von der Welt und den Dingen in der Welt (Arendt). Konkret bedeutet dies, dass einerseits Selbstentfremdung durch Weltentfremdung bedingt ist, da dort, wo Menschen keinen Ort mehr für sich in der Welt haben, sich dies auch auf ihr Bewusstsein in der Welt auswirkt, das über die Tätigkeiten in der Welt vermittelt ist. Umgekehrt ist Weltentfremdung bedingt durch Selbstentfremdung, denn nur dort, wo sich über die konkreten Tätigkeiten eine bestimmte Auffassung von Welt in einem gegebenen gesellschaftlichen Kontext etabliert, die als Selbstentfremdung beschreibbar wird, ist Weltentfremdung als Resultat gesellschaftlicher Prozesse kontinuierlich reproduzierbar. Selbst- und Weltentfremdung beschreiben daher zwei verschiedene Dimensionen von Entfremdung. Ihnen gemeinsam ist, dass die Tat-

3 In der kritischen Theorie Max Horkheimers wird dieser Zusammenhang als instrumentelle Vernunft bezeichnet. Horkheimer betont: "Die vollständige Transformation der Welt in eine Welt, die mehr eine von Mitteln als von Zwecken, ist selbst die Folge der historischen Entwicklung der Produktionsmethoden" (Horkheimer 1992, S. 101). Letztere sind Ergebnis und Folge der Notwendigkeit, Anwendungsmöglichkeiten für die verfügbare Arbeitskraft zu schaffen, die dazu beitragen Produktivität zu sichern und auszubauen, um damit den Zusammenhang von Ausbeutung und Herrschaft im Kapitalismus reproduzieren zu können.

sache, dass es sich bei den entfremdeten Verhältnissen um solche handelt, die den Voraussetzungen für Freiheit und Gerechtigkeit in der Welt nicht nur widersprechen, sondern dass diese im menschlichen Handeln selbst immer wieder erneuert und reproduziert werden, systematisch verdeckt und entnannt wird. Dies geschieht durch die Zuschreibung von Notwendigkeit und Zweckmässigkeit. Dadurch wird ein abstrakt-funktionaler Maßstab zum zentralen Beurteilungskriterium für die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse gemacht. Die Tatsache, dass es sich bei entfremdeten Verhältnissen um solche handelt, die Emanzipation nicht zulassen und sie daher, nach humanitären Gesichtspunkten beurteilt, als fremd und feindlich für die Menschen charakterisiert werden können, wird hingegen ausgeblendet. Entfremdung steht in einem engen Zusammenhang mit Herrschaft und dient der Reproduktion der herrschenden Ordnung, da diese aus der entfremdeten Perspektive als sachgerecht und richtig empfunden wird. Das Auftreten von Fremdheit stellt diese Perspektive in Frage und wird somit immer auch zu einer Bedrohung der etablierten Ordnung, da sie mit der Möglichkeit des Anderen konfrontiert wird und sich damit die Frage ihrer Legitimität stellt.

Wie nun kann der Begriff Entfremdung für den Kontext von Migration fruchtbar gemacht werden? Zunächst ist es wichtig festzuhalten, dass nicht so sehr die Fremdheit von Migrant(inn)en ein Problem darstellt, sondern vielmehr "die ihnen aufgezwungene Bekanntheit" (Mergner 1999, S. 153). Sie sind entfremdet in einer Gesellschaft, die sie entweder auf ihre Nützlichkeit reduziert, also auf abstrakte soziale, wirtschaftliche und kulturelle Funktionen, oder auf ihr Gegenteil. Sie müssen als Objekte unserer Wahrnehmung "die uns schon immer bekannten negativen Eigenschaften auf sich vereinigen lassen. Rassismus ist immer Zuschreibung, Fremdenhaß basiert immer auf 'übertragenem' Wissen." (ebd.) Sie werden nicht mehr als Personen wahrgenommen und als solche sichtbar, sondern ihrer Individualität entkleidet und zur Projektionsfläche der Zuschreibung kollektiver Merkmale und Identitäten (vgl. Fanon 1981, 1986; Hall 1989, 1994; Memmi 1987, 1994). Weltentfremdung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sie als Fremde keinen "sicheren" Ort in der Gesellschaft beanspruchen können, solange sie fremd sind. Zugleich wird ihnen aber auch signalisiert, dass die Gesellschaft insgesamt für sie zu einem "unsicheren Ort" geworden ist, und zwar gerade auch für diejenigen, die sich aufgrund ihrer Integrations- und Assimilationsanstrengungen noch als zugehörig ansehen. Selbstentfremdung bedeutet hier, dass Migrant(inn)en dem gesellschaftlichen Zwang unterworfen werden, über Anpassung, etwa über Integration oder Assimilation[4], subjektiv einen Ort in der Gesellschaft zu finden. Doch auch dann bleibt Gesellschaft für sie ein "unsicherer Ort"[5], da sie sich stets mit der Gefahr konfrontiert sehen, zum Objekt von Zuschreibungen zu werden. Denn das über sie bereits vorhandene "Wissen" wird "durch die Betroffenen selbst vermehrt, da jeder Einzelne für alle anderen 'seiner Gruppe' steht, wenn an ihm nur ein Merkmal und wenige zugeschriebene Eigenschaften 'seiner Gruppe' fest-

4 Zur Debatte um Integration und Assimilation im Migrationsdiskurs vgl. (Otto/Schrödter 2006), zu Assimilation auch Aumüller (2009).

5 Zu Begriff und Konzept von Gesellschaft als unsicherer Ort vgl. Geisen (2007).

gestellt werden können. Selbst gutgemeinte Kulturkontakte vermehren in der Regel nur das verallgemeinernde Wissen über die Fremden und vervollständigen das den Außenseitern aufgeherrschte Bild, da sie nicht als einzelne Menschen mit ihren subjektiven Eigenschaften und Möglichkeiten, sondern als typische Vertreter von definierten Kulturen, Gruppierungen oder gar 'Rassen' auftreten müssen." (Mergner 1999, S. 154)

In der Migration entsteht Selbstentfremdung also einerseits in Bezug auf die für die Migrant(inn)en neue Kultur, andererseits kann sie aber auch im Verhältnis zur Herkunftskultur entstehen. Auernheimer bezeichnet letzteres als "kulturelle Entfremdung" (Auernheimer 1989, S. 387). Er geht davon aus, dass es dort, wo die Transformation kultureller Bedeutungssysteme nicht rechtzeitig oder unzureichend gelingt, zu kultureller Desorientierung und Regression kommt. Im Anschluss an Leontjew bedeutet dies für Auernheimer: "Der 'persönliche Sinn', der aus der gesellschaftlichen Lebenspraxis entspringt, lässt sich in solchen Fällen nicht mehr in den tradierten gesellschaftlichen Bedingungen konkretisieren." (ebd.) In der neuen Lebenssituation, die durch die Migration entstanden ist, haben die bisherigen kulturellen Orientierungsmuster an Wert und Bedeutung verloren. Trotz dieser offensichtlichen Dysfunktionalität wird jedoch vielfach auch subjektiv an den traditionellen Werten festgehalten. Dies geschieht nicht zuletzt deshalb, weil gerade dieser vermeintliche Rückbezug auf Traditionen bzw. Traditionsneubildung (vgl. Apitzsch 1999) selbst eine gemeinschaftsstiftende Funktion haben kann und dadurch partielle Schutzfunktionen ausgeübt werden, durch Familienloyalität. Prozesse der Selbst- und Fremdethnisierung können also auch subjektive und gemeinschaftliche Formen der produktiven Bearbeitung ethnischer Zuschreibungen darstellen.

Weniger die Fremdheit der Migrant(inn)en ist Gegenstand von Kommunikations- und Lernprozessen, sondern vielmehr ihre Bekanntheit, also das bereits vorhandene Wissen über diejenigen, die als ethnisch bzw. als kulturell "Andere" identifiziert werden. Fremdheit wird dabei verdeckt, indem dem Fremden "Bekanntheit" aufgezwungen wird. Im Migrationskontext wird dies als Ethnisierungsprozess[6] bezeichnet, der in Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist. Dieses Wissen ist stets situiert in einem spezifischen sozial-kulturellen Kontext, das heißt, es ist geprägt durch die in ihn eingegangenen und vergegenständlichten Beurteilungen und Bewertungen. Kulturelle Prägungen stellen immer auch sowohl individuell-biografische als auch kollektiv-gesellschaftliche kulturelle Grenzen dar. Gottfried Mergner hat diese Begrenzungen als individuelle und soziale Lerngrenzen thematisiert (vgl. Mergner 1998, 1999). Für ihn haben sich in den sozialen und kulturellen Entwicklungen in Europa wie auch in den europäischen Expansionen in die Welt spezifische Formen des Umgangs mit Fremdheit etabliert, die durch Kategorisierung, Hierarchisierung und Verallgemeinerung gekennzeichnet sind. Hieraus resultierende Verunsicherungen und Ängste sind sowohl individuell-bio-

6 Zur Diskussion und Kritik von Ethnisierungsprozessen vgl. Geisen (2009), Riegel/Geisen (2007), Mecheril (2003), Dittrich/Radtke (1990).

grafische als auch kollektiv-gesellschaftliche Herausforderungen, für die neue Lösungen gesucht werden müssen. Dies führt letztlich zu sozialen Praxen, die sich zu neuen kulturellen Mustern verdichten können. Während der europäischen Expansion in den Phasen von Kolonialismus und Imperialismus vom 16. bis weit ins 20. Jahrhundert hinein haben sich Dominanz und Hierarchisierung als Strategien im Umgang mit dem als fremd kategorisierten Anderen etabliert, die bis heute wirksam sind (vgl. Geisen 1996, Rommelspacher 1998).

Entfremdung ist daher als eine spezifisch Bearbeitungsweise kultureller Grenzerfahrungen anzusehen, die durch Herrschaft und Dominanz geprägt ist. Entfremdung als Resultat eines Prozesses, der dem Fremden Bekanntheit aufzwingt, hat damit Weltentfremdung zur Folge, denn beim Bekannt-Machen erfolgt mittels kategorialer Zuordnung eine Abstraktion von den konkreten Menschen. Diese Reduktion von Menschen auf kategoriale Zuschreibungen hat jedoch sowohl für die Zuschreibenden selbst als auch für die Fremden Folgen, denn die dichtomisierende Zuordnung ist ein Herrschaftsmechanismus, der Herrschende und Beherrschte gleichermaßen bipolar kategorisiert. Herrschaft selbst ist damit ambivalent, da sich in ihr sowohl die Unterdrückung des Anderen als auch die eigene Unterdrückung durch Zurichtung oder Erziehung zur Herrschaft manifestiert. Wolfgang Dreßen spricht in seiner kulturhistorischen Analyse der Erziehung im 18. und 19. Jahrhundert daher von der Genese eines "industrialisierten Bewusstseins", welches sich in den Prozessen der Selbstentfremdung konkretisiert. Denn die Abstraktion von Herrschaft in der bürgerlichen Gesellschaft beruht auf der Produktion von Nützlichkeit; das heißt, dass sowohl Herrschende als auch Beherrschte sich diesem Verdikt unterwerfen müssen bzw. ihm unterworfen werden. Konkret bedeutet dies für die Herrschenden, dass sie über Erziehung einerseits Fähigkeiten zur Ausübung von Herrschaft erwerben müssen. Denn die Ausübung von Kategorisierung und Kontrolle in herrschaftlicher Absicht hat den Erwerb von Fähigkeiten zur Selbst-Kontrolle und zur Selbst-Beurteilung als Technik der Selbst-Kategorisierung zur Voraussetzung. Andererseits bedeutet dies für die Beherrschten, dass sie sich den an sie herangetragenen Anforderungen stellen und diese umsetzen müssen. Darauf sind sie in ihren Handlungen und Deutungen weitgehend beschränkt, da ihnen die Macht zur Deutung und Kategorisierung von Situationen und Ereignissen weitgehend entzogen wird. Widerstand stellt eine Alternative zu Anpassung und Unterordnung dar, der auf die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten gerichtet ist. Darüber hinaus muss für den Migrationskontext berücksichtigt werden, dass Beschränkungen auch durch den Aufenthaltsstatus und damit verbundene rechtliche Regelungen entstehen, die ihrerseits Selbst- und Weltentfremdung zur Folge haben.

3. Kultur als Grundlage von Fremdheitswahrnehmung und Bearbeitung von Fremdheit

Mario Erdheim folgend handelt es sich bei den modernen kapitalistischen Gesellschaften um "heiße Kulturen" (Erdheim 1992, S. XVII). Sie stehen im Gegensatz

zu "kalten Kulturen", die sich gegen kulturellen Wandel abschirmen, ihn eingrenzen und abbremsen. Moderne Gesellschaften werden damit als dynamische, auf der Permanenz kulturellen Wandels und kultureller Entwicklung beruhende Gesellschaften charakterisiert. Interkulturelle Erziehung geht demgegenüber immer noch meist von vergleichsweise statischen und eingeschränkten Konzepten von Kultur aus. Gottfried Mergner attestiert der interkulturellen Erziehung eine einseitige, auf gesellschaftlichen Nutzen ausgerichtete Perspektive, die die gesellschaftlichen Realitäten nur unzureichend und selektiv in den Blick nimmt: "Die 'interkulturelle Erziehung' lebt von den schönen Bildern: Das Fremde verstehen, die Fremden achten, vom Fremden lernen: Come together! Doch die Realität ist häßlicher: Die Bilder vom Fremden vermischen sich mit den Bildern der Armut, den Stigmata der Rechtlosigkeit, den Stereotypen der Unterlegenheit und Zuschreibungen auf der Grundlage von Angst." (Mergner 1999, S. 153) In theoretischer Perspektive verweist die Kritik darauf, dass im Konzept der Interkulturalität die Ambivalenz des Kultur-Begriffs bislang keine angemessene Berücksichtigung gefunden hat. Denn Kultur stellt sowohl Maßstäbe des Bewertens und Beurteilens zur Verfügung, die eine Voraussetzung zu einer selbstbestimmten Lebensführung bilden, als auch Begrenzungen, die in sozialen Verhältnissen von Zwang und Herrschaft zur Geltung kommen. Die fehlende Berücksichtigung der Ambivalenz von Kultur zeigt sich etwa im Umgang mit sozialen Konflikten. Diese werden in der interkulturellen Erziehung als prinzipiell bearbeitbar angesehen, wenn eine gegenseitige Annäherung an das kulturell Andere Verstehen und Verständnis ermöglicht. Das pädagogische Verhältnis wird damit individualisiert, die sozial-historische Dimension sozialer Konflikte und die darin enthaltenen sozialen Lerngrenzen werden ausgeblendet bzw. bleiben unbearbeitet. Konzeptionell und strukturell ist daher im Konzept der Interkulturalität ein Kultur-Relativismus mit angelegt, der die Gefahr einer Negation von Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnissen beinhaltet, die kulturell legitimiert bzw. als kulturell legitimierbar angesehen werden. Im sozialen und kulturellen Wandel kommt es also auch zu Verlusten und Entwertungen des kulturellen Erbes.

Georg Auernheimer hat diese Verluste in den Blick genommen und den verdinglichten Kultur-Begriff in seiner subjektiven Wirkung als Entfremdung thematisiert. Kultur ist für Auernheimer ein "Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln", sie hat die Funktion der "Handlungsorientierung, der Selbstvergewisserung und Selbstverständigung" (1989, S. 386). Veränderungen in den Lebensbedingungen und Sozialstrukturen erzwingen die "Transformation kultureller Bedeutungssysteme" (ebd., S. 387). Dort, wo dies nicht oder nur unzureichend gelingt, führt dies zum Verlust subjektiver Handlungsmöglichkeiten, was Auernheimer als "kulturelle Entfremdung" (ebd.) bezeichnet. Als Gegenpol zur Entfremdung kann eine gelingende Bearbeitung der sozialen Transformation demnach als Emanzipation beschrieben werden.

Eine Form der Bearbeitung des kulturellen Wandels ist der Versuch seiner Eingrenzung, etwa durch eine Rückbesinnung auf und Wiederbelebung von Traditionen, obwohl diese längst ihr Potenzial zur Handlungsorientierung eingebüsst haben.

Strukturell verbindet sich hier die soziale Lage der Einheimischen und Etablierten (vgl. Elias/Scotson 1993) mit der der Migrant(inn)en. Denn beide sehen sich angesichts der dynamischen Gesellschaftsentwicklung individuell und sozial mit neuen Herausforderungen konfrontiert, da bisherige Gewissheiten verloren gehen und neue individuelle, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Antworten gefunden werden müssen. Antworten können jedoch nur dann gefunden werden, wenn an bestehende kulturelle Traditionen angeknüpft werden kann, obwohl diese unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen ihre Orientierungsfunktion eingebüsst haben. Auernheimer hat auf den entwicklungshemmenden Charakter des Verlustes und der Negation der kulturellen Traditionen hingewiesen: "Die Neuorientierung, die mit der radikalen Veränderung der Lebensweise auf Grund von Migration oder aus welchen Gründen immer erforderlich wird, ist ohne die Anknüpfung an kulturelle Traditionen, allerdings auch ohne deren Transformation nicht zu leisten. Ihre völlige Negation ist entwicklungshemmend." (1989, S. 388f.) Der entwicklungshemmende Charakter liegt in der menschlichen Konstitution selbst begründet. Denn die menschliche Individualität ist das Resultat aller im bisherigen Leben gemachten Erfahrungen und der damit verbundenen positiven wie negativen Erinnerungen, die als Identifikationen das menschliche Selbstverständnis prägen und seine psycho-soziale Konstitution mit bestimmen. Eine Abwertung und Negation dieser Erfahrungen würde zu einer Entwertung der bisherigen biografisch-kulturellen Entwicklungen führen. Lebensgeschichtlich und in Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung, also sowohl für die individuelle als auch für die soziale Entwicklung, sind daher einerseits die jeweiligen Anpassungsprozesse an die Welt als Gewordene von Bedeutung, andererseits die individuellen und sozialen Aneignungsprozesse.

Bei der Aneignung erfolgt im Gegensatz zur Anpassung keine Übernahme bestehender sozialer Praxen und der darin eingeschlossenen Werte und Normen. Vielmehr ist Aneignung ein Prozess, in dem das Gegebene aktiv zum Gegenstand von Veränderungen resp. Veränderungsabsichten wird. Dieser Zusammenhang kann auch als das Verhältnis von Geschichte, also vergangener, konkret realisierter Entwicklung, und Finalität charakterisiert werden. Für Ernest Jouhy (1996) bildet Finalität, also das beurteilende, wertsetzende Prinzip, den entscheidenden Schlüssel zum Verständnis menschlichen Handelns. Im Anschluss an Alfred Adler hebt er hervor, dass der objektive Bedingungszusammenhang, "unter dem eine Verhaltenstruktur zustande kommt, als zweitrangig, dagegen die jeweilige ethnische, klassenspezifische, *subjektive Wertung der Wirklichkeit als erstrangig* [Hervorhebung im Original] determinierend" zu beurteilen ist (ebd., S. 65). Für Jouhy gilt es daher, erstrangig "nach der Finalität des Selbstbewußtseins und erst dann nach dem Bedingungszusammenhang, also den historisch-biografischen Verhältnissen, die dieses spezifische Selbst, ob kollektiv oder individuell, haben entstehen lassen" zu fragen (ebd.). Das individuelle Handeln bleibt stets eingebunden in ein komplexes Geflecht von Beziehungen, das den einzelnen Menschen auf verschiedene Weise mit anderen verbindet. Denn der Mensch ist kein abstraktes, sondern ein konkretes gesellschaftliches Wesen, und in diesem Sinne ist das menschliche Wesen, wie Marx in den "Thesen über Feuerbach" schreibt, "in seiner Wirklichkeit

[das] ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" (Marx 1958, S. 6).

Ebenso wie Marx hat auch Hannah Arendt in ihrer Kritik des modernen Denkens darauf hingewiesen, dass Menschen nie als Einzelne, als Subjekte in der Welt existieren. Leben bedeutet vielmehr "unter Menschen leben" und die Tatsache, dass Menschen nie als Einzelne, sondern immer als Viele in der Welt existieren, ist eine grundlegende Bedingung des menschlichen Handelns (vgl. Arendt 1996, S. 17). Das bedeutet, dass der einzelne Mensch als historisches und soziales Wesen sowohl mit den Resultaten seines eigenen Handelns konfrontiert ist als auch mit den Resultaten der Handlungen anderer. Für ein auf die Zukunft hin ausgerichtetes soziales Handeln bedeutet dies, dass sich die individuellen Hoffnungen und Perspektiven mit denjenigen anderer Menschen kreuzen. An diesen 'Kreuzungen' kommt es zwangsläufig zu Überschneidungen, die in der Regel über kommunikative Aushandlungsprozesse bearbeitet werden, die durch Machtdifferenzen gekennzeichnet sind. Diese stellen nicht nur einen jeweils punktuellen Kompromiss dar, der zwischen konfligierenden Zielsetzungen vermittelt, vielmehr bilden sich hierüber auch konkrete, dauerhafte Beziehungsmuster heraus. Dem Handeln liegen soziale Erwartungsstrukturen zu Grunde, auf denen die Kontinuität sozialer Beziehungen gründet. Die hierdurch entstehenden Formen kollektiven Handelns lassen sich wiederum differenzieren in die klassische Form der Unterscheidung in Gemeinschaft und Gesellschaft sowie, daran anschließend, Weltgesellschaft (vgl. Jouhy 1996; Opielka 2006; Tönnies 1991). Vor diesem Hintergrund beschreibt Kultur[7] als theoretisch-abstrakte Kategorie die Kontinuität sozialer Wertungen und Praxen in einem sich sowohl selbst als kollektiv verstehenden als auch einem als kollektiv von außen charakterisierten, beschriebenen und zugeschriebenen sozialen Zusammenhang. Kulturen haben damit stets einen ambivalenten Charakter. Denn ihre spezifischen Wertorientierungen können nicht nur als Kultur in systematischem Sinne begriffen werden, die das Resultat eines hegemonialen respektive eines Hegemonie erzeugenden Prozesses der Homogenisierung von Eigen- und Fremdzuschreibungen darstellt. Vielmehr finden die darin auftretenden Widersprüche Eingang in die Kultur, und zwar sowohl in die verdinglichten Formen, etwa in Bauwerke, Schriften und Gegenstände des täglichen Gebrauchs, als auch in Kultur als konkrete soziale Praxis. Walter Benjamin hat die Ambivalenz von Kultur im Kontext von Macht und Herrschaft wie folgt beschrieben: "Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein. Und wie es selbst nicht frei ist von Barbarei, so ist es auch der Prozeß der Überlieferung nicht, in der es von dem einen an den anderen gefallen ist." (Benjamin 1977, S. 254)

Für Migration lässt sich diese Ambivalenz auf vielfache Weise konkretisieren. Exemplarisch sei hier nur auf die Tatsache verwiesen, dass die modernen Möglichkeiten einer hohen Mobilität für weite Teile der Bevölkerung, zumindest in den westlichen Industrieländern, einerseits Kommunikation und Austausch mit sowie Wissen und Bildung über verschiedene Länder fördert. Zum Anderen führt gerade die mögliche neue Mobilität auch zu Restriktionen, die Mobilität, sowohl das Reisen

7 Zum Kulturbegriff gibt es eine sehr umfangreiche und kontroverse Debatte, vgl. Hauck (2006).

wie auch die Migration, wiederum zum Privileg von Wenigen machen. Die Gastfreundschaft, die auf Reisen in andere Länder positiv erfahren und in Anspruch genommen wird, hat zum Gegenstück das Ressentiment gegenüber und die Abwehr von Migrant(inn)en im eigenen Land, die nicht als Gäste aufgenommen, sondern wie Feinde behandelt werden. Die lebendige Kultur der westlichen Metropolen, die auf der Vielfalt und der Vermischung zahlloser kultureller Einflüsse beruht, die von Migrant(inn)en – sowohl von Binnen- als auch von internationalen Migrant(inn)en – getragen werden, hat zum Gegenstück die Abwehr und die Verdrängung von Migrant(inn)en, die aufgrund eines unsicheren Aufenthaltsstatus schlechten sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen unterworfen sind. Die sich in diesen Praxen der Hierarchisierung zeigende Härte, die in der Abwertung und Erniedrigung der nicht oder nur kaum begriffenen Kulturen der Anderen zur Geltung kommt, ist nur die andere Seite einer Selbstvergewisserung, die die Abwehr des Fremden zur Grundlage und zum Ausgangspunkt hat. Bei diesen Beurteilungen von Fremdheit geht es meines Erachtens jedoch weder um "Fremdenfeindlichkeit" im eigentlichen Sinne, so wie dies in den öffentlichen Diskursen über Migration artikuliert wird, noch handelt es sich um "Fremdenfreundlichkeit", letzteres bestenfalls in karikierter Form Vielmehr zeigt sich hierin ein weiterer entscheidender Mechanismus, auf dem die Ausgrenzung der Migrant(inn)en beruht. Denn in der Wahrnehmung des Fremden sind sich "Feinde" und "Freunde" einig: Es handelt sich um "Fremde", denen objektivierend und verallgemeinernd "Feindschaft" oder "Freundschaft" entgegengebracht wird. Beides wird konkreten, lebendigen Menschen nicht gerecht, da Fremdheit hier entsubjektiviert wird. Es wird von abstrakten Kategorien von "Feindschaft" und "Freundschaft" mit dem "Fremden" ausgegangen, statt von konkreten, lebendigen Menschen mit unterschiedlichen Wünschen und Bedürfnissen. Die Ausrichtung, die diese Beurteilung jeweils einnimmt – Freundschaft oder Feindschaft – wird damit austauschbar. Demgegenüber können dauerhafte und verlässliche soziale Beziehungen jedoch nur im Austauch und in der Kommunikation mit konkreten Menschen aufgebaut werden, indem gegenseitig Wünsche und Bedürfnisse artikuliert und gemeinsame Interessen identifiziert werden. Für den Migrationskontext stellt sich damit die Frage nach den emanzipatorischen Potenzialen in der Bearbeitung von Fremdheit.

4. Perspektiven auf emanzipatorisches Handeln im Migrationskontext

Im vorliegenden Beitrag wird die Bedeutung des Begriffs Entfremdung in den Formen der Welt- und Selbstentfremdung für die Migrationsforschung aktualisiert. Den Ausgangspunkt bildete die an Hannah Arendt anschließende Überlegung, dass Fremdheit eine existentielle Grundkategorie des menschlichen Daseins in einer mit anderen Menschen gemeinsam bewohnten Welt darstellt. Dem Menschen ist Fremdheit mit der Geburt gegeben, da er in eine bestehende Welt hineingeboren wird. Eine zweite grundlegende Form von Fremdheit entsteht durch Migration. Für beide Fälle ist Kultur eine Form der Bearbeitung von Fremdheit in der Gesellschaft.

Entfremdung kann als eine spezifische Strategie des Umgangs mit Fremdheit betrachtet werden, die mit Entnennung, Dominanz und Hierarchisierung einhergeht. Sie macht nicht Fremdheit zum Gegenstand sozial-kultureller Bearbeitung, sondern vielmehr Bekanntheit. Diese wird über Formen der Ethnisierung, Verallgemeinerung und Dichotomisierung hergestellt.

Für die Welt- und Selbstentfremdung im Kontext von Migration stellt sich daher die Frage nach den emanzipatorischen Potenzialen. Auernheimer weist darauf hin, dass "kulturelle Identität als politische Botschaft überall dort aktuell wird, wo Minoritäten oder auch Majoritäten von Unterdrückung, Ausbeutung oder zumindest von sozioökonomischer Benachteiligung in besonderer Weise betroffen sind, wo die Menschen extrem oder – im Vergleich beispielsweise zum üblichen Lohnarbeitsschicksal – spürbaren Entwicklungen ausgeliefert sind, die sie nicht kontrollieren können." (Auernheimer 1989, S. 390) Einsicht in die fehlenden oder eingeschränkten Möglichkeiten der Selbstgestaltung und -entwicklung der eigenen Lebensverhältnisse bildet daher für Auernheimer die Grundlage für die Forderungen nach Selbstbestimmung und Emanzipation, die sich mit kulturellen Forderungen verbinden. Dabei ist nicht so sehr die sozioökonomische Benachteiligung an sich ausschlaggebend für das Streben nach Veränderung, sondern die vielfach eng damit einhergehende strukturelle Entwertung der eigenen kulturellen Werte und Orientierungen. Über die Entwertung der kulturellen Identifikationen vollzieht sich einerseits eine Form der dichotomen Differenzierung in homogene Kollektive nach der "Wir-Ihr"-Struktur, die die Voraussetzung für Hierarchisierungsprozesse bildet. Andererseits wirkt sich die fehlende kollektive Verankerung der kulturellen Identifikationen auch negativ auf die Ausbildung subjektiver Orientierungen aus, da diese in einem sozial-kulturellen Kontext von Abwertung und Außenseiterproduktion ausgebildet werden. Vor diesem Hintergrund kann der "Ruf nach kultureller Identität … durchaus emanzipatorische Qualität erhalten, wenn er verstanden wird als Forderung nach eigenständiger Weiterentwicklung der eigenen Kultur auf der Basis selbstbestimmter Vergesellschaftung, statt an deren Stelle zu treten" (ebd., S. 391). Dass Emanzipation über die Stärkung der eigenen kulturellen Identifikationen erreicht werden kann, liegt vor allem darin begründet, dass die kulturellen Ausdrucksformen der Selbstbestimmung und Selbstgestaltung den Individuen unmittelbar zugänglich sind bzw. zugänglich gemacht werden können. Demgegenüber sind gesellschaftliche Veränderungen nur bedingt der eigenen Gestaltung zugänglich.

Emanzipation in Migrationsgesellschaften kann jedoch letztlich nur durch individuelle *und* gesellschaftliche Veränderungen erreicht werden. Hierzu wäre einerseits eine kritische Analyse von Prozessen der Entfremdung eine wichtige Voraussetzung. Andererseits wäre auch eine an partizipativen Formen des kommunikativen Austauschs und des demokratischen Aushandelns orientierte politisch-kulturelle Bearbeitung von Fremdheit erforderlich. Über die Betrachtung von Fremdheit als existentieller Grundlage des menschlichen Lebens wird darüber hinaus die Möglichkeit geschaffen, an geteilte Erfahrungen anzuknüpfen. Auf diese Weise kann die Bearbeitung von Fremdheit als gemeinsame Aufgabe wahrgenommen werden.

Für die Bearbeitung von Migrationsthematiken würde dies entscheidend dazu beitragen, zu vermeiden, dass Fremdheit Migrant(inn)en als Sonderstatus zugeschrieben wird.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1989). Minima Moralia. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Apitzsch, Ursula (Hrsg.) (1999). Migration und Traditionsbildung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
Arendt, Hannah (1996). Vita activa. Oder vom tätigen Leben. München: Piper.
Auernheimer, Georg (1989). Kulturelle Identität – ein gegenaufklärerischer Mythos? Das Argument, 31. Jahrgang, H. 3, 175, S. 381-394.
Auernheimer, Georg (1990). Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (2., aktualisierte und erweiterte Auflage ed.). Wiesbaden: VS Verlag.
Aumüller, Jutta (2009). Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept. Bielefeld: transcript.
Bauman, Zygmunt (1991). Modernity and Ambivalence. Cambridge: Polity Press.
Benjamin, Walter (1977). Illuminationen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Bielefeld, Uli (Hrsg.) (1992). Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius.
Bukow, Wolf-Dietrich; Nikodem, Claudia; Schulze, Erika; Yildiz, Erol (Hrsg.) (2007). Was heisst hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. Wiesbaden: VS Verlag.
Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf (1999). Erziehung und Migration. Stuttgart: Kohlhammer.
Dittrich, Eckhard J.; Radtke, Frank-Olaf (1990). Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
Elias, Norbert; Scotson, John L. (1993). Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Erdheim, Mario (1992). Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Fanon, Frantz (1981). Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Fanon, Frantz (1986). Black Skin, White Masks. London: Pluto Press.
Geisen, Thomas (1996). Antirassistisches Geschichtsbuch. Quellen des Rassismus im kollektiven Gedächtnis der Deutschen. Frankfurt/M.: IKO-Verlag.
Geisen, Thomas (2007). Gesellschaft als unsicherer Ort. Jugendliche MigrantInnen und Adoleszenz. In: Geisen, Thomas; Riegel, Christine (Hrsg.), Jugend, Partizipation und Migration. Wiesbaden: VS Verlag, S. 29-50.
Geisen, Thomas (2009). Migration und Ethnizität. Zur Ambivalenz kultureller Grenzen. In: Sauer, Karin E.; Held, Josef (Hrsg.), Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien. Wiesbaden: VS Verlag, S. 234-259.
Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2006). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen/Famington Hills: Barbara Budrich.
Hahn, Alois (1994). Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, Walter M. (Hrsg.), Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 140-163.
Hall, Stuart (1989). Ausgewählte Schriften. Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus. Hamburg, Berlin: Argument.
Hall, Stuart (1994). Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument.

Hauck, Gerhard (2006). Kultur. Zur Karriere eines sozialwissenschaftlichen Begriffs. Münster: Westfälisches Dampfboot.
Haug, Frigga (1996). Frauen-Politiken. Hamburg, Berlin: Argument.
Haug, Frigga (1999). Vorlesung zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument.
Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (Hrsg.) (2001). Das Fremde in der Schweiz. Ergebnisse soziologischer Forschung. Zürich: Seismo.
Horkheimer, Max (1992). Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1988). Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
Jouhy, Ernest (1996). Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Frankfurt/M.: IKO-Verlag.
Kristeva, Julia (1990). Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Marvakis, Athanasios; Parsanoglou, Dimitris (2009). Zur Kulturalisierung sozialer Ungleichheit. In: Sauer, Karin E.; Held, Josef (Hrsg.), Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien. Wiesbaden: VS Verlag, S. 41-53.
Marx, Karl; Engels, Friedrich (1958). Marx Engels Werke (Vol. 3). Berlin: Dietz.
Marx, Karl; Engels, Friedrich (1975). Marx-Engels-Gesamtausgabe (Vol. MEGA I/2). Berlin: Dietz.
Mayer, Hans (1981). Außenseiter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Mecheril, Paul (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeiten. Münster: Waxmann.
Memmi, Albert (1987). Rassismus. Frankfurt/M.: Athenäum.
Memmi, Albert (1994). Der Kolonisator und der Kolonisierte. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
Mergner, Gottfried (1998). Dominanz, Gewalt und Widerstand. Hamburg: Argument.
Mergner, Gottfried (1999). Lernfähigkeit der Subjekte und gesellschaftliche Anpassungsgewalt. Hamburg: Argument.
Opielka, Michael. (2006). Gemeinschaft in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (Hrsg.) (2006). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft (Sonderheft 8). Lahnstein: verlag neue praxis.
Riegel, Christine; Geisen, Thomas (Hrsg.) (2007). Jugend, Zugehöhrigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag.
Rommelspacher, Birgit (1998). Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
Schaff, Adam (1977). Entfremdung als soziales Phänomen. Wien: Europaverlag.
Simmel, Georg (1995). Soziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Sünker, Heinz; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1999). Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Tenorth, Heinz-Elmar (2000). Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung (3 ed.). Weinheim/München: Juventa.
Tönnies, Ferdinand (1991). Gemeinschaft und Gesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Waldenfels, Bernhard (1997). Topographie des Fremden. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Waldenfels, Bernhard (2006). Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Weber, Max (1988). Gesammelte Aufsätze zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
Yildiz, Safiye (2009). Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Wiesbaden: VS Verlag.

Bildung, Ausbildung und Arbeit: institutionalisierte Sackgassen für Jugendliche und junge Heranwachsende mit Migrationshintergrund

Markus Ottersbach

1. Einleitung

Bildung und Ausbildung gelten aus soziologischer Sicht nicht nur als wesentliche Bestandteile der Lebenslage, sondern auch als die wichtigsten Ressourcen ihrer Veränderung. Dies gilt insbesondere für Jugendliche und Heranwachsende, da die Bildungs- bzw. Ausbildungsphase gemeinhin als Vorbereitung und Übergang zum Erwachsensein gewertet wird. Ob diese Phase zu einem Moratorium wird oder als Transition (vgl. Reinders 2003) bezeichnet werden kann, hängt maßgeblich davon ab, wie erfolgreich sie absolviert wird bzw. inwiefern die Integration in den Arbeitsmarkt gelingt. Die im Bildungssystem erworbenen bzw. nicht erworbenen Qualifikationen sind somit eine entscheidende Voraussetzung für die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt. Vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion sind die erworbenen Qualifikationen allerdings nur eine Voraussetzung und kein Garant für eine erfolgreiche Positionierung.

Spätestens seit den PISA-Ergebnissen ist allgemein bekannt, dass zahlreiche Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund das deutsche Bildungssystem mit nur geringem Erfolg absolvieren. Belegt ist auch, dass meist nicht sie für diese Misere verantwortlich zu machen sind, sondern vor allem das System selbst. Nachgewiesen ist, dass insbesondere die frühe Selektion bereits nach vier Jahren Grundschule, das Fehlen einer ganztägigen Bildung durch Schule und die Monolingualität des deutschen Schulsystems einer angemessenen Förderung dieser Kinder und Jugendlichen nicht gerecht werden können (vgl. z. B. Auernheimer 2009). Auch die vielmals glorifizierte soziale Mobilität des dreigliedrigen Schulsystems entspricht einem Mythos. Zudem erfolgt die Durchlässigkeit nach wie vor eher als Abdenn als Aufstieg.

Betrachtet man die Chancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt, so erkennt man auch hier, dass ihre Chancen im Vergleich zur Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wesentlich schlechter sind. Insofern kann man zu Recht behaupten, dass Bildung, Ausbildung und Arbeits-

marktzugang institutionalisierte Sackgassen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund darstellen.

Um die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schule, Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt zu beschreiben, wird meist auf quantitative Daten zurückgegriffen. Gültigkeit und Relevanz der "harten" Zahlen mussten lange Zeit eingeschränkt werden. Im Gegensatz zu Politik und Verwaltung kannte die Statistik die Kategorie der Zuwanderinnen und Zuwanderer oder Menschen mit Migrationshintergrund nicht, sondern differenzierte nach der Staatsangehörigkeit in Deutsche und Ausländer. Diese Unterscheidung sagte wenig über Migration aus, da sich in beiden Gruppen sowohl Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund befanden, ohne dass dies ablesbar/erkennbar gewesen wäre.

Die Folge war, dass Indikatoren wie Arbeitslosigkeit, berufliche Stellung, Einkommen etc. vermutlich günstiger ausgefallen wären, wenn sie nicht nur Daten der Ausländer(innen), sondern auch der Eingebürgerten berücksichtigt hätten. Denn es sind in der Regel die sozioökonomisch besser gestellten Zuwanderinnen und Zuwanderer, die einen deutschen Pass erwerben (vgl. hierzu Salentin/Wilkening 2003), so dass tatsächliche Integrationserfolge von Migrant(inn)en nicht dazu führten, dass sich der statistische Abstand zwischen Ausländer(inne)n und Deutschen verringerte. Im Gegenteil, er vergrößerte sich, da die erfolgreichen (eingebürgerten) Zuwanderinnen und Zuwanderer als Deutsche erfasst wurden. Reale Integrationserfolge wurden auf diese Weise statistisch "vernichtet". Und auf ein weiteres Problem muss hingewiesen werden: Spätaussiedler(innen) waren bei dieser Erfassung der "blinde Fleck" der amtlichen Daten. Wie sich ihre Integration vollzog, ob sie sich verbesserte, wie hoch ihre Arbeitslosenquote war, wie das Einkommen ausfiel etc. war weitgehend unbekannt, da sie statistisch als Deutsche betrachtet wurden.

Seit 2005 erfasst das Bundesamt für Statistik mit dem Mikrozensus Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Zur Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund zählen neben Ausländer(inne)n auch Einwanderinnen und Einwanderer, die sich haben einbürgern lassen oder im Ausland geboren sind und sofort die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben können.

2. Die Situation im Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem

2.1 Die Situation in der Schule

Schulische Bildung ist sowohl eine zentrale ökonomische als auch eine wichtige soziale Ressource. Durch erworbene Bildungsgüter wird einerseits maßgeblich über die Positionierung am Arbeitsmarkt entschieden und andererseits erhöhen sich das Prestige und die Lebensperspektiven. Bildung beeinflusst nicht nur die Positionierung im Schichtengefüge, sondern die gesamte Lebenslage (Entfaltung der

Persönlichkeit, Entwicklung der Identität, Teilhabe am sozialen, kulturellen und politischen Leben etc.).

Zu sozialer Mobilität tragen Auf- und Abstiegsprozesse bei, die maßgeblich durch schulische Bildung und durch schulisch vermittelte Qualifikationen beeinflusst werden. Besonders bedeutsam sind dabei zwei Übergänge: von der Grund- in die weiterführende Schule und von der Schule in die Ausbildung. Über die weitergehende Anschlussfähigkeit der Bildungsabschüsse entscheidet schließlich die wirtschaftliche Konjunktur bzw. der Arbeitsmarkt.

Um die Situation der Schüler(innen) mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland zu analysieren, ist ein Blick auf die Bildungsexpansion erforderlich. Deren Anfang wird häufig auf den sog. Sputnik-Schock im Jahre 1957 datiert. Die Angst des Westens vor der damaligen Sowjetunion, ihr gegenüber im Wettlauf um geopolitische Erfolge ins Hintertreffen zu gelangen, führte dazu, dass die Investition in Bildung expandierte. Sowohl das Schul- als auch das Hochschulsystem wurden ausgebaut, es drängten mehr Schüler(innen) an höher qualifizierende Schulen, tatsächlich auch mehr erlangten höher qualifizierte Schulabschlüsse und ebenso schnellte die Zahl der Studierenden in die Höhe. Die zunächst durchaus positiv zu bewertende Entwicklung zeitigte jedoch auch paradoxe Effekte.

Erstens in Bezug auf die Platzierungsfunktion: Die Tatsache, dass immer mehr Schüler(innen) mittlere und höhere Schulabschlüsse erreichten, führte zu einer Bildungsinflation und somit zu einer Entwertung der Bildungsabschlüsse. Diese hat wiederum begünstigt, dass die ehemals hinreichenden Bedingungen des Bildungserwerbs bzw. des Erwerbs aussichtsreicher Positionen durch notwendige Bedingungen ersetzt wurden, die zudem nur den Minimalstandard repräsentieren und noch lange keinen sozialen Aufstieg sichern. D.h.: Ein hohes Bildungsniveau ist seitdem nur noch eine Voraussetzung, aber keine Garantie mehr für einen qualifizierten und sicheren Arbeitsplatz. Um diesen zu erhalten, wird immer öfter der Nachweis von Zusatzleistungen erforderlich.

Zweitens in Bezug auf die Selektionsfunktion: Die Bildungsexpansion hat die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen für viele verbessert, die schichtspezifischen Ungleichheiten jedoch nicht beseitigt, sonder eher noch verschärft. D.h.: Trotz oder wegen der Steigerung des Bildungsniveaus haben die Chancen für Angehörige der unteren sozialen Schichten auf akzeptable Jobs abgenommen.

Letztendlich hat die Bildungsexpansion vielen Angehörigen der Mittelschicht und auch vielen Frauen zum sozialen Aufstieg verholfen. Allerdings ist auch eine große Gruppe sog. Bildungsverlierer(innen) zu erwähnen: die Angehörigen der unteren sozialen Schichten, in denen Menschen mit Migrationshintergrund überproportional stark vertreten sind. Erste Studien wie die in den 90er-Jahren publizierte IGLU-Studie oder die im Jahr 2000 veröffentlichte PISA-Studie haben nachgewiesen, dass in Deutschland die Korrelation von sozialer Herkunft und Bildungserwerb am stärksten von allen an der Studie beteiligten Länder ist und dass das Ziel der Herstellung von Chancengleichheit durch die Schule sich einmal mehr als Illusion entpuppt hat. Zu Recht kann deshalb behauptet werden, dass die Schule in Deutsch-

land ihrem staatlichen Auftrag nicht gerecht wird und das bestehende Schichtengefüge eher zementiert. Betrachtet man die Schulabschlüsse ausländischer Kinder und Jugendlicher zwischen 1983 und 2003 (vgl. Geißler 2006, S. 244, Tabelle 11.5), wird deutlich, dass es in den ersten zehn Jahren zu einer deutlichen Verbesserung der Schulabschlüsse von Bildungsinländer(inne)n gegenüber den deutschen Schüler(inne)n gekommen ist. In den darauf folgenden zehn Jahren konnte diese sukzessive Verbesserung jedoch nicht fortgesetzt werden, so dass ausländische Kinder und Jugendliche weiterhin deutlich seltener eine der drei qualifizierten Abschlussformen Fachoberschulreife, Fachhochschulreife oder Hochschulreife erreichen. Dieser Trend setzt sich auch fort, wenn man die Schulabschlüsse der Jugendlichen und Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund vergleicht. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund haben weiterhin nach der allgemeinbildenden Schule einen entscheidenden Wettbewerbsnachteil in der Konkurrenz um lukrative Ausbildungs-, Studien- und schließlich Arbeitsplätze.

2.2 Die Situation in der Ausbildung

Die Bildungsexpansion hat auch direkte Auswirkungen auf die Ausbildungssituation der Jugendlichen. Die mit der Bildungsexpansion verbundene Inflation der Bildungsabschlüsse bedeutet für den Ausbildungsmarkt, dass Jugendliche ohne Schulabschuss oder mit Hauptschulabschluss kaum noch Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben. Während Banken oder Versicherungen früher Jugendlichen mit Hauptschulabschluss durchaus einen Ausbildungsplatz angeboten haben, zählt für diese Unternehmen heute nur noch das Abitur als Eintrittskarte für eine Ausbildung in ihrem Metier.

Hinzu kommt, dass im Wettbewerb um Ausbildungsplätze ausländische Jugendliche mit deutschen[1] um das seit 1995 knapper werdende Lehrstellenangebot konkurrieren (vgl. Geißler 2006, S. 246). War der Anteil der ausländischen Auszubildenden unter den berufsschulpflichtigen Jugendlichen zwischen 1980 und 1994 noch von 19% auf 44% gestiegen, so betrug er 2001 nur noch 38% und im Jahr 2005 nur noch 25% (vgl. Uhly/Granato 2006). Zwar ist die Ausbildungsbeteiligungsquote deutscher Jugendlicher ebenfalls gesunken, jedoch nur um 11% seit 1994. Damit liegt sie um fast 60% höher als diejenige ausländischer Jugendlicher.

Häufig werden restriktive kulturelle, familiäre oder individuell bedingte Einstellungsmuster gegenüber einer beruflichen Karriere oder schulisches Versagen als Gründe dieser Entwicklung genannt. Empirische Studien belegen jedoch, dass diese Faktoren nicht für die fatale Entwicklung herangezogen werden können (vgl. Granato 2006). Bedeutsamer ist, dass eine höhere Qualifikation für Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht gleichbedeutend ist mit einer Zunahme ihrer Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Die ansonsten gültige hohe Korrelation zwischen hoher Qualifikation und hohen Chancen auf einen Ausbildungsplatz gilt für

1 Auch die Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes erfasste bis 2004 nur die Staatsangehörigkeit, nicht den Migrationshintergrund.

diese Gruppe nur sehr eingeschränkt. Während 25% der ausländischen Bewerber(innen) mit Hauptschulabschluss nur wenig seltener als deutsche (29%) einen Ausbildungsplatz finden, steigt die Differenz bei Realabschlussabsolvent(inn)en bereits deutlich an. Hier erlangen immerhin 47% der deutschen Bewerber(innen) einen Ausbildungsplatz, hingegen nur 34% der ausländischen Absolvent(inn)en. Besonders krass ist der Unterschied bei denjenigen, die zudem auch noch eine gute Mathematiknote erreichen: Hier sind es 64% der deutschen und nur 41% der ausländischen Bewerber(innen), die eine Ausbildung beginnen können (vgl. zu den Zahlen Granato 2006).

An dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass die als Gatekeeper fungierenden Personalleiter(innen) in den Ausbildungsfirmen Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht dieselben Chancen einräumen wie den anderen. Mit anderen Worten: Selbst bei hoher Anstrengung und guten Leistungen bleibt Jugendlichen mit Migrationshintergrund der soziale Aufstieg systematisch versperrt.

2.3 Die Situation auf dem Arbeitsmarkt

Allgemein bekannt ist, dass Menschen mit Migrationshintergrund und insbesondere Ausländer(innen) häufig nur eine Anstellung in niedrig qualifizierten Arbeitssegmenten finden und zudem überproportional stark von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Wenn sie eine Arbeit finden, dann meist in körperlich anstrengenden, gefährlichen, gesundheitsschädigenden und schlecht bezahlten Berufen (vgl. Geißler 2006, S. 242f.).

Weitaus erschreckender als der trotz Arbeit erlangte geringe soziale Status der Menschen mit Migrationshintergrund ist ihre deutliche Überrepräsentation in der Arbeitslosenstatistik. Der Anstieg der Arbeitslosigkeit seit 2000 war bei der Gruppe der Ausländer(innen) deutlich höher und auch die positive konjunkturelle Entwicklung in den letzten Jahren hat für die Menschen ohne deutschen Pass bisher nur wenige positive Auswirkungen gehabt:

	Deutsche	Ausländer
1996	13,9	19,5
1998	11,7	20,1
2000	10,2	17,1
2002	10,2	18,8
2004	11,0	20,3
2006	11,0	23,6
2007	9,3	20,3

Tabelle 1: Arbeitslosigkeit nach Nationalität in Prozent
Quelle: Bundesagentur für Arbeit (BA): Analytikreport der Statistik 04/2008

Der Abstand zwischen Deutschen und Ausländer(inne)n hat sich seit 2000 sukzessive vergrößert. Lag die Arbeitslosenquote der Ausländer(innen) 1996 "nur" ca. 40% über derjenigen der Deutschen, so lag sie im Jahr 2007 fast 120% höher! Mit anderen Worten: Gerade in Bezug auf prekäre ökonomische Verhältnisse hat die Differenz zwischen Deutschen und Ausländer(inne)n in den letzten Jahren stark zugenommen.

3. Mögliche Ursachen der Bildungsbenachteiligung

Die Migrationsforschung benennt zahlreiche mögliche Gründe der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. hierzu ausführlich Deimann/Ottersbach 2003). Die wichtigsten Thesen lauten zusammengefasst:

- Die Bildungs- und Ausbildungsdifferenzen sind den unterschiedlichen Migrationskontexten geschuldet.
- Die Differenzen sind eine Folge schichtspezifischer Sozialisationsprozesse (ungleiche Verteilung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital).
- Niedriger Statuserwerb und enge soziale Netzwerke der Eltern verhindern den notwendigen Informationsfluss über Bildungsmöglichkeiten und schränken Bildungs- und Berufswahlprozesse der Jugendlichen und jungen Heranwachsenden ein.
- Die ungleichen sozialen Mobilitätsprozesse werden durch vermehrt höhere Schulabschlüsse deutscher Schüler(innen) bei gleichzeitiger Entwertung der Schulabschlüsse (Einschränkung: Mädchen mit Migrationshintergrund holen deutlich auf!) verstärkt.
- Jugendliche mit Migrationshintergrund ziehen weitaus weniger Vorteile aus den Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund.
- Schichtspezifische Gründe allein können ungleiche Bildungschancen jedoch nicht erklären. Sie sind zudem rein defizitorientiert und wirken stigmatisierend.
- Es erfolgt eine Begrenzung der Bildungsmöglichkeiten von Zugewanderten durch eine ungerechtfertigte Zuweisung der Kinder mit Migrationshintergrund (nach Abschluss der Primarstufe) in niedrig qualifizierende weiterführende Schulen (Real-, Haupt- und Sonderschulen).
- Lehrer(innen) beurteilen Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund schlechter (institutioneller Rassismus).
- Die frühe Selektion der Schüler(innen) nach der 4. Klasse verhindert soziale Aufstiege der Kinder und Jugendlichen unterer Schichten und somit vor allem der Schüler(innen) mit Migrationshintergrund.

- Die fehlende Förderung des muttersprachlichen Unterrichts erschwert den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund das Erlernen der deutschen Sprache.
- Interkulturelle Kompetenzen (Mehrsprachigkeit, Empathie, hohe kulturelle Mobilität etc.) werden vom deutschen Schulsystem bisher zu wenig be- und geachtet (gerade in hochqualifizierten Berufen sind solche Kompetenzen von Vorteil) (vgl. auch Auernheimer 2008).
- Schichtspezifische Selektionsmechanismen, institutioneller Rassismus und die fehlende Anerkennung interkultureller Kompetenzen bewirken ein einseitiges Bildungsverhalten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, d.h. diese orientieren sich in ihrer Berufswahl überwiegend an "einfachen" Berufen.

Zweifellos sind dies nur mögliche Gründe der Bildungsbenachteiligung. Inwiefern sie tatsächlich in den Karrieren der betroffenen Kinder und Jugendlichen zum Tragen kommen, ist nur über einen Einblick in deren konkrete Biografien herauszufinden.

4. Die Rekonstruktion der Biografieverläufe ermöglicht einen detaillierten Einblick

Die Vermutung, dass schichtspezifische Selektionsmechanismen, indirekte institutionelle Diskriminierung und die fehlende Anerkennung interkultureller Kompetenzen ein einseitiges Bildungsverhalten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bewirken und diese sich in ihrer Berufswahl daher überwiegend an "einfachen" Berufen orientieren, entspricht einem deduktiven Automatismus, der empirisch nur bedingt haltbar ist. Denn trotz dieser strukturellen, institutionellen und kommunikativen Benachteiligungs- bzw. Diskriminierungsformen gelingt es einigen Kindern und Jugendlichen immer wieder, die Leiter des Erfolgs empor zu klettern. Quantitative Erhebungen reichen deshalb nicht aus, um die für das Verstehen der Unterrepräsentation erforderlichen Aspekte des Migrationskontextes, der Migrationsbiografie und der konkreten Bildungsentscheidungen zu ermitteln bzw. zu rekonstruieren. Dies kann nur mit qualitativen Methoden geschehen. Diese haben den Vorteil, dass soziale Prozesse wie der Berufswahlprozess detailliert rekonstruiert werden können, zweifellos nicht ohne ein gewisses Potenzial an Konstruktion. Biografien werden in der Tat *re*konstruiert, d.h. es entsteht eine subjektive, gefärbte, von bestimmten äußeren Umständen abhängige "Erfindung der eigenen Biografie". Abgesehen davon, dass auch mit quantitativen Methoden die Ziele der Authentizität und der Repräsentation nicht automatisch erreicht werden können, bieten qualitative Methoden den Vorteil, dass die Betroffenen, über die in der Regel immer nur berichtet und gesprochen wird oder auch Geschichten konstruiert werden, an dieser Stelle selbst zu Wort kommen können. Der biografischen Methode kommt deshalb eine ganz besondere Bedeutung zu: Ganz im Sinne der modernen Ethnographie geht es darum, "den Anderen" die Möglichkeit zu geben, "ihre Diskurse im eigenen zum Sprechen zu bringen" (Fuchs/

Berg 1993, S. 93). Die Wissenschaft hat dementsprechend vor allem die Aufgabe, Räume zu öffnen, in denen sich "die Anderen" selbst zur Geltung bringen können, um der Gefahr vorzubeugen, "nicht mehr nur *über* und vor allem nicht mehr *für* die Anderen sprechen zu wollen" (ebd., S. 72). Einer durch die gängigen klassischen und modernen Theorien der sozialen Ungleichheit immer wieder erneuerten Inszenierung der Repräsentation "der Anderen" könnte damit eine angemessene Perspektive entgegengesetzt werden.

Ein weiterer Vorteil dieser Methode ist der während der (Re-)Konstruktion der eigenen Biografie einsetzende Reflexionsprozess, der es den Interviewpartner(inne)n ermöglicht, teils bereits beendete, teils sich noch im Prozess befindende Entwicklungen und Ereignisse zu reflektieren und ggf. neu zu bewerten.

Bei der Evaluation des biografischen Materials muss es darum gehen, bei den Interviewpartner(inne)n sowohl die traditionalen als auch die innovativen sozialen Bestandteile der individuellen Bewältigungsformen sozialer Ereignisse (vgl. Apitzsch 1996, S. 145f.) herauszukristallisieren. Aus der Dialektik einer – im Sinne von Fritz Schütze – phänomenologisch orientierten Rekonstruktion sozialer Prozesse und des Erkennens teils offener, teils latenter Potenziale der Reflexion und der Transformation der eigenen Situation der Interviewpartner(innen) kann ein passgenaues Maßnahmenbündel entwickelt werden. Diese Maßnahmen können schließlich eine Verbesserung der Situation der Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und eventuell auch eine Erhöhung des Anteils der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in hoch qualifizierten Berufsfeldern bewirken.

Die Eckpunkte beruflicher Karrieren von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund: zahlreiche Unsicherheitserfahrungen und geringe Sicherheitskonstruktionen

Neben den, im Rahmen der Bildungs- und Migrationsforschung entwickelten, allgemeinen Gründen der Benachteiligung ermöglichen biografische Interviews sehr detaillierte Einblicke in die Lebenslagen und -welten der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Die Interviewpartner(innen) unterscheiden sich nicht nur durch die verschiedenen Migrationskontexte bzw. -gründe. Auch die weitere Sozialisation bzw. die konkrete Behandlung im Aufnahmeland ist von entscheidender Bedeutung bei der Entwicklung diverser Karrieremuster.

Biografieentwicklungen oder Karrieren werden heute maßgeblich durch den Umgang mit Risiken geprägt, sowohl äußerlicher als auch innerlicher Art. Tritt ein Risiko von außen auf, ist es nur so lange als objektiv zu bewerten, bis der, zwar strukturell geprägte, jedoch individuell entschiedene und vollzogene, Umgang mit dem Risiko beginnt. Unsicherheitserfahrungen, wie z. B. die Nicht-Anerkennung eines im Herkunftsland erworbenen Zertifikats durch das Aufnahmeland, können auf sehr verschiedene Art und Weise bewältigt werden. Die eine Person wirft z. B. das Handtuch und kehrt wieder in ihr Herkunftsland zurück, eine andere mag diese Erfahrung als Herausforderung interpretieren und versucht, den Abschluss im Auf-

nahmeland nachzuholen oder ggf. auch für dessen nachträgliche Anerkennung zu kämpfen. In beiden Fällen geht es jedoch darum, (wieder) biografische Sicherheit zu erlangen. Dafür bedient man sich sog. Sicherheitskonstruktionen, mit denen deutend bzw. Sinn gebend versucht wird, die Unsicherheitserfahrung zu bearbeiten. Die Wahl der Sinngebung bzw. des Deutungsmusters beeinflusst maßgeblich den Umgang mit dem Risiko und somit auch die Auswahl des Handwerkzeugs, mit dem man versucht, das Risiko abzustellen, es zu umgehen oder zu kompensieren.

In Interviews mit Auszubildenden mit Migrationshintergrund konnte eine ganze Reihe solcher Unsicherheitserfahrungen erkundigt, jedoch eine nur sehr geringe Anzahl an Sicherheitskonstruktionen in den Biografieverläufen offenbart werden. Die Auszubildenden waren einerseits mit allgemeinen, andererseits mit branchenspezifischen Unsicherheiterfahrungen konfrontiert. Zudem gab es Erfahrungen, die nur die zugewanderte Bevölkerung machen kann bzw. die bei der Vergleichsgruppe der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund nicht auftraten. Das Verhältnis von Unsicherheitserfahrungen und Sicherheitskonstruktionen entscheidet schließlich über die Art und Weise der individuellen beruflichen Karriere (vgl. hierzu ausführlicher Landeszentrum für Zuwanderung 2005).

5. Fazit

Gezeigt wurde, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der zweiten und auch noch in der dritten Generation der soziale Aufstieg in unserer Gesellschaft systematisch versperrt wird. Sie werden in allen zentralen gesellschaftlichen Bereichen, d.h. im Bildungs-, Ausbildungs- und auch im Arbeitsmarktsystem, in institutionalisierte Sackgassen geleitet. Gerade das Bildungssystem, dessen Aufgabe es ist, Aufstiege zu ermöglichen und für Chancengleichheit zu sorgen, offenbart sich als völlig dysfunktional. Insbesondere das dreigliedrige Schulsystem selektiert viel zu früh und gestattet kaum soziale Aufstiege. Stattdessen begünstigt es die Festigung des sozialen Status der Angehörigen der unteren sozialen Schichten. Die im Rahmen der Jugendhilfe, der Jugendsozialarbeit oder auch der Schulsozialarbeit angebotenen Unterstützungsleistungen sollen dieses Manko kompensieren. Eine eigens initiierte Interkulturelle Pädagogik soll Pädagog(inn)en in die Lage versetzen, auf die Belange Jugendlicher mit Migrationshintergrund mit besonderer Sensibilität zu reagieren. Zielgruppenspezifische Maßnahmen haben jedoch häufig den negativen Effekt, dass sie die zu unterstützende Gruppe stigmatisieren (vgl. Hamburger 2009). Ob die "positive Diskriminierung" tatsächlich als eine effektive Kompensation der sozialen Ungleichheit bzw. der Defizite der Selektion bewertet werden kann, wird in anderen Beiträgen dieses Bandes intensiv diskutiert.

Literatur

Apitzsch, Ursula (1996). Biographien und berufliche Orientierung von Migrantinnen. In: Kersten, Ralph; Kiesel, Doron; Sargut, Sener (Hrsg.), Ausbilden statt Ausgrenzen. Jugendli-

che ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf. Frankfurt/M.: Haag + Herchen.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2009). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2008). Analytikreport der Statistik 04/2008.

Deimann, Andreas; Ottersbach, Markus (2003). Die Unterrepräsentation von Migranten im IT-Sektor: theoretische Aspekte und praktische Lösungsstrategien. In: IMIS-Beiträge, H. 22, S. 65-80.

Fuchs, Martin; Berg, Eberhard (1993). Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Berg, Eberhard; Fuchs, Martin (Hrsg.), Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Geißler, Rainer (2006). Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. Wiesbaden: VS Verlag.

Granato, Mona (2006). Ungleichheiten beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung: Entwicklungen und mangelnde Perspektiven für junge Menschen mit Migrationshintergrund. In: Libbi, Maurizio; Bergmann, Nina; Califano, Vincenzo (Hrsg.), Berufliche Integration und plurale Gesellschaft. Zur Bildungssituation von Menschen mit italienischen Migrationshintergrund. DGB-Bildungswerk, Bereich Bildung und Qualifizierung.

Hamburger, Franz (2009). Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Juventa.

Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hrsg.) (2005). Migration, berufliche Bildung und biographische Unsicherheit. Ergebnisse der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft openIT. Solingen (bearbeitet von Andreas Deimann und Markus Ottersbach).

Reinders, Heinz (2003). Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske + Budrich.

Salentin, Kurt; Wilkening, Frank (2003). Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderungs-Integrationsbilanz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 2, S. 278-298.

Uhly, Alexandra; Granato, Mona (2006). Werden ausländische Jugendliche aus dem dualen System der Berufsausbildung verdrängt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, S. 51-55.

Migration, Bildung und Beschäftigung in der Europäischen Union: eine Betrachtung anhand der Humankapitaltheorie

Ingrid Wilkens

Die Europäische Kommission hat im Vertrag von Lissabon das – mittlerweile etwas modifizierte – Ziel verkündet, die EU "zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt" zu machen, "der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen". Für eine zukunftsorientierte Wirtschafts- und Sozialpolitik erweist sich das derzeitige durchschnittliche Bildungsniveau der EU-Bürger jedoch als zu niedrig. Zu Beginn des Jahrtausends hatten fast 40% der Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren keine Qualifikation über den Pflichtschulabschluss hinaus. Gleichzeitig "befanden sich 45% der jungen Menschen zwischen 19 bis 22 Jahren weder in allgemeiner noch in beruflicher Bildung" (Cedefop o.J., S. 4). Bereits jetzt beklagen die Mitgliedstaaten einen Mangel an Arbeitskräften in technischen und handwerklichen Berufen.

Die Europäische Union und ihre Mitgliedstaaten stehen damit vor immensen Herausforderungen: Die Schrumpfung der Bevölkerung bei ihrer gleichzeitigen Alterung führt zur Verringerung des Erwerbspersonenpotenzials, während Tertiarisierung und Informatisierung der Wirtschaft eine immer schnellere und umfassendere Qualifizierung der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter notwendig machen. Der demographische Wandel gefährdet jedoch nicht nur das Wirtschaftswachstum, sondern auch die Leistungsfähigkeit des Sozialstaats (Kaufmann 2005, S. 28). Um die in Lissabon formulierten Ziele vor dem Hintergrund der geschilderten restringierenden Bedingungen verfolgen zu können, hat die Kommission wesentliche Voraussetzungen benannt: "wegweisende Bildungssysteme, hochqualifizierte Arbeitskräfte, Human- und Sozialkapital sowie die soziale und rechtliche Infrastruktur" (Cedefop 2007, S. 29). Sie hat Teilziele aufgestellt, die in den einzelnen Mitgliedstaaten umgesetzt werden sollen, wie eine Anhebung der Beschäftigungsquote (darunter vor allem der Frauen und der Älteren); eine Erhöhung des Anteils der Personen, die über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen; eine Steigerung der Investitionen in das Humankapital und eine Erhöhung der Teilnahmequote am "Lebenslangen Lernen" (Cedefop o.J., S. 5).

Gleichzeitig strebt die Kommission eine weitere Zuwanderung in die EU an (*replacement immigration*). Vor dem Hintergrund der geschilderten Entwicklung ist dabei überwiegend – aber nicht nur – an qualifizierte Arbeitskräfte gedacht. "This

will be necessary to meet the needs of the European labour market ... Europe's prosperity and political stability, along with the dynamic population growth in neighbouring countries, will ensure that immigration can at least partly offset the decline in Europe's potential labour force" (Commission of the European Communities 2007b, S. 99).

Allerdings kann das jetzige Ausmaß der Integration der bisher Zugewanderten – gerade auch in den Arbeitsmarkt – nicht in jeder Hinsicht als geglückt angesehen werden. Die Beschäftigungsquoten und Ausbildungsniveaus von Migranten aus Staaten außerhalb der EU liegen in einigen Mitgliedstaaten deutlich unter, die Arbeitslosenquoten dagegen erheblich über denen der Einheimischen. Da Beschäftigungslosigkeit zumindest auf mittlere Sicht ein Armutsrisiko beinhaltet und die Abhängigkeit von Transfers nach sich ziehen kann, muss dies als ernsthaftes Problem betrachtet werden.

Für das Phänomen des niedrigeren Bildungs- und Beschäftigungsniveaus bei Migranten wird unter Ökonomen gern der Erklärungsansatz der Humankapitaltheorie herangezogen. Auch in der Diskussion der EU-Organe spielt dieser Begriff mittlerweile eine zentrale Rolle: "Der Europäische Rat von Lissabon hat ... (mit seinem oben genannten Ziel, I. W.) ... das Humankapital in das Zentrum seiner Entwicklungsstrategie gesetzt" (Europäische Kommission o.J.). Der vorliegende Beitrag betrachtet vergleichend Arbeitslosigkeit und formale Bildung von Zugewanderten in den Mitgliedstaaten der EU und beleuchtet Abweichungen im genannten Sinne anhand der Humankapitaltheorie. Dabei sollen auch die Grenzen dieses Erklärungsansatzes herausgearbeitet werden.

1. Migration im europäischen Vergleich

Fast alle "alten" Mitgliedstaaten der EU können heute als Einwanderungsländer angesehen werden. Das Migrationsgeschehen ist dabei zu differenzieren: Die Europäische Gemeinschaft respektive die Europäische Union gewährt schon lange das Recht der Freizügigkeit, d. h. Arbeitnehmern aus einem zur EU gehörenden Staat ist es erlaubt, in einem anderen Mitgliedstaat eine Arbeit anzunehmen. Allerdings machten in der Vergangenheit wenige Bürger davon Gebrauch; der Anteil von Arbeitnehmern aus dem EU-Ausland auf den nationalen Arbeitsmärkten lag in der Regel bei 2% bis 3%. Seit Beitritt der neuen Mitgliedstaaten (2004 und 2007) waren jedoch starke Wanderungsbewegungen von Ost nach West zu beobachten.

Die Einwanderung aus sog. Drittstaaten in die Mitgliedsländer der EU ist zahlenmäßig bedeutsamer. Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der Nettozuwanderung in die EU-27 im Zeitraum von 1980 bis 2005 und stellt sie der in die USA gegenüber. Es wird deutlich, dass die EU hinsichtlich der (Netto-)Zuwanderung die USA kurz nach der Jahrtausendwende überholt hat. Im Januar 2006 betrug die Anzahl der Drittstaatsangehörigen mit Aufenthaltsrecht in der EU 18,5 Mio. oder knapp 4% der Gesamtbevölkerung. Von diesen stammen etwa 2,3 Mio. aus der Türkei, 1,7 Mio. aus Marokko, 0,8 Mio. aus Albanien und 0,6 Mio. aus Algerien (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007, S. 3).

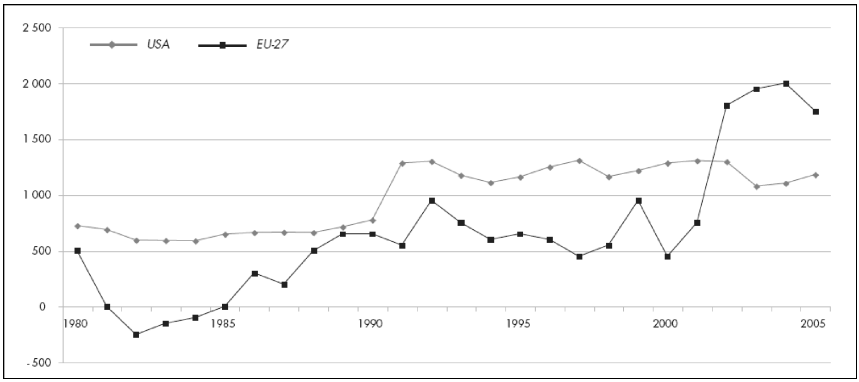


Abbildung 1: Nettozuwanderung in die EU 1980-2005
Quelle: Commission of the European Communities (2007a: 105

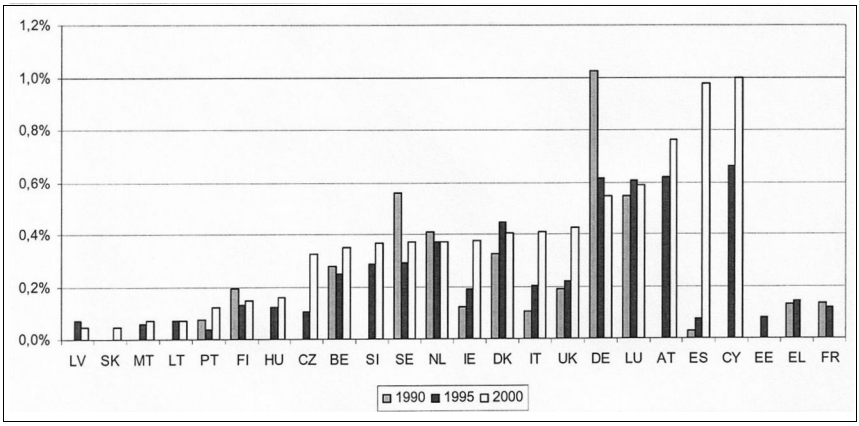


Abbildung 2: Zuwanderung in die Europäische Union aus Drittstaaten in verschiedenen Jahren, 1990-2000
Quelle: Commission of the European Communities (2007a: 107)

Die Migrationsmuster haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte sehr heterogen entwickelt und weichen teilweise auch heute erheblich voneinander ab, wozu auch beiträgt, dass die Mitgliedstaaten den Zuzug (noch) selbst regeln können. Die Zuwanderungen erfolgten aus verschiedenen Herkunftsländern (aus heutigen EU- oder Drittstaaten) und waren unterschiedlich motiviert – durch Arbeit, Ausbildung, Familienzusammenführung oder humanitäre Gründe. Die Anteile der Ausländer an der Bevölkerung variieren und über Alter und Geschlecht lassen sich ebenfalls keine zu verallgemeinernden Aussagen treffen (genauer dazu: Direction de la population et des migrations 2006, S. 9). Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Zuwanderung aus Drittstaaten in die jeweiligen Länder der EU.

In Anlehnung an die OECD (2006, S. 18f.) lassen sich in der EU drei Ländergruppen

unterscheiden, wobei Überschneidungen möglich sind: Einige Staaten haben eine koloniale Vergangenheit, die besondere Beziehungen nach Afrika oder Übersee begründet und Einfluss auf das Migrationsgeschehen hat (z. B. Großbritannien, Spanien oder die Niederlande). Andere Staaten zählen zu den Zielländern der jüngeren europäischen Arbeitsmigration, in denen heute der Familiennachzug eine besondere Rolle spielt, wie Deutschland, Dänemark, Österreich und – wieder – die Niederlande. In weiteren Mitgliedstaaten wie Irland, Griechenland, Spanien und Portugal ist Einwanderung ein neueres Phänomen. Momentan lässt sich außerdem eine starke irreguläre Zuwanderung in die Mittelmeeranrainerstaaten beobachten (European Communities 2007, S. 107).

2. Integration von Migrant(inn)en in die nationalen Arbeitsmärkte

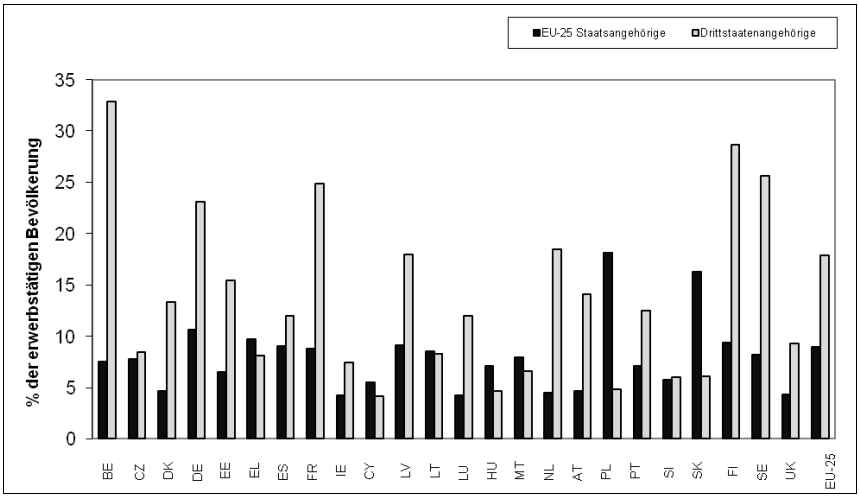


Abbildung 3: Arbeitslosenraten von EU-Bürgern und Drittstaatenangehörigen für verschiedene Länder im Vergleich, 2005
Quelle: European Commission (2006: 73)

Die Europäische Kommission sieht nicht nur Migration als wichtig zur Ergänzung des Erwerbspersonenpotentials an, sondern wertet die Einbeziehung von Migrant(inn)en in den Arbeitsmarkt als wesentliche Voraussetzung für die Verwirklichung der Ziele von Lissabon und die Integration: "Die Beschäftigung ist eine wesentliche Komponente des Eingliederungsprozesses und ist für die Teilhabe von Einwanderern, für ihren Beitrag zur Gestaltung der Aufnahmegesellschaft und für die Verdeutlichung dieses Beitrags von zentraler Bedeutung" (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 6). Allerdings liegt die Beschäftigungsquote von Drittstaatsangehörigen europaweit unter der der EU-Bürger (55% vs. 65%) und die Arbeitslosenquote mit 17% fast doppelt so hoch (9%; Zahlen für 2005; European Commission 2006, S. 72).

Abbildung 3 macht deutlich, dass die Arbeitslosenquote der Drittstaatsangehörigen in fast allen alten Mitgliedstaaten die der EU-Bürger übersteigt.[1] Besonders ragen Belgien, Deutschland, Frankreich, die Niederlande, Finnland und Schweden heraus, wo diese Quote über dem EU-Durchschnitt liegt. Dies signalisiert, dass hier die Integration der Drittstaatsangehörigen in den Arbeitsmarkt eine besondere Herausforderung darstellt. Die hohe Arbeitslosigkeit in den genannten Ländern wird nicht nur mit zum Teil fehlenden Sprachkompetenzen erklärt, sondern vor allem mit dem tendenziell geringeren Bildungsniveau der Migranten. Daher soll im Folgenden die formale Bildung von Einheimischen und Zugewanderten verglichen werden.

3. Formale Bildung von Migranten im europäischen Vergleich

	Less than upper secondary		Upper secondary		Tertiary level	
	Foreigners	Nationals	Foreigners	Nationals	Foreigners	Nationals
BE	62.3	37.8	25.7	33.5	22	28.7
DK	30.7	27.6	41.7	46.7	27.5	25.7
DE	47.1	13.6	38.2	62.4	14.7	24
EL	42.1	46.8	40.9	35.3	17	17.9
ES	43.3	58.3	28.5	17.2	28.2	24.6
FR	63.9	33.5	20.6	42.5	15.5	23.9
IRL	21.3	40.1	28.6	35.4	50.1	24.5
LU	43.8	27.5	38	56.7	18.2	15.8
NL	43.7	31.9	31.5	43.3	24.8	24.9
AT	42.9	19.3	43.4	63.7	13.7	17
PT	65.4	79.1	28.1	11.1	16.6	9.8
FI	29.1	24.8	46	42.4	24.9	32.8
SE	23.7	18	45.4	55.5	30.9	26.5
UK	30.9	17.4	25.5	53.1	43.6	26.2
CZ	25.9	11.7	52.5	76.6	21.5	11.7
HU	20.2	27.4	52.6	68	27.2	14.5
SK	13.2	13.8	67.8	75	19	11.2

Abbildung 4: Bildung von Migrant(inn)en und Einheimischen (25 bis 64 Jahre) im Vergleich ausgewählter europäischer Länder 2002/03
Quelle: Commission of the European Communities (2007a: 111) auf Basis von Daten der OECD

Abbildung 4, die allerdings nur zwischen Einheimischen und Ausländern unterscheidet, zeigt für die EU-17, dass etliche Länder von einem starken Zuzug von

1 Dazu ist anzumerken, dass der Vergleich europäischer Daten im Bereich Migration aufgrund der unterschiedlichen Methoden der Datenerhebung und der abweichenden Einbürgerungsregelungen in den Mitgliedstaaten schwierig ist.

Personen mit Hochschulbildung oder einer höheren Berufsausbildung (*tertiary level*) profitiert haben. Dies gilt vor allem für Großbritannien und Irland.

Gleichzeitig wird deutlich, dass in vielen Mitgliedstaaten ein großer Anteil an Niedrigqualifizierten mit ausländischer Staatsangehörigkeit lebt (was hier am Qualifikationsniveau *less than upper secondary level* gemessen wird), der den Anteil der Geringqualifizierten an den Einheimischen erheblich übersteigt. Dies ist insbesondere in den "alten" Mitgliedstaaten Frankreich, Portugal, Belgien, Deutschland, Österreich, Luxemburg und den Niederlanden der Fall. In allen diesen Ländern sind die Arbeitslosenquoten der Drittstaatsangehörigen besonders hoch. Der oft konstatierte Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung scheint sich damit zu bestätigen (wobei die Überprüfung natürlich einer statistischen Analyse bedarf).

Es erhebt sich nun die Frage, wie sich die in einigen Ländern tendenziell niedrigere formale Bildung und die hohen Arbeitslosenquoten der Zugewanderten begründen lassen. Dazu werden die Erklärungsansätze, die die Humankapitaltheorie bietet, herangezogen.

4. Grundlagen der Humankapitaltheorie

Der Begriff des Humankapitals – oft kritisiert und 2004 von der Gesellschaft für Deutsche Sprache sogar zum "Unwort des Jahres" gewählt[2] – geht im Wesentlichen auf Forscher der Chicago School/University of Chicago, darunter den späteren Nobelpreisträger Gary S. Becker, zurück, der das Phänomen dieses "different type of capital" wie folgt beschreibt:

"Schooling, a computer training course, expenditures on medical care, and lectures on the virtues of punctuality and honesty are capital too in the sense that they improve health, raise earning, or add to a person's appreciation of literature over much of his or her lifetime … expenditures on education, training, medical care, etc., are investments in capital … Education and training are the most important investments in human capital." (Becker 1993, S. 15ff.)

Zentral in der Humankapitaltheorie, die an die neoklassische Arbeitsmarkttheorie anknüpft, ist also der Gedanke der Investition. Aus ökonomischer Sicht wird ein nutzen- (und damit einkommens-)maximierendes, rational handelndes Individuum, das über vollständige Informationen und knappe Ressourcen verfügt, eine Investition nur dann vornehmen, wenn deren erwarteter Ertrag die Kosten übersteigt.[3] Der Ressourceneinsatz einer Investition in das eigene oder fremde

2 Das Gremium begründete dies u.a. damit, dass das Wort Menschen "zu nur noch ökonomisch interessanten Größen" degradiere (http://www.unwortdesjahres.org/2004.html).

3 Diese Überlegungen mögen für Nicht-Ökonomen etwas fremd erscheinen. Doch ist darauf hinzuweisen, dass mit der Humankapitaltheorie die Rolle des technischen Fortschritts für das Wirtschaftswachstum in der ökonomischen Theorie "entmystifiziert" wurde, wie Kaufmann (2005, S. 74f.) treffend schreibt. "Auf der Mikroebene entspricht dieser Umorientierung die Rückgewinnung der Haushaltsökonomie für die ökonomische Theorie." Die Bildungsaufwendungen, zum Beispiel von Eltern für ihre Kinder, werden "nicht mehr als Konsumausgaben, sondern als Investitionen, als Bildung von Humankapital" begriffen.

Humankapital stellt insofern (Opportunitäts-)Kosten dar als für die Bildungsmaßnahme Zeit und häufig auch Geld aufgewendet werden muss – Ressourcen, die für einen alternativen Einsatz nicht mehr zur Verfügung stehen.[4] Ferner sind Ausbildungsaktivitäten oft mit einem Einkommensverzicht verbunden. Bei der Entscheidung ist gleichfalls der Zeithorizont wichtig, in dem sich die Investition auszahlt (ebd., S. 85ff.). So wird davon ausgegangen, dass sich Bildungsinvestitionen unter dem Gesichtspunkt des Alters vor allem für Jüngere rentieren. Unter dem Genderaspekt sind Investitionen in das Humankapital für Frauen weniger attraktiv, da eine familienbedingte Unterbrechung ihrer Erwerbstätigkeit nicht unwahrscheinlich ist (ähnlich Granato 2003, S. 28), was den Zeitraum der Rendite verkürzt.

Die Verbindung zur Position eines Individuums am Arbeitsmarkt wird über die Annahme hergestellt, dass eine bessere Ausstattung mit Humankapital eine höhere Produktivität begründet und damit ein höheres Arbeitsentgelt rechtfertigt (Becker 1993, S. 19). Dieses stellt die Rendite der Investition dar. Entsprechend äußern sich Unter- und Fehlinvestitionen in das Humankapital in niedrigen Einkommen und evtl. sogar – bei unvollkommenen Arbeitsmärkten – in Arbeitslosigkeit.

5. Anwendung der Humankapitaltheorie auf die Fragestellung

Zur Erklärung einer geringeren Humankapitalausstattung von Migranten werden vor allem folgende Argumente herangezogen (Granato 2003; Phillips 2007; und die dort angegebene Literatur): Das Humankapital eines Individuums kann sich im Migrationsprozess verändern. So kann es durch die Migration zur Entwertung, im Extremfall sogar zum Verlust des Humankapitals kommen. Je stärker die Volkswirtschaften in Herkunfts- und Zielland im Hinblick auf wirtschaftliche Entwicklung, sektorale und berufliche Struktur differieren, desto weniger wahrscheinlich ist es, "dass das im Herkunftsland erworbene Humankapital im Zielland hoch bewertet wird" (Granato 2003, S. 29). Fehlen ziellandspezifische Kenntnisse, verliert die Humankapitalausstattung an Vollständigkeit. Dies gilt vor allem für die Sprache des Aufnahmelandes, die die Nutzbarmachung des Humankapitals ermöglicht.

Ein anderes Argument nimmt den Einfluss der Ressourcenausstattung der Eltern auf den Bildungserfolg ihrer Kinder – hier der zweiten Zuwanderergeneration – in den Blick:[5] Viele Migranten der ersten Generation verfügen nicht nur über ein niedrigeres Humankapital[6], sondern verbunden damit auch über ein geringeres Einkommen als die Einheimischen. Eine geringere Humankapitalausstattung der Eltern hat jedoch einen negativen Einfluss auf den Bildungserfolg ihrer Kinder, da sie weniger Wissen vermitteln können und kaum Einblicke in das Bildungssystem haben. Die Humankapitalausstattung wird somit tendenziell weitergegeben ("vererbt", Granato/Kalter 2001, 503), was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Kinder

4 Becker unterscheidet ferner zwischen allgemeinem und spezifischem Humankapital, was hier jedoch unerheblich ist und daher unberücksichtigt bleibt.

5 Zum Einfluss der Eltern auf die Bildung s. Becker (1993, S. 21f.).

aus bildungsfernen (Migranten-)Familien geringqualifiziert bleiben. Nicht außer Acht gelassen werden darf auch, dass die Möglichkeiten der Familien, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren, mit niedrigerem Einkommen abnehmen.

Die Migrationsdauer hat einen Einfluss auf die Unsicherheit des Ertrags der Bildungsinvestition. Eine für kurze Zeit geplante Migration (Rückkehrmigration, Transmigration) oder ein unsicherer Aufenthaltsstatus – vor allem von Bürgerkriegsflüchtlingen und Asylbewerbern – senken daher die Bereitschaft von Migranten und ihren Arbeitgebern, in Bildung bzw. Weiterbildung zu investieren. Es wäre ebenfalls rational, wenn Migranteneltern mit Abwanderungsplänen weniger in die Bildung ihrer Kinder investierten als Einheimische, weil die Bildungsabschlüsse bei der Rückkehr ins Herkunftsland an Wert verlieren können. Vielmehr müssten sie ein Interesse daran haben, dass ihre Kinder früh die Schule verlassen, damit diese "durch eine Erwerbstätigkeit zum Familieneinkommen beitragen ..., was wiederum die Rückkehr in das Herkunftsland beschleunigen soll" (Diefenbach 2008, S. 232).

6. Kritische Würdigung

Ein bestechender Vorzug der Humankapitaltheorie besteht darin, dass sie komplexe Zusammenhänge vereinfacht und dass sie sich in ein abstraktes Modell fassen lässt, das unter Verwendung empirischer Daten den Test verschiedener Hypothesen erlaubt. Wenn auch in der Forschung nicht alle genannten, aus dem Ansatz abgeleiteten und in der Literatur diskutierten Hypothesen für verschiedene Länder empirisch bestätigt werden konnten, wirken sie doch in theoretischer Hinsicht wenigstens zum Teil plausibel. Dies gilt vor allem für die Aussagen zur Veränderung des Humankapitals durch die Migration, die Reproduktion von Ungleichheit im Hinblick auf Bildung und Einkommen und den Einfluss der Migrationsdauer auf die Investitionsbereitschaft. Nicht erklärt wird jedoch das in letzter Zeit viel beachtete Phänomen der Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund, also derjenigen, die in der Migration ein höheres Bildungsniveau als ihre Eltern erreichen.

Manche Phänomene liegen nicht im Erklärungsbereich der Humankapitaltheorie, sondern lassen sich auf unterschiedliche Einwanderungspolitiken zurückführen: Bei den EU-Staaten, die besonders hohe Arbeitslosenquoten von Drittstaatsangehörigen ausweisen, handelt es sich vorwiegend um "alte" Mitgliedstaaten, die Niedrigqualifizierte als Gastarbeiter angeworben haben, die später im Strukturwandel großenteils freigesetzt wurden.[7] Auch der Zustrom hochqualifizierter Mig-

6 Ein nicht geringer Teil der Drittstaatsangehörigen mit eigener Migrationserfahrung stammt aus Ländern, in denen die Tertiarisierung der Volkswirtschaft noch nicht weit fortgeschritten ist. Produktion und Dienstleistungserstellung verlaufen dort weniger wissensintensiv. Humankapital hat im Wirtschaftsprozess also nicht die Bedeutung wie in den – zumindest alten – Mitgliedsländern der EU. In das Humankapital wird dort weniger investiert, was sich an einer geringeren Bildungsbeteiligung zeigt. Becker (1993, S. 256) fügt an, dass in weniger entwickelten Ländern die Kinderzahl in den Familien höher ist, so dass diese auch aus diesem Grund nur wenig in das einzelne Kind investieren können.

7 Die Zuwanderung nach Finnland und Schweden ist allerdings mehr von Asylmigration geprägt.

ranten in bestimmte Länder (z. B. Großbritannien), nicht aber in andere (z. B. Deutschland), dürfte sich weniger mit dem Argument, die Humankapitalinvestition der Zuwanderer verzinse sich in den erstgenannten Ländern besser, als mit der Steuerung der Zuwanderung (wie dem Umgang mit der Freizügigkeit von Arbeitnehmern aus den neuen Mitgliedstaaten) erklären lassen.

Problematisch erscheinen vor allem die impliziten Annahmen der Humankapitaltheorie, nämlich dass ein Individuum rational handelt, über breitgefächerte Informationen verfügt und in seiner Investitionsentscheidung frei ist. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass ökonomischen Ansätzen bestimmte Vorstellungen über Märkte zugrunde liegen, die in der Realität in der Regel nicht gegeben sind. So funktioniert der Marktmechanismus auf dem Arbeitsmarkt keinesfalls reibungslos. Die Höhe des Arbeitsentgelts ist nicht nur von Angebot und Nachfrage sowie der Produktivität des Erwerbstätigen bestimmt; das Einstellungsverhalten von Arbeitgebern und das Arbeitsentgelt können auch von anderen – diskriminierenden – Faktoren beeinflusst werden.[8] Weiterhin wird das Funktionieren des Arbeitsmarktes durch etliche Regulierungen behindert. Gerade der Zugang von Drittstaatsangehörigen ist in vielen europäischen Staaten – z. B. durch die Nichtanerkennung von Bildungszertifikaten – eingeschränkt. So ist die Tatsache, dass die Beschäftigungsquoten zwischen EU-Bürgern und Zugewanderten mit steigendem Ausbildungsniveau zunehmend auseinanderklaffen[9], nicht mit der Humankapitaltheorie in Übereinstimmung zu bringen. Von Seiten der OECD wird darauf hingewiesen, dass die Abweichungen in den Beschäftigungsquoten der zweiten Migrantengeneration nicht ausschließlich auf deren Ausbildungsniveau zurückgeführt werden können (Liebig 2008).

Auch der Zugang zum Bildungsmarkt ist keineswegs frei, sondern durch die Voraussetzung der Vorlage von Zertifikaten und zum Teil auch die Erhebung von (Schul- oder Studien-) Gebühren eingeschränkt, was Migranten aus bildungsfernen Milieus benachteiligen kann. Vor allem in der Pädagogik – die eine andere Perspektive einnimmt – wird darüber hinaus auf eine institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem verwiesen, unter der gerade Zuwanderer zu leiden haben. Diese wird in der Humankapitaltheorie ebenfalls nicht berücksichtigt. Welche Bedeutung dieser Aspekt jedoch für die Debatte um Bildung und Beschäftigung von Migranten hat, soll im Folgenden kurz erläutert werden.

7. Institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem

Nicht nur der Arbeitsmarkt, sondern auch Bildungseinrichtungen spielen eine zentrale Rolle im Integrationsprozess (OECD 2006, S. 118). Allerdings trifft beispiels-

8 Dies wird von Becker (1971: 16f.) allerdings auch am Rande berücksichtigt; er bezeichnet dieses Phänomen als "taste for discrimination".

9 So sind die Beschäftigungsquoten unter den "low skilled" fast identisch (46,5% für EU-Bürger vs. 46,4% für Zugewanderte) und weichen bei den "medium skilled" um 6 Prozentpunkte voneinander ab (69,1% vs. 63,1%). Bei den "high skilled" beträgt der Unterschied fast 17 Prozentpunkte (83,3% vs. 66,7%; European Commission 2006: 74).

weise Auernheimer (o.J., S. 13) für Deutschland angesichts der PISA-Ergebnisse die Feststellung, dass das monolingual und monokulturell ausgerichtete Bildungssystem für die Einwanderungsgesellschaft "dysfunktional" sei, da es "die Spaltung der Gesellschaft entlang ethnischer Grenzziehungen" fördere und mit Hilfe seiner "Selektionsmechanismen ... institutioneller Diskriminierung Vorschub" leiste. Migrantenjugendliche müssten häufiger ein Schuljahr wiederholen, schnitten insgesamt schlechter ab und hätten im Sekundarbereich Rückstufungen hinzunehmen (ebd., S. 6).

Eine Studie der OECD (2006) auf Basis der PISA-Daten verdeutlicht, dass nicht nur in Deutschland, sondern auch in Belgien, Dänemark, Frankreich, Österreich und den Niederlanden die Zugewanderten der ersten sowie auch noch der zweiten Generation in ihrem schulischen Leistungsniveau – gemessen an den Kompetenzen in Mathematik und Lesen – hinter den Einheimischen zurückbleiben. Bei mindestens 10% der Schüler der zweiten Migrantengeneration in diesen Ländern (mit Ausnahme der Niederlande) und bei mehr als 20% derjenigen in Deutschland fehlen nach Einschätzung der OECD Fähigkeiten "necessary to help them tackle real-life situations, to continue learning and to enter successfully into the workforce" (OECD 2006, S. 54). In den Ländern, in denen eine gezielte Sprachförderung betrieben wird, fallen die Leistungsunterschiede tendenziell geringer aus.

Demnach ließe sich also das im Durchschnitt niedrigere Bildungsniveau vieler Zugewanderter in den genannten Ländern nicht (nur) auf einen geringen Bildungshintergrund und eine mangelnde Investition der Eltern zurückführen, sondern (auch) auf die institutionelle Ausgestaltung der Bildungssysteme und unzureichende Sprachförderung.

8. Ausblick

Eine Facette der Gewinnung der in der EU benötigten gut qualifizierten Zuwanderer aus Drittstaaten ist die Aufarbeitung des Integrationsstaus in einigen, vor allem "alten", Mitgliedstaaten. Die Humankapitaltheorie leistet einen wichtigen Beitrag zur Erklärung der Schlechterstellung von Migranten im Hinblick auf Bildung und Beschäftigung in manchen Ländern, doch lässt sie wesentliche Aspekte – vor allem die institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem – unberücksichtigt. Eine Förderung der Qualifizierung bzw. der Investitionen in das Humankapital von Zugewanderten als eine Voraussetzung der besseren Integration in die jeweiligen Arbeitsmärkte, aber auch für politische und soziale Teilhabe, erscheint dringend notwendig. Dabei könnte der Neuausrichtung der Bildungssysteme in den betreffenden Ländern eine besondere Rolle zukommen, da internationale Untersuchungen wie die zitierte OECD-Studie den Eindruck erwecken, dass sie in ihrer jetzigen Ausgestaltung den Anforderungen, die aus der Notwendigkeit einer besseren Integration von Zuwanderern resultieren, nicht gerecht werden. Hier sind jedoch weitere Analysen gefragt, die nicht nur die Ergebnisse der Ausbildungsbemü-

hungen vergleichend untersuchen, sondern auch die Bildungssysteme und ihre integrativen Wirkungen.

Die EU-Kommission ist sich der Problematik der im Durchschnitt geringeren Teilhabe der Migranten an Bildung und Beschäftigung bewusst und verweist die Zuständigkeit im Wesentlichen an die Mitgliedstaaten, was vor dem Hintergrund der differierenden Migrationsmuster Sinn macht: "Im Bildungswesen müssen Anstrengungen unternommen werden, um Einwanderer und vor allem auch deren Nachkommen zu einer erfolgreicheren und aktiveren Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen" (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 8). Dazu zählen die Erarbeitung von Schullehrplänen mit einer Diversitätsdimension und Strategien zur Erhöhung der Zahl junger Migranten "in der höheren Bildung". Auf EU-Ebene sollen die Integrationsziele in die bildungspolitischen Programme der Kommission einbezogen und die "transparente Anerkennung von Qualifikationen" erleichtert werden (ebda.), um das bei qualifizierten Migranten vorhandene Humankapital besser zu nutzen.

Literatur

Auernheimer, Georg (o.J.). Unser Schulsystem – für die Einwanderungsgesellschaft dysfunktional. URL (Zugriff 14.01.2009): http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Schulsystem.pdf

Becker, Gary S. (1971). The economics of discrimination. 2nd edition. London/Chicago: University of Chicago Press.

Becker, Gary S. (1993). Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education. 3rd edition (1st edition 1964). Cambridge: University of Chicago Press.

Cedefop (Hrsg.) (o.J.). Beschäftigung durch Ausbildung. Die Berufsbildungspolitik in Europa. Zusammenfassung. Luxemburg.

Cedefop (Hrsg.) (2007). 2010 im Blickpunkt. Neubewertung der Berufsbildung. Luxemburg.

Commission of the European Communities (2007a). Europe's demographic future. Facts and figures. Commission staff working document. Sec (2007)638. O.O.

Commission of the European Communities (2007b). A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training. COM (2007) 61 final. Brüssel.

Diefenbach, Heike (2008). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Werner (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 225-250.

Direction de la population et des migrations, Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement (2006). Comparative analysis of policies for the admission and integration of migrants in member states of the European Union. O.O.

Europäische Kommission (o.J.). Humankapital. URL (Zugriff 25.1.2009): http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/human_de.htm.

European Commission (2006). Employment in Europe 2006. Brüssel.

Granato, Nadia (2003). Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Opladen: Leske + Budrich.

Granato, Nadia; Kalter, Frank (2001). Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 53, H. 3, S. 497-520.

Kaufmann, Franz-Xaver (2005). Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005). Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine gemeinsame Integrationsagenda – Ein Rahmen für die Integration von Drittstaatsangehörigen in die Europäische Union. KOM(2005) 389 endgültig. Brüssel.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007). Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Dritter Jahresbericht über Migration und Integration, KOM(2007) 512 endgültig. Brüssel.

Liebig, Thomas (2008). Labour market integration of immigrants and their children. Education-related findings from OECD country studies … and open issues. Second meeting of the national experts on the education of migrants. OECD, Paris Oct. 13-14. URL (Zugriff 20.1.2009):
http://www.oecd.org/document/45/0,3343,en_2649_ 39263294_41565613_1_1_1_1,00.html

OECD (2006). Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris (OECD).

Phillips, Axel (2007). Institutionelle Diskriminierung und Arbeit. Die Perspektive der Mainstream-Soziologie zu Migranten und Arbeitsmarkt. In: Flam, Helena (Hrsg.), Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz: UVK, S. 110–132.

Der Beitrag gibt Ansichten der Autorin wieder, die nicht notwendigerweise denen des Hessischen Ministeriums der Justiz, für Integration und Europa entsprechen.

Jugendliche mit Migrationshintergrund: ihre Benachteiligung beim Übergang von der Schule in den Beruf

Ursula Boos-Nünning

Mit dem Buch "Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher" betrat Georg Auernheimer 1988 die Szene der Migrationspädagogik, die er wenig später mit dem Konzept der interkulturellen Erziehung (s. vor allem Auernheimer 1990) maßgeblich prägte. In seinem ersten Buch warnt er nicht nur davor, dem Theorem des Kulturkonflikts als Erklärungsmuster für das Verhalten von Jugendlichen mit – wie wir heute sagen – Migrationshintergrund zu folgen, sondern vielmehr den Blick auf den Kulturwandel unter den Bedingungen der Einwanderung zu legen und darüber hinaus und vor allem auf die Marginalisierungsprozesse, denen die jungen Menschen ausgesetzt waren (und sind). Er nennt hier – wie auch schon in einigen Aufsätzen vorher – die schlechten Bildungs- und Berufschancen als das Leben beeinträchtigende Faktoren (ebd., S. 149f.). Damals konnte er die Rückkehrorientierung als stabilisierendes Element anführen. In vielen von ihm verfassten Aufsätzen und herausgegebenen Büchern (so Auernheimer 2006[2]; 2008[2]) widmet er sich der Bildung, insbesondere der Frage, welche Faktoren zu der Benachteiligung der Migrantenkinder führen, stets mit einem weiten Blick auf Bildung und Erziehung unter Einbeziehung neben der Schule auch der Sozialarbeit und – wenn auch seltener – der beruflichen Bildung (so Granato in Auernheimer 2006[2]).

In der beruflichen Bildung setzen sich nicht nur die Schieflagen im Bildungssystem fort, sondern es kommen neue Faktoren hinzu, die die Ungleichheit der jungen Menschen mit Migrationshintergrund verstärken. Und weitaus seltener als im Bereich der vorschulischen und schulischen Bildung haben sich Grundgedanken der Interkulturellen Erziehung und Bildung durchgesetzt. Diese beiden Aussagen sollen im Folgenden belegt werden.

1. Alte Ungleichheiten und das Entstehen neuer Schieflagen

1.1 Die Ausbildungssituation von jungen Menschen mit Migrationshintergrund heute

Seit über 30 Jahren besteht in Wissenschaft, Praxis und Politik Einigkeit über die Unterrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zugang zur

Ausbildung. Bezüglich der Ursachen liegen jedoch unterschiedliche Hypothesen vor. Im Alltagsverständnis werden heute wie früher fehlende oder gering bewertete Schulabschlüsse (kein oder nur ein Hauptschulabschluss) sowie mangelhafte oder unzureichende deutsche Sprachkenntnisse dafür verantwortlich gemacht. Es ist richtig, dass ein bedeutsamer Anteil von Jugendlichen mit ausländischem Pass (16%; Deutsche: 6,5%) die Schule ohne Abschluss verlässt und dass deutlich mehr die allgemeinbildende Schule ohne die für einen Übergang in eine berufliche Ausbildung notwendige Qualifikation beenden. Dieses wird durch PISA 2003 und 2006 hinsichtlich der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen und insbesondere hinsichtlich der Lesekompetenz belegt. Schwächen in der Allgemeinbildung sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger nachzuweisen als bei einheimisch deutschen Jugendlichen, da das deutsche Bildungssystem aus sozialer und ethnischer Herkunft bedingte Benachteiligung nicht kompensiert. Es ist ferner richtig, dass die schulische Qualifikation eines Teils der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von den Ausbildungsbetrieben als unzureichend angesehen wird und auch angesehen werden kann. Es ist ebenfalls richtig, dass ein – allerdings geringer – Teil dieser Jugendlichen aufgrund unzureichender deutscher Sprachkenntnisse insbesondere den schulischen Teil der Berufsausbildung ohne Förderung nicht zu bewältigen vermag; sei es, weil die jungen Menschen als Seiteneinsteiger(innen) in das deutsche Schulsystem kamen – wie vor allem Jugendliche aus Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien –; sei es, weil ihnen – obgleich in Deutschland geboren – nicht die notwendigen Kompetenzen vermittelt wurden. Für diese Gruppen von Jugendlichen setzt sich die Benachteiligung im Schulsystem nahtlos als Benachteiligung im Zugang zu einer beruflichen Ansiedlung fort.

Neue Benachteiligungen kommen noch hinzu. Von den 182.000 Lehrstellensuchenden mit Migrationshintergrund begannen 2006 nur 52.500 eine betriebliche duale Ausbildung. Dies ist ein zentrales Ergebnis der *BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006* – einer bundesweiten Befragung von Lehrstellenbewerbern, die bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) offiziell gemeldet waren. Von den Bewerber(inne)n ohne Migrationshintergrund fanden 40% einen betrieblichen Ausbildungsplatz, von denjenigen mit Migrationshintergrund nur 29%. Die schwierige Situation an der Statuspassage Schule – Ausbildung zeigt sich auch darin, dass 22% der Lehrstellensuchenden mit Migrationshintergrund noch nicht einmal ein Angebot der beruflichen Grundbildung des Übergangssystems, wie berufsvorbereitende Maßnahmen, erhielten, sondern arbeitslos waren oder jobbten – deutlich häufiger als diejenigen ohne Migrationshintergrund (15%). Rund 28% der Bewerber(innen) mit Migrationshintergrund, die keine Ausbildungsstelle bekamen, fanden sich in Bildungsgängen der beruflichen Grundbildung bzw. des Übergangssystems wie Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) wieder, die nicht zu einem Berufsabschluss führen – häufiger als Lehrstellensuchende ohne Migrationshintergrund (23%).

Nach den Ergebnissen der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006 wirken sich gute schulische Voraussetzungen – d.h. ein weiterführender Schulabschluss bzw. gute Noten im Abschlusszeugnis – bei einheimischen wie eingewanderten Bewerbern

förderlich aus – allerdings in sehr unterschiedlichem Maße. Bewerber mit Hauptschulabschluss aus Migrantenfamilien fanden mit 23% kaum seltener als einheimische Schulabgänger (24%) einen betrieblichen Ausbildungsplatz. Je höher der Bildungsabschluss ist, desto größer sind jedoch die Unterschiede: Während von den Realschulabsolventen aus Migrantenfamilien nur 32% einen Ausbildungsplatz haben, sind es bei der einheimischen Vergleichsgruppe 43%. Auch Bewerber mit Abitur und Migrationshintergrund haben mit 44% erheblich geringere Erfolgsaussichten als die Vergleichsgruppe (53%). Vergleichbares gilt für die schulischen Voraussetzungen, gemessen beispielsweise an der Mathematiknote: Nur 35% der Bewerber mit Migrationshintergrund mit einer (sehr) guten Mathematiknote fanden einen betrieblichen Ausbildungsplatz, aber 47% der anderen (alle Daten nach Granato 2008a).

Deutlich mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund scheitern bei dem Versuch, eine Ausbildung aufzunehmen, als zahlenmäßig über eine unzureichende Schulbildung, über zu geringe deutsche Sprachkenntnisse sowie über fachliche Defizite verfügen. Dass 41% der Bewerber(innen) ohne Migrationshintergrund bei einer Bewerbung erfolgreich sind, aber nur 29% der Bewerber(innen) mit Migrationshintergrund (so Boos-Nünning/Granato 2008, S. 62), lässt sich nicht allein durch schlechtere Voraussetzungen erklären. Anders ausgedrückt: Die Chancen von Bewerber(inne)n mit Migrationshintergrund sind auch bei gleichen schulischen Voraussetzungen deutlich schlechter. Die unterschiedlichen Einmündungsquoten lassen sich daher nicht ausschließlich auf unterschiedliche Abschlüsse oder Kompetenzen zurückführen (so Granato 2008a; s. auch den Überblick bei Boos-Nünning/Granato 2008). Auch bei Kontrolle der Bildungsvoraussetzungen haben junge Menschen mit Migrationshintergrund einen schlechteren Zugang zu einer beruflichen Ausbildung (so auch belegt durch ULME s. Lehmann et al. 2005). Es muss demnach Bedingungen und Konstellationen zulasten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund geben, die nichts mit deren schulischen Voraussetzungen und Kompetenzen zu tun haben.

1.2 Chancenungleichheit im Zugang zur Ausbildung: Alltagsdeutungen und wissenschaftliche Hypothesen

Jeder und jede, der oder die sich in einer öffentlichen Diskussion der Frage nach den Ursachen für das allgemein registrierte schlechte Abschneiden von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im Übergang zu einer Ausbildung oder in einen Beruf gestellt hat, weiß, dass es kaum möglich ist, die Aufmerksamkeit auf die guten und erfolgreichen Jugendlichen zu lenken, die dennoch seltener eine Ausbildungsstelle erhalten als einheimisch deutsche. Beharrlich wird der Focus auf die Schwächen der Zielgruppe, deren schlechte Schulabschlüsse und zu geringe Sprachkompetenzen im Deutschen, auf eine fehlende Motivation oder aber gleich auf das "Versagen" des Elternhauses gelenkt.

In der wissenschaftlichen Diskussion ist seit langem belegt, dass eine fehlende Bildungs- oder Berufsorientierung der Eltern nicht für das schlechte Abschneiden der

Migrationsjugendlichen verantwortlich gemacht werden kann. Seit Beginn der Debatte um die schulischen Erfolge oder besser Misserfolge der Schüler(innen) mit Migrationshintergrund belegen Ergebnisse empirischer Untersuchungen die hohen Bildungsvorstellungen und hohen beruflichen Erwartungen sowohl der Eltern als auch der Kinder und Jugendlichen selbst. Kennzeichnend z. B. für den am weitesten verbreiteten Erziehungsstil in türkischen Familien ist die enge emotionale Bindung zwischen den Generationen, verbunden mit hohen Leistungserwartungen an die Kinder. Diese richten sich insbesondere auf den Schulerfolg (s. die Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse bei Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006, S. 107ff.). Dabei sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festzustellen. Auch die Meinung, dass in einer (zu) geringen Bildungs- und Ausbildungsorientierung der Jugendlichen selbst ein Hindernis für die Aufnahme einer Ausbildung besteht oder dass wenig konkrete Ausbildungsziele, mangelndes Durchhaltevermögen oder unzureichende Bewerbungsstrategien den Zugang erschweren, wird eindeutig widerlegt (so Granato 2008a).

Ursachen, die weder in den fachlichen oder persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen noch in den familiären Orientierungen liegen, müssen sich in der schwierigen Situation an der Statuspassage Schule – Ausbildung auswirken. Und an dieser scheitern viele Migrationsjugendliche, wie oben belegt wurde. Es muss betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen geben, die Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einheimischen deutschen zurückstehen lassen, auch wenn diese über gleiche Voraussetzungen verfügen. Werden solche Mechanismen deutlich und damit das in Deutschland stets hervorgehobene meritokratische Prinzip verletzt, wird von Arbeitsmarktdiskriminierung gesprochen (s. Boos-Nünning/Granato 2008, S. 70f.). Diese ist dann gegeben, wenn zur Bewertung einer Arbeitskraft Merkmale herangezogen werden, die nicht im Zusammenhang mit ihrer Produktivität stehen. Beim Übergang in eine Ausbildung oder in einen Beruf findet ein Screening statt; das sind Entscheidungen, denen Hypothesen über die Produktivität des oder der Auszubildenden zugrunde liegen. Es werden Arbeitskräfte bevorzugt, die über möglichst viele kostengünstige Merkmale (wie z. B. adäquater Bildungsabschluss oder gute Testergebnisse, Passgenauigkeit in das fachliche und persönliche Profil der Arbeitsstelle und des Betriebes) verfügen. Zusätzlich aber werden Gruppenmerkmale wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder Wohnbezirk beim Screening verwandt, wobei die Vorstellung besteht, dass mit der Einstellung von Jugendlichen aus diesen Gruppen unterschiedliche Risiken für den Betrieb verbunden sind. Den Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden in diesen Verfahren spezifische Risiken zugerechnet (Fremdheit, hinderliche religiöse Normen, eine abweichende Sozialisation u. a.).

Je knapper Ausbildungsstellen werden, desto härter wird der Auswahlprozess und desto bedeutsamer wird außerdem die Einbindung oder Nicht-Einbindung in soziale Beziehungsnetze. Diese Netzwerkressource spielt bei allen Betrieben eine gewisse Rolle und macht es möglich, dass Insiderwissen den Zugang zu Stellenausschreibungen erleichtert und Beziehungen und Kontakte in die Stellenvergabe

eingebracht werden können. Großbetriebe betonen zwar ihre universalistischen Einstellungspraktiken mittels Tests oder Assessmentverfahren, diese gelten jedoch nur für die ersten Auswahlstufen. Bei der Auswahl der einzustellenden Auszubildenden aus der Gruppe der Bewerber(innen), die im Test oder Assessmentverfahren positiv abgeschnitten haben, spielen partikulare Auswahlkriterien eine erhebliche Rolle. Ein Teil der Stellen wird aufgrund von "guten Worten" und Wünschen Vorgesetzter, des Betriebsrates oder von Kollegen, also über informelle Beziehungen, vergeben. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind aufgrund der ethnischen oder einwandererspezifischen Segregation in vielen Fällen nicht in die Beziehungsnetze eingebunden. Demnach tritt zu der Arbeitsmarktdiskriminierung aufgrund der Zuschreibung von an den Migrationshintergrund gebundenen negativ bewerteten Merkmalen, die insbesondere für türkische und für muslimische Jugendliche gelten, die fehlende Einbindung in Netzwerke, die eine Gleichstellung mit anderen, i. d. R. einheimisch deutschen Jugendlichen im letzten Auswahlschritt bewirken könnte. Während zur Diskriminierung von Jugendlichen Untersuchungen vorliegen, gibt es keine neueren Studien zu dem Auswahlverhalten der Personalverantwortlichen in den Betrieben, so dass sich die Aussagen im Bereich der Theorie- und Hypothesenbildung bewegen.

2. Das Fehlen von interkulturellen Ansätzen in der Berufsbildung

Seit Beginn der Diskussion um das schlechte Abschneiden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – früher ausländische Jugendliche genannt – beim Übergang in eine berufliche Ausbildung (s. Boos-Nünning 1978) werden Mängel in der Berufsorientierung, in der Berufsberatung der Arbeitsämter (heute Agenturen für Arbeit) und die fehlende Förderung in der Berufsschule in den Mittelpunkt gestellt. Auf der Grundlage von Analysen, die Defizite von Migrationsjugendlichen in den Mittelpunkt stellen, werden besondere Fördermaßnahmen gefordert (z. B. im Rahmen einer sozialpädagogisch ausgerichteten Berufausbildung) sowie eine stärker berücksichtigende Beratung. Dazu gehörte auch die Qualifizierung des Personals. Bereits vor vielen Jahren wurden Ansätze zur Verbesserung des Zugangs zu und des Erfolges in der Berufsausbildung entwickelt und erprobt.

Der Verbesserung des Zugangs zur beruflichen Ausbildung dienten schon in den 90-er Jahren:

- die Weiterentwicklung der Berufswahlkonzepte unter Einbeziehung der ausländischen Familien und der ethnischen Communities, insbesondere durch die Bundesanstalt für Arbeit (heute Bundesagentur für Arbeit);
- die Qualifizierung des mit der Berufsorientierung und der Berufsberatung betrauten pädagogischen Personals, insbesondere der Berufsberater(innen);
- die Entwicklung von Material, Medien und Hilfen für diese Zielgruppe;
- die Einrichtung von Beratungs- und Koordinierungsstellen, die entweder Jugendlichen ausländischer Herkunft und ihren Familien als Anlaufstelle dienen

oder die Aktivitäten in der Region initiieren oder bündeln (s. z. B. die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA] in vielen Städten des Ruhrgebietes und des Rheinlandes und die Beratungsstellen zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte [BQN]);

- die Verbesserung der Bewerbungsvoraussetzungen der Jugendlichen durch berufsvorbereitende Förderlehrgänge.

Der Verbesserung des Erfolges in der beruflichen Ausbildung und damit der Verringerung der Abbruchquoten dienten:

- die Initiierung und Finanzierung von Modellversuchen und Programmen;
- die Schaffung und Erweiterung von ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH), die (auch) dieser Zielgruppe zur Verfügung standen;
- die Qualifizierung des pädagogischen Personals, insbesondere der Ausbilder(innen);
- spezielle Angebote und Programme für Jugendliche einzelner Nationalitäten;
- in Einzelfällen Diskussionen in Betrieben, um ein multikulturelles Klima zu schaffen (zu den Quellen s. Boos-Nünning 1994, S. 309).

Es folgten weitere Programme bis hin zur spezifischen Berücksichtigung der Gruppe in speziellen Förderprogrammen der neuesten Zeit, so z. B. im BQF-Programm des Bundes (2001–2006). Dennoch war es weder früher noch ist es heute möglich, Ansätze von interkulturellem Lernen in der Berufsbildung zu verankern, und zwar weder im schulischen Bereich noch im betrieblichen Teil (s. BMBF 2005). Während im Bereich von Schule, Sozialarbeit und Jugendarbeit Ansätze interkulturellen Lernens schon seit längerer Zeit großen Anklang gefunden haben und auch in der Praxis eine immer größere Bedeutung bekommen, werden sie für die berufliche Bildung kaum diskutiert. Werden solche Gedanken aufgegriffen, z. B. in Form einer interkulturellen Berufspädagogik, richten sie sich eher auf das Management in fremden Kulturen und die berufspädagogische Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Ausbildungskräften aus den Entwicklungsländern, nicht jedoch auf die Qualifizierung des Lehrpersonals und der Ausbilder in Deutschland für einen interkulturellen Kontext.

Einer der Gründe liegt darin, dass es vielen Verantwortlichen in der Berufsbildung schwer fällt, die Perspektive zu wechseln und den Blick von den Mängeln der Person und des sozialen Umfelds der Jugendlichen mit Migrationhintergrund auf die Mängel in den Rekrutierungsstrategien und den Einrichtungen der beruflichen Bildung zu lenken. Dabei lassen sich – eigentlich unmittelbar einsichtig – zwei Mängel des beruflichen Bildungssystems beschreiben.

Der Bildungserfolg beim Übergang in eine Ausbildung wurde und wird *erstens* durch den defizitären Blick des Personals auf die Migrationsangehörigen beeinträchtigt. Das ist nachgewiesen für Lehrer(innen) des allgemeinbildenden Schulsystems, jedoch weniger belegt für Ausbilder(innen): Professionelle haben die

defizitäre Sicht der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft auf junge Menschen mit Migrationshintergrund übernommen. Wenn diese zurzeit in die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit rücken, werden meist Bilder präsentiert, die in erster Linie Defizite benennen: fehlende oder (zu) geringe deutsche Sprachkenntnisse, zu niedrige oder keine Schulabschlüsse, daraus resultierende mangelnde kognitive Fähigkeiten oder ganz einfach abstrakt und undifferenziert eine unzureichende Integration in die deutsche Gesellschaft. Bei jungen Frauen kommen fehlende Selbständigkeit, Abhängigkeit von Vater oder Ehemann sowie andere Restriktionen, die sich aus der Frauenrolle in einer patriarchalen Familienstruktur ergeben, als stereotypisierende Zuschreibungen hinzu. Als von diesen Lebensumständen besonders betroffen gerät die Gruppe der jungen Frauen mit muslimischem Hintergrund in das Blickfeld, mittlerweile aber auch die der jungen muslimischen Männer.
Ressourcen, über die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer familiären Migrationserfahrungen und ihres Aufwachsens in Deutschland verfügen (könnten), werden bislang kaum thematisiert. Auffällig ist, dass die Diskussion um soziokulturelle Ressourcen, die zur Gestaltung der Gesellschaft im europäischen Einigungsprozess und bei der zunehmenden Globalisierung notwendig sind, diese Gruppe nicht einbezieht. Die Diskussion wird vielmehr widersprüchlich geführt: Auf der einen Seite wird Interkulturalität und Europakompetenz gefordert. Junge Menschen sollen zwei oder mehrere Sprachen als Voraussetzung für die berufliche Handlungsfähigkeit beherrschen und es werden Projekte gefördert, die die Mobilität erhöhen sollen. Gleichzeitig wird das Potenzial, über das die Aufnahmeländer durch die Anwesenheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verfügen, nicht erkannt oder nicht als solches gewürdigt. Der Europagedanke wird auf die Europäisierung der einheimischen Jugendlichen oder auf Kontakte zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Länder verkürzt. Vorstellungen, die von der Nutzung der Kompetenzen der schon migrierten Kinder und Jugendlichen ausgehen und diese einbeziehen, sind kaum verbreitet. Nur selten wird in ihrer Zweisprachigkeit und noch seltener in ihrem zweikulturellen Aufwachsen Positives gesehen und nach Wegen gesucht, diese Fähigkeiten zu fördern und zu erweitern. Auch in der Diskussion um die als notwendig erachtete interkulturelle Kompetenz in der globalisierten Wirtschaft wird kaum ein Gedanke auf die Einbeziehung der Migrationsjugendlichen verwendet.

Weder die Bildungseinrichtungen noch die Ausbildungsbetriebe haben es *zweitens* bisher geschafft, sich interkulturell zu öffnen. Es fehlt die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen der Zugewanderten, ohne diese auf der Grundlage der deutschen Dominanzkultur abzuqualifizieren. In der Berufsbildung, im Betrieb ebenso wie in den beruflichen Schulen, spielen interkulturelle Ansätze eine untergeordnete Rolle. Zwar wird seit längerem eine interkulturelle Berufspädagogik thematisiert und seit neuerem im immer stärkeren Maße interkulturelles Handeln und interkulturelle Kompetenz für das erfolgreiche Handeln in einer globalen Geschäftswelt verlangt (so Kenner 2007, S. 28f.) und es werden Trainingsprogramme zum Erwerb interkultureller Kompetenzen angeboten und wohl auch genutzt, aber die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und an den Berufsschulen werden nicht als Potenzial zur Vergrößerung und Verstärkung solcher Kompe-

tenzen angesehen, um den Jugendlichen, die aufgrund ihrer unzureichenden Schulkarriere über Lücken verfügen, dennoch zum Erfolg zu verhelfen.

3. Veränderungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten

Es kann nicht bestritten werden, dass kompensatorische Angebote insbesondere, aber nicht ausschließlich in der deutschen Sprache notwendig sind. Es ist bedrückend, wie stark der Defizite aufspürende Blick auf diese Schüler(innen)gruppe die Diskussion bestimmt und wie selten und wie wenig konkret Ressourcen beschrieben werden. Dabei wird seit Beginn der Diskussion um die interkulturelle Bildung gefordert, die Ressourcen der eingewanderten Familien und ihrer Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen. Dieses sind die Bildungsorientierung der Jugendlichen und ihrer Eltern, die Zweisprachigkeit der Auszubildenden sowie deren interkulturelle Kompetenzen.

Die Frage der interkulturellen Kompetenzen wird überwiegend auf die Qualifizierung des pädagogischen Personals – z. B. der Berater(innen), seltener der Ausbilder(innen) – bezogen, häufig unter dem Gesichtspunkt, deren Qualifizierung als wichtiges Element der interkulturellen Öffnung von Einrichtungen, Organisationen und Verwaltungen darzustellen. Auch Ansätze des Managing Diversity sind auf Verbesserung von Kompetenzen auf der Führungsebene und auf die Veränderung von Organisationen ausgerichtet. Ansätze, die dem Cultural Mainstreaming folgen, sind ebenfalls an der Organisations- und Personalentwicklung unter dem Gesichtspunkt von ethnischer Heterogenität ausgerichtet.

Selten wird die Frage nach den interkulturellen Kompetenzen als Ressource der jungen Menschen mit Migrationshintergrund selbst in den Mittelpunkt gestellt, und wenn es geschieht, verläuft die Diskussion mehrgleisig und in den meisten Fällen unbefriedigend. Viele Projekte, die sich als interkulturelle bezeichnen, haben kompensatorisch ausgerichtete Ziele nicht überwunden. Sie wollen die jungen Menschen mit Migrationshintergrund für den Wettbewerb um Ausbildungs- und Arbeitsplätze durch Aufholen fehlender Fertigkeiten stärken, etwa durch Einübung in Vorstellungsgespräche und durch Vorbereitung auf Einstellungstests oder Assessmentverfahren. Dabei werden weder die Anforderungsprofile um interkulturelle Kompetenzen erweitert noch ist intendiert, dass die Jugendlichen in diesen Fähigkeiten gestärkt werden. Ein erheblicher Teil der fachwissenschaftlichen Argumente verbleibt zudem im Appellativen: Anderssein – so heißt es – dürfe nicht als Benachteiligung verstanden werden, die die Gesellschaft oder den Betrieb etwas koste, sondern müsse als Ressource erkannt, die einem Unternehmen oder einer Organisation Nutzen bringe. Schon an der konkreten Beschreibung des Nutzens mangelt es häufig.

Es ist notwendig, die spezifischen Stärken von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zu beschreiben, wobei zwischen instrumentellen (kognitiven), kommunikativen und Handlungskompetenzen unterschieden wird (s. dazu Leenen et al. 2006; Osterwalder 2003; hier nach Boos-Nünning 2008). Instrumentelle inter-

kulturelle Kompetenzen sind vor allem Zwei- oder Mehrsprachigkeit sowie die Kenntnisse der Migrations(sub)kultur als die kulturellen und sozialen Formen, die sich (auch Ethnien übergreifend) im Einwanderungsland Deutschland entwickelt haben. Kommunikative oder Orientierungskompetenzen führen zu der Fähigkeit, die Majoritätsnormen aus dem Blick der Eingewanderten wahrnehmen und einordnen zu können, wie auch zur Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz sowie zur Empathie (als Fähigkeit zur Antizipation von Erwartungen des Interaktionspartners oder der Interaktionspartnerin) und darüber hinaus zu der Entwicklung einer Persönlichkeit, die es erlaubt, Identitätsbalance zu erwerben und zu wahren. Hinzu kommt die Fähigkeit, sich auf unterschiedliche bzw. rasch ändernde Anforderungen einstellen zu können, auch als Transferkompetenz bezeichnet, sowie besondere Fähigkeiten im Aufbau und in der Pflege von zwischenmenschlichen Beziehungen. Es soll hier nur erwähnt werden, dass es durchaus möglich ist, auch Wertorientierungen wie Familialismus und Wertbindungen allgemein als Stärke wahrzunehmen und zu bewerten. Auf der Handlungsebene kommen spezifische Beratungskompetenzen von Kund(inn)en mit Migrationshintergrund hinzu (vgl. die Konzepte des Ethnomarketings).

Im öffentlichen Diskurs, aber auch in internen Gesprächen in Betrieben und Schulen werden die genannten interkulturellen Kompetenzen oftmals relativiert oder entwertet. Es wird auf unzureichende Fertigkeiten in der deutschen Sprache und gleichzeitig auf Mängel in der Muttersprache verwiesen oder aber es wird betont, dass nicht die Familiensprache, sondern die englische Sprache im beruflichen Kontext von Bedeutung sei. Ferner wird hervorgehoben, dass interkulturelle Kompetenzen nicht quasi automatisch mit dem Migrationshintergrund erworben würden, was zwar grundsätzlich richtig ist, nicht aber die Diskussion darüber überflüssig macht, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht häufiger als einheimisch deutsche über eine Disposition dazu. Nicht selten werden darüber hinaus spezifische Wertorientierungen wie z. B. FamiliaIismus abgewertet, indem sie als der Integration hinderlich eingeordnet werden.

Eine Analyse der Ursachen der prekären Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder der Schieflagen im Bildungssystem reichte Auernheimer nicht; er forderte tief greifende Veränderungen in der Struktur und in der Ausrichtung von Schulsystem und Bildungspolitik ein (so 2006, 2008). Um nicht dahinter zurückzustehen, sollen Änderungswünsche für die berufliche Bildung genannt werden, die sich nicht auf die Kompensation vorhandener Defizite dieser Jugendlichen (s. dazu die Vorschläge in den Veröffentlichungen zu dem BQF Programm des BMBF) und auch nicht auf einzelne, für die beruflichen Schulen und die Betriebe notwendigen Veränderungen in der Zusammenarbeit mit den Migrationseltern (s. Boos-Nünning et al. 2008) richten, sondern die die Verbesserung der Ausbildungssituation der jungen Menschen anstreben, die nicht nur über gleich gute, sondern wegen ihrer Zweisprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen sogar über bessere Voraussetzungen als einheimisch deutsche Jugendliche verfügen. Um sie gleichrangig an dem Zugang zu Ausbildung und später Beruf teilnehmen und teilhaben zu lassen, muss etwas kaum Vorstellbares passieren: Das Klima in der Re-

gion, ja in Deutschland müsste sich zugunsten der Migrationsangehörigen so verändern, dass ihr Migrationsstatus nicht mehr als gruppenspezifisches Risiko, sondern vielmehr als Option, als Chance angesehen wird.

Weniger anspruchsvoll könnten interkulturelle Ansätze in viele Bereiche des Übergangs von der Schule in den Beruf und in die Berufsbildung einbezogen werden: in den Berufswahlunterricht, in dem spezifische Orientierungen und Kompetenzen berücksichtigt werden müssten, was bisher kaum geschieht. Auch die Diskussion um die Einbeziehung von Zweisprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen als Ressource an das berufliche Auswahlverfahren etwa in die Berufsorientierung in der Schule und betriebliche oder überbetriebliche Assessmentverfahren befindet sich erst in den Anfängen (s. z. B. Hieronymus et al. 2006; GFBM 2006). In der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems und in den beruflichen Schulen könnten die oben beschriebenen interkulturellen Kompetenzen der Schüler(innen) gefördert und damit weiterentwickelt werden.

Vieles ist sinnvoll und manches ist auch kurzfristig möglich. Vielleicht hilft die Erkenntnis, dass es bei der beruflichen Qualifizierung dieser Gruppe nicht um eine sozialpädagogische Aufgabe bei benachteiligten Jugendlichen, sondern um die Ausschöpfung von Potenzialen geht, die im Lande vorhanden sind, zu einem Umdenken. Vielleicht trägt auch der Sachverhalt, dass sich gerade unter gut und hoch qualifizierten jungen Menschen mit Migrationshintergrund die Auswanderung in das Herkunftsland ihrer Eltern als Option und Alternative auftut, zu einem beschleunigten Handeln von in Politik, Wirtschaft und (Berufs-)Bildungssystem Verantwortlichen bei.

Literatur

Auernheimer, Georg (1988). Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M., New York: Campus.

Auernheimer, Georg (1990). Einführung in die interkulturelle Erziehung. (5. Auflage 2007). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auerheimer, Georg (2006). Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

Auernheimer, Georg (2008). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2005). Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung –, Handbuch. Bonn/ Berlin. URL: http://bmbf.de/pub/berufliche_Qualifizierung_jugendlicher.pdf.

Boos-Nünning, Ursula (1978). Berufsfindung und Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Die Darstellung der Schwierigkeiten und Empfehlungen zu ihrer Überwindung, Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA. H. 11, Neuss.

Boos-Nünning, Ursula (1994). Interkulturelles Lernen in der Berufsbildung. In: Deutsch lernen 4, S. 307-332.

Boos-Nünning, Ursula (2008). Übergang in eine berufliche Ausbildung und interkulturelles Lernen in den beruflichen Schulen. In: Lassnigs, Lorenz et al. (Hrsg.), Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck/ Wien/Bozen: Studien Verlag, S. 25-39.

Boos-Nünning, Ursula; Di Bernardo, Luigina; Rimbach, Brigitte; Wolbeck, Ina (2008). Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern – Mythos oder Realität? Materialband für Beraterinnen und Berater im Arbeitsfeld "Übergang Schule/Beruf." Essen.
URL: http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/.../Materialband-RAA.pdf

Boos-Nünning, Ursula; Granato, Mona (2008). Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: Bade, Klaus J.; Bommes, Michael; Oltmer, Jochen (Hrsg.), IMIS-Beiträge 34. Themenheft: Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen, S. 57-89.

Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin (2006). Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und Jungen Frauen mit Migrationshintergrund. (2. Auflage). Münster: Waxmann.

GFBM e.V. Berlin (2006). Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für junge Migrantinnen und Migranten. Materialkoffer für die Praxis. In: BMBF (Hrsg.), BMBF-Modellprogramm. "Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifikation für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf". Berlin.

Granato, Mona (2006). Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflage im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

Granato, Mona (2008a). Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Hrsg.), Beschäftigung und Qualifizierung. Migration und Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 192-200.

Granato, Mona (2008b). Nachhaltigkeit durch Bildungsgerechtigkeit. Am Beispiel des Übergangs Schule – Ausbildung. In: Rat für Nachhaltige Entwicklung (Hrsg.), Forum "Aufstieg durch Bildung: Chancen und Hemmnisse im Rahmen der 8. Jahreskonferenz. Berlin.
URL: http://www.nachhaltigkeitsrat.de/fileadmin/user_upload/dokumente/termine/2008/17-11_01/Granato_Nachhaltigkeit_durch_Bildungsgerechtigkeit_05-12-2008.pdf

Hieronymus, Andreas; Hutter, Jörg; Eralp, Hülya (2006). Interkulturelle Kompetenz als Chance. Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potentiale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. BQM, Hamburg (2. Auflage).

Jagusch, Brigitte (2006). Ressourcen nutzen – Diskriminierung abbauen. Ansatzpunkte für eine gerechtigkeitsorientierte Pädagogik im Einwanderungsland Deutschland. In: Reiberg, Ludger (Hrsg.), Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn/ Paderborn: Bonifatius Druck Buch, S. 87-105.

Kenner, Martin (2007). Interkulturelles Lernen an den beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie in der einjährigen Berufsfachschule/ Metall. Aachen: Shaker.

Leenen, Wolf Rainer; Groß, Andreas; Grosch, Harald (2008). Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag, S. 101-123.

Leenen, Wolf-Rainer; Scheitza, Alexander; Wiedemeyer, Michael (2006). Diversität nutzen. Münster: Waxmann.

Lehmann, Rainer H.; Ivanov, Stanislav; Hunger, Susanne; Gänsfuß, Rüdiger (2005). ULME I – Untersuchungen der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung.
URL: www.hamburger-bildunsserver.de/baw/ba/ULME_1_Bericht.pdf

Osterwalder, Alois (Hrsg.) (2003). Interkulturelle Kompetenz in der beruflichen Bildung. Ergebnisse eines Expertengesprächs. Bielefeld: Bertelsmann.

Bildungskarriere, Migration und psychosoziale Entwicklung: junge Männer aus türkischen Familien

Vera King

Während in den 60er-Jahren vor der Bildungsreform nach dem geflügelten Wort Dahrendorfs für das katholische Arbeitermädchen vom Lande statistisch die geringste Wahrscheinlichkeit bestand, einen Hochschulabschluss zu erwerben, so hat sich dies inzwischen verschoben – wie es Geißler (2005) in der Formel "von der Arbeitertochter zum Migrantensohn aus bildungsschwacher Familie" ausdrückte. Demnach haben junge Männer mit Migrationshintergrund derzeit die ungünstigste Prognose in Hinblick auf Schulabschlüsse und es besteht die besondere Herausforderung, die Wechselwirkungen der beteiligten Ungleichheitsfaktoren, das Ineinandergreifen von Klasse, Geschlecht und Ethnizität/Migrationshintergrund (Klinger/Knapp 2008) für die Bildungsverläufe genau zu analysieren. Während jedoch inzwischen kaum jemand mehr bestreiten würde, dass in den 60er-Jahren die Mädchen, die Kinder aus Arbeiterfamilien oder ländlichen Gebieten im Bildungssystem systematisch benachteiligt waren, findet sich in aktuellen öffentlichen Debatten durchaus die Neigung, die Ursachen für das schlechtere Abschneiden gerade junger Männer türkischer oder arabischer Herkunft weniger dem Bildungssystem oder sozialen Bedingungen als den Betroffenen selbst zuzuschreiben. Demgegenüber gilt es, zunächst einmal nüchtern festzuhalten, dass es sich bei den Problemen dieser Schüler um die Spitze jenes Eisbergs handelt, der in Deutschland insgesamt mit der auffälligen Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem verbunden ist (Auernheimer 2007, 2008). Auf der anderen Seite gibt es eine wachsende Anzahl bildungserfolgreicher Söhne und Töchter aus Migrantenfamilien. Um die Daten bildungs- und sozialisationstheoretisch interpretieren zu können, bedarf es daher einer genaueren Betrachtung von institutionellen, familialen und biografischen Faktoren (King/Koller 2009). In diesem Beitrag werden die Verknüpfungen von adoleszenten Entwicklungsprozessen einerseits und Bildungskarrieren andererseits bei Heranwachsenden aus bildungsfernen Familien ins Zentrum gerückt, da diese im Fall des Schulerfolgs einen Bildungsaufstieg erreichen. Welche Anforderungen ergeben sich im Kampf um Bildung und Erfolg (Hamburger 2005) für Heranwachsende aus Migrantenfamilien? Wie werden damit verbundene psychosoziale Anforderungen oder Konflikte typischerweise bewältigt? Und wie stellen sich diese für die Söhne dar? Dies wird im Folgenden anhand von Fallskizzen aus einem von der Max-Träger-Stiftung unterstützten Projekt verdeutlicht, in dem Bildungsaufstiegsprozesse von jungen Frauen und Män-

nern mit und ohne Migrationshintergrund rekonstruiert wurden. Dazu wurden ca. 60 narrative bildungsbiografische Interviews durchgeführt mit Studierenden, deren Eltern kein Abitur hatten (sowie einige Kontrastfälle einbezogen, bei denen der Weg im höheren Bildungssystem abgebrochen wurde). Es wurden verschiedene Typen der Verarbeitung der mit Bildungsaufstieg verbundenen Anforderungen herausgearbeitet, die insbesondere die psychosozialen Aspekte von Bildungsverläufen einschließen[1].

1. Bedingungen, 'Kosten' und Kehrseiten des Bildungsaufstiegs

Betrachten wir zunächst jene Erklärungsansätze, die sich übergreifend auf die Klassen- oder Bildungsmilieuzugehörigkeit beziehen. Die entscheidende Frage lautet hier, wie es zu den ausgeprägten Herkunftseffekten bezüglich der Bildungsabschlüsse kommt. Studien der Bildungsforschung verweisen darauf, dass insbesondere Familie und Schule als soziale Filter wirken, die zu Ausschluss oder Abdrängung von Kindern aus bildungsfernen Familien führen (Becker/Lauterbach 2004). PISA- und andere Studien haben Mechanismen institutioneller Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen und aus eingewanderten Familien aufgezeigt (Baumert 2001, Gogolin et al. 1998, Gogolin 2000, Gomolla/Radtke 2002). Untersuchungen zu Ethnisierungsprozessen in Schule und Unterricht (Weber 2003) heben hervor, dass gerade junge Männer aus türkischen oder arabischen Familien besonderen diskriminierenden Zuschreibungen ausgesetzt sind. Für die Herkunftsfamilie wiederum wurden Annahmen darüber bestätigt, dass Bildungsressourcen intergenerational weitergegeben werden. Gleichwohl besteht erheblicher Forschungsbedarf. Unklar sei vor allem, *wie* der Prozess der intergenerationalen Weitergabe von Bildungschancen im Detail vonstatten gehe, zumal, wiederum bezogen auf Migrantenfamilien, vielfach durchaus hohe Bildungs- und Aufstiegsaspirationen für die Kinder festgestellt wurden (Diefenbach 2004). Insofern ist Vester (2005) zuzustimmen, der betont hat, dass gerade die "subtilen Mechanismen" der Reproduktion von Bildungsungleichheit "dringend einer vertieften Forschung" (S. 17) bedürften. Um diesen subtilen Mechanismen auf die Spur zu kommen, erscheint es vielversprechend, die psychosozialen Bedingungen des Bildungsaufstiegs zu untersuchen – also jener Prozesse, bei denen Kinder aus bildungsfernen Familien bildungserfolgreich sind und ihre Herkunftsbedingungen überwinden oder umgestalten. Denn gerade um nachvollziehen zu können, warum Kindern aus bildungsferneren Milieus ein Aufstieg selten gelingt, müssen auch die dabei zu bewältigenden psychosozialen Anforderungen untersucht werden. So formuliert Pott in seiner Studie über Bildungsaufsteiger der zweiten türkischen Migrantengeneration die These, dass "die meisten Probleme, mit denen Bildungsaufsteiger konfrontiert sind, … damit zusammenhängen, dass sie sich mit der fortschreitenden Dauer ihres Aufstiegs zunehmend von ihrem sozialen Herkunfts-

1 Zur Erläuterung der Methode vgl. King 2009.

milieu entfernen" (2002, S. 135)[2]. Doch welche Varianten von Problemlagen ergeben sich daraus? Die von der Mobilitätsforschung sog. "Kosten des Aufstiegs" (ebd., S. 136; Sennett/Cobb 1972) können noch weiter differenziert werden.

Gesteigerte Transformationsanforderungen ergeben sich daraus, dass im Falle eines Bildungsaufstiegs der Sinn- und Praxishorizont der Herkunftsfamilie und des Herkunftsmilieus in einigen Hinsichten aufgegeben oder transzendiert werden muss. Entsprechend bedarf es individuell und intergenerational spezifischer psychosozialer Motivationen und Kompetenzen, etwa ausreichender Fähigkeiten, sich abzulösen, verinnerlichte Muster umzugestalten, Differenz anzuerkennen, aber auch Schuldgefühle, Neid und Rivalität zu verarbeiten. Innerfamiliale Aggression und wechselseitige Enttäuschungen in Eltern-Kind-Beziehungen, wie sie oftmals phasenweise mit Veränderungen der Adoleszenz verbunden sind, können durch den Wechsel von Bildungsmilieus verstärkt als Entfremdung erlebt werden. Eine solche Entfremdung wird in der folgenden Interviewpassage als verstummte Kommunikation zwischen "zwei verschiedene(n)Welten, die jetzt aufeinander prallen" beschrieben:

S.: "Und zu meiner Freundin hab ich grad letzte Woche gesagt, es ist praktisch so, als wenn man so draußen steht, wenn man so ein Glashaus hat und da drin sitzen dann sozusagen die Eltern, Geschwister, Verwandte. Und man steht draußen und man hat irgendwie hinter sich so die Tür zugeschlagen, aber die Tür ist nicht mehr da, es ist nur noch ne Wand da, man kann nicht mehr rein. [mh] Und man sieht einfach alles noch und man denkt so: Na ja, eigentlich gehör ich ja dazu. Aber man ist, man gehört nicht mehr dazu, weil man halt ne ganz andere Ebene inzwischen erreicht hat. [ja] Und äh, man hat sich nicht mehr wirklich viel zu sagen. [mh, ja] Also, das heißt jetzt nicht, dass man sich nicht mehr liebt oder so. [mh] Es ist einfach so, es sind so zwei verschiedene Welten, die jetzt aufeinander prallen."

Sandras[3] Beschreibung und Rede von den zwei verschiedenen Welten ließe sich auf den ersten Blick als Bestätigung für den kulturalistischen Diskurs über die zwischen den Welten hin- und hergerissenen Migrantenkinder lesen. Doch Sandra hat keinen Migrationshintergrund: Sie ist die erste in ihrer Familie, die das Abitur abgelegt hat und deren Bildungsweg nach ihren Schilderungen von der gesamten Verwandtschaft mit Argwohn betrachtet wird.[4] Entfremdung im Verhältnis zur Herkunftsfamilie beschreibt auch Baran, ein Student, dessen Eltern, beide Analphabeten, aus der Türkei nach Deutschland migriert waren. Auch Baran ist der Einzige unter den Geschwistern, der das höhere Bildungssystem durchläuft: Die Verständigung mit der Familie, so sein Erleben, sei seitdem beinahe unmöglich geworden.

B.: "Also ich komme denen selbst vor, dass ich mh äh ihnen fremd vorkomme. Also da ich ja völlig andere Weg zugeschlagenhabe, komme ich denen auch fremd vor, also ich bin der Familie eigentlich eher fremd geworden als äh ... äh sich da mit mir dann identifizieren würden, weil diesen Weg ist eine andere Weg für sie so."

2 Zu Bildungsaufstieg und Migration vgl. z. B. auch Hummrich 2002, Juhasz/Mey 2003, Gültekin 2003, King 2006, 2008a, b; Zölch et al. 2009.
3 Die Personen sind anonymisiert.
4 Für eine detaillierte Analyse vgl. King 2008b.

Die beiden Beispiele veranschaulichen in aller Kürze Analogien in den Erfahrungen beim Bildungsaufstieg von Kindern *mit* und *ohne* Migrationshintergrund, hier insbesondere das Erleben von Entfremdung und Verlust an Verständigungsmöglichkeiten. Bildungsaufstieg geht strukturell mit Differenzerfahrungen einher, wie sie aus den Unterschieden zwischen dem Herkunftsmilieu und dem durch die Bildungskarriere erreichten Milieu resultieren. In der Studie ließen sich entsprechende Muster der Bewältigung von Differenzerfahrungen rekonstruieren, die zunächst als aufstiegstypisch zu betrachten sind. Wie sich Aufstiegs- und Migrationstypik verknüpfen und überlagern[5], muss daher noch genauer betrachtet werden.

2. Wechselwirkungen von Aufstiegs- und Migrationstypik

2.1 Zur Bedeutung von Trennungen in Lebens- und Bildungsgeschichte

Bleiben wir zunächst bei Baran. Ein weiteres zentrales Moment seiner Erzählung war, dass er seinen Bildungsweg als eine Befreiung erlebte, als eine Zuflucht und einen Spielraum, der für ihn neue Dimensionen der Welt- und Selbstsicht eröffnet habe – auch wenn er einen hohen Preis dafür bezahlte. Sein Bildungsweg hat ihn einerseits der Herkunftsfamilie entfremdet und stellt doch andererseits zugleich eine Form der Verarbeitung seiner Erfahrungen dar – eine Möglichkeit der reflexiven Verknüpfung der außerordentlichen Spannweite von Erlebniswelten zwischen der ländlichen Türkei seiner Kindheit – und schließlich der dabei in der Familie hervortretenden Unterschiede.

B: "Also, äh, von zehn Geschwistern bin ich der Einzige, der diesen Weg gegangen ist, so, und äh, sie ... und war auch für mich ein Anliegen so, danach zu streben, wie erklärt sich das? So, so ne große Familie so, äh, hat keine Bildung gekriegt so, wie, wie erklärt sich diese ganze Situation. Das hat für mich auch mit Frage der Entwicklung zu tun. [Aha] Und wie erklärt sich dieses Nichtentwicklung, äh, wie erklärt sich das, woher kommt das, äh, welche Gründe gibts dafür."

Baran erklärt, dass er seinen Weg als Einziger in der Familie gegangen sei. Das ist für ihn – trotz der damit verbundenen Empfindungen von Einsamkeit, die im gesamten Interview deutlich werden – offenbar ein Antrieb und eine Quelle der Produktivität, indem er nach dem Wie und Warum forscht. Baran repräsentiert den Typus einer produktiven Anerkennung von Differenzerfahrung[6]. Solche weitge-

5 Die mit dem "sukzessiven Herauslösen" etwa aus einem "Arbeitermilieu" aufgeworfenen Fragen der "sozialen Zugehörigkeit" (Pott 2002, S. 136) interferieren mit migrationsbezogenen Themen der Zugehörigkeit (Anthias 2003, Mecheril 2003) oder Formen der Differenzerfahrung (Nohl 2001); die Verarbeitung von Bildungsaufstieg und/oder Migration ist überdies eingebettet in Generationenbeziehungen der Adoleszenz (Baros 2001, King 2006).

6 Insgesamt wurden 10 Typen der Bewältigung von Differenzerfahrung herausgearbeitet, davon repräsentieren zwei Typen Varianten abgebrochener Aufstiegsversuche. In unterschiedlichen Kombinationen unterscheiden sich die 10 Typen hinsichtlich der Kategorien Bildungserfolg, Individuation/Abgrenzung, Realitätsbezug (anerkennend/verschleiernd*),* Selbstfürsorge (überfordernd/fürsorglich), Handlungsform (aktiv/passiv).

spannten, mit mitunter schmerzlichen Trennungen verbundenen Differenzerfahrungen können jedoch unter anderen Bedingungen auch zur Überforderung werden, wie leicht vorstellbar ist und im folgenden Fall deutlich wird, der Can genannt wurde.

Can ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitte 20. Seine Eltern sind ebenfalls aus der Türkei migriert und seit vielen Jahren geschieden. Die Mutter, von ihm als eine liebe Frau bezeichnet, hat die Kinder seitdem allein großgezogen. Can jobbt seit einigen Jahren als Verkäufer. Er hatte nach der 11. Klasse das Aufbaugymnasium abgebrochen, weitere Versuche, doch noch den Weg zum Abitur zu Ende zu gehen, sind gescheitert. In anderen Passagen des Interviews berichtet er, über weite Strecken als begabter Schüler gegolten zu haben. Wie hat sich ein lange Zeit erfolgreicher Schüler in einen jungen Mann verwandelt, der nun auf mehrere abgebrochene Anläufe zurückblickt, das Abitur abzulegen? Eine Analyse des Interviews legt nahe, dass es der Übergang in die unvertraute Situation selbst war, der ihm schwerfiel.

I: "Und wie war das so auf der Schule?"
C: "Ja, weiß ich nich. Also ich war elf Jahre lang auf derselben Schule, mit denselben Schülern in der Klasse und als ich auf n Gymnasium kam, musst ich halt die Schule wechseln, das war erstmal auch – musst ich mich sehr sehr dran gewöhn und in der Klasse war ich auch sag ich mal zurückhaltend. Deshalb hatt ich mündlich nich solche guten Noten, ja – war schwierig, sich da anzupassen – und sich wieder an neue Leute zu gewöhn."
I: "Wie warn die Schwierigkeiten so?"
C: "Ja, da warn verschiedene Schüler, sag ich mal. Von überall andere Charakterien, aber – die Schüler aus meiner Klasse, die kannt ich natürlich von der Vorschule, von der fünften Klasse, – ja war wie ne kleine Familie (*lächelnd*) – Ja und da ich ja aus ner großen Familie komme, bin ich n Familienmensch – und deshalb hatt ich Probleme da."

Can präsentiert zwei Erlebniseinheiten: "elf Jahre lang auf derselben Schule" und dann das Gymnasium bzw. den Wechsel zum Gymnasium. Mit derselben Schule meint er ein Jahr Vorschule, vier Jahre Grundschulzeit und die Realschule. Diese durchaus verschiedenen Etappen hatte Can offenbar als eine Art Einheit erlebt, weil die Schulen im gleichen Gebäudekomplex zusammenlagen und eine große Zahl von Mitschülern vertraut blieb. Maßgebliche Kriterien seines Erlebens schienen, so legt es die Form der Darstellung nahe, für ihn nicht Schulform und Leistungsanforderungen zu sein; es werden vielmehr vorrangig die Dimensionen der Vertrautheit der sozialen Beziehungen und der Umgebungsbedingungen betont. Ebenso wird am Gymnasium nicht die Leistungsanforderung zum Problem, sondern der Wechsel, das Sich-Eingewöhnen. Im Gymnasium musste er, was ihm schwerfiel, seine "kleine Familie" verlassen, wie er die früheren Mitschüler nennt. Um das Abitur ablegen zu können, hätte Can Vertrautes verlassen müssen – und zwar, wie wir uns vergegenwärtigen sollten – in einem sehr viel weitergehenden Sinne als ein Kind aus einer deutschen Akademikerfamilie, das sich auf dem Gymnasium zumindest insofern heimisch fühlen kann, als die Eltern diese Erfahrung kennen und den Übergang dadurch bewältigen helfen. Fremdheitserfahrungen im höheren Bildungssystem sind demgegenüber typisch für Kinder aus bildungsfernen Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Aufstieg erfordert eine höhere Trennungskompetenz, für die es an Ressourcen mangeln kann. Dabei können nicht

nur die Bildungsferne, sondern auch die Migrationserfahrung der Herkunftsfamilie dazu beitragen, dass die Bewältigung von Trennung zusätzliche Anforderungen schafft. Denn die Migration ist konstitutiv selbst mit Trennungen verbunden. In der Elterngeneration unverarbeitete Trennungen vom Herkunftsland, mögliche Folgen sequenzieller Trennungen oder gar von Trennungstraumata wirken sich auch in der Folgegeneration aus; insbesondere in Lebensphasen, in denen neue Trennungsanforderungen im Zentrum stehen wie beim notwendigen Wechsel der Bildungsinstitutionen. Can tendiert zur Trennungsvermeidung wie auch zur Minimierung von Differenzerfahrung. Sich im Andern als Gleicher oder 'Identischer' wiederzuerkennen, scheint ihm ein besonderes Bedürfnis geworden zu sein, wie sich auch in der Schilderung der Beziehung zu seiner Freundin andeutet:

C.: "Ja, die sind auch Familie, also acht Geschwister – sie hat acht Geschwister – oder sieben Geschwister, mit (sie) ihr sind's acht. Ja deshalb – verstehn wir uns vielleicht gut. Ihr Papa lebt au' nich' mehr bei den', also is' fast alles identisch."

Über die Besonderheiten von Cans Biografie hinaus können wir uns vergegenwärtigen, dass die Fähigkeiten, sich zu trennen und sich zu unterscheiden, für das erfolgreiche Durchlaufen von Bildungskarrieren eine bedeutsame Rolle spielen. Die notwendigen Kompetenzen gehen jedoch oft über das hinaus, was innerfamilial angeeignet werden kann. Dies gilt gerade auch für Söhne, wenn die Väter nicht ausreichend als Begleiter und als Identifikationsfiguren zur Verfügung stehen.

2.2 Väterliche Erwartungen und Diskriminierungserfahrungen

Die Positionen des Vaters in der Familie verändern sich häufig infolge der Migration (Herwartz-Emden et al. 2000, Sauter 2000, Apitzsch 2003, King 2005, Tunc 2006). Aus der Sicht der Söhne lässt einerseits ein von harter Arbeit geprägtes Leben, in dem sie trotz Anpassung wenig Anerkennung erfahren und stattdessen immer wieder ausgegrenzt wurden, die Väter für die Söhne kaum zu erstrebenswerten männlichen Modellen werden. Andererseits fühlen sie sich zur Erfüllung väterlicher Erwartungen verpflichtet – und zwar gerade dann, wenn die Eltern große Opfer gebracht haben, um den Kindern Schulerfolg und Bildungsaufstieg zu ermöglichen. Für die Söhne kann sich insbesondere in der Adoleszenz das Problem zuspitzen, Loyalität und Abgrenzungsbedürfnisse in Einklang zu bringen. Ihre Diskriminierungserfahrungen, ihr Erleben von Perspektivlosigkeit (Tietze 2006, Schepker/ Haasen 2009, S. 75) oder die Erfahrung, trotz erheblicher Anstrengungen, aus dem Feld der Etablierten (im Sinne von Elias/Scotson 1965) ausgeschlossen zu bleiben, verschärfen die Schwierigkeiten der Heranwachsenden, auch im Verhältnis zu den Eltern und deren oftmals hohen Erwartungen einen eigenen Weg zu finden. Dies kann beispielsweise zu einem biografischen Hin- und Herpendeln zwischen Aufbegehren und Loyalität führen. Eine andere mögliche Bewältigungsform liegt, wie im folgenden Fall von Mesut, in einem forcierten Anpassungsbestreben, das soziale Scham (im Sinne Neckels 1991) zu überwinden sucht.

Auch Mesuts Mutter kann, wie Barans Eltern, nicht lesen und schreiben; er arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews an seiner Promotion in Medizin. Seine Bildungskar-

riere ist von zahlreichen Brüchen geprägt, der Vater drängte den Sohn nachdrücklich zum Aufstieg durch Bildungserfolg. Mesuts Erzählung ist durchzogen vom Thema Scham: Scham über die Randposition der Familie und die soziale Stellung von Vater und Mutter, eigene Beschämungen durch Lehrer und Mitschüler. Scham stellt offenbar die Kehrseite oder den Hintergrund seiner inzwischen ausgeprägten Strebungen nach Größe und durchschlagenden Erfolgen dar – wie auch seines Wunsches, es nun all jenen zeigen zu können, die ihm als "türkischem Jungen" nichts zugetraut haben. Mesut hatte einst das Gymnasium verlassen müssen, nachdem er sich von schulischen Belangen in einer Gruppe mit türkischen Gleichaltrigen ganz entfernt hatte. Es folgte ein Auf und Ab von Jobben und weiteren Qualifizierungsanstrengungen. Nach mehreren Krisen und Phasen der Depression, mit denen er wiederum auf Missachtungserfahrungen reagierte, passte sich Mesut erneut an und steigerte seine Anpassung und seine Anstrengungen. Auch nach längeren Auszeiten, so seine Lesart, fand er immer wieder Wege, um sich Orientierung und Hilfe zu holen, auch wenn er dabei Zögern und Scham überwinden musste. Paradigmatisch hierfür erscheint die Schilderung einer Szene in seiner Kindheit, in der der Vater ihm fremde Schüler anspricht, um sie um Hilfe für Mesut bei den Hausaufgaben zu bitten:

M.: "Ich kann mich sogar noch an Sequenzen erinnern, wo ich meine Hausaufgaben nich machen konnte. Und dann bin ich mit meinem Vater, also mein Vater hat mich am Arm genommen und hat dann, sozusagen bei den Hauptschülern an der Schule gewartet und hat da die Leute gefragt, ob sie mir mal kurz helfen können, da die Hausaufgaben zu machen. [mh] Der war immer sehr hinterher, dass ich da ähm weiterkomme."

Inzwischen ist es ihm gelungen, weiterzukommen – erfolgreich Medizin zu studieren – und er tendiert nun dazu, sich von Merkmalen seiner Herkunft nachdrücklich zu distanzieren. So erwägt er, welche Vorteile es mit sich brächte, durch Heirat seinen türkischen Namen aufzugeben, der ihm nur Nachteile bei Bewerbungen einbringe. Anpassungsleistungen scheinen wiederum durch Triumphgefühle belohnt zu werden. So spricht er sehr viel über jene "Figuren am Wegesrand", die über ihn gelacht haben und die er nun alle überholt hat. Think big laute jetzt seine Devise. Forcierte Anpassung erscheint dabei durchaus funktional, zugleich übergeht er jedoch Schmerz über Momente von Selbstpreisgabe. Die untergründig virulente Beschämungsfurcht, die, so legen seine Schilderungen nahe, durch Triumphe stets aufs Neue beruhigt werden muss, erzeugt Fragilität in einem Lebensentwurf, der zugleich außerordentlich erfolgreich ist. Auch bei Mesuts Biografie handelt es sich, wie zu betonen ist, um eine Aufstiegsbewegung, die weder linear noch von unten nach oben verläuft, sondern, in Extremen hin und her pendelnd, aus einer randständigen marginalisierten Position zugleich Bewegungen von außen nach innen und von unten nach oben vollzieht. In Anlehnung an Bourdieu (2002) spiegelt auch Mesuts Biografie eine außerordentliche Spanne des Weges im sozialen Raum wider und eine in vieler Hinsicht praktische Unvereinbarkeit der sozialen Welten, die sie verbindet, ohne sie zu versöhnen. Dass die Spanne des Wegs so groß erscheint, ist nicht unvermeidlich, sondern Ergebnis sozialer Zuschreibungen und Zurückweisungen. Für diejenigen, die diese Aufstiegsbewegung vollziehen oder die versuchen, aus einer marginalisierten Position ins Feld der Etablierten im Sinne von Elias

vorzudringen, kann jedoch eine solche – in sozialen Beziehungen und im individuellen Erleben – erzeugte Unversöhntheit zum biografischen Dauerthema werden. Für die Bearbeitung dieses Themas finden sie wenig Anhalt und noch weniger Anerkennung.

3. Bildungsaufstieg – Migration – Geschlecht

Kinder aus bildungsfernen Familien haben weitere und mit mehr Hindernissen verbundene Wege zurückzulegen, um bildungserfolgreich zu sein. Darin steckt ein großes Potenzial sich im günstigen Fall herausbildender gesteigerter Kreativität und Reflexivitätskompetenz. An den Rekonstruktionen wurden aber auch konstitutiv kritische Punkte erkennbar, an denen Schulerfolg und Bildungsaufstieg potenziell prekär oder unterbrochen werden können. So zeigt sich, dass erfolgreiche und nichterfolgreiche Aufstiegsprozesse näher beieinanderliegen können, als es die rein statistische Betrachtung vermuten ließe. Ob und wie die mit Bildungsaufstieg einhergehenden gesteigerten Transformationsanforderungen bewältigt werden, hängt von den Ressourcen und Belastungen ab, auch in den familialen Generationenbeziehungen, überdies von den Möglichkeiten der biografischen Verarbeitung und adoleszenten Umgestaltung dieser Erfahrungen in außerfamilialen sozialen Feldern. Anhand von Fallskizzen wurde veranschaulicht, in welcher Weise sich aufstiegstypische Anforderungen mit migrationstypischen verknüpfen. Dabei erwiesen sich die mit Migration konstitutiv verbundenen Trennungen als bedeutsam, deren Bearbeitung auch intergenerational zur Überforderung werden kann. Diskriminierungserfahrungen erschweren Trennungsprozesse oder die Suche nach einem eigenen Weg im Verhältnis zur Familie zusätzlich und können Ablösungsprozesse mit behindern. Heranwachsende aus Migrantenfamilien können sich überdies an die Erwartungen der Eltern gebunden fühlen durch das Erleben, dass diese für ihre Kinder viele Opfer gebracht haben – ohne selbst jene Verbesserung ihrer Lebenssituation und jenen sozialen Status erreicht zu haben, die sie sich von der Migration erhofft hatten.

Was die Geschlechtstypik angeht, so gleichen die Anforderungen an die Transformation von Herkunftsbedingungen für Frauen in vielen Hinsichten denen junger Männer. Sie unterscheiden sich in dem Maße, in dem die Institutionen oder die Lebensentwürfe der Logik des männlichen Familienernährertums verpflichtet bleiben. Die ohnehin schwierigen Transformationsbewegungen in Bildungsprozessen junger Männer können dadurch zusätzlich unter Druck geraten – insbesondere dann, wenn die Väter dieses Ziel auf eine Weise erreicht haben, an die die Söhne nicht anknüpfen können – oder wenn sie, infolge ihrer Migration, in wichtigen Bereichen einen Statusverlust erfahren mussten. Die Männlichkeit der Väter kann dadurch als entwertet erlebt und von den Söhnen zu kompensieren versucht werden, wobei die Anpassung an die schulischen und familialen Erwartungen mit Phasen der Revolte abwechseln oder auch gänzlich zurückgewiesen werden kann. Männlichkeits-, Lebensentwürfe und damit verbundene Bildungsverläufe der Söhne sind deshalb häufig von polyvalenten Mischungen aus Loyalität und Auflehnung im Ver-

hältnis zum Vater geprägt; vom zwiespältigen Wunsch, keinesfalls seinem Lebensentwurf zu folgen und ihm doch nahe zu bleiben. So wirkt sich die Lebenssituation der Eltern geschlechterbezogen über die damit verbundenen Identifizierungskonflikte aus. Weitere geschlechtstypische Momente ergeben sich aus spezifischen Diskriminierungserfahrungen, den unterschiedlichen Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt und aus sozialen und kulturellen Bildern von Männlichkeit, die in Peer-Group-Praktiken und Selbstdeutungen virulent sind – nicht zuletzt aus den geschlechtstypischen Folgen des Vaterverlusts durch Trennung der Eltern. Die Analyse der psychosozialen Dimensionen von Bildungsverläufen bei der Erforschung von Bildungsungleichheiten kann neues Licht werfen auf die Wechselwirkungen zwischen Transformationsanforderungen des Bildungsaufstiegs und institutionellen Bedingungen im Bildungssystem. Die systematische Berücksichtigung und die Anerkennung dessen, dass Heranwachsende, mit entsprechenden Effekten und Wechselwirkungen von sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund, mitunter große "Entfernungen" zurücklegen und Hindernisse überwinden müssen, um im höheren Bildungssystem ankommen und bestehen zu können, stellt eine der notwendigen Bedingungen für die konstruktive und professionelle Unterstützung von Bildungsprozessen dar.

Literatur

Anthias, Flora (2003). Erzählungen über Zugehörigkeit. In: Apitzsch, Ursula; Jansen, Mechthild (Hrsg.), Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 20-37.

Apitzsch, Ursula (2003). Zur Dialektik der Familienbeziehungen und zu Gender-Differenzen innerhalb der Zweiten Generation. In: Psychosozial, H. III, Nr. 93, S. 67-80.

Auernheimer, Georg (2008). Verletzte Bildungsgerechtigkeit in Deutschland – was tun? In: Dabrowski, Martin; Wolf, Judith (Hrsg.). Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, S. 49-70.

Auernheimer, Georg (2007). Migration und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. In: Fischer, Dietlind ; Eisenbast, Volker (Hrsg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 85-92.

Baros, Wassilios (2001). Familien in der Migration. Eine qualitative Analyse zum Beziehungsgefüge zwischen griechischen Adoleszenten und ihren Eltern im Migrationskontext. Frankfurt/M: Peter Lang.

Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001). Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2004). Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.), Bildung als Privileg? Wiesbaden: VS Verlag, S. 225-250.

Bourdieu, Pierre (2002). Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Diefenbach, Heike (2004). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.), Bildung als Privileg? Wiesbaden: VS Verlag, S. 225-250.

Elias, Norbert; Scotson, John L. (1965). Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000.

Geißler, Rainer (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, S. 71-100.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Reuter, Lutz (1998). Schulbildung für Minderheiten. In: Zeitschrift f. Pädagogik 44. Jg., H. 5, S. 663-678.

Gogolin, Ingrid (2000). Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Schwerpunktprogramms FABER. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hrsg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-35.

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002). Institutionelle Diskriminierung. Opladen: Leske + Budrich.

Gültekin, Neval (2003). Bildung, Autonomie, Tradition und Migration. Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen: Leske + Budrich.

Günther, Marga (2008). Adoleszenz und Migration. Wiesbaden: VS Verlag.

Juhasz, Anne; Mey, Eva (2003). Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Hamburger, Franz (2005). Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, Franz et al. (Hrsg.). Bildung und Migration. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

Herwartz-Emden, Leonie; Gümen, Sedef; Westphal, Manuela (2000). Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück: Rasch.

Hummrich, Merle (2002). Bildungserfolg und Migration. Opladen: Leske + Budrich.

King, Vera (2005). Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: King, Vera; Flaake, Karin (Hrsg.), Männliche Adoleszenz. Frankfurt/ M.: Campus, S. 57-76.

King, Vera (2006). Ungleiche Karrieren. In: King, Vera; Koller Hans-Christoph (Hrsg.), Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag, 2. Aufl. 2009.

King, Vera (2008a). Jenseits von Herkunft und Geschlechterungleichheiten? Biographische Vermittlungen von class, gender, ethnicity in Bildungs- und Identitätsbildungsprozessen. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun Axeli (Hrsg.), ÜberKreuzungen. Ungleichheit, Fremdheit, Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 87-111.

King, Vera (2008b). Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab' mit meiner Bildung …" Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity In: Budde, Jürgen; Willems, Katharina (Hrsg.), Bildung als sozialer Prozess – zwischen Ungleichheit und Entwicklungsperspektiven. Weinheim: Juventa, S. 53-72.

King, Vera (2009). In verschiedenen Welten. 'Objektkonstruktion' und 'Reflexivität' bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien. In*:* Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle 19, 1, S. 13-32.

King, Vera; Koller Hans-Christoph (Hrsg.) (2009). Adoleszenz – Migration – Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, 2. erweiterte Auflage.

Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun Axeli (Hrsg.) (2008). ÜberKreuzungen. Ungleichheit, Fremdheit, Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Koller, Hans-Christoph (2002). Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies. In: Friedrichs, Werner; Sanders, Olaf (Hrsg.), Bildung und Transformation. Bielefeld: Transcript, S. 181-200.

Mecheril, Paul (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

Neckel, Sighard (1991). Staus und Scham. Frankfurt/M.: Campus.
Nohl, Arnd-Michael (2001). Migration und Differenzerfahrung. Opladen: Leske + Budrich.
Pott, Andreas (2002). Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Opladen: Leske + Budrich.
Sauter, Sven (2000). Wir sind 'Frankfurter Türken'. Frankfurt/M.: Campus.
Schepker, Renate; Haasen, Christian (2009). Adoleszenz und Migration. In: Fegert, Jörg et al. (Hrsg.), Adoleszentenpsychiatrie. Stuttgart: Schattauer, S. 73-80.
Sennett, Richard; Cobb, Jonathan (1972). The Hidden Injuries of Class. Cambridge: Univ. Press
Tietze, Nikola (2006). Ausgrenzung als Erfahrung. Islamisierung des Selbst als Sinnkonstruktion in der Prekarität. In: Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.), Das Problem der Exklusion. Hamburg: Hamburger Edition, S. 147-173.
Tunç, Michael (2006). Migrationsfolgegenerationen und Männlichkeiten in intersektioneller Perspektive. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Migration und Männlichkeiten. Berlin, S. 17-31.
Vester, Michael (2005). Die Illusion der Bildungsexpansion. In: Engler, Steffani; Krais, Beate (Hrsg.), Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa, S. 13-54.
Weber, Martina (2003). Heterogenität im Schulalltag. Opladen: Leske + Budrich.
Zoelch, Janina et al. (2009). Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In: King, Vera; Koller Hans-Christoph (Hrsg.), Adoleszenz – Migration – Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, 2. erweiterte Auflage, S. 67-84.

Erlebte Bildungsbenachteiligung – erzählte Schulerinnerungen: das schulbiografische Passungsverhältnis eines ehemaligen Hauptschülers mit Migrationshintergrund

Lisa Rosen

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden im und durch das deutsche Schulsystem benachteiligt (vgl. etwa Auernheimer 2006[2]; Diefenbach 2007; OECD 2006a, 2006b). Sie sind an Hauptschulen überrepräsentiert, hingegen an Gymnasien unterrepräsentiert (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 152). Betrachtet man die Absolvent(inn)en und hier jeweils die Jugendlichen mit Abitur und ohne einen Abschluss, so blieben beispielsweise 2004 doppelt so viele ausländische wie deutsche Schüler ohne einen Schulabschluss. Umgekehrt verließen dreimal so viele deutsche Schulabgänger eine allgemein bildende oder berufsbildende Schule mit Abitur (vgl. ebd., S. 72). Deutlich zeigen sich geschlechtsspezifische Effekte: Der Anteil von Jungen und jungen Männern mit Migrationshintergrund an den Absolventen und Abgängern mit und ohne Hauptschulabschluss liegt im Vergleich zu dem der Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund höher (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 12). Sie befinden sich darüber hinaus deutlich öfter im Übergangssystem nach der Sekundarstufe I und insgesamt nimmt ihr Risiko, im Bildungssystem zu scheitern, zu, so dass die Autorengruppe Bildungsberichterstattung von einer "neuen Problemlage" spricht (ebd.).

Gerade diese Hauptschulabsolventen bzw. -abgänger wurden aber in qualitativen Studien der Migrations- und der interkulturellen Bildungsforschung, die subjektive Verarbeitungsprozesse von Schulerfahrungen, Bildungsprozessen sowie biografischen Verlaufstrukturen untersuchen, bisher seltener befragt. Im Unterschied dazu liegen einige Studien zu bildungserfolgreichen Migranten und insbesondere zu Migrantinnen vor (Gutiérrez Rodríguez 1999; Hummrich 2002; Gültekin 2003; Farrokhzad 2007; Schmidt-Bernhardt 2008; Pott 2002; Raiser 2007). Das Erkenntnisinteresse zielt – angesichts der statistisch erwiesenen Bildungsbenachteiligung – auf erwartungswidrige Bildungsverläufe, um spezifische Ermöglichungsstrukturen der schulbiografischen Passungsverhältnisse zu erfassen (vgl. Hummrich/Wiezorek 2005, S. 106; ähnlich Walter/Leschinsky 2007, S. 1f.). Dieser Fokus steht in der Forschungstradition biografieanalytischer Untersuchungen, die den Schwerpunkt auf den gymnasialen Bereich legt, während für Haupt-, Real- und Gesamtschüler "deutliche Defizite" zu verzeichnen sind (Helsper/Bertram 1999, S. 273).

Ich möchte im Kontrast zu dieser Forschungslinie (ähnlich auch Sauter 2007) ein Fallbeispiel vorstellen, das das subjektive Schulerleben eines Hauptschulabgängers aus der Retrospektive beleuchtet. Im Zentrum steht die Bedeutung schulischer Lern- und Erfahrungsprozesse, schulisch-interaktiver Prozesse und institutioneller Rahmungen für die spezifische Ausformung der Biografie. Dass andere Lebensbereiche ebenfalls mitgedacht werden, verdeutlicht der Begriff schulbiografisches Passungsverhältnis, mit dem Helsper und Hummrich Erfolg und Misserfolg im Bildungssystem bezeichnen und "innerhalb dessen die jeweilige Biografie mit der familialen Sinnstruktur, der Schulkultur, der Eingebundenheit in Peer-Kontexte sowie mit der Auseinandersetzung der/des Jugendlichen mit sich und der Umwelt gefasst werden kann" (2005, S. 134).

1. Kontext des Fallbeispiels

Die Skizze der Fallrekonstruktion von Mustafa basiert auf der biografieanalytischen Untersuchung meines Dissertationsprojektes (vgl. Rosen 2010). Ich bin darin ausgegangen von der Frage nach dem subjektiven Stellenwert der Schulerfahrungen und der Schulbildung für die Identitätskonstruktionen junger Migrant(inn)en, also von der Frage nach der retrospektiven Deutung von Statuspassagen wie Schulein- und -austritt, Übergängen sowie Erfolgs- und Mißerfolgserlebnissen. In Anlehnung an Nittel (1992) habe ich ehemalige Schüler(innen) mittels biografisch-narrativer Interviews befragt, um sicher zu stellen, dass sie "das nötige Maß an Distanz und Gelassenheit den schulischen Geschehnissen entgegenbringen und sich bei der Darstellung nicht allzu stark von aktuellen Ereignissen und Konflikten in der Schule leiten lassen" (S. 27). Sie sollten aber noch "nahe genug" an ihrer Schulzeit sein, um den Einfluss der Schule in ihren aktuellen Ausprägungen zu erfassen, sich also in der Ausbildung befinden bzw. den ersten Berufserfahrungen. Ich habe mich auf eine Gruppe konzentriert, nämlich auf Adoleszente mit türkischem Migrationshintergrund; zum einen wegen des hohen Anteils dieser Gruppe an Migrant(inn)en insgesamt, zum anderen wegen ihrer, je nach Indikator (vgl. Diefenbach 2007, S. 14) und Datenquelle (vgl. Hunger/Thränhardt 2001; 2006), besonders problematischen Bildungssituation. Die Auswertung erfolgte durch eine abduktiv-sequentielle Analyse und das In-Beziehung-Setzen der erlebten wie der erzählten Lebensgeschichte (vgl. Rosenthal 1995) sowie durch die Rekonstruktion der im Interview dialogisch hergestellten narrativen Identität (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002).

2. Das Fallbeispiel Mustafa

Mustafa, zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt und arbeitssuchend gemeldet, blickt auf eine inkonsistente und mit gravierenden Zäsuren sowie Degradierungserfahrungen verbundene Schulzeit zurück. Er wiederholt sowohl in der Grund- als auch in der Hauptschule eine Klasse, wird während der Sekundarstufe zwei Mal der Schule verwiesen und verlässt nach dem Ende der Pflichtschulzeit die Hauptschule ohne Abschluss. Der dritte Schulverweis widerfährt ihm auf einem Berufs-

kolleg während eines Berufsorientierungsjahres. Danach gelingt es ihm, entgegen der statistischen Wahrscheinlichkeit, innerhalb eines halben Jahres eine Lehrstelle zu finden, und er absolviert dort erfolgreich die Ausbildung zum KFZ-Mechaniker.

2.1 "So Schulzeit war schon schön also ich fand die schön, okay, ich hab ein bisschen Mist gebaut aber, war schon schön"

Mustafa deutet seine Schulbiografie, in der Terminologie der Prozessstrukturen des Lebenslaufs, als "Wandlungsprozess" (Schütze zit. n. Schulze 2002, S. 36). Die abgeschlossene Berufsausbildung bildet den Referenzhorizont seiner lebensgeschichtlichen Erzählung, in der die Ereignisse von ihm als überraschend, herausfordernd und befreiend erinnert werden ("von nem ganz anderen Film auf nen ganz anderen"). Es ist dies zum einen der entgegengesetzte Verlauf seines Lebens zu den Vorhersagen der "Leute" bzw. der "Jungs", die hinter seinem Rücken mit dem Finger auf ihn zeigen und prognostizieren, dass er ohne einen Schulabschluss auf der Straße leben wird ("ehrlich das war wirklich nur Glück, so dass ich da irgendwie was bekommen habe so"). Zum zweiten ist dies die Wandlung vom "Außenseiter" und "Versager", so seine Selbstbezeichnungen, in der Grundschule hin zum Klassensprecher, "Entwicklungspionier" (vgl. Fend 2005[3], S. 319) und unter Hauptschulehrer(inne)n beliebten Schüler. Die schulische Leistungsthematik nimmt in den Schilderungen seiner Hauptschulzeit einen vergleichsweise geringen Raum ein. Während er die Klassenwiederholung in der Grundschule mit seinen geringen Deutschkenntnissen und seinen insgesamt schwachen schulischen Leistungen erklärt, zieht er diese Deutung nicht zur Begründung der Klassenwiederholung in der neunten Jahrgangsstufe und der Schulverweise heran. Im Vordergrund stehen hier Konflikte mit den Schulautoritäten ("Palaver"), wie wiederholtes Fernbleiben vom Unterricht, Unterrichtsstörungen, körperlich-gewalttätige Auseinandersetzungen mit Mitschülern und schließlich unerlaubtes Entfernen vom Ausflugsziel während einer Klassenfahrt, das den ersten Schulverweis zur Folge hat. Insbesondere deutet er die daran anschließenden schulischen Diskontinuitätserfahrungen vor dem Hintergrund seiner indifferenten Haltung gegenüber der Schule und seines jugendspezifischen Risikohandelns: "[A]ber da hab ich aber auch nichts gebracht weil da fings bei mir an ich hab auch mal die schiefe Seite gehabt … auch mal am Joint probiert und so, und dann war alles einen gleichgültig".

Die Fallrekonstruktion zeigt, dass schulische Leistungen für den 17-jährigen Mustafa einen immer weniger positiven Sinnbezug darstellen, da auch das in Deutschland erworbene kulturelle Kapital, wie im Falle seiner vier Jahre älteren Schwester, aufgrund der mangelnden nachschulischen Bildungsoptionen massiv entwertet wird (vgl. Helsper/Hummrich 2005, S. 132). Eine Bewältigungsstrategie ist in seinem Fall die Bezugnahme auf jugendkulturelle Erlebnisräume, wie den gemeinsamen Rauschmittelkonsum mit Peers, "Partys machen" und "rumhängen". Gleichzeitig ist es für Mustafa in diesem Alter bedeutsam, Geld zu verdienen. Er berichtet, dass er neben der Schule als Lagerarbeiter tätig gewesen sei und sich in dieser Hinsicht von seinen Mitschüler(inne)n unterschieden habe. Sein Distinktionsinteresse besteht darin, sich einerseits durch "Markenklamotten" von den anderen ab-

zuheben, und er glaubt darüber hinaus, über mehr finanzielle Ressourcen zu verfügen als eine seiner Lehrerinnen. Des Weiteren ist es ihm wichtig, sich als Arbeitender gegenüber seinen Mitschüler(inne)n abzugrenzen ("ich [habe] gearbeitet … und kein anderer hat das gemacht"). Mustafa begibt sich damit auf einen Weg, der in der Kontinuität der Erwerbsbiografien seiner Brüder und seines Vaters steht. Er leistet somit ungeachtet seiner schulischen Qualifikation einen Beitrag zu den ökonomischen Aufstiegserwartungen der Familie und steht den – von ihm als spannungsvoll erlebten – Rückkehrabsichten seiner Eltern nicht im Weg, da er sich entgegen den unsicheren beruflichen Zukunftsaussichten als "Arbeiter" positioniert und darum bemüht ist, wie seine Geschwister auf eigenen Füßen zu stehen.

Mustafa schafft also durch sein Jobben ein Gegengewicht zu dem "Legitimitätsvakuum" der Hauptschule, die ihre symbolischen Gratifikationen als Leistungsanreiz sieht und mit der Erwartung von Verhaltenskonformität verbindet (vgl. Tillmann 1976, S. 128). Seine schuldistanzierten Handlungen lassen sich so als Widerstand verstehen, im Sinne einer klassenkulturellen Alternative zur Bildungsofferte der Institution Schule. Auch Mustafas wiederkehrendes Präsentationsinteresse seiner "Wehrhaftigkeit" und seine Demonstration von Härte und Maskulinität lassen sich als ein Element der kulturellen Selbstbehauptung seiner Schulopposition und Selbstverortung als Arbeiter rekonstruieren. Dies belegen Passagen, in denen er von körperlich-gewalttätigen Auseinandersetzungen spricht, und zwar sowohl als Gegenwehr auf rassistische Übergriffe im außerschulischen Bereich als auch, um Frustrationen abzubauen, weil er von einer Klassenfahrt ausgeschlossen wurde und darüber hinaus an seine – zwar ironisch gebrochene – explizite Selbstdarstellung als "Macho ... typisch Südländer" sowie seine Einlassungen, dass er aufgrund des hohen Interesses, das die Mädchen an ihm hatten, seinen schulischen Verpflichtungen nicht habe nachkommen können.

Deutlich wird hier das Zusammenspiel der verschiedenen Differenzlinien Geschlecht, Ethnizität und Schichtzugehörigkeit, wobei gemäß dem Intersektionalitätsansatz (vgl. Leiprecht/Lutz 2005; Lutz/Davis 2005) und Mustafas Präsentationsinteresse, der seine Schulbiografie als jugendspezifische Entwicklungsgeschichte verstanden wissen will, die Kategorie Generation (bzw. Alter) einzubeziehen ist. Denn seine retrospektive Deutung des Rauschmittelkonsums ist getragen von der Erklärung, dass es sich dabei um eine jugendliche Experimentierphase handelte.

Die Fallrekonstruktion zeigt insgesamt, dass Mustafa eine Umwertung der Schule vornimmt, indem er weniger auf den Leistungsaspekt abhebt, sondern Schule zum einen als Möglichkeit nutzt, Mitschüler(innen) zu treffen. Zum anderen betrifft dies in vergleichbarer Weise die Interaktionen mit seinen Lehrer(inne)n. Hier steht weniger die fachliche Orientierung bzw. der sachbezogene Unterricht im Vordergrund als vielmehr seine Wahrnehmung, beispielsweise mit einer von ihm geschätzten Lehrerin eine Diskussion auf gleicher Augenhöhe führen zu können. Mustafa nimmt eine an der persönlichen Beziehung orientierte Lehrerbewertung vor, also tendenziell losgelöst vom konkreten Unterrichtsgeschehen und eigenen Qualifikationsinteressen, und im Schwerpunkt ausgerichtet an den jeweiligen Beziehungskonstruktionen und Vertrauensverhältnissen. Seine Schulopposition drückt sich

auch darin aus, dass er durch nonkonformes Ausagieren der Schülerrolle das formale System von Über- und Unterordnung und die darin angelegte Machtverteilung indirekt bzw. in parodisierender Form thematisiert. So ruft Mustafa seinem Sportlehrer während des Fußballspiels zu: "Herr S. pass mal auf da kannst du noch was lernen". Es handelt sich dabei um einen Lehrer, den Mustafa als "Rassisten" beschreibt, der "mit vielen Schülern Palaver" hatte, "und immer" seien dies "ausländische" Schüler(innen) gewesen. Es gelingt ihm, nach einem abfälligen Kommentar dieses Lehrers über türkische Flugzeugingenieure die diskriminierenden (Sprach-)Handlungen sichtbar und zum Verhandlungsgegenstand zu machen: Es findet ein Gespräch mit der Vertrauens- und der Klassenlehrerin, seinem Vater und einem seiner Freunde als Dolmetscher statt, in dem man sich auf eine Entschuldigung einigt. In seinem Gesamturteil resümiert Mustafa, dass dieser Lehrer nicht "nur schlecht war" und führt als Beleg für die "vielleicht … auch gute[n] Seiten" an, dass er mit ihm beim Fußballspielen im Unterricht scherzen konnte. Diese Passage ist beispielhaft für Mustafas Differenzierung, selbst eindeutig benenn- und identifizierbare rassistische Praxen nicht entlang einer binären Sichtweise von Täter-Opfer-Kategorien zu denken und für seine Selbstdeutung, wehrhaft zu sein.

Für Rassismuserfahrungen ist der Erzählfaden zentral, den Mustafa durch die erste Erzählcoda deutlich getrennt von den Schulerlebnissen aufgreift und den er entlang der Frage "was ist noch'n Thema für'n Ausländer hier" gestaltet. Er berichtet von Diskriminierungserfahrungen, wobei er sich als wehrhaft und weniger als Opfer präsentiert und es unterlässt, eine persönliche Wertung vorzunehmen, wie z. B. Schuldzuweisungen, oder auch Schilderungen, wie er die Übergriffe durch "Nazis" erlebt hat. In Anlehnung an die Forschungsergebnisse von Bohnsack (2003) konnte ich zeigen, dass Mustafa diesen Erlebnissen moralisch distanziert gegenüber steht, da sie klar zu benennen und auch deutlich zuordenbar sind, und zwar Personen, die einer auch von der Mehrheitsgesellschaft verurteilten Gruppe angehören. Insofern münden die Erfahrungen des "offensichtlichen" Rassismus in einen Rationalisierungsprozess, so dass sie für Mustafa artikulierbar sind im Gegensatz zu den unterschwelligen und strukturellen Rassismuserfahrungen, die keinen Ansatzpunkt für widerständiges und wehrhaftes Verhalten bzw. Erzählen bieten. Denn die Passagen, in denen Mustafa von den subtilen Prozessen der Ausgrenzung in der Schule ("Außenseiter") und der Verweigerung von Heimat spricht, sind trotz seiner insgesamt sachlichen und knappen Darstellung emotional angelegt und weisen keine so große Distanznahme auf ("das hat schon auf jeden Fall innerlich was hinterlassen"). Bohnsack spricht daher auch von "Handlungsunsicherheiten", die verdeckte Formen der Diskriminierung bzw. struktureller Rassismus erzeugen (ebd., S. 143).

Dass Mustafa trotz der dreimaligen Schulverweise an dem Ziel einer abgeschlossenen Berufsausbildung festhält, ist Teil des ambivalenten Prozesses, zur Schule auf Distanz zu gehen und gleichzeitig an sie gebunden zu sein, so dass Anpassung an und Widerstand gegen die Institution ineinander übergehen. Er beschreibt sein Leben als typische Jugendgeschichte und deutet vor diesem Hintergrund seine schulischen Misserfolgserlebnisse ab der neunten Klasse. Dominant ist seine Selbstverortung als Akteur, der für sich selbst Verantwortung trägt, Entschei-

dungen trifft und wehrhaft ist. Einerseits gelingt es ihm so, sich trotz der schulischen Desintegrationserfahrungen ein Fähigkeitsselbstkonzept zu bewahren, gemäß dem er für die Realschule geeignet ist. Auch begreift er sich als Gestalter seines Bildungsweges, der erkennt, wann er auf der "Abschussliste" steht und es "keinen Sinn mehr" macht. Die Kehrseite dieser Positionierung allerdings ist, dass er die bestehende Chancenungleichheit ebenfalls sich selbst und seiner Familie anlastet. Denn auch in seiner Rückschau auf die Grundschulzeit betrachtet Mustafa die Beherrschung der deutschen Sprache als entscheidend. Seine Schullaufbahn hätte anders verlaufen können, meint er, wenn er "von Geburt an" Deutsch gelernt hätte und sein Elternhaus ihm somit nicht zum "Nachteil" geworden wäre. Möglicherweise ahnt Mustafa etwas von der institutionellen Diskriminierung durch die Schule, artikuliert es aber nicht. Insofern ist die Passage aufschlussreich, in der er seine Schulzeit mit der autochthoner Schüler(innen) vergleicht und zu dem Ergebnis gelangt, dass sein "Schulleben ... zum größten Teil wie ein normales wie von jedem Deutschen" gewesen sei.

2.2 Diskussion

Für Mustafa stellt die eigene Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft den Schlüssel zum Schulerfolg dar. Er übernimmt beispielsweise den Delegationsauftrag der Grundschule, dass sein Elternhaus für die erfolgreiche Bearbeitung von Hausaufgaben zuständig ist. Auf die Idee, dass die Schule in der Verantwortung sein könnte, ihn zu fördern und nicht am Nachmittag sich selbst zu überlassen, kommt Mustafa nicht, und kann er – so die fallspezifische Hypothese – unter den gegebenen Verhältnissen auch nicht kommen. Denn schulische Bildung setzt – im deutschen Bildungssystem mehr noch als in anderen Ländern – familiäre Ressourcen voraus, die bei der Erfüllung schulischer Aufgaben unterstützend wirken (vgl. Hawighorst 2009, S. 52). Die mangelnde Passung zwischen familiären Ressourcen und schulischen Anforderungen an seine Familie wird von ihm zwar vermerkt, aber er erhebt nicht den leisesten Vorwurf, obwohl er verdeutlicht, dass ihm seine Eltern nicht haben helfen können, als er sich hilfesuchend an sie gewendet hat.

Mustafa hält seine Benachteiligung für legitim, weil er die erforderlichen Leistungen nicht oder zu spät gezeigt hat und schreibt sie primär sich selbst und seiner Familie zu. Und er tut dies in Übereinstimmung mit dem Selbstverständnis unseres Schulsystems und der Schule als obrigkeitlicher Anstalt, kein Dienstleistungsunternehmen zu sein, das Leistungen für die Schüler(innen) zu erbringen hat (vgl. Auernheimer 2006a, S. 5), indem er natürliche Fähigkeiten und individuelle Leistung in den Vordergrund stellt. In diesem Sinne kennzeichnen beispielsweise Solga und Dombrowski das schulische Selbstverständnis, das – liberalen Denktraditionen folgend – die funktionalistische Notwendigkeit von Ungleichheit und Wettbewerb anerkennt (vgl. 2009, S. 9). Mithilfe dieser meritokratischen Leitfigur gelingt es der Schule als Ort der Vorbereitung auf das gesellschaftliche Muster universalistischer Leistungsorientierung, soziale Bildungsungleichheiten zu institutionalisieren und zu legitimieren (vgl. Solga 2008). Weiterhin werden, wie Lenhardt (1999) im internationalen Vergleich herausgearbeitet hat, Bildungsungleichheiten durch den

Verweis auf Begabungsunterschiede naturalisiert.

Die Reproduktion dieses Diskurses kommt im Fall von Mustafa seinem Selbstverständnis entgegen, kein Opfer sein zu wollen, denn es handelt sich um zwei Seiten ein und derselben Medaille: Die Schule als diskriminierende Institution darzustellen, lässt kaum Raum für eine Selbstpositionierung jenseits des Status als Benachteiligter. Es ist aber nicht so, dass er sich diesen Strukturen einfach einpasst, sich der symbolischen Gewalt gewissermaßen kampflos ergibt. Das zeigt die Analyse der Interaktionen im Interview: Gegenüber mir, einer Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, die als offene Frage gekennzeichnet hatte, ob sich das Schulerleben von Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund möglicherweise unterscheidet, mochte er sich nicht als Opfer präsentieren. Somit lässt sich das von Mustafa gezogene Resümee, dass die Schulzeit "schön" gewesen sei, als Stigmaabwehr (Goffman 2005) im Interview deuten und fügt sich seinem Selbstentwurf, sich auf der Basis seiner Schulerinnerungen als aktiver Gestalter seines Lebensweges zu verstehen. Insofern handelt es sich nicht um eine schlichte Reproduktion des schulischen und bildungspolitischen Diskurses, sondern um eine funktionale Aneignung.

3. Fazit

Auch wenn Pädagogik (Bildungs)Politik freilich nicht ersetzen kann – insbesondere bei der Einführung eines zweigliedrigen, inklusiven Schulsystems –, so ist doch Mustafas Umdeutung der Schule aufschlussreich, weil sie pädagogische Handlungsmöglichkeiten aufzeigt: Nicht die Leistungsthematik, sondern die Anerkennung seiner Person in den schulischen Interaktionen ist für ihn von Bedeutung. Damit treten positive Aspekte einer pädagogischen Hauptschulkultur hervor, die das Offenhalten von Bildungspotenzialen und Schulbezügen von Jugendlichen wie Mustafa ermöglichen können (vgl. Helsper/Wiezorek 2006, S. 436). Gleichzeitig verweist Mustafas Fall auf die dem Postulat der Anerkennung innewohnende Paradoxie (vgl. Mecheril 2004, S. 221), dass Anerkennung unter dem hiesigen Selbstverständnis der Schule nicht "unschuldig" ist, sondern zu einer Festschreibung ungleicher Bildungschancen beitragen kann. Für Auernheimer (2006b, S. 2) wird Anerkennung daher "zur Farce", wenn sie nicht mit einem weiteren programmatischen Prinzip Interkultureller Pädagogik einhergeht, mit dem Gleichheitsgrundsatz, damit Minderheitenangehörige Partizipationschancen erhalten und die Fähigkeit erwerben, sich in den gesellschaftlichen Diskurs einmischen zu können.

Literatur

Auernheimer, Georg (2006a). Unser Bildungssystem – für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional. URL (Zugriff 18.8.2009): http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Schulsystem.pdf

Auernheimer, Georg (2006b). Unser Bildungssystem und unsere Schulen auf dem Prüfstand. Systemdefizite und Schulqualität unter dem Aspekt interkultureller Bildung. URL (Zugriff 10.5.2009): http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Schulqualitaet.pdf

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2006^2). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag .

Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2008). Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützer Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.

Bohnsack, Ralf (2003). Differenzerfahrung der Identität und des Habitus. Eine empirische Untersuchung auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Liebsch, Burkhard; Straub, Jürgen (Hrsg.), Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 136-160.

Diefenbach, Heike (2007). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag.

Farrokhzad, Schahrzad (2007). "Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen." Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen. Berlin: regener.

Fend, Helmut (2005[3]). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Nachdr. der 3., durchges. Aufl. 2003. Wiesbaden: VS Verlag.

Goffman, Erving (2005): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Nachdruck der 17. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gültekin, Nevál (2003): Bildung, Autonomie, Tradition und Migration. Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen: Leske + Budrich.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen: Subjektivitäten im Zeitalter der Globalisierung. Eine dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske + Budrich.

Hawighorst, Britta (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 51-67.

Helsper, Werner; Bertram, Mechthild (1999). Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: Krüger, Heinz-Herrmann; Marotzki, Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 259-278.

Helsper, Werner; Hummrich, Merle (2005). Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 95-173.

Helsper, Werner; Wiezorek, Christine (2006). Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule, 98, 4, S. 436-455.

Hummrich, Merle; Wiezorek, Christine (2005). Elternhaus und Schule – Generationsbeziehungen im Konflikt? In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hrsg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 105-119.

Hummrich, Merle (2002). Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Hunger, Uwe; Thränhardt, Dietrich (2001). Vom 'katholischen Arbeitermädchen vom Lande' zum 'italienischen Gastarbeiterjungen' aus dem Bayerischen Wald'. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In: Bade, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Integration und Illegalität in Deutschland. Bad Iburg: Grote Druck, S. 51-61.

Hunger, Uwe; Thränhardt, Dietrich (2006). Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den westdeutschen Bundesländern. Diskrepanzen zwischen der PISA-Studie und den amtlichen Schulstatistiken. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 51-67.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: ders.; Kerber, Anne (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 218-234.

Lenhardt, Gero (1999). Ethnische Quotierung und Gerechtigkeit im Bildungssystem. In: Kiesel, Doron; Messerschmidt, Astrid; Scherr, Albert (Hrsg.), Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, S. 89-100.

Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2002). Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske + Budrich.

Lutz, Helma; Davis, Kathy (2005). Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer ungewöhnlichen Frau. In: Völter, Bettina; Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Rosenthal, Gabriele (Hrsg.), Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 228-247.

Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

Nittel, Dieter (1992). Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

OECD (2006a). Where Immigrant Students Succeed – a comparative Review of Performance and Engagement from PISA 2003.
URL (Zugriff 10.5.2009): http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf

OECD (2006b). Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgschancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003.
URL (Zugriff 10.5.2009): http://www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf

Pott, Andreas (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß – Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen: Leske + Budrich.

Raiser, Ulrich (2007). Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin: LIT.

Rosen, Lisa (2010). Der Stellenwert von Schule in den Identitätskonstrukten ehemaliger Haupt- und Realschüler/innen mit Migrationshintergrund. Eine biografieanalytische Studie (Arbeitstitel). Berlin: regener (in Vorbereitung).

Rosenthal, Gabriele (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/M., New York: Campus.

Sauter, Sven (2007). Schule – Macht – Ungleichheit. Bildungsbarrieren und Wissensproduktion im Aushandlungsprozess. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.

Schmidt-Bernhardt, Angela (2008). Jugendliche Spätaussiedlerinnen. Bildungserfolg im Verborgenen. Marburg: Tectum-Verlag.

Schulze, Theodor (2002). Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried (Hrsg.), Biographische Arbeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 22-48.

Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 171. Düsseldorf.
URL (Zugriff 18.8.2009): http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf

Solga, Heike (2008). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München: Juventa, S. 19-38.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1976). Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Soziales Lernen in der Institution Schule. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.

Walter, Paul; Leschinsky, Achim (2007). Critical thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung. Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, 1, S. 1-15.

"Demokratie lernen und leben."[1]
Durchführung und Evaluation einer Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt, der auch unsere Schule herausfordert.

Dorothea Bender-Szymanski

1. Der Diskurs als demokratisches Prinzip

Demokratie lebt von der wechselseitigen Achtung und Anerkennung der Personen, der Unterschiedlichkeit der Überzeugungen und dem Diskurs um vertretbare Interessenkoordinationen. Diskurse geben uns die Möglichkeit, uns von der Ernsthaftigkeit zu überzeugen, mit welcher andere Personen Meinungen vertreten, die wir nicht teilen. Diskurse korrigieren, weil sie die eigene Urteilssicherheit stören und irritieren (Reichenbach 2000, S. 801). Diskurse fordern zu einer Reflexion und Neubestimmung des eigenen Selbstverständnisses heraus, denn "Bestehendes hat keinen Anspruch darauf, ohne sorgfältige Überprüfung für alle Zeiten konserviert zu werden. Es muss sich vielmehr ständig neu bewähren und Änderungen in den Lebensverhältnissen Rechnung tragen" (Rohe 2001, S. 130). Diskurse erhalten zunehmend und zuweilen existenzielle Bedeutung in mehrkulturellen demokratischen Gesellschaften, und dies über nationale Grenzen hinweg, wie etwa die "Kopftuchdebatte" zeigt.

Bildungseinrichtungen, allen voran die Schulen, sind "hervorragende Orte zum Erlernen des interreligiösen und des interkulturellen Dialogs. Zu ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gehört es, demokratische Grundwerte zu vermitteln, für unterschiedliche kulturelle Prägungen und religiöse und weltanschauliche Überzeugungen offen zu sein, Solidarität und interkulturelle Kompetenz zu fördern." (Weimarer Aufruf 2003, S. 135). Die Bildungsziele Dialogfähigkeit und interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für alle Schüler – so bereits die Empfehlung der Kultusministerkonferenz 1996 – sind leicht zu formulieren; die Umsetzung dieser Ziele ist jedoch eine schwierige Aufgabe, wie unsere Untersuchungen bei Schulleitern und Lehrern belegen (Bender-Szymanski 2000; 2007a; 2008; 2009). Sie bestätigen die Forderung nach einer verbindlichen Verankerung interreligiöser und interkultureller Erziehung bereits in der universitären Ausbildung (Weimarer Aufruf 2003, S. 136).

1 Titel des Gutachtens von Edelstein/Fauser (2001).

Auch wenn Bildungsstandards und Lehrpläne ausführlich auf das Lernziel interkulturelle Kompetenz eingehen, interkulturelles Lernen sogar als Kernelement von Unterricht genannt wird, ist kaum geregelt, mit welchen konkreten Lehrinhalten die Lehrer dieses Lernziel vermitteln sollen. Angesichts der geringen Verfügbarkeit interkultureller didaktischer Unterrichtshilfen greifen die meisten Lehrer deshalb auf selbst entwickelte Materialien zurück (u. a. Göbel/Hesse 2008, S. 398 ff.). Um diesem Manko abzuhelfen, entwickelte ich auf der Grundlage eigener wissenschaftlicher Projekte theoriegeleitet zwei strukturgleiche, jedoch inhaltsverschiedene Lehr-Lernsequenzen zu konkreten interreligiös-interkulturellen Lehrinhalten. Übergeordnetes Ziel war es, mit diesen Sequenzen einen Beitrag im Sinne des Gutachtens für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, "Demokratie lernen und leben" (Edelstein/Fauser 2001), zu leisten, das explizit den Schwerpunktbereich "Interkulturelles Lernen – interkulturelle Kooperation" ausweist (S. 49 ff., S. 62 ff.). Zielgruppen können nach vielen empirisch begleiteten Durchführungen und Evaluationen Lehramtsstudierende (siehe u. a. folgenden Beitrag), Lehrer und Schüler sein (u. a. Bender-Szymanski 2010)[2].

2. Die Lehr-Lernsequenz "Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt?"

Die Lehr-Lernsequenz wurde in fünf Seminarveranstaltungen für Lehramtsstudierende an den Universitäten Mannheim und Dortmund von mir durchgeführt und evaluiert (Konzept der forschungsorientierten Lehre). Im Folgenden wird zunächst die Durchführung der Sequenz beschrieben. Im Anschluss daran werden die Evaluationsergebnisse dargestellt.

Die Sequenz gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Hauptphasen mit jeweiligen Unterphasen:

- ein fiktives Planspiel, in dessen Zentrum der Diskurs und die Entscheidung von Rollenträgern mit unterschiedlichen Positionen und Argumenten zur Einrichtung eines islamischen Kulturzentrums in einer Kommune stehen. Der Schulbezug wurde dadurch hergestellt, dass die Schule zum Diskursort bestimmt wurde; damit wird der Empfehlung Rechnung getragen, "dass die schulinternen Angebote interkulturellen Lernens im günstigen Fall die Schule im Blick auf Teilhabe an einem interkulturellen Programm der Gemeinde öffnet" (Edelstein/Fauser 2001, S. 25),

2 Die Kurz- und Langfassungen der Lehr-Lernsequenzen sowie Publikationen zur Durchführung und Evaluation mit unterschiedlichen Adressaten einschließlich der ausführlichen Darstellung der Evaluationsergebnisse, über welche in diesem Artikel berichtet wird, sind auf dem Internetportal des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung, München, zum Themenschwerpunkt "Interkulturelle Kompetenz als integrativer Bestandteil der Schulkultur unter besonderer Berücksichtigung des jüdisch-christlich-islamischen Dialogs" erschienen, das laufend aktualisiert wird.
URL: http://www.kompetenz-interkulturell.de → Unterrichtsbeispiele → 10.–13. Jgst.

- eine theoriegeleitete Phase, in der die Adressaten mit einem Konstrukt der Argumentationsintegrität und daraus abgeleiteten und empirisch validierten Standards und Strategien unintegren Argumentierens vertraut gemacht werden (modifiziert nach Groeben et al. 1993), und
- eine Anwendungsphase, in der Argumente von Politikern aus einem realen Diskurs um ein islamisches Kulturzentrum in überregionalen Tageszeitungen auf argumentative Regelverletzungen hin zu prüfen und im Falle des Erkennens von Regelverletzungen diese begründet zu benennen sind.

2.1 Phase I: Das Planspiel

Ausgangsbasis für das Planspiel ist folgendes Szenario: Der Verband der Islamischen Kulturzentren e.V. richtet für eine muslimische Gemeinde, deren Mitglieder mehrheitlich seit über 20 Jahren in H. wohnen, eine schriftliche Voranfrage an die Bauaufsicht der Stadt H. zwecks Einrichtung einer zum Verkauf angebotenen Liegenschaft als islamisches Kulturzentrum unter präziser Angabe der Nutzungsvorstellungen. Den Studierenden wurde die originale Voranfrage ausgehändigt; dies wurde ihnen allerdings erst in der dritten Phase der Sequenz mitgeteilt, in der sie mit dem realen Fall konfrontiert wurden. Die Studierenden wurden zunächst gebeten, schriftlich eine persönliche Entscheidung zu dem Vorhaben der Gemeinde zu treffen und diese mit Argumenten zu begründen. Zur Entscheidungsfindung konnten sie die Selbstdarstellung des Verbandes der Islamischen Kulturzentren und seiner Gemeinden heranziehen. Die Entscheidungsergebnisse wurden gemeinsam ausgewertet und diskutiert.

Auslöser für das Planspiel ist eine vom Schulelternbeirat unter Berufung auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule beim Direktor eingeforderte und genehmigte Diskussion zum Thema. Die Diskursteilnehmer wurden von Lehramtsstudierenden als Rollenträger dargestellt: der Bürgermeister, der Direktor der Schule, der Schulelternbeiratsvorsitzende, ein Vater zweier Schülerinnen muslimischen Glaubens, die Schulsprecherin und die Mutter einer Schülerin christlichen Glaubens. Alle Rollenträger erhielten Rollenbeschreibungen mit unterschiedlichen Positionen und Argumenten sowie zusätzliches Informationsmaterial (z. B. Positions- und Grundgesetzartikel), das sie für die Erarbeitung ihrer Rollenargumentationen nutzen sollten.

Mehrheitlich wurde das Planspiel als Podiumsdiskussion unter der Leitung eines Moderators und der späteren Einbeziehung der übrigen Seminarteilnehmer, die ebenfalls Rollen übernahmen und das Plenum repräsentierten, durchgeführt und videoaufgezeichnet; es wurden aber auch mehrere Gruppen gebildet, um potenziell unterschiedliche Entscheidungsausgänge miteinander vergleichen zu können. Folgende zentrale Leitfragen lagen der an das in der Regel einstündige Planspiel anschließenden gemeinsamen Auswertung zugrunde:

- Wurde im Diskurs deutlich, dass die Argumente, mit denen die Diskursteilnehmer ihre Positionen begründeten, nicht nur das Zusammenleben in einer Glau-

bensgemeinschaft und in der Kommune betreffen, sondern auch Demokratie als Gesellschafts- und Staatsform mit auf Gerechtigkeit und gegenseitige Anerkennung zielenden Bekenntnissen zu Grund- und Menschenrechten?

- Wurden die Argumente der einzelnen Rollenträger aufgegriffen und weiter verarbeitet?
- Wurde eine Lösung gefunden, die den Interessen aller Beteiligten gerecht wird?

Im Anschluss an den Diskurs hatten die Lehramtsstudierenden ihre persönliche Entscheidung zum Anliegen der muslimischen Gemeinde nochmals zu überprüfen (Reflexion). Gemeinsam wurde erarbeitet, ob und wenn ja, in welcher Weise sich die Entscheidungsrichtungen und Argumente verändert haben. Des Weiteren sollten die Studierenden das Planspiel und seine Durchführung beurteilen (Evaluation), indem sie vorgegebene Satzanfänge schriftlich begründet zu ergänzen hatten ("Ich fühlte mich in meiner Rolle ..."; "Ich hätte vielleicht ..."; "Ich habe gelernt, ..."; "Es war besonders schwierig für mich, ..."; "Es wäre besser gewesen, wenn ..."). Diese Methode der stillen Diskussion bot vielfältige Möglichkeiten der Vertiefung der Erfahrungen unter den folgenden Leitfragen:

- Ist die Befindlichkeit in der dargestellten Rolle abhängig vom Ausmaß der Übereinstimmung der übernommenen Rolle mit der persönlichen Entscheidung (z. B. größere Identifikation)?
- Unter welchen Bedingungen führen Diskrepanzen zwischen der eigenen und der Rollenposition zu einer positiven Befindlichkeit (z. B. Rolle "gerecht" vertreten)?
- Fordert die Auseinandersetzung mit unvertrauten Argumenten auch zu einer intensiveren Selbstreflexion heraus (z. B. Entdecken neuer Begründungen für die eigene Position; Entkräftung eigener Argumente)?
- Wie wird der eigene Beitrag zur Diskussion bewertet (z. B. konstruktiv; fair argumentiert)?
- Wie wird der Diskussionsverlauf selbst bewertet (z. B. Aufgreifen und In-Beziehung-Setzen der unterschiedlichen Argumente; Fortschritte in der Diskussion)?
- Worin manifestiert sich ein Lerngewinn (z. B. Erkennen der Komplexität von Argumenten)?

Den Studierenden dient diese Phase der Beurteilung des Planspiels dem eigenen Erkenntnisgewinn, der die Sequenz durchführenden Person zur Überprüfung und Weiterentwicklung des Planspiels.

2.2 Phase II: Faires Argumentieren will gelernt sein!

Mit dieser Phase wurden drei Ziele gesetzt:

- die Ermittlung subjektiver Kriterien für unfaires Argumentieren,
- die Durchführung einer Vorbefragung, in der die Studierenden argumentative Regelverletzungen zu erkennen und begründet zu benennen hatten – die Nach-

befragung erfolgte nach Beendigung der Lehr-Lernsequenz –, sowie das Hauptziel:

- die theoriegeleitete Einführung in ein Konstrukt der Argumentationsintegrität und daraus abgeleiteten und empirisch validierten Standards und Strategien unintegren Argumentierens.

Die Ziele stehen zueinander in folgendem Bezug: Die Vor-und Nachbefragung ist ein Bestandteil der Evaluationsinstrumente der Lehr-Lernsequenz und dient der Überprüfung von Lernfortschritten im Erkennen und begründeten Benennen argumentativer Regelverletzungen. Es wurde von der Annahme ausgegangen, dass die intensive Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Argumentationsintegrität und den Standards bzw. Strategien unintegren Argumentierens (Phase II) sowie die Anwendung des Erlernten in der dritten Phase der Sequenz solche Lernfortschritte bewirken.

Grundlage für die Vor-und Nachbefragung bildete eine von mir erstellte Vorlage, bestehend aus fünf Argumenten, die aus der Gesamtheit der in der Anwendungsphase (Phase III) zu bearbeitenden Argumente von Politikern aus den Tageszeitungen nach folgenden Kriterien ausgewählt wurden: sie sollten Regelverletzungen der beiden Wertperspektiven Rationalität und Kooperativität (s. u.) enthalten (je sieben), und in ihnen sollten jeweils mindestens zwei Regelverletzungen nachgewiesen werden können.

Die Vorbefragung erfolgte vor der Einführung in das Konstrukt der Argumentationsintegrität. Es wurde davon ausgegangen, dass die Studierenden ihren Antworten ihre persönlichen Vorstellungen über Regelverletzungen zugrunde legen, die man beim fairen Argumentieren vermeiden sollte. Deshalb wurde zunächst geprüft, über welches normative Repertoire an Regelverletzungen die Studierenden verfügten. Sie wurden gebeten, schriftlich die Frage zu beantworten: "Welche Regeln sollte man beim fairen Argumentieren nicht verletzen?" Die genannten Kriterien wurden gemeinsam ausgewertet und diskutiert.

Den Studierenden wurden sodann die fünf ausgewählten Argumente vorgelegt, die sie auf Regelverletzungen zu prüfen und für den Fall des Erkennens begründet zu benennen hatten. Sie wurden darüber informiert, dass eine Aussage mehrere argumentative Regelverletzungen beinhalten kann. Die Vorlage sah wie in Tabelle 1 dargestellt aus.

Im Anschluss an die Vorbefragung wurden die Studierenden in ein Konstrukt der Argumentationsintegrität eingeführt (hier und im Folgenden vor allem Groeben et al. 1993, insbes. S. 366 ff.), das die Grundlage bildete für die theoriegeleitete Entwicklung von Kriterien zur ethischen Beurteilung von Argumentationsbeiträgen in der Alltagskommunikation. Es expliziert vier Bedingungen integren Argumentierens. Die ersten beiden Bedingungen stellen Ausdifferenzierungen der Wertperspektive einer vernünftigen, rationalen Begründung (Rationalität) dar, die beiden anderen Konkretisierungen der Wertperspektive eines kooperativen Umgangs miteinander (Kooperativität) (vgl. Tabelle 2).

Argumente	Welche Regelverletzungen?	Begründung?
1 Wir führen natürlich mit solchen Organisationen auch Gespräche. Aber das Ziel dieser Treffen kann nur sein, sie von ihren Plänen abzubringen.		
2 Natürlich werde ein Antrag auf ein solches Zentrum nach geltendem Recht entschieden. Aber wir werden auch nicht zögern, umgehend Bebauungspläne zu ändern, um solche Einrichtungen zu verhindern.		
3 H. bleibe wie bisher eine tolerante und weltoffene Stadt. Jeder könne hier seine Religion frei ausüben. Der Bau von Moscheen und Kulturzentren jedoch stelle einen Anspruch auf dauerhafte Anwesenheit dar. Und dies wollen wir nicht.		
4 Diese Ablehnung sei auch eine Art Solidarität gegenüber den Christen in islamischen Ländern, denen unsägliches Leid und großer materieller und geistiger Schaden zugefügt wird.		
5 Die gegenseitige Achtung ist die Grundlage von Integration. Isolation und Absonderung bewirken das Gegenteil. Das islamische Kulturzentrum wäre nur ein Treffpunkt für Muslime. Als solches würde es – statt intensiver Integration – lediglich das multikulturelle Nebeneinander fördern.		

Tabelle 1: Auf Regelverletzungen zu püfende Argumente mit Begründungen

Komplementär zu den Bedingungen integren Argumentierens lassen sich vier Konstruktmerkmale unintegren Argumentierens formulieren: fehlerhafte und unaufrichtige Argumentationsbeiträge als Verletzungen der Wertperspektive Rationalität sowie inhaltlich ungerechte Argumentationsbeiträge und ungerechte Verfahrensweisen als Verletzungen der Wertperspektive Kooperativität. Die Ausdifferenzierung dieser Merkmale wiederum führte zu ethisch problematischen Standards sowie diesen jeweils zugeordneten Strategien.

Vier Bedingungen integren Argumentierens	Wertperspektive
• formale Richtigkeit – die vorgebrachten Argumentationsbeiträge müssen formal richtig und valide sein, • inhaltliche Richtigkeit/Aufrichtigkeit – die Teilnehmer müssen aufrichtig sein, d.h. nur solche Meinungen und Überzeugungen zum Ausdruck bringen und für diese argumentieren, die sie selbst in dieser Form für richtig erachten,	Rationalität
• inhaltliche Gerechtigkeit – die Argumente müssen den anderen Teilnehmern gegenüber inhaltlich gerecht sein, • Verfahrensgerechtigkeit – alle Teilnehmer müssen gleichermaßen die Möglichkeit haben, gemäß ihren individuellen Überzeugungen an der Klärung einer strittigen Frage mitzuwirken.	Kooperativität

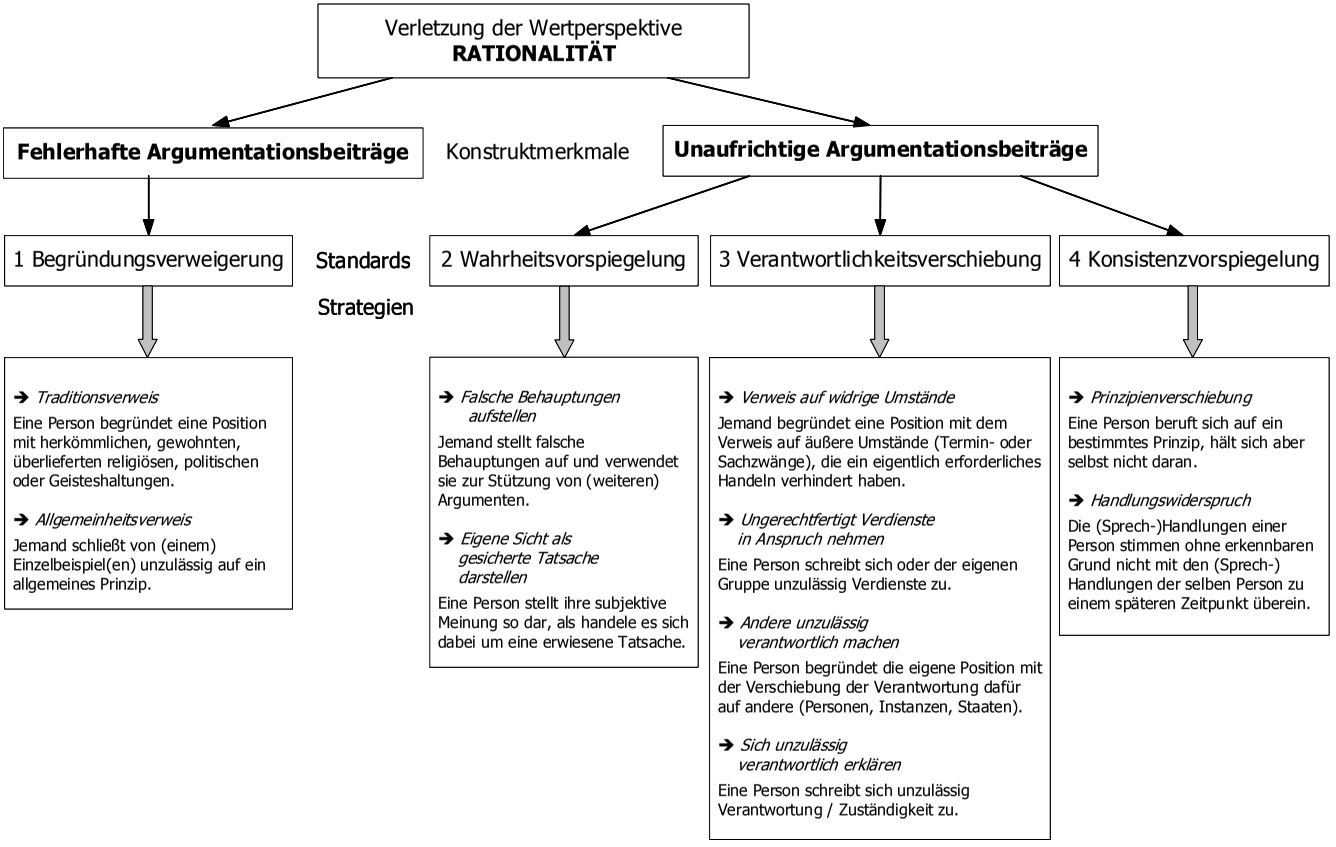
Tabelle 2: Vier Bedingungen integren Argumentierens (vgl. a. a. O., S. 368ff.)

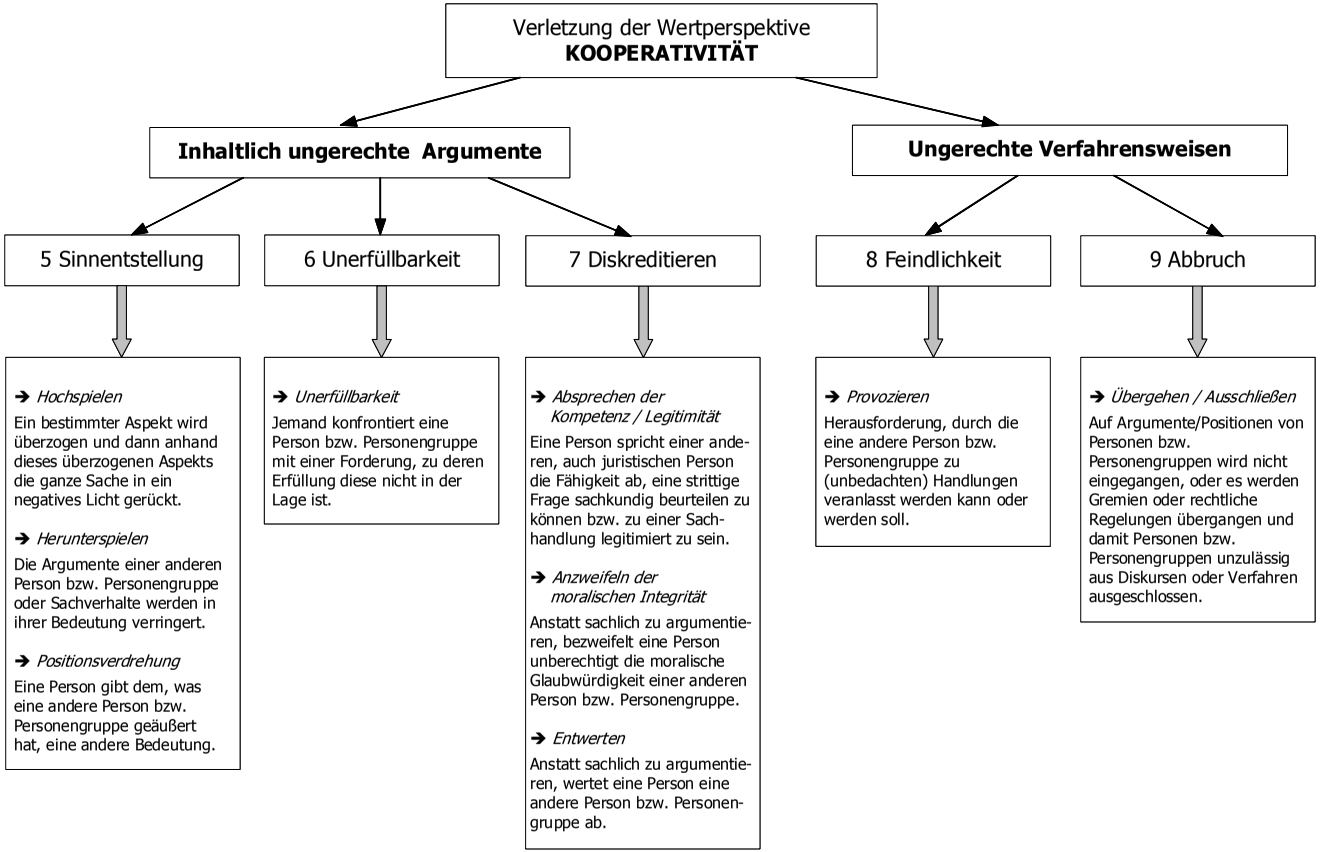
Die folgenden Schaubilder (vgl. S. 140f.) stellen die verschiedenen Ebenen des Konstrukts von der Ebene (der Verletzung) der Wertperspektiven Rationalität und Kooperativität über die Konstruktmerkmale und die diesen zugeordneten Standards bis zur Ebene der Strategien dar. Sie basieren vor allem auf Groeben et al. (1993), die Strategien sind jedoch nach einer von mir vorgenommenen und anschließend von mehreren Personen unabhängig voneinander geprüften Analyse (vgl. 3.3.2) durch Erweiterungen und Formulierungsänderungen z. T. modifiziert sowie an den realen Fall – den Diskurs um das islamische Kulturzentrum – angepasst worden. Dieses Vorgehen führte auch zum Wegfall eines von den Autoren vorgesehenen Standards.

Die Schaubilder wurden den Studierenden ausgehändigt und unter Heranziehung von konkreten Beispielen intensiv durchgearbeitet. Damit wurde die Grundlage für die Anwendungsphase (Phase III) geschaffen.

2.3 Phase III: Anwendungsphase

Die Fähigkeit zur Identifikation argumentativer Regelverletzungen ("passive argumentative Kompetenz", Flender et al. 1999, S. 310) ist "eine wichtige Voraussetzung für eine begründete Kritik an unethischen Praktiken des Argumentierens und damit für eine Verbesserung der Argumentationspraxis." (Mischo et al. 2002, S. 152). Sie besteht aus zwei Teilfähigkeiten: der Erkennung (Analysefähigkeit) und der korrekten Benennung (Kritikfähigkeit) von Regelverletzungen. Der Unterscheidung zwischen Analyse- und Kritikfähigkeit wird eine große Bedeutung beigemessen, da von der Annahme ausgegangen wird, dass viele Personen Regelverletzungen durchaus bemerken, aber oft nicht in der Lage sind, diese auch korrekt zu benennen. "Dabei kommt in alltäglichen Situationen insbesondere der Kritikfähigkeit eine hohe Bedeutung zu, beispielsweise wenn es darum geht, unfaire Beiträge


Verletzung der Wertperspektive
RATIONALITÄT
Fehlerhafte Argumentationsbeiträge
Konstruktmerkmale
Unaufrichtige Argumentationsbeiträge
1 Begründungsverweigerung
Standards
Strategien
2 Wahrheitsvorspiegelung
3 Verantwortlichkeitsverschiebung
4 Konsistenzvorspiegelung
➔ Traditionsverweis
Eine Person begründet eine Position mit herkömmlichen, gewohnten, überlieferten religiösen, politischen oder Geisteshaltungen.
➔ Allgemeinheitsverweis
Jemand schließt von (einem) Einzelbeispiel(en) unzulässig auf ein allgemeines Prinzip.
➔ Falsche Behauptungen aufstellen
Jemand stellt falsche Behauptungen auf und verwendet sie zur Stützung von (weiteren) Argumenten.
➔ Eigene Sicht als gesicherte Tatsache darstellen
Eine Person stellt ihre subjektive Meinung so dar, als handele es sich dabei um eine erwiesene Tatsache.
➔ Verweis auf widrige Umstände
Jemand begründet eine Position mit dem Verweis auf äußere Umstände (Termin- oder Sachzwänge), die ein eigentlich erforderliches Handeln verhindert haben.
➔ Ungerechtfertigt Verdienste in Anspruch nehmen
Eine Person schreibt sich oder der eigenen Gruppe unzulässig Verdienste zu.
➔ Andere unzulässig verantwortlich machen
Eine Person begründet die eigene Position mit der Verschiebung der Verantwortung dafür auf andere (Personen, Instanzen, Staaten).
➔ Sich unzulässig verantwortlich erklären
Eine Person schreibt sich unzulässig Verantwortung / Zuständigkeit zu.
➔ Prinzipienverschiebung
Eine Person beruft sich auf ein bestimmtes Prinzip, hält sich aber selbst nicht daran.
➔ Handlungswiderspruch
Die (Sprech-)Handlungen einer Person stimmen ohne erkennbaren Grund nicht mit den (Sprech-) Handlungen der selben Person zu einem späteren Zeitpunkt überein.


Verletzung der Wertperspektive
KOOPERATIVITÄT
Inhaltlich ungerechte Argumente
Ungerechte Verfahrensweisen
5 Sinnentstellung
6 Unerfüllbarkeit
7 Diskreditieren
8 Feindlichkeit
9 Abbruch
→ Hochspielen
Ein bestimmter Aspekt wird überzogen und dann anhand dieses überzogenen Aspekts die ganze Sache in ein negatives Licht gerückt.
→ Herunterspielen
Die Argumente einer anderen Person bzw. Personengruppe oder Sachverhalte werden in ihrer Bedeutung verringert.
→ Positionsverdrehung
Eine Person gibt dem, was eine andere Person bzw. Personengruppe geäußert hat, eine andere Bedeutung.
→ Unerfüllbarkeit
Jemand konfrontiert eine Person bzw. Personengruppe mit einer Forderung, zu deren Erfüllung diese nicht in der Lage ist.
→ Absprechen der Kompetenz / Legitimität
Eine Person spricht einer anderen, auch juristischen Person die Fähigkeit ab, eine strittige Frage sachkundig beurteilen zu können bzw. zu einer Sachhandlung legitimiert zu sein.
→ Anzweifeln der moralischen Integrität
Anstatt sachlich zu argumentieren, bezweifelt eine Person unberechtigt die moralische Glaubwürdigkeit einer anderen Person bzw. Personengruppe.
→ Entwerten
Anstatt sachlich zu argumentieren, wertet eine Person eine andere Person bzw. Personengruppe ab.
→ Provozieren
Herausforderung, durch die eine andere Person bzw. Personengruppe zu (unbedachten) Handlungen veranlasst werden kann oder werden soll.
→ Übergehen / Ausschließen
Auf Argumente/Positionen von Personen bzw. Personengruppen wird nicht eingegangen, oder es werden Gremien oder rechtliche Regelungen übergangen und damit Personen bzw. Personengruppen unzulässig aus Diskursen oder Verfahren ausgeschlossen.

eines Gegenübers als solche rechtzeitig zu erkennen, sie angemessen zu bewerten und schnell zu reagieren" (Flender et al. 1996, S. 43f.).

In der Anwendungsphase hatten die Studierenden Regelverletzungen in realen Argumentationen selbständig zu erkennen und auf der Grundlage der beiden Schaubilder begründet zu benennen. Die Inhalte, die den Studierenden vorgegeben wurden, sind z. T. wörtliche, z. T. in indirekter Rede wiedergegebene Stellungnahmen von Kommunalpolitikern, die in überregionalen Tageszeitungen unmittelbar nach Bekanntwerden der Voranfrage des Verbandes der Islamischen Kulturzentren e. V. und mehrheitlich lange vor Abschluss des Prüfprozesses durch die Baubehörde veröffentlicht wurden. Formal entsprachen die Bearbeitungsunterlagen denen der Vorlage für die Vor- und Nachbefragung (s. o.).

An die Erarbeitungsphase schlossen sich der Austausch und die Diskussion der Ergebnisse an. Eine wesentliche Grundlage dafür war die von mir erarbeitete Handreichung für den Lehrer in der Langfassung der Lehr-Lernsequenz (vgl. Fußnote 2), die die jeweiligen Regelverletzungen und Begründungen für deren Benennungen enthält.

Im Anschluss an die Ergebnisdiskussion wurden die Studierenden gebeten, die eigene persönliche Entscheidung vor dem Hintergrund der erkannten und begründet benannten Regelverletzungen ein drittes Mal zu reflektieren. Die Ergebnisse wurden gemeinsam ausgewertet und auf Veränderungen in den Entscheidungsrichtungen und Begründungen hin geprüft.

3. Ergebnisse der Evaluation der Lehr-Lernsequenz

Die Lehr-Lernsequenz wurde dreifach evaluiert: anhand eines Fragebogens, mittels begründet zu ergänzender Satzanfänge zur Lehr-Lernsequenz (Methode der stillen Diskussion) sowie einer Vorher-Nachher-Befragung zur Prüfung von Lernfortschritten im Erkennen und begründeten Benennen argumentativer Regelverletzungen. An den Evaluationen nahm eine unterschiedliche Anzahl von Lehramtsstudierenden der insgesamt fünf Seminarveranstaltungen teil: die Anzahl derjenigen, die den Fragebogen beantworteten (N = 113), reduzierte sich bei der Durchführung der Methode der stillen Diskussion (N = 88). Gemäß den mehrheitlich schriftlichen Entschuldigungen können die Fehlzeiten hauptsächlich mit Exkursionen, Klausuren, mündlichen Prüfungen und Sprechstunden in anderen Studienfächern sowie Krankheit erklärt werden. In die Auswertung der Vorher-Nachher-Befragung wurden nur jene Studierenden einbezogen, die zu beiden Zeitpunkten anwesend waren (N = 75). Da die Vorlage für die Vor- und Nachbefragung erst später als die Lehr-Lernsequenz selbst entwickelt wurde und entsprechend nicht bei allen Durchführungen der Sequenz eingesetzt werden konnte, nahm eine geringere Anzahl an Studierenden daran teil als an den Sequenzen insgesamt.

3.1 Fragebogen

Der Fragebogen enthält die folgenden Kategorien mit den jeweils darauf bezogenen Items:

- *Konzept*: Die Lehr-Lernsequenz war klar strukturiert – Die theoretischen Hintergrundinformationen waren hilfreich – Das Verhältnis zwischen theoretischen Anteilen und praktischer Anwendung war angemessen – Der Wechsel der Perspektiven in den unterschiedlichen Phasen der Lehr-Lernsequenz hat den Erkenntnisgewinn gesteigert.
- *Anforderungsniveau*: Das Anspruchsniveau war zu hoch.
- *Methode*: Die Methode zur Erkennung und Benennung von Regelverletzungen ist hilfreich für andere reale Argumentationssituationen – Es wurde genügend Informationsmaterial bereitgestellt, um die jeweiligen Aufgaben angemessen bearbeiten zu können.
- *Lehrperson*: Sie ist sorgfältig auf Verständnisfragen und Anmerkungen eingegangen – Sie hat die Inhalte verständlich präsentiert – Sie hat sich vergewissert, ob die Inhalte verstanden wurden – Sie hat auch schwierige Sachverhalte gut erklärt.

Zur Beurteilung der Aussagen standen die Antwortmöglichkeiten "trifft voll zu", "trifft eher zu", "trifft eher nicht zu" und "trifft gar nicht zu" zur Verfügung.

Die Bewertungen des Konzepts liegen von wenigen Ausnahmen abgesehen im positiven Bereich. Insbesondere hervorgehoben werden die klare Strukturiertheit der Sequenz (trifft voll zu/trifft eher zu, im Folgenden "zutreffend": 97%) und die Bedeutung der theoretischen Hintergrundinformationen (zutreffend: 97%). Auch die Angemessenheit des Verhältnisses zwischen Theorie und praktischer Anwendung wird mit 94% als zutreffend bewertet. Dass der Wechsel der Perspektiven den Erkenntnisgewinn gesteigert hat, bezeichnen 92% als zutreffend.

Vergleichbare Beurteilungen werden für die Transferierbarkeit der angewendeten Methode der Erkennung und Benennung von Regelverletzungen auf andere Argumentationssituationen (zutreffend: 96%) sowie für die Bereitstellung von genügend Informationsmaterial zur angemessenen Bearbeitung der Aufgaben abgegeben (zutreffend: 97%). Das Anforderungsniveau wurde weitgehend als angemessen erlebt.

Erfreulich ist die positive Bewertung der die Lehr-Lernsequenz durchführenden Person, hängt doch der Lerneffekt auch davon ab, wie sorgfältig auf Verständnisfragen und Anmerkungen eingegangen wird (zutreffend: 98%), wie verständlich die Inhalte präsentiert (zutreffend: 99%), wie gut schwierige Sachverhalte erklärt werden (zutreffend: 97%), und ob man sich vergewissert, dass die Inhalte auch verstanden worden sind (zutreffend: 98%). Alle Vorgaben werden in dieser Kategorie mit über 70% bis 89% als "voll zutreffend" beurteilt.

Für die vier Kategorien ergeben sich folgende Beurteilungen (N = 113):

Kategorien	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Konzept	52,2%	42,7%	4,9%	0,2%
Anforderungsniveau*	49,6%	37,2%	11,5%	1,8%
Methode	60,7%	36,2%	2,7%	0,4%
Lehrperson	78,1%	20,1%	1,8%	0,0%

* umgepolt
Tabelle 3**:** Beurteilungen pro Kategorie in %

Fasst man die Antwortangaben "trifft voll zu" und "trifft eher zu" zusammen, dann wird das Konzept zu 95%, das Anforderungsniveau zu 87%, die Methode zu 97% sowie die Lehrperson zu 98% positiv bewertet.

3.2 Satzergänzungen

Die Ergebnisse der ergänzten und mit Begründungen versehenen Satzvorgaben zur Beurteilung der Lehr-Lernsequenz werden im Folgenden dargestellt. Die Absolut- und Relativzahlen in den Tabellen beziehen sich auf die Anzahl der Nennungen (N), Mehrfachnennungen waren möglich.

3.2.1 Ich fühlte mich während der Lehr-Lernsequenz ...

Die Vorgabe wurde von 91% der Studierenden beantwortet und mit 93 von insgesamt 119 Nennungen als (sehr) positiv beschrieben.

Gründe für eine positive Befindlichkeit (N = 93)	N	%
Struktur, Inhalte und Durchführung der Lehr-Lernsequenz	81	87,1
Allgemein: (Sehr) spannende, zur intensiven Auseinandersetzung und kritischen Reflexion mit interkulturellen Fragestellungen und Problembereichen herausfordernde, eindrucks- und kognitiv anspruchsvolle, abwechslungs- und informationsreiche, von den Anforderungen und Aufgaben her transparente, zum Mitdenken und zur aktiven Mitarbeit motivierende Sequenz, klar strukturierte und logisch aufgebaute dreiphasige Konzeption, stimmige Verbindung von Theorie- und Praxisphasen, Bereitstellung von reichhaltigem und informativem Material für die Bearbeitung der (Teil)Aufgaben, gut gewähltes Fallbeispiel, hoher Alltagsbezug → persönliche Nähe, für erfolgreiche Lernprozesse sehr gut geeignet	64	79,0
Speziell: • Neue, zum Nachdenken anregende Erfahrung durch das Planspiel und die Argumentationsanalysen, sehr gut geeignet zur Selbstanwendung und den späteren Einsatz im eigenen Unterricht, hilfreich für die eigene Argumentationspraxis, Entdeckung neuer Argumente • Erkenntnisgewinn durch die Methode des Perspektivenwechsels, sehr aufschlussreiche Konfrontation mit eigenen Wertvorstellungen	17	21,0

Lernklima Sehr angenehme Atmosphäre, gutes Arbeitsklima, sehr sachliche, faire, verständnis- und verständigungsorientierte Diskussionen auch über den Islam, sehr gute Integration in die Arbeitsgruppe, ungezwungenes Verhältnis Leitung-Teilnehmer	12	12,9

Tabelle 4: Gründe für eine positive Befindlichkeit

Der größte Anteil der Begründungen für die positive Befindlichkeit bezieht sich mit 87% auf die Struktur, die Inhalte und die Durchführung der als für erfolgreiche Lernprozesse sehr gut geeignet angesehenen Lehr-Lernsequenz. Die relativ wenigen Gründe für eine ambivalente Befindlichkeit (sowohl positiv – dort zugeordnet – als auch negativ: N = 26) liegen vor allem im kognitiven Bereich: genannt werden Informationsdefizite und die (anfängliche) Überforderung angesichts der Komplexität der Argumentationsanalysen. Dem affektiven Bereich zuzuordnen sind sowohl fremd- als auch selbstreflexive Anteile: Betroffenheit, Empörung, Ärger und Aggressivität angesichts unintegrer Argumente sowie das Bewusstwerden eigener unfairer Argumentationen.

3.2.2 Ich hätte vielleicht ...

Die Vorgabe wurde von 74% der Studierenden beantwortet. Reflexionsrichtung und –inhalte beziehen sich ausschließlich selbstkritisch auf das eigene argumentative Handeln: Man hätte noch weitere und überzeugendere Argumente für die eigene Position entwickeln, sich intensiver auf die Argumente anderer einlassen, die eigene Meinung angesichts überzeugenderer Argumente eher revidieren sollen, anstatt darauf zu insistieren, sowie sich noch aktiver und gezielter an den Diskursen beteiligen sollen, um deren Fortschritt mit zu beeinflussen.

3.2.3 Ich habe gelernt, ...

Die Vorgabe wurde von 100% der Studierenden beantwortet. Die Lernerfahrungen beziehen sich auf die in Tabelle 5 dargestellten Bereiche.

An erster Stelle der Lerneffekte und in großem Abstand zu den beiden weiteren Bereichen steht mit 86% Nennungen der Erwerb von Sach-, Bedeutungs- und Handlungswissen. Zuvor der Reflexion kaum oder nicht zugängliche Wahrnehmungsräume wurden reflektierbar gemacht, präzisiert und erweitert, die Bedeutung der Begründungsnotwendigkeit von Regelverletzungen wird hervorgehoben, die Wichtigkeit des Perspektivenwechsels für Diskurse und einen verständigungsorientierteren Umgang mit religiös-kultureller Heterogenität betont. Die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Rechts- und Gesetzeslage beim Nachweis von argumentativen Regelverletzungen wurde vielen Studierenden erst durch die explizite Bearbeitung unintegrer Argumente aus der Rechtsperspektive bewusst. Interessant ist die zwar numerisch relativ geringe, aber inhaltlich bemerkenswerte Bezugnahme auf die Erschütterung der Glaubwürdigkeit von Demokratie.

Lernbereiche (N = 123)	N	%
Erwerb von Sach-, Bedeutungs- und Handlungswissen • Kennenlernen notwendiger Bedingungen für faires Argumentieren, Systematisierung und Explikation bislang, wenn überhaupt, nur intuitiv wahrgenommener Regelverstöße, Wichtigkeit des Begründens von Regelverstößen, Bedeutung der Rechts-und Gesetzeslage, Kennenlernen neuer Argumente, Bedeutung integren Argumentierens für schulisches und Alltags-Handeln zur Entwicklung gegenseitigen Verständnisses, Erfahrung der Motivationsvorteile einer Lehr-Lernsequenz • Bedeutung und Folgen des Perspektivenwechsels für Diskurse: Wichtigkeit, Gewohntes / Selbstverständliches, den eigenen Standpunkt von mehreren Seiten zu beleuchten und die eigenen Argumente auf ihre Integrität zu prüfen, bevor man sich eine Meinung bildet und sie in einen Diskurs einbringt, dass man sich in jede Position gut hineinversetzen kann, wenn man sich darum bemüht, dass man die eigenen Entscheidungsgrundlagen kraft besserer Argumente revidieren können und sich von der Gegenseite überzeugen lassen muss • Bedeutung der Thematik der Lehr-Lernsequenz: Einnahme neuer Perspektiven gegenüber der islamischen Religion, Erkenntnis, welche Regeln im Islam für den Alltag wichtig sind, vertieftere Einblicke in und Verständnis für Migration und den Umgang mit religiös-kultureller Heterogenität	106	86,2
Erkenntnis des kognitiven Anspruchs von Diskursen Schwierigkeit integren Argumentierens und der Herstellung von Eindeutigkeit bei der Prüfung und Beurteilung der Argumente im Hinblick auf ihre Integrität, Schwierigkeit, bei einer so vielschichtigen Problemstellung eine für alle akzeptable Lösung zu finden, Erkenntnis der Bedeutung einer Zieländerung – nicht die eigene Position durchzusetzen, sondern die Argumente zu prüfen – als kognitive Herausforderung	7	5,7
Hinterfragen der Glaubwürdigkeit von Demokratie Diskrepanz zwischen dem Anspruch unserer Gesellschaft und unseres Staates an Aufgeklärtheit und Demokratie und deren Umsetzung in Politik und Verwaltung, bundesweiter Konflikt um die Gewährleistung der Freiheit der Religionsausübung, Unabdingbarkeit des kritischen Hinterfragens der Aussagen politischer Entscheidungsträger	10	8,1

Tabelle 5: Lernerfahrungen und -effekte

3.2.4 Es war besonders schwierig für mich, ...

Die Vorgabe wurde von 84% der Studierenden beantwortet und wie aus Tabelle 6 ersichtlich begründet.

Als größte Schwierigkeit wurde die mit der Lehr-Lernsequenz verbundene kognitive Herausforderung erlebt, und zwar insbesondere die kognitive Anstrengung, die bei der Erkennung und begründeten Benennung argumentativer Regelverletzungen aktiviert werden musste. Fast ein Drittel der Nennungen gilt der besonderen Schwierigkeit des Umgangs mit Positionen und Argumenten, die nicht der per-

sönlichen Einstellung entsprachen. Interessant ist die Erfahrung, dass trotz überzeugenderer Argumente an der eigenen Position hartnäckig festgehalten wird, und dass es schwer fällt "zuzugeben, dass die eigenen Argumente entkräftet wurden." Nur wenig genannt wird ein zu geringer Informationsstand über den Islam sowie die geltende Rechts- und Gesetzeslage. Auch die eigene Emotionskontrolle wurde kaum als besondere Schwierigkeit wahrgenommen.

Besondere Schwierigkeit (N = 75)	N	%
Kognitive Anstrengung hohe Komplexität und Vielfalt beim Erkennen, Benennen und Begründen von Regelverletzungen, Entwickeln von Positionen und Argumenten sowie deren Einbringung in die Diskussion, hohe Konzentrationsanspannung während intensiver Phasen der Lehr-Lernsequenz	43	57,3
Emotionskontrolle bei unfairen Argumenten ruhig zu bleiben, einer wichtigen Bedingung für gegenseitige Verständigung und die Entwicklung von Lösungsansätzen	2	2,7
Umgang mit anderen Positionen und Argumenten einen offenen Blick für gegnerische Positionen zu bewahren und sie ernst zu nehmen, eine Rolle und deren Vertretung mit Argumenten zu übernehmen, die nicht der persönlichen Einstellung entsprachen, zu erkennen, dass man trotz überzeugenderer Argumente hartnäckig an der eigenen Position festhält, zuzugeben, dass die eigenen Argumente entkräftet wurden, sich in die Situation von Migranten hineinzuversetzen und muslimische Glaubensinhalte zu verstehen, zu glauben, dass es solche Regelverletzungen auf politischer Ebene gibt	23	30,7
Informationsdefizite geringes Wissen um den islamischen Glauben/Riten/Symbole und mangelnde Kenntnis der Rechts- und Gesetzeslage als Hindernis bei der Entwicklung von Argumenten und der Teilnahme an den Diskussionen	7	9,3

Tabelle 6: Erlebte Schwierigkeiten

3.2.5 Es wäre besser gewesen, wenn ...

Diese Vorgabe wurde von 73% der Studierenden mit 71 Nennungen beantwortet. Darunter fallen auch jene 15 Nennungen, die explizit den hohen Lerngewinn durch die Sequenz hervorhoben und keine Verbesserungsvorschläge enthielten (z. B. "Es gibt nichts zu verbessern!" – "Ich habe sehr viel gelernt!" – "Die Lehr-Lernsequenz hat mir sehr viel gebracht!" – "Ich bin mir sicher, dass ich diese Lehr-Lernsequenz später im eigenen Unterricht verwenden kann!").

Die Verbesserungsvorschläge sind im Detail in der Langversion der Darstellung der Evaluationsergebnisse (selbst)kritisch beleuchtet worden (vgl. Fußnote 2). Der größte Anteil der Vorschläge (N = 25) bezieht sich auf die Argumentationsanalysen in der dritten Phase der Lehr-Lernsequenz. An dieser Stelle werden nur jene

Vorschläge dargestellt, die konstruktiv aufgegriffen wurden. Dem Wunsch nach einer Analyse der Argumente der Befürworter des islamischen Kulturzentrums auf Regelverstöße hin kann zwar nicht entsprochen werden: Entgegen der ursprünglichen Annahme ließen sich die Positionen der Politiker nicht den Kategorien Gegner und Befürworter des islamischen Kulturzentrums zuordnen, sondern abgesehen von sehr wenigen Ausnahmen den Kategorien Gegner und Kritiker der Gegner. Dem Vorschlag wurde aber insofern entgegen gekommen, als die (wenigen) Regelverletzungen der Kritiker der Gegner (N = 10) in der Langversion der Lehr-Lernsequenz inzwischen explizit berücksichtigt wurden. Der Wunsch nach kürzeren Texten – gemeint sind die Medienzitate, die es auf Regelverstöße hin zu analysieren galt – wurde ebenfalls umgesetzt: Neben der Langversion, die vor allem für mehrtägige Kompaktseminare geeignet ist, wurde eine Kurzversion für zweistündige wöchentliche Seminarveranstaltungen erstellt (Bender-Szymanski 2007b).

Vergleicht man die Evaluationsergebnisse des Fragebogens mit den Befunden zu den vorgegebenen Satzanfängen, dann zeigt sich, dass alle im Fragebogen angeführten Aspekte auch in den freien Antworten aufgegriffen werden. Darüber hinaus wird deutlich, wie inhaltlich ergiebig, differenziert und konstruktiv die zusätzlich zum Fragebogen eingesetzte Evaluationsmethode ist.

3.3 Vorher-Nachher-Befragung

In der Vor- und Nachbefragung hatten die Studierenden bei fünf vorgegebenen Politikerargumenten Regelverletzungen zu erkennen und begründet zu benennen, wie unter Punkt 2.2 dargestellt wurde. Dort wurde auch die Plausibilität der Erfassung der subjektiven Kriterien für argumentative Regelverletzungen wegen ihrer Bedeutung für die Vorbefragung dargelegt.

3.3.1 Subjektive Kriterien für argumentative Regelverletzungen

Bei der Auswertung der Angaben der Studierenden (88) zur Frage: "Welche Regeln sollte man beim fairen Argumentieren nicht verletzen?" zeigte sich erwartungsgemäß, dass die genannten Regelverletzungen begrifflich mehrheitlich nicht den in der theoriegeleiteten Phase (Phase II) erarbeiteten entsprachen. Die Angaben wurden deshalb nach ihrem Gehalt beurteilt und den entsprechenden Merkmalen, Standards bzw. Strategien der beiden Wertperspektiven Rationalität und Kooperativität zugeordnet.

Von insgesamt 347 genannten Regelverletzungen entfielen 75,5% auf die Verletzung der Wertperspektive Kooperativität und 24,5% auf die der Wertperspektive Rationalität. Die Wahrung inhaltlicher Gerechtigkeit und der Verfahrensgerechtigkeit gegenüber anderen Teilnehmern ist damit weitaus stärker im Bewusstsein der Studierenden präsent als die Wahrung formaler Richtigkeit und inhaltlicher Aufrichtigkeit. Zählt man zusätzlich genannte Kriterien hinzu wie Merkmale von Sprechhandlungen (nicht laut zu werden, ruhig zu bleiben; N = 34), dann erhöht sich der Anteil der Regelverletzungen der Wertperspektive Kooperativität um ein

Weiteres. Ungerechte Verfahrensweisen, insbesondere das Übergehen / Ausschließen anderer Personen bzw. Argumente aus einem Diskurs, sind die am häufigsten genannten Regelverstöße (62%); bei den inhaltlich ungerechten Argumenten (38%) wird fast ausschließlich für wichtig erachtet, Diskreditierungen zu vermeiden (96%), insbesondere andere Personen nicht abzuwerten.

Bei den Regelverletzungen, die der Wertperspektive Rationalität zugeordnet werden konnten, liegen unaufrichtige Argumentationsbeiträge mit 69% an erster Stelle, darunter insbesondere die Wahrheitsvorspiegelung (61%); von keinem Studierenden wurde hingegen die Verantwortlichkeitsverschiebung als Regelverletzung genannt. Dass Argumentationsbeiträge nicht fehlerhaft im Sinne einer Begründungsverweigerung sein sollen, ist mit 31% der Nennungen das zweite Merkmal dieser Wertperspektive, der auch zusätzlich genannte integritätsrelevante Merkmale zum selbstreflexiven und flexiblen Umgang mit anderen Argumenten wie Perspektivenwechsel, Überdenken eigener Argumente und Aufgabe eigener Positionen kraft überzeugenderer Argumente (N = 22) zugeordnet wurden.

Von zwei Ausnahmen abgesehen – der Verantwortlichkeitsverschiebung (Verletzung der Wertperspektive Rationalität) und der Unerfüllbarkeit (Verletzung der Wertperspektive Kooperativität) – wurden alle in der theoriegeleiteten zweiten Phase behandelten Standards und, vornehmlich bei der Wertperspektive Kooperativität, Strategien in den Nennungen der Studierenden aufgefunden, allerdings mit deutlichen Schwerpunktsetzungen.

Die normativen Vorstellungen der Studierenden sind dekontextualisiert. Dies wirft die Forschungsfrage auf, inwieweit es ihnen gelingt, die Regelverletzungen auch in realen Argumentationskontexten zu erkennen und zutreffend zu benennen.

3.3.2 Vorher-Nachher-Befragung

Tabelle 7 bildete die Grundlage für die Auswertung der Vor- und Nachbefragungen. In der ersten Spalte sind den Tageszeitungen (Z1 und Z2) entnommene Argumente von Politikern aufgeführt. In der zweiten Spalte werden ausgewählte Regelverletzungen für jedes der Argumente dargestellt, in der dritten die dazu gehörigen Begründungen. Sie liefern wichtige Hinweise darauf, inwieweit die Studierenden den spezifischen Kern der Regelverletzung(en) erkannt haben und benennen konnten. Dies war besonders für die Auswertung der Vorbefragung von Bedeutung, da diese vor der Einführung in das Konstrukt der Argumentationsintegrität und die Standards bzw. Strategien erhoben wurde.

Die in Tabelle 7 dargestellten Regelverletzungen einschließlich der Begründungen wurden zunächst von mir gemäß den in der zweiten Phase der Lehr-Lernsequenz spezifizierten Konstruktmerkmalen, Standards und Strategien bestimmt und anschließend von drei Wissenschaftlern – einem Ethiker, einem Soziologen und einem Erziehungswissenschaftler – sowie einem Juristen unabhängig voneinander auf ihre Plausibilität geprüft. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, über die nach einer Diskussion konsensuell entschieden wurde, bestätigten sich meine Analysen.

Argumente aus den Tageszeitungen Z 1 und Z 2	Welche Regelverletzungen?	Begründung?
1 "Wir führen natürlich mit solchen Organisationen auch Gespräche. Aber das Ziel dieser Treffen kann nur sein, sie von ihren Plänen abzubringen." (Bürgermeister)	• Abbruch: Ausschluss …	aus der Kommunikation: Die Argumente der muslimischen Bürger werden nicht ernsthaft berücksichtigt.
	• Konsistenzvorspiegelung: Prinzipienverschiebung	Das Gespräch als einem der wechselseitigen Verständigung dienenden Diskurs wird annonciert, das Ziel jedoch vorgegeben.
2 Natürlich werde ein Antrag auf ein solches Zentrum nach geltendem Recht entschieden. "Aber wir werden auch nicht zögern, umgehend Bebauungspläne zu ändern, um solche Einrichtungen zu verhindern." (Bürgermeister)	• Konsistenzvorspiegelung: Handlungswiderspruch	Entscheidung nach geltendem Recht lässt den Ausgang offen, Änderung von Bebauungsplänen präjudiziert Ablehnung.
	• Abbruch: Ausschluss …	aus einem legalem Prüf- und Entscheidungsprozess: sog. "Negativplanung" ist unzulässig, wenn und soweit sie nur vorgeschoben wird, um eine andere Nutzung zu verhindern.
	• Verantwortlichkeitsverschiebung: unzulässige Verantwortungszuschreibung	Magistrat ist nicht zur Änderung von Bebauungsplänen befugt.
	• Abbruch: Übergehen …	der Stadtverordnetenversammlung.
3 H. bleibe wie bisher eine tolerante und weltoffene Stadt. Jeder könne hier seine Religion frei ausüben. Der Bau von Moscheen und Kulturzentren jedoch stelle einen Anspruch auf dauerhafte Anwesenheit dar. "Und dies wollen wir nicht." (Fraktionsvorsitzende der Partei A)	• Konsistenzvorspiegelung: Handlungswiderspruch	Uneingeschränkte Toleranz vs. dauerhaft anwesende Muslime unerwünscht.
	• Sinnentstellung: Positionsverdrehung …	des Wunsches der Muslime (s. Brief an die Baubehörde) durch Unterstellung eines Anspruchs auf dauerhafte Anwesenheit.
	• Abbruch: Ausschluss …	muslimischer Bürger aus geltendem Rechtsschutz und der Gesellschaft.

4 Diese Ablehnung sei auch eine Art Solidarität gegenüber den Christen in islamischen Ländern, denen unsägliches "Leid und großer materieller und geistiger Schaden zugefügt wird." (Fraktionsvorsitzende der Partei A)	• Verantwortlichkeitsverschiebung: andere unzulässig verantwortlich machen • Konsistenzvorspiegelung: Prinzipienverschiebung	Die in H. lebenden Muslime werden unzulässig in "Sippenhaft" genommen und bestraft. Demokratische Prinzipien werden durch den Grundsatz der Gleichvergeltung (lex talionis) außer Kraft gesetzt.
5 "Die gegenseitige Achtung ist die Grundlage von Integration. Isolation und Absonderung bewirken das Gegenteil." Das islamische Kulturzentrum wäre nur ein Treffpunkt für Muslime. Als solches würde es – statt intensiver Integration – lediglich das multikulturelle Nebeneinander fördern. (stellvertretende Vorsitzende der Jugendorganisation einer Partei)	• Konsistenzvorspiegelung: Prinzipienverschiebung • Diskreditieren: Absprechen der Legitimität • Abbruch: Ausschluss aller Religionsgemeinschaften	Was für Christen unhinterfragt gilt, wird Muslimen nicht zugestanden. Integrationsbereitschaft führt nicht zum Verzicht auf religiöse Bindungen und die Ausübungsberechtigung nach Art. 4 GG. Gegenseitige Achtung und Integration hätte bei dieser Argumentation auch die Verwehrung christlicher und anderer religiöser "Treffpunkte" wegen desintegrierender Wirkung zur Folge.

Tabelle 7: Auswertungsgrundlage der Vor- und Nachbefragung

Die Auswertung der Vor- und Nachbefragung erfolgte nach fünf Kriterien:

- Regelverletzung erkannt und zutreffend benannt
- zusätzliche Regelverletzung erkannt und zutreffend benannt
- Regelverletzung erkannt und unzutreffend benannt
- Regelverletzung erkannt und nicht benannt
- Regelverletzung nicht erkannt.

In die Auswertung wurden nur jene Studierenden einbezogen, die bei beiden Befragungen anwesend waren (N = 75). Setzt man die Befunde ins Verhältnis zur maximal möglichen Anzahl zu erkennender und zutreffend zu benennender Regelverletzungen gemäß der Vorlage, dann ergibt die Vorbefragung eine Trefferquote von 15% sowie die Nachbefragung eine Trefferquote von 65%. Der Anteil erkannter und zutreffend benannter Regelverletzungen wächst, bezogen auf deren Gesamtanzahl, von 19% in der Vorbefragung auf 81% in der Nachbefragung. Zusätzlich erkannte und zutreffend benannte Regelverletzungen nehmen, bezogen auf die Gesamtanzahl, von der Vorbefragung (23,7%) zur Nachbefragung (76,3%) für beide Wertperspektiven um 53% zu. Die in der Vorbefragung erkannten, aber unzutreffend benannten Regelverletzungen (92%) nehmen, bezogen auf die Ge-

samtanzahl, in der Nachbefragung deutlich ab (7,8%); gleiches gilt für die nicht erkannten Regelverletzungen (von 100% auf 0%). Dieses Ergebnis kann als recht beachtlicher Lernzuwachs interpretiert werden. Er schlägt sich auch in der verwendeten Terminologie bei den Benennungen der Regelverletzungen in der Nachbefragung nieder: Sie entspricht mehrheitlich präzise jener, die in der zweiten Phase der Sequenz erarbeitet wurde.

Entfielen bei den subjektiven Kriterien für unintegres Argumentieren 75,5% der genannten Regelverletzungen auf die Verletzung der Wertperspektive Kooperativität und nur 24,5% auf die Verletzung der Wertperspektive Rationalität, kehrt sich das Verhältnis in der Vorbefragung um: Hier konnten von den insgesamt erkannten und zutreffend benannten Regelverletzungen nur 30% als Verletzungen der Wertperspektive Kooperativität, jedoch 70% als Verletzungen der Wertperspektive Rationalität identifiziert werden. Der kooperative Umgang miteinander mag subjektiv für einen Diskurs besonders bedeutsam sein, um vorschnelle Eskalationen und einen Diskursabbruch zu verhindern. Gibt man allerdings Aussagen vor, in denen Regelverletzungen beider Wertperspektiven enthalten sind, dann erhalten offenbar jene gleichsam eine höhere Chance, als solche erkannt und auch zutreffend benannt zu werden, die auf die Qualität der Argumente selbst im Sinne ihrer Fehlerhaftigkeit bzw. Unaufrichtigkeit bezogen sind. In der Nachbefragung zeigt sich ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen erkannten und zutreffend benannten Regelverletzungen der Wertperspektiven Rationalität (52%) und Kooperativität (48%). Es liegt nahe anzunehmen, dass die Studierenden im Verlauf der Lehr-Lernsequenz insbesondere für die Regelverletzungen der Wertperspektive Rationalität sensibilisiert wurden. Wenn dem so sein sollte, dann wäre auch eine veränderte Gewichtung in den subjektiven Kriterien für unfaires Argumentieren denkbar.

4. Zusammenfassung

Die dreiphasige Lehr-Lernsequenz "Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt?" wurde mit dem Ziel der Förderung interreligiös-interkultureller Dialogfähigkeit als ein Element des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule von mir entwickelt und mit Lehramtsstudierenden durchgeführt. In einem Planspiel, in dessen Zentrum der Diskurs und die Entscheidung zur Einrichtung eines islamischen Kulturzentrums in einer Kommune stehen, setzten sie sich als Rollenträger mit unterschiedlichen Positionen und Argumenten auseinander; in einer theoriegeleiteten Phase wurden sie mit einem Konstrukt der Argumentationsintegrität und daraus abgeleiteten Standards und Strategien unintegren Argumentierens vertraut gemacht; in der Anwendungsphase hatten sie Argumente von Politikern aus einem realen Diskurs um ein islamisches Kulturzentrum in überregionalen Tageszeitungen auf argumentative Regelverletzungen hin zu prüfen und im Falle des Erkennens von Regelverletzungen diese begründet zu benennen.

Die Lehr-Lernsequenz wurde dreifach evaluiert: anhand eines Fragebogens, mittels begründet zu ergänzender Satzanfänge (Methode der stillen Diskussion) sowie

einer Vorher-Nachher-Befragung zur Prüfung von Lernfortschritten im Erkennen und begründeten Benennen von Regelverletzungen bei ausgewählten Argumenten von Politikern.

Die Aufgaben, welche die Studierenden zu bewältigen hatten, wurden als kognitive Herausforderung angesichts ihrer Vielfalt und Komplexität bei gleichzeitig ausgeprägter positiver Befindlichkeit erlebt, die mit der abwechslungs- und informationsreichen, Theorie- und Praxisphasen stimmig aufeinander beziehenden Struktur, den zur intensiven Auseinandersetzung anregenden Inhalten sowie der zu aktiver Mitarbeit motivierenden Durchführung begründet wird.

Als Lerneffekte wurden die Erkenntnis der Bedeutung des Perspektivenwechsels zur kritischen Überprüfung des eigenen Standpunktes und für einen verständigungsorientierten Umgang mit religiös-kultureller Heterogenität sowie die Notwendigkeit hervorgehoben, eigene Positionen kraft überzeugenderer Argumente zu revidieren, eine als schwierig erlebte Aufgabe. Die systematische Bearbeitung des Konstrukts der Argumentationsintegrität und der Merkmale, Standards und Strategien unintegren Argumentierens sowie die Anwendung des Erlernten auf reale Argumentationen unter besonderer Berücksichtigung der Begründungen für argumentative Regelverletzungen wurden von den Studierenden nachdrücklich als Lerngewinn für schulisches und Alltagshandeln auch über den konkreten Fall hinaus beurteilt. Diese Einschätzung kann bei einem Vergleich der subjektiven Kriterien für Regelverletzungen mit den Ergebnissen einer Vorbefragung, die vor der Behandlung der theoriegeleiteten Grundlagen zur Argumentations(un)integrität erhoben wurden, sowie mit den Befunden der Nachbefragung bestätigt werden. Es ließen sich sehr beachtliche Lernzuwächse in der Erkennung und zutreffenden Benennung argumentativer Regelverletzungen belegen. Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass die Studierenden im Verlauf der Lehr-Lernsequenz insbesondere für fehlerhafte und unaufrichtige Argumentationsbeiträge als Verletzungen der Wertperspektive Rationalität sensibilisiert wurden.

Wenn sich interreligiös-interkulturelle Kompetenz immer auch und gerade in spezifischen Situationen manifestiert, dann ist angesichts der Evaluationsergebnisse begründet anzunehmen, dass die theoriegeleitete, auf konkreten Lehrinhalten basierende und methodisch-didaktisch ausgearbeitete Lehr-Lernsequenz zu einem verstärkten (selbst)reflexiven Erleben und Handeln in interreligiös-interkulturellen Interaktionen in einer demokratischen Gesellschaft und in der Schule als Teil dieser Gesellschaft beitragen kann, ohne der Gefahr der "Kulturalisierung", aber auch der "Psychologisierung" zu erliegen (Auernheimer 2008, S. 59).

Literatur

Auernheimer, Georg (2008). Interkulturelle Kommunikation mehrdimensional betrachtet, und Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien, Band 13. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35-65.

Bender-Szymanski, Dorothea (2000). Learning through Cultural Conflict? A Longitudinal Analysis of German Teachers' Strategies for Coping with Cultural Diversity at School. In: European Journal of Teacher Education, 23, 3, S. 229-250.

Bender-Szymanski, Dorothea (2007a). Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), Migration als Herausforderung. Bonn: Bonner Universitätsdruckerei, S. 161-194. URL: http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Grundsatzartikel/Heterogenitaet.pdf

Bender-Szymanski, Dorothea (2007b). Faires Argumentieren will gelernt sein! In: Das Lehrerhandbuch. Interkulturelle Erziehung (F 5.6). Berlin: Dr. Josef Raabe, S. 1-34.

Bender-Szymanski, Dorothea (2008). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien, Band 13. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 201-228.

Bender-Szymanski, Dorothea (2009). Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungssituation und der Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen – auch aus der Perspektive von Schulleitern. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Interkulturelle Studien, Band 16. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 207-227.

Bender-Szymanski, Dorothea (2010). Vom gerechten Umgang der Schule mit religiös-weltanschaulicher Heterogenität. Ergebnisse der Durchführung einer Lehr-Lernsequenz mit Schülerinnen und Schülern. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 269-294.

Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 96.

Flender, Jürgen; Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (1999). Entwicklung und erste Validierung einer Skala zur Erfassung der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20 (4), S. 309-325.

Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In: Klieme, Eckhard; Eichler, Wolfgang; Helmke, Andreas; Lehmann, Rainer H.; Nold, Günter; Rolff, Hans-Günter; Schröder, Konrad; Thomé, Günther; Willenberg, Heiner (Hrsg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 398-410.

Groeben, Norbert; Schreier, Margrit; Christmann, Ursula (1993). Fairneß beim Argumentieren: Argumentationsintegrität als Wertkonzept einer Ethik der Kommunikation. In: Linguistische Berichte, 147, S. 355-382.

Mischo, Christoph; Groeben, Norbert; Christmann, Ursula; Flender, Jürgen (2002). Konzeption und Evaluation eines Trainings zum Umgang mit unfairem Argumentieren in Organisationen. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 46 (N.F.20) 3, S. 150-158.

Reichenbach, Roland (2000). Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, S. 795-807.

Rohe, Mathias (2001). Der Islam – Alltagskonflikte und Lösungen. Rechtliche Perspektiven. Freiburg: Herder.

Weimarer Aufruf (2003). Lerngemeinschaft. Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen. URL: http://www.kmk.org/doc/publ/Lerngemeinschaft_10.pdf

When Ayse goes Pop – Das Medium Jugendzeitschrift als Ort stereotyper genderspezifischer Fremdheits- und Eigenbilder: eine Sondierung von Darstellungsmustern und weiterführenden Forschungsfragestellungen

Thomas Kunz

Zum Gegenstand interkultureller Pädagogik zählt insbesondere auch die kritische Auseinandersetzung mit Praktiken und Rahmenbedingungen von Identitätsbildungsprozessen in der Einwanderungsgesellschaft (vgl. Auernheimer 2007, S. 93ff.). Wird die Identitätsproblematik, nach Auernheimer, vereinfacht "in die Fragen 'Wer bin ich? Wer möchte ich sein?'" übersetzt (ebd., S. 64), erscheint es unbedingt nötig, jene Diskurse genauer zu untersuchen, die diese Fragen mit dem Themenpaar Zuwanderung und Herkunft anreichern und ausdrücklich an Individuen herantragen, um (Selbst-)Positionierungen zu erzwingen. Gerade mit Blick auf die bei Jugendlichen mit sog. Migrationshintergrund[1] selbst- oder auch fremdzugewiesene Geltung der Frage nach der eigenen Herkunft oder der ihrer Eltern wäre zu untersuchen, welches Reservoire an (Selbst-) Beschreibungsmustern und Deutungsangeboten sich in diesem Kontext vorherrschend identifizieren lässt? Wie sind diese beschaffen? Wie breit ist deren Palette, gibt es Variationen? Sind jene Muster und Deutungen eher mit positiven oder mit negativen Attributen ausgestattet?

Im Mediendiskurs sind Darstellungen und Positionierungen hinsichtlich der Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorherrschend negativ konnotiert: Sie werden zumeist entweder als defizitär, als problematisch und/oder gar als bedrohlich inszeniert (vgl. Yildiz 2006). Solange die Dominanz solcher Bebilderungen anhält, lautet eine sich anschließende Frage: Welche Ansätze lassen sich entwickeln, um mit den reduktionistischen Negativklischees, die im gesellschaftlichen Diskurs –

1 Der Begriff Migrationshintergrund ist mittlerweile in der Fach- und der öffentlichen Diskussion etabliert und wird im weiteren Verlauf dieses Textes Verwendung finden. Er überwindet Begrenzungen der Aussagekraft bisheriger Kategorien (wie bspw. den Verweis auf die Staatsangehörigkeit), die bislang zur Beschreibung der durch Zuwanderung geprägten Gesellschaft in Deutschland herangezogen wurden. Er ist dennoch nicht gänzlich unproblematisch, da auch hier die Gefahr besteht, letztlich die Vorstellung von einer homogenen Gruppe zu konstruieren (der Menschen mit Migrationshintergrund). Schließlich handelt es sich um eine Kategorie, die ursprünglich eine Fremdzuschreibungs- und keine Selbstbeschreibungskategorie war. Sie sollte aus diesen Gründen sensibel gehandhabt werden. (Vgl. hierzu Hamburger 2005).

immer noch – so ubiquitär Verwendung finden, wenigstens produktiv umgehen zu können?

Mit der Konzentration auf die Gruppe der Jugendlichen rückt auch das Medium Jugendzeitschrift als potenzieller Untersuchungsgegenstand stärker in den Blick, weil es in doppelter Weise für diese Altersgruppe bedeutsam ist: trotz des Hypes um neue Medien sind Jugendzeitschriften – hier insbesondere kommerzielle – in besonderer Weise prädestiniert zur Beobachtung der oben umrissenen Fragestellungen: Erstens sind Jugendliche die Hauptzielgruppe dieses Mediums, d.h. potenzielle Adressat(inn)en. Zweitens begegnen uns Jugendliche als Gegenstand, im Sinne von Thematisierungen in diesem Medium.

Medien und gerade auch Jugendmedien sind als einer der festen Bestandteile der Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen anzusehen. Dieser Sachverhalt ist unbestritten und wird von Expert(inn)enseite seit längerem konstatiert. Dies belegt auch die Tradition kritischer Beschäftigung mit dem Medium Jugendzeitschrift aus sozialwissenschaftlicher Perspektive durch Publizisten, Pädagogen und Sozialwissenschaftler. Insbesondere – aber nicht nur – die Auseinandersetzung mit dem Marktführer in diesem Segment, dem Magazin BRAVO, blickt auf eine umfangreiche Reihe von Arbeiten zurück (vgl. bspw. Knoll/Stefen 1978, Knodt et al. 1983, Knoll/Monssen-Engberding 2000, vgl. auch zusammenfassend Nothelle 1994, S. 5). Und auch die Medienpädagogik steuert zu deren Analyse höchst profunde und umfassende Arbeiten bei. Besondere Aufmerksamkeit wurde und wird der Behandlung und Inszenierung von Geschlechterverhältnissen im Medium Jugendzeitschrift zuteil (vgl. bspw. Katheder 2008). Dies auch deshalb, weil die Behandlung von Fragen der sich entwickelnden Sexualität von Jugendlichen markanter Bestandteil des Themenspektrums in diesem Medium ist. Aus Sicht einer durch Migrationsprozesse geprägten und sich als Einwanderungsland titulierenden/bezeichnenden Gesellschaft erscheint es deshalb ebenso vielversprechend wie nötig, das Medium Jugendzeitschrift verstärkt mit Blick auf die dort möglicherweise oder tatsächlich vorfindbare Behandlung und Inszenierung von Ethnizität bzw. Fremdheit zu analysieren. Diese Dimension fand bislang keine oder nur untergeordnete Beachtung (vgl. bspw. Nothelle 1994, S. 185ff.).

1. Bilder von "uns" und "ihnen" im Medium Jugendzeitschrift oder: Die Foto-Love-Story in der Einwanderungsgesellschaft

Wie relevant diese Thematisierungen sind und wie ergiebig, belegt exemplarisch nachfolgendes Beispiel.[2] Hierbei ist es für den Geltungsanspruch der Analyse und die daran anschließend zu konturierenden Fragen m. E. zunächst unerheblich zu differenzieren, ob und in welcher Weise Jugendzeitschriften für Jugendliche *mit*

2 Danken möchte ich an dieser Stelle Wolfgang Barth vom AWO Bundesverband e.V., der besagtes Beispiel in einem Vortrag verwendet hat und somit entscheidender Hinweisgeber auf jenen Fotoroman ist und darüber hinaus durch seine Kritik einen ganz wesentlichen Impuls für eine eingehendere Beschäftigung damit gegeben hat.

und für Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund gleichermaßen oder unterschiedlich Relevanz besitzen. Immerhin ist zu beobachten, dass die Frage der Medienrezeption von Migrant(inn)en bzw. Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (vgl. bspw. Ruhrmann et al. 2007, vgl. auch Bundesregierung 2007, S. 158).

Jugendzeitschriften wurden und werden darüber hinaus nicht nur als relevant im Sozialisationsprozess erachtet, sondern in pädagogischen Settings auch als vielversprechendes Material angesehen, um einen didaktisch-methodisch erfolgreichen Zugang zu Jugendlichen als Zielgruppe von Bildungsansinnen zu gewährleisten (vgl. bspw. Haug 2005, Wenner 2007). Dieser Sachverhalt ist ein weiteres Argument für die Notwendigkeit einer eingehenderen Beschäftigung.

Es ist also naheliegend, sich in Bezug auf den Komplex Jugend und Migration bzw. Migrationshintergrund dessen Thematisierung/Vermittlung im Medium Jugendzeitschrift anzunehmen. Angesichts der Relevanz, die dem Medium im Kontext gendersensibler Analysen beigemessen wird, ist die Annahme zu formulieren, dass es in der Diskussion um die kritische Analyse von Fremdheitsbildern – angesichts seiner Auflage und Verbreitung – bislang unterschätzt bzw. unterbewertet wurde, ist es doch in doppelter Weise relevant: 1. als Medium, in welchem Jugendbilder und Identifikationsrollenangebote vermittelt werden, aber 2. zugleich als originär an Jugendliche adressiertes Medium, welchem folglich – so die Annahme – ein besonderes Potenzial an Sozialisationswirkung auf Jugendliche innewohnt.

Nachfolgend wird exemplarisch eine Foto-Love-Story (ein in Jugendzeitschriften beliebtes und exponiert eingesetztes Format) behandelt, welche auf drastische, teils dramatische Weise vor Augen führt, inwieweit das Thema Migration in diesem Medium angekommen scheint – indes mit höchst stereotypisierenden Bildern. Stichworte an dieser Stelle sind: die auffällige Betonung besonderer Religiosität, die Reproduktion von Geschlechterrollenklischees sowie die Zuschreibung vormoderner/traditionsfixierter Haltungen. Diese Zuschreibungen lassen sich aber nicht nur für Jugendliche *mit* Migrationshintergrund, sondern zugleich auch – in dem sie allerdings positiv gewendet werden – für solche *ohne* nachweisen. Dass die vorfindbaren Klischees sich in einer solchen Weise überaffirmativ und ungebrochen zu den bereits auch aus anderen Medien bekannten Applikationsvorgaben verhalten, überrascht nur im ersten Moment. Medien sind hier, in Anlehnung an Hall (1989, S. 155f.), als Orte zu verstehen, an denen generalisierende Vorstellungen über Migrant(inn)en artikuliert, transformiert, aus- und umgearbeitet werden. So gesehen formieren sie – und mit ihnen auch Jugendzeitschriften – eine Grammatik der Fremd- bzw. Andersartigkeit.

2. Exemplarisches Beispiel: *Yam!*

Bei dem ausgewählten Beispiel handelt es sich um einen abgeschlossenen Fotoroman aus einem Heft der Jugendzeitschrift *Yam!* aus dem Jahr 2001[3] mit einem Umfang von zehn Seiten. Die Aufmachung entspricht formal, gestalterisch und in

ihrer medial-dramaturgischen Umsetzung prototypisch dem Format des Fotoromans bzw. der Foto-Love-Story, wie sie in Jugendzeitschriften gängig und häufig anzutreffen ist (vgl. hierzu die ebenso ausführliche wie hervorragende Arbeit von Katheder 2008, insbes. S. 63 ff.). Im Rahmen dieses Beitrages kann und soll eine Analyse nur illustrierenden und anregenden Charakter haben, zumal die Reichhaltigkeit der Text-Bild-Kompositionen eine weit eingehendere Analyse und Beschäftigung möglich machen würde. Spannend und angemessen erscheint es folglich, auf wesentliche, hier mit Blick auf Thematisierungen von Interkulturalität und von Verschiedenheit unter den Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft stehende Aspekte zu fokussieren, die sich an der Beantwortung folgender Leitfragen orientieren: Wie werden Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund dargestellt? Lassen sich Stereotypisierungen und Klischeebildungen identifizieren? Wenn ja, welche? Werden entlang der Zuordnungslinien *mit* bzw. *ohne* Migrationshintergrund eher positive, eher negative oder eher neutrale Attribuierungen vorgenommen? Inwieweit sind die hergestellten Bilder genderspezifisch gebrochen?

Der Plot des Fotoromans lässt sich einleitend wie folgt resümieren: Ayse, Schülerin mit türkischem Migrationshintergrund und Muslima, wird von ihren Mitschülern wegen ihrer Erscheinung (Kopftuch, als unmodisch/hässlich geltende Kleidung) gehänselt. Das Mädchen leidet so sehr unter den Hänseleien infolge der familiär aufgezwungenen Bekleidungsriten, dass es einen Selbstmordversuch unternimmt, der jedoch misslingt. Sie wird von ihrer deutschen Mitschülerin Sandy gerade noch rechtzeitig gefunden. Im weiteren Verlauf freunden sich die Mädchen an. Ayse ändert, angeregt durch Sandy, ihren Kleidungsstil und findet hierdurch endlich Akzeptanz und positive Anerkennung bei ihren Mitschüler(inne)n. Dies geht soweit, dass sich Ayse und Florian, ein deutscher Mitschüler, ineinander verlieben. Deshalb kommt es zu einem heftigen Konflikt im Familienkreis, da Ayses Familie diese Liebesbeziehung nicht toleriert. Ayse soll in die Türkei gebracht und dort verheiratet werden. Sie sieht im Selbstmord den einzigen Ausweg aus dieser Situation und stirbt bei einem zweiten Selbstmordversuch. Die Geschichte endet allerdings nicht mit dem Tod Ayses: Bei der Beerdigung (einem christlichen Begräbnis!) begegnen den Leser(innen) einige Protagonist(inn)en abschließend noch einmal. Der Bruder und die Mutter Ayses bereuen und bedauern ihre Haltung, die zum Tod der Schwester bzw. der Tochter führte, die Mitschülerin Sandy schwört am Grab, zukünftig dafür zu sorgen, dass der Tod Ayses nicht umsonst gewesen sei, und Florian bekräftigt nochmals seine Liebe zu dem türkischen Mädchen.

3 Die Jugendzeitschrift *Yam!* erschien damals wöchentlich. Sie wurde vom Axel-Springer-Verlag herausgegeben. *Yam!* rangierte im Segment der auflagenstärksten Jugendzeitschriften Deutschlands hinter dem Klassiker und Spitzenreiter *BRAVO* auf Rang Nummer zwei (vgl. Haug 2005, vgl. auch Roch 2008, S. 172). Die Dominanz der *BRAVO* war bzw. ist für die Analyse der *Yam!* kein Nachteil, da Einschätzungen von Medienpädagog(inn)en in Bezug auf Eigenschaften des Magazins *BRAVO* auf *Yam!* ohne weiteres übertragbar sind (vgl. ebd.). 2009 verkündete der Axel-Springer-Verlag zwar das Aus der Publikation, die im Jahr 2007 (mit Verweis auf Daten der Media-Analyse 2007/I) noch als Jugendzeitschrift mit hohen Reichweitengewinnen galt, dennoch war *Yam!* während ihrer Erscheinungszeit aus Sicht von Medienexpert(inn)en als etablierte Konkurrenz des Marktführers *BRAVO* anerkannt (vgl. Bley 2004, S. 11).

2.1 Fotostory "Freiheit! Serbestlik!" – Auftakt und handelnde Personen

Den Strukturprinzipien des Formats Fotoroman folgend, wird auf der ersten Seite der Foto-Love-Story mittels eines nahezu ganzseitigen Titelbildes, welches das tränenüberströmte Großporträt eines Mädchens nebst kommentierten Porträtfotos der Protagonist(inn)en der Geschichte zeigt, "Aufschluss über die Ausgangssituation der Erzählung und die Personenkonstellation sowie deren Charaktere gegeben" (Katheder 2008, S. 72). Unter dem Titel "Freiheit! Serbestlik!" wird den Leser(inne)n mitgeteilt, worum es in der Geschichte geht: "In der Schule gemobbt, zu Hause unterdrückt – alles nur wegen der Religion! Sandy erträgt das Leid türkischer Mädchen in Deutschland nicht mehr. Sie will, dass die ganze Welt von Ayse erfährt – und ihrem verzweifelten Kampf um die Freiheit ..." (*Yam!* 2001, S. 60).

Auffällig ist bereits in diesem einleitenden Vorspann die Diskrepanz zwischen Anlass bzw. Gegenstand der Geschichte und Erzählperspektive: Gegenstand ist das Schicksal von Ayse, allerdings erzählt aus der Sicht von Sandy. Hierbei fungieren Ayse und deren Geschichte als Pars-pro-toto-Figur, d.h. Ayses Schicksal erscheint prototypisch für das Leid aller türkischen Mädchen in Deutschland. Deren behauptete Unterdrückung wird auf ihre islamische Religionszugehörigkeit zurückgeführt, womit zugleich nahegelegt wird, alle türkischen Mädchen seien einer besonderen religiösen Prägung ausgesetzt. Darüber hinaus werden türkische Mädchen pauschal als Opfer häuslicher ("zu Hause unterdrückt") und schulischer ("in der Schule gemobbt") Gewalt eingeführt. Den mittels kleiner Porträtfotos am oberen Bildrand vorgestellten zentralen Akteuren sind kurze Beschreibungen zur Seite gestellt. Die Religionszugehörigkeit Ayses, der fünfzehnjährigen Protagonistin, die auf dem kleinen Foto mit Kopftuch abgebildet ist, wird wertend präzisiert: "Die türkische Schülerin muss sich strikt an die Gesetze des Islams halten." (Ebd.) Das Klischee verdichtet auf simple Weise den stereotypisierenden weiblichen Vornamen Ayse mit Kopftuchtragen als Kennzeichen einer islamischen Religionszugehörigkeit und damit scheinbar zwingend verbunden eine Situation der Unterdrückung. Dieses Arrangement greift eine prominente Figur aus dem Fremdheitsdiskurs auf, wie sie auch aus anderen Medien bekannt ist. Sie wird lediglich formal spezifisch gebrochen und der inhaltlichen und formalen Logik des Mediums Jugendzeitschrift und dem Genre des Fotoromans angepasst. Das Kopftuch kommt in der Geschichte nur als Symbol für die Unterdrückung türkischer Mädchen in Deutschland vor, die als eine existierende und hinsichtlich der angegebenen Kleidungsgewohnheiten, der sozialen Merkmale und der Unterdrückungserfahrung zugleich als homogene Gesamtgruppe imaginiert werden.

Die sechzehnjährige Sandy wird mit folgendem Hinweis vorgestellt: "Das Mädchen schreibt für die Schülerzeitung und fühlt sich schuldig." (Ebd.) Weshalb sich Sandy schuldig fühlt, bleibt zunächst unthematisiert. Der sechzehnjährige Florian wird eingeführt als "Ayses Mitschüler", der "sich … in das türkische Girl [verliebt]." (Ebd.)

2.2 Unterdrückte Ayse und moderne Sandy – entgegengesetzte Frauenbilder entlang der Demarkationslinie Migrationshintergrund

Ein Text-Bild-Arrangement am unteren Bildrand führt die Protagonist(inn)en Sandy und Florian nun mittels einer Szene ein (vgl. ebd.). Zweierlei fällt auf: Es ist offensichtlich nicht nötig, den Namen Sandy – im Vergleich zu Ayse – national eindeutig, d.h. als deutsch zu spezifizieren. Hier zeigt sich beispielhaft, wie kraft der Besonderung und ausdrücklichen Konturierung der "Anderen" mittels Verweisen auf nationale, kulturelle und religiöse Zugehörigkeiten sowie bestimmte semantische Merkmale (Haut- und/oder Haarfarbe) die "Wir"-Gruppe symbolisch indirekt um- und beschrieben wird. Es ergibt sich quasi im Umkehrschluss, dass es sich bei Sandy um eine Repräsentantin der Mehrheitsgesellschaft handeln muss. Der Namensanglizismus Sandy steht ebenso prototypisch wie der Name Ayse für die damit in Verbindung zu bringende Gruppe – nur mit umgekehrten Vorzeichen: Sandy steht für Weltoffenheit, Modernität, EDV-Nutzung, d.h. Technikaffinität. Im Kern wird der Topos der modernen Frau inszeniert, die freilich als westlich-moderne Frau zu denken ist. Dies wird auch durch einen längeren Textblock verdeutlicht, den Sandy, wie die Abbildung nahelegt, am Computer verfasst hat:

"Heute erzähle ich euch eine Geschichte über ein türkisches Mädchen in unserer westlichen Kultur. Eine grausame Story, die sich wirklich zugetragen hat und jeden Tag wieder passieren kann. Wir schauen weg, fühlen uns nicht betroffen. Und auch ich habe mich damals gefragt, ob das richtig oder falsch ist. 'Da mischt man sich nicht ein', sagte mein Vater immer. Und ich habe ihm immer geglaubt und sogar mitgemacht. Nie habe ich seine Worte infrage gestellt – bis zu jenem Tag ..." (ebd.)

Diese kurze Textsequenz führt den Kulturbegriff ein. So wird die geläufige, dreischrittige Gleichsetzung von Kultur, islamischer Religion und türkischer Nationalitätszugehörigkeit auch im Medium Jugendzeitschrift reproduziert. Darüber hinaus wird implizit deutlich, dass die westliche Kultur, der Sandy zuzurechnen ist, "unsere" Kultur sei, womit die vorgestellten Leser(innen) folglich als Angehörige der dominanten Wir-Gruppe angesprochen werden. Ein Detail, auf welches später nochmals einzugehen sein wird, ist der Verweis auf Ermahnungen des Vaters: Sandy macht in ihrer kurzen einleitenden Schilderung deutlich, dass sie durch zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannte Ereignisse die Worte ihres Vaters ("Da mischt man sich nicht ein") in Frage stellen wird – und kann. In diesem Sinne wird die Gegensätzlichkeit zwischen der religiösen, d.h. islamischen Prägung Ayses und der westlichen Kultur, für die Sandy prototypisch steht, subtil verstärkt. Die Quintessenz lautet: Während türkische Mädchen zu Hause unterdrückt werden und verzweifelt und existenziell um Freiheit kämpfen (müssen), engagieren sich Mädchen der westlichen Kultur, motiviert durch das Leid der anderen, d.h. uneigennützig, und verfügen im Rahmen dieses Engagements sogar über die Option, gegen ihren Vater (als patriarchale Versinnbildlichung des "zu Hause") Position zu beziehen.

Es handelt sich letztlich auch um eine säkulare Konstruktion, da sie völlig frei von Hinweisen auf religiöse Prägungen zu sein scheint. Die hier vorgestellte Lesart wird

durch das Detail bestärkt, dass Sandy als Frau technik-affin dargestellt wird. Sie ist am Computer sitzend abgebildet. Sie schreibt für die Schülerzeitung. Sie verkörpert das Rollenmodell einer modernen, weltoffenen jungen Frau, die sich zudem, angerührt durch das Schicksal der mittels Asye stellvertretend verkörperten konträr positionierten türkischen Mädchen als Opfern kulturell-religiöser Besonderheiten, helfend engagiert. Es ist dies ein paternalistisches Rollenmuster, welches bereits zu Beginn der Geschichte eingeführt wird. Aber nicht nur dieser paternalistische Aspekt ist auffällig. Der Paternalismus verdoppelt sich in der Sprecher(innen)position: Ayse und deren Schicksal stehen zwar im Mittelpunkt des Fotoromans, erzählt wird die Geschichte indes aus der Sicht von Sandy. Sandy spricht zu uns, den Leser(inne)n, und erzählt Ayses dramatisches Schicksal. Hierdurch wird bei den Leser(inne)n Betroffenheit geweckt, ebenso wie Zustimmung zu der angebotenen Fremdheitskonstruktion. Die Infragestellung des präsentierten Settings gelänge nur um den Preis, sich zugleich in der Position eines die Empathie und das Mitleid verweigernden Lesers wiederzufinden. Bei dem Erzählstrang, wiedergegeben aus der Perspektive von Sandy, handelt es sich somit um eine Schilderung aus der Perspektive einer Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Das Erzählmonopol garantiert der Gruppe der Nichtmigrant(inn)en somit eine doppelt aktive Rolle: gleichermaßen empathisch und empört wird sich des pauschalen Schicksals türkischer Mädchen angenommen. Letztere begegnen den Leser(inne)n in erster Linie als Opfer und darüber hinaus in einer, hinsichtlich der Erzählperspektive, passiven Rolle. Sie fungieren als Anlass und Aufhänger für Fremdheitsprojektionen ebenso wie für daraus abzuleitende Rettungsphantasien der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft bzw. Vertreter(innen) der Dominanzkultur (Rommelspacher 1995). Während "wir" also als Helfende und RetterInnen inszeniert werden, werden "sie", die "Anderen", als Hilfs- und Unterstützungsbedürftige markiert.

2.3 Von hänselnden zu helfenden deutschen Mitschüler(inne)n

Zu Beginn der Geschichte werden sowohl Sandy als auch Florian zunächst als aktiv Mitwirkende am Mobbing von Ayse vorgestellt: Während Ayse einen Schulflur entlang geht, kommentieren die abseits stehenden Jugendlichen ihre Erscheinung mit den Worten "Wahnsinn, wie die wieder rumläuft!" und der Bemerkung "Wie im hintersten Anatolien!". Vereindeutigt werden diese Aussagen durch die scheinbar versachlichende Bildunterzeile "Ayse war wegen ihrer Kleidung immer eine Außenseiterin" (*Yam!*, S. 60; vgl. Abb. 1). Die Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund werden hierdurch von Schuldvorwürfen gewissermaßen entlastet, da der Anlass für ihre abfälligen Bemerkungen weniger in ihren eigenen Dispositionen zu sehen ist als viel mehr im Kleidungsstil von Ayse. In einer direkt anschließenden Szene werden die Hänseleien noch zugespitzt. Mittels Sprachblase äußert Florian: "Krass! Die sieht aus wie 'ne Putze!" (Ebd., S. 61). Ihm und Sandy zur Seite gestellt ist in dieser Szene ein anderes Mädchen mit dem Namen Dilek. Dilek bemerkt: "Ich bin zwar auch Türkin, aber ich komm auch ganz gut ohne Lappen auf dem Kopf aus!" (Ebd.). In der anschließenden direkten Konfrontation mit Ayse sagt sie: "Hey,

schon gemerkt – wir sind hier in Deutschland. Und im Gegensatz zu Dir renne ich nicht rum wie 'ne Hexe!" (Ebd.). Die Beschimpfung von Ayse als Hexe lässt sich als semantische Referenz auf das Mittelalter deuten und fungiert insofern als Gegenbegriff zur mit Säkularitäts-, Modernitäts- und Aufklärungsansprüchen ausgestatteten Selbstbeschreibung "unserer westlichen Kultur" (ebd., S. 60). Auch wenn mit der Figur der Dilek zwar versucht wird, eine Repräsentantin der Gruppe der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund einzuführen, die mit dem Klischee der traditionsfixierten, vormodernen und religiös-fundamentalistischen Figur bricht, so ist kritisch zu entgegnen, dass dieses Muster viel zu randständig bleibt, um besagtes Klischee tatsächlich und nachhaltig zu konterkarieren. Statt dessen ist zu bemerken, dass selbst diese Figur lediglich die Orientierungsvorgabe bekräftigt, die schon mittels der Figur Sandy idealtypisch besetzt wird: das Weiblichkeitsideal der modernen Frau als geschlechtsspezifischer Verkörperung der westlichen Kultur. Insofern repräsentiert Dilek lediglich die erfolgreiche Variante eines Anpassungsprozesses an jenes Ideal und fungiert implizit als Role-Model für eine bestimmte Vorstellung davon, was als gelingende Integration in dieser Gesellschaft erwart- und auch leistbar zu sein scheint. Integration wird in diesem Fall als Assimilation übersetzt. Dilek steht mit ihrer Erscheinung auf der anderen, der "guten" Seite, sie wird nicht gemobbt. Ihre Anpassungsleistung geht sogar so weit, zu denen gehören zu können, die mobben. Die Szene endet damit, dass sich die hänselnden Schüler(innen) Gedanken über eine mögliche Unangemessenheit ihrer Äußerungen Ayse gegenüber machen. Auch dieser Aspekt mildert eine mögliche Kritik an ihrem Verhalten, da sie dieses ohne Anstoß von außen reflektieren und zumindest in der Lage zu sein scheinen, sich in Ayses Situation zu versetzen. Die Frage Sandys, ob die Bemerkung Dileks nicht "ein bisschen heftig" gewesen sei (vgl. ebd., S. 61), beantwortet Dilek mit dem Hinweis "Vielleicht, aber einer musste ihr ja mal sagen, dass sie sich lächerlich macht." (Ebd.) Aus dem Mobbing wird durch den reflexiven Umgang ein – wenn auch übergriffiger – Akt quasi-pädagogischer Intervention, mit dem Ziel, Ayse letztlich zu helfen, indem sie auf die Ursache ihres vermeintlichen Akzeptanzproblems hingewiesen wird. Florian, Sandy und Dilek werden als empathisch und durchaus selbstkritisch inszeniert.

Abbildung 1

Abbildung 2

2.4 Ali – der männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund als Unterdrücker

In der unmittelbaren Anschlussszene wird Ayses Bruder eingeführt. Ali, so sein nicht minder stereotyper Name, steht im Treppenhaus der Schule und wartet auf seine Schwester, um sie abzuholen. Ayse verabschiedet sich im Hintergrund von einer Mitschülerin mit den Worten "Tschüss, ich muss gehen. Da vorne wartet schon Ali." (Ebd.) Die ersten Worte, die Ali an seine Schwester richtet, sind keine Begrüßung, sondern die unvermittelte Frage, wieso sie erst so spät komme (vgl. ebd.). Die dazugehörige Bildunterschrift lautet: "Ayse wirkte in seiner [Alis; T. K.] Gegenwart so willenlos" (ebd.; vgl. Abb. 2). Die bildliche Umsetzung komplettiert den Eindruck der Willen- und Hilflosigkeit Ayses: Ihr Bruder packt sie am Arm; es sieht eher danach aus, als ob er sie abführen denn abholen wolle. Im Hintergrund verfolgen Florian und Sandy die Szene. Ihre Gedanken bzw. Kommentare bekräftigen die bisherige Interpretation. So denkt Florian: "Der behandelt Ayse ja wie eine Sklavin!" (Ebd.) Und Sandy äußert: "Unglaublich! Ich will nicht wissen, wie es bei denen zu Hause abgeht!" (Ebd.) Damit ist die Wende von den eben noch hänselnden Mitschüler(inne)n über den Zwischenschritt des zweifelnd-nachdenklichen Hinterfragens ihres bisherigen Verhaltens zu nun mitfühlend-empörten Mitschüler(inne)n vollzogen. Die Täterrolle im Unterdrückungsarrangement bleibt fortan Ali (bzw. im späteren Verlauf der Familie von Ayse) vorbehalten.

2.5 Sandy rettet Ayse

Die Geschichte nimmt unvermittelt einen dramatischen Verlauf. In der nächsten Szene wird Ayse von Sandy reglos auf dem Boden der Schülerinnentoilette liegend vorgefunden, neben sich eine leere Tablettenpackung. Der Selbstmordversuch misslingt. Ayse wird, begleitet von Sandy, in ein Krankenhaus eingeliefert. Bei Sandys Krankenhausbesuchen führen die Mädchen Gespräche, in denen das Kopftuchtragen Ayses thematisiert wird. Beide Mädchen kommen sich näher und freunden sich an. Einige Zeit nach Ayses Entlassung aus dem Krankenhaus verabreden sie sich zu einem Einkaufsbummel in der Stadt. Sandy hat vor, sich "wie eine echte Türkin [zu] verkleiden" (ebd.). Beide spazieren kopftuchtragend durch die Innenstadt ihres Wohnortes, Sandy erhält Informationen und Verhaltensanweisungen von Ayse und erfährt am eigenen Leib, was es heißt, als Türkin bzw. als Muslima wahrgenommen zu werden. Sie findet "das so erniedrigend" (ebd.) und fragt sich, wie Ayse das nur aushalte (vgl. ebd.). Sandy "fühlte sich eingeschränkt und hatte bald die Nase voll" (ebd., S. 63). Ayse widerspricht dieser Wahrnehmung nicht, im Gegenteil, aber für sie seien diese Reaktionen und Empfindungen normal bzw. sie sei es eben gewöhnt (vgl. ebd.).

2.6 Das "Märchen" von Aysenputtel – oder: Ayses Wandlung

Im Gegenzug schlägt Sandy vor, es auch mal umgekehrt zu probieren: "Du [Ayse; T. K.] gehst mit mir auf das Schulfest – als Deutsche gestylt." (Ebd.) Diese Text-

passage belegt explizit die eingangs bereits vorgestellte Interpretation, dass als Gegenposition zur nationalen und religiösen Andersartigkeit Ayses die nationale Zugehörigkeit deutsch fungiert. Ayse gewinnt in ihrer Aufmachung als "Deutsche" alle Sympathien. Allerdings zeigt sich, wie das weibliche Rollenmuster der westlichen Kultur, das ihr solchen Zuspruch und solche Akzeptanz verschafft, beschaffen ist: Es orientiert sich am Mainstream heterosexueller weiblicher Rollenmuster und korrespondiert mit den männlichen Erwartungen, sexistischen Projektionen und Verhaltensweisen, die Florian stellvertretend an den Tag legt. Die beiden Teenager verlieben sich ineinander. Unmittelbar im Anschluss an das Fest kommt es zu einer intimen Szene. Es scheint so, als finde Ayse erst in der Liebesbeziehung zu sich, endlich ist sie glücklich. Die intime Beziehung zu Florian wird als Befreiung Ayses inszeniert und Florian als ihr Befreier. Hierdurch wird zugleich verdeckt, dass der sexistische Eigentumsanspruch lediglich den Besitzer wechselt, das Objekt der Begierde (Ayse) indes bleibt. Die männliche Verfügungsgewalt über Asye wird, romantisch gebrochen, nun von Florian ausgeübt: Die neue Identität Asyes zeigt sich zugespitzt in ihrer Übernahme der genderspezifischen jugendkulturell-hegemonialen Kleidungs- und Verhaltensstile der Mehrheitsgesellschaft und inszeniert die Frau als sexuell verfügbares Objekt. Dies belegen auch die Ausrufe der Mitschüler(innen), als Ayse "als Deutsche gestylt" (ebd.) auf der "großen Schulparty" auftritt: "Wow", "Ist das wirklich Asye?! Die hat ja 'ne Top-Figur!", "Die sieht ja aus wie Cindy Crawford!", "Boa ey, bei der kann ja sogar Britney [Spears; T. K.] einpacken!" (Ebd.). Ayses Zurichtung korrespondiert mit der mehrheitsgesellschaftlich gängigen Rollenvorstellung von Männlichkeit, die zwar auch über die Frau verfügt, indes scheinbar nicht religiös-kulturell aufgeladen ist, sondern sich des Klischees romantischer Liebe bedient und die Unterwerfung Ayses als Akt der Befreiung inszeniert. Die erotische Beziehung wird zum Akt des Widerstands gegen die anders und rigide konstruierten Glaubens- und Moralvorstellungen der türkischen Eltern stilisiert: "Jetzt, wo ich keine Jungfrau mehr bin, können meine Eltern mich keinem anderen mehr geben." (Ebd., S. 64). Womit auch das Thema Zwangsheirat in den kulturellen Fundus eingeführt ist, das die Situation türkischer Mädchen in Deutschland, jedenfalls nach der Darstellung in *Yam!*, wesentlich prägt. Der Dialog des Paares kontextualisiert die intime Beziehung vor dem Hintergrund ihrer möglichen Heirat, wobei der Einspruch der Eltern Ayses vorweggenommen wird: "Ich werde nur Dich heiraten und nicht den Mann, den mir meine Eltern ausgesucht haben." (Ebd.) Ein möglicher familiärer Konflikt ist somit vorgezeichnet.

2.7 Der Kampf um Ayse – archaisch-aggressiver Ali gegen rational-rettenden Florian

In der anschließenden Szene erfährt Ayses Bruder Ali von der Liebesbeziehung, als er Ayse und Florian zufällig in der Schulcafeteria begegnet. Es kommt zum Konflikt. Ali beschimpft seine Schwester ("Komm sofort mit, Du Hure") und zerrt sie vor die Tür (vgl. ebd.). Der Bruder wird als impulsiv und unüberlegt inszeniert: Ali entdeckt beide "plötzlich", er stürzt "sofort" zu Ayse. In der handgreiflichen Aus-

einandersetzung mit Florian, die sich hieraus entwickelt, hat Ali den Part desjenigen, der wütend und emotionalisiert gegen seine Schwester und Florian vorgeht. Florian wird umgekehrt als Helfer bzw. Retter dargestellt, der nichts unversucht lässt und selbst den unmittelbaren körperlichen Konflikt mit Ali nicht scheut, um Ayse zu retten. Im Gegensatz zu Ali handelt er rational und seine Interventionen erfolgen scheinbar abgestuft und angemessen: Zunächst versucht er zu reden, im zweiten Schritt und erst als Ali dennoch "nicht von Ayse abließ" (ebd.), greift Florian "zu härteren Mitteln". Die Gegenüberstellung der Klischees des einerseits brutalen und impulsiven männlichen Migrantenjugendlichen und andererseits des helfend-rationalen, aber aussichtslos agierenden deutschen Jugendlichen kulminiert im Ausgang des Streits: "Florian hatte gegen Ali keine Chance: Brutal versetzte der ihm einen Tritt" (ebd.). Merke: Der Brutalität männlicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund sind sowohl die verbalen als auch die non-verbalen Kommunikationsstrategien deutscher Jugendlicher unterlegen.

2.8 Der Islam als gnadenlose Religion: Allah will nicht, aber Gott will!

Im weiteren Verlauf eskaliert die Situation Ayses, die schließlich im Selbstmord den einzigen Ausweg sieht. Die stereotype Entgegensetzung von "uns" und den "Anderen", die mit dem Hinweis auf den Islam von Beginn an einseitig religiös aufgeladene Fotostory erfährt am Ende der Geschichte in der Beerdigungsszene eine nochmalige Zuspitzung: Das Beerdigungsritual wird als klassische Beisetzung inszeniert (Sarg, Kränze etc.). Auf einem Foto ist ein christlicher Geistlicher abgebildet, der ein Kreuz über der Grabstätte des muslimischen Mädchens schlägt. Ein Textkasten weist Besonderes aus: "Ein deutscher Pfarrer hielt Ayses Grabrede" (ebd.). Unabhängig von der für die Leser(innen) bis dahin nicht geklärten Frage, inwieweit es möglich ist und aus welchem Grunde Ayse eine Bestattung nach christlichem Ritus erhält, verlautet der Pfarrer in Anspielung auf den Titel der Fotostory in einer Sprechblase: "Mögest du in deinem neuen Leben die Freiheit finden, die dir in diesem versagt blieb. Auch wenn Allah dich nicht mehr will, Gott nimmt dich auf wie sein eigenes Kind." (Ebd.). Selbst im Tod wird die Religionszugehörigkeit bzw. die Religion (der Islam), die den Migrationshintergrund Ayses maßgeblich illustrierte, gegenüber der christlichen Religion der Mehrheitsgesellschaft diskreditiert und als gnadenloser dargestellt. Der im Fotoroman sanktionierend und gegen die Interessen seiner Tochter handelnde türkische Vater wird quasi in die transzendente Ebene überführt. Noch im Tode erweist sich der christliche Gott als der verständnisvollere und gnädigere (Gott-)Vater als der (Gott-)Vater Allah des Islam.

3. Fazit

Der empirisch-exemplarische Blick in die Jugendzeitschrift *Yam!* zeigt: Von gleichberechtigten und/oder gleichwertigen Deutungsangeboten und Darstellungs-

formen kann in diesem Medium nicht die Rede sein. Vielmehr ist zu konstatieren, dass die Darstellung von Jugendlichen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund gängigen Mustern des herrschenden Diskurses folgt, bekannte Klischees bedient bzw. diese lediglich jugendkulturell und dem Medium entsprechend spezifisch aktualisiert. Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ("sie", die "Anderen") erscheint pauschal als defizitär, problembehaftet und hilfsbedürftig, die der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ("wir") hingegen als modern, tolerant und weltoffen sowie als helfend. Auffällig ist die genderspezifische Brechung entlang der Linie wir/sie: Unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund finden sich der zärtliche Liebhaber oder die moderne Frau. Unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund begegnet den Leser(inne)n das unterdrückte Mädchen, zerrissen zwischen den Kulturen, das sich letztlich selbst Gewalt antut, oder der aggressive männliche Jugendliche. Auch er wendet Gewalt an, aber seine Gewalttätigkeit richtet sich nach außen, gegen andere. Gerade mit Blick auf spezifische Frauenbilder ist abschließend nochmals hervorzuheben, dass es sich hier um bekannte Muster handelt, die über eine lange Tradition verfügen: sog. ausländische Mädchen "repräsentieren die im Kulturkonflikt stehenden und zu stabilisierenden Kinder, deren Generationenkonflikt sich spezifisch als Rollenkonflikt verorten lässt. Gleichzeitig werden Migrantinnen weiter als Folie genutzt, vor der sich das moderne und emanzipierte Leben deutscher Frauen entfalten lässt." (Huth-Hildebrand 1999, S. 197)

Die vorgestellten Fremdheits- und Eigengruppeninszenierungen und -attribute lassen sich in einem dichotomen Schema zusammenführen, das die homogenisierenden Zuschreibungen entlang der Achse deutsch/nicht-deutsch gegenüberstellt (vgl. Tab. 1).

Über die Vorstellung, Analyse und Kritik jener stereotypisierenden Konstruktionen hinaus bliebe zu fragen, wie diese mediale Vermittlung sich beispielsweise zu im politischen Raum wohlfeil formulierten Öffnungs- und Sensibilisierungansprüchen verhält.[4] Hieran wird deutlich, wie sehr die Analyse der scheinbar unpolitischen Foto-Love-Story auch mit aktuellen Trends in der integrationspolitischen Debatte auf Bundesebene sowie mit Fragen didaktisch-methodischer Zugänge in der interkulturellen Pädagogik verschränkt ist. So profan der Bezug auf das Medium Jugendzeitschrift und die alltagskulturelle Vermittlung des Themas Ethnizität auch scheint, daran zeigt sich, dass und in welcher Weise auch Jugendmedien eine Rolle im Integrationsgeschehen spielen bzw. wie sie darauf reagieren. Und diese Reaktion ist nicht unwichtig, wenn man der Annahme folgt, dass zwischen Medien (-bildern) und Integrationsprozess ein Zusammenhang bestehe: "Der Integrati-

4 Vgl. bspw. die Passagen im Nationalen Integrationsplan zum Bereich Medien. Dort wird zwar u. a. gefordert, Migration und Integration als Querschnittsthema nachhaltig aufzugreifen (vgl. Bundesregierung 2007, S. 159). Unter dieser Überschrift wird der Anspruch formuliert, dass "in Anerkennung der zugrundeliegenden Verschiedenheiten … der Austausch über kulturelle Unterschiede vielmehr selbstverständlicher Bestandteil der Medien in ihrer gesamten Bandbreite werden" (ebd.) müsse. Solange die Selbstverständlichkeiten darin bestehen, kulturelle Unterschiede selektiv herauszustellen, negativ zuzuspitzen und pauschalisierend auf Menschen mit Migrationshintergrund zu übertragen, zeigt sich, wie wenig mit solch vollmundig formulierten und gut gemeinten Absichten erreicht ist.

onsprozess von Menschen mit Migrationshintergrund wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, zwei der wichtigsten sind zweifelsohne die gegenseitige Wahrnehmung und Einschätzung von Zugewanderten und Einheimischen. Diese werden wesentlich geprägt durch medial vermittelte Informationen und Bilder." (Ruhrmann et al. 2007, S. 1)

Deutsch		Nicht-deutsch	
wir		sie	
inländisch=deutsch		ausländisch=türkisch	
modern=westlich		vormodern/traditionell	
weltlich		religiös=islamisch	
aktiv=helfend		passiv=hilfsbedürftig	
rational		emotional	
bewusst		spontan	
dosiert agierend		überzogen/unbeherrscht agierend	
Helfer(innen)		Opfer/Hilfsbedürftige	
Genderspezifische Ausdifferenzierung			
Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Florian	Sandy (Steffi)	Ali	Ayse
passiv/"Lover"	aktiv/"Freundin"	aktiv	passiv
		[Bomberjacke]	Kopftuch
emotional	technikaffin	außen	innen
zärtlich/liebevoll	engagiert	aggressiv/ gewalttätig	(auto)aggressiv/ suizidal

Tabelle 1: Dichotomie von Fremd- und Eigengruppeninszenierungen

Spannend ist darüber hinaus auch der Sachverhalt, dass es sich bei Jugendzeitschriften um ein sehr "schnelles" und schnelllebiges Medienformat handelt. Das heißt: Jugendzeitschriften, die zum Teil in einem 14-Tages-Rhythmus erscheinen, reagieren sehr schnell und unmittelbar auf gesellschaftliche Debatten und Themenvorgaben. Das heißt zwar nicht, dass sich in ihnen unmittelbare Bezugnahmen in Gestalt gesellschaftspolitischer Kommentierungen finden lassen, aber jene Auseinandersetzungen finden, selbstverständlich diskursformspezifisch gebrochen, ihren unmittelbaren Widerhall.

Hier lässt sich auch auf Erkenntnisse der Medienforschung zurückgreifen, die aus der Untersuchung anderer popularkultureller Phänomene, wie beispielsweise der Thematisierung von Migration im Fernsehkrimi am Beispiel der Reihe Tatort, gewonnen wurden. Auch hier zeigte sich "dass Einwanderung im Tatort einen wich-

tigen Platz einnimmt und im Laufe der Jahre an Bedeutung gewonnen hat" (Ortner 2007, S. 21). Bei näherer Betrachtung der Darstellung der Migrantenfiguren ist jedoch feststellbar, dass "die Filme dennoch nur bedingt geeignet [sind], zum Abbau von Vorurteilen beizutragen" (ebd., S. 22) Die Analyse ausgewählter Folgen belegt das geringe "Potenzial, die übliche Grenzziehung zwischen den beiden Gruppen In- und Ausländer aufzuweichen und so die Wahrnehmung von Migranten als Teil der Gesellschaft zu fördern. Zudem dominieren die deutschen Figuren die Erzählungen." (Ebd.)

Vor dem Hintergrund der Bedeutung des Mediums Jugendzeitschrift als einem Sozialisationsfaktor – neben anderen – erscheint es überfällig, auf auch dort verbreitete pauschale Defizit- und Problemgruppenfixierungen im Kontext von Migration hinzuweisen und diese zu überwinden. So wären statt dessen positive Rollenbildangebote gefragt und letztlich eine Abbildungsrealität, die über einen wesentlich höheren Differenzierungs- und Nuancierungsgrad verfügt. Als ein Beispiel für die empirische Evidenz dieses Differenzierungsgrades in der Gruppe weiblicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund sei auf die Studie *Viele Welten leben* verwiesen (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005). Es muss grundsätzlich anerkannt werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und insbesondere junge Frauen als Personen wahrgenommen werden müssen, deren Lebenswelt und -orientierung eben *nicht* nach dem Schema entweder Negativ-Trias Defizit/ Traditionalismus/ Integrationabgewandtheit oder dem positiven Dreiklang Ressource/ Modernität/ Integrationsbereitschaft klassifizierbar ist. In diesem Sinne geht es auch *nicht* um Verdrängen oder Leugnen bestimmter Problem- oder Lebenslagen von Migrant(inn)en, sondern vielmehr um die kritische Selbstvergewisserung von einseitigen und pauschalisierenden Zuschreibungen in Bezug auf Migrant(inn)en und deren Instrumentalisierung, um im Gegenzug positive Selbstbeschreibungen für das imaginierte Kollektiv derer ohne Migrationshintergrund vornehmen zu können.

Literatur

Auernheimer, Georg (2007). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 5. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Baacke, Dieter; Lauffer, Jürgen (1994). Nicht nur schöner Schein – Kinder- und Jugendzeitschriften in Deutschland. Übersicht und Empfehlungen. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e. V.

Bley, Stefanie (2004). Bravo oder Pfui? Zur Qualität von Jugendzeitschriften. In: Fachjournalist, Nr. 11, S. 11-13.

Boos-Nünning, Ursula; Karakasoglu, Yasemin (2005). Viele Welten leben. Lebenslagen von jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund. Münster: Waxmann.

Bundesregierung (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin: ohne Verlag.

Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2006). Massenmedien, Migration und Integration. Wiesbaden: VS Verlag.

Hall, Stuart (1989). Die Konstruktion von "Rasse" in den Medien. In: Hall, Stuart (1989), Ausgewählte Schriften. Hamburg: Argument, S. 150-171.

Hamburger, Franz (2005). Die Verschiedenheit dominiert. In: Treffpunkt 2/2005, S. 3/4.
Hammeran, Regine; Baspinar, Deniz; Simon, Erk (2007). Selbstbild und Mediennutzung junger Erwachsener mit türkischer Herkunft. In: Media Perspektiven, Heft 3/2007, S. 126-135.
Haug, Katja (2005). Einstiegsmedium Zeitschrift. Das Projekt "Zeitschrift in die Schulen" bereitet auch Leseunlustigen den Weg. URL (Zugriff 23.11.2007): http://www.lesen-in-deutschland.de/html/print.php?object=journal&lid=557.
Huth-Hildebrand, Christine (1999). Ethnisierungsprozesse re-visited. Die Relevanz der Kategorie Geschlecht im Umgang mit Fremdheit. In: Kiesel, Doron et al. (Hrsg.), Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, S. 185-202.
Katheder, Doris (2008). Mädchenbilder in deutschen Jugendzeitschriften der Gegenwart, Wiesbaden: VS Verlag.
Knoche, Manfred; Lindgens, Monika; Meissner, Michael (1979). Jugendpresse in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Volker Spiess.
Knodt, Dorothea; von Löhneysen, Ulrich; Rogge, Jan-Uwe; Wagner, Brigitte (1983). Petting, Pop und Pickelcreme. Zum Umgang mit kommerziellen Jugendzeitschriften. Stuttgart: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg.
Knoll, Joachim H.; Stefen, Rudolf (1978). Pro und Contra BRAVO, Baden-Baden: Nomos.
Müller, Andreas (2000). Jugendzeitschriften als publizistisches Genre. In: Knoll, Joachim H.; Monssen-Engberding, Elke (Hrsg.), BRAVO, Sex und Zärtlichkeit. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, S.42-55.
Nothelle, Claudia (1994). Zwischen Pop und Politik. Zum Weltbild der Jugendzeitschriften "Bravo", "'ran" und "Junge Zeit". Hamburg, Münster: LIT.
Ortner, Christina (2007). Tatort: Migration. Das Thema Einwanderung in der Krimireihe Tatort. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.), Medien & Kommunikationswissenschaft, 1/2007, S. 5-23.
Roch, Henning (2006). "Der Dr. Sommer beantwortet das ja eigentlich immer" – Jugendzeitschriften im Alltag. In: Huber, Nathalie; Meyen, Michael (Hrsg.), Medien im Alltag. Qualitative Studien zu Nutzungsmotiven und zur Bedeutung von Medienangeboten. Berlin, Hamburg, Münster: LIT, S. 169-189
Rommelspacher, Birgit (1995). Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
Ruhrmann, Georg (1997). Fremde im Mediendiskurs. Ergebnisse empirischer Presse-, TV- und PR-Analysen. In: Jung, Matthias; Wengeler, Martin; Böke, Karin (Hrsg.), Die Sprache des Migrationsdiskurses. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 58-70.
Ruhrmann, Georg; Sommer, Denise; Klietsch, Kathrin; Niezel, Peggy (2007). Medienrezeption in der Einwanderungsgesellschaft. Hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit Familie und Frauen Rheinland-Pfalz, Mainz: ohne Verlag.
Trebbe, Joachim; Weiß, Hans-Jürgen (2007). Integration als Mediennutzungsmotiv?. In: Media Perspektiven, H. 3/2007, S. 137-141.
von Gottberg, Joachim (2000). Jugendliche Medienwelt – BRAVO im Umfeld anderer Medien. In: Knoll, Joachim H.; Monssen-Engberding, Elke (Hrsg.), BRAVO, Sex und Zärtlichkeit. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, S. 56-73.
Wemmer, Katrin (2007). Bravo & Co. Jugendzeitschriften im Deutschunterricht. Horneburg: Persen Verlag.
YAM!, Heft 12/2001.
Yildiz, Erol (2006). Stigmatisierende Mediendiskurse in der kosmopolitischen Einwanderergesellschaft. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hrsg.), Massenmedien, Migration und Integration. Wiesbaden: VS Verlag, S. 37-53.

Was ist Interkulturelle Pädagogik als Disziplin?

Mark Schrödter

Die facettenreichen Arbeiten Georg Auernheimers sind immer auch Beiträge zur Erkundung und Interpretation dessen, was zeitgemäße Formen der Interkulturellen Pädagogik bedeuten können. Dazu hat er eine in mehreren Auflagen erschienene und stets neu überarbeitete Einführung vorgelegt, die Klassikerstatus für sich beanspruchen kann (vgl. Auernheimer 2007), empirische Studien durchgeführt (etwa Auernheimer et al. 1996), aus denen wichtige Einsichten über die organisationale und personale interkulturelle pädagogische Kompetenz erwachsen sind (vgl. Auernheimer 2002). Dabei hat er immer wieder neue theoretische Strömungen aufgegriffen, um sie für die Fragestellungen der Interkulturellen Pädagogik fruchtbar zu machen. Vor diesem Hintergrund erscheint es interessant, einen Strang der theoretischen Orientierungen Georg Auernheimers aufzugreifen, der vielleicht Grundlage und Ausgangspunkt seiner Arbeiten darstellt, jedoch explizit kaum thematisch geworden ist: seine frühen allgemeinpädagogischen Überlegungen, in er denen Wilhelm Dilthey, Paul Natorps und Richard Hönigswald einer historisch-systematischen Betrachtung unterzog (vgl. Auernheimer 1968). Im Folgenden soll daher der Frage nachgegangen werden, ob insbesondere Hönigswald etwas zu der Frage beisteuern kann, was eine Interkulturelle Pädagogik vor dem Horizont anderer pädagogischer Orientierungen und Teildisziplinen bedeuten kann.

1. Wie hängen Disziplin, Profession und Handlungsmodi zusammen?

Die Interkulturelle Pädagogik wird häufig als Bindestrichpädagogik bezeichnet. Bindestrichpädagogiken sind Teildisziplinen oder Forschungsschwerpunkte der Pädagogik, wie beispielsweise die Pädagogik der frühen Kindheit, die Sonderpädagogik oder die Sozialpädagogik. Wenn sie Ausbildungsschwerpunkte für entsprechende Arbeitsbereiche darstellen, bezeichnet man sie als Bereichspädagogiken. Beispiele für Ausbildungsschwerpunkte sind die Schulpädagogik, die Pädagogik der frühen Kindheit, die Sportpädagogik, die Sexualpädagogik, die Wirtschaftspädagogik, die Medienpädagogik, die Sonderpädagogik, die Heilpädagogik, die Geragogik oder die Sozialpädagogik. Beispiele für Arbeitsfelder sind der Kindergarten

für Erzieher, Funk- und Fernsehanstalten für Medienpädagogen, das Feld der erzieherischen Hilfen für Sozialpädagogen und die Schule für Lehrer.

Häufig lassen sich Forschungsschwerpunkte nicht eindeutig Arbeitsfeldern zuordnen, wenn in ihnen arbeitsfeldübergreifende Fragestellungen verfolgt werden. So können etwa die Kunst- oder die Sportpädagogik einerseits als Teil der auf das Arbeitsfeld Schule bezogenen Schulpädagogik betrachtet werden, anderseits gibt es Arbeitsfelder für sie, die außerhalb der Schule liegen.

Andere Bindestrichpädagogiken tauchen in der Organisation der Wissenschaft eher als Studienrichtungen mit dem expliziten Anspruch auf, ein Querschnittsthema oder eine Querschnittsaufgabe zu thematisieren, die in jedem Arbeitsfeld relevant ist, wie z.B. die feministische Pädagogik, die Friedenspädagogik, die Umweltpädagogik und auch die hier interessierenden Pädagogiken wie die Migrationspädagogik, die Interkulturelle oder Antirassistische Pädagogik. Zwar etablieren sich dort manchmal besondere Arbeitsfelder, die ihnen zugeordnet werden können, etwa das Feld der feministischen Mädchen- und Jungenarbeit oder das Feld der Diversity- und Antirassismustrainings. Als Querschnittsaufgaben beanspruchen sie aber, in allen Feldern, sei es das der Schule, der Erwachsenenbildung oder der erzieherischen Hilfen, wirksam zu werden. Gleichzeitig konkurrieren einige Querschnittspädagogiken in bestimmten Arbeitsfeldern miteinander. So wird beispielsweise von der Antirassistischen Pädagogik eine andere politische Bildungsarbeit erwartet als von der Interkulturellen Pädagogik. Ähnlich lässt sich argumentieren, dass die Freizeitpädagogik der praktischen Arbeit etwa im Jugendzentrum eine andere Orientierung zu geben versucht, als dies durch die Sozialpädagogik nahegelegt wird. Dasselbe Arbeitsfeld kann also mit sehr unterschiedlichen pädagogischen Orientierungen ausgestaltet werden.

Angesichts dieser vielfältigen Überschneidungen von disziplinären Forschungsrichtungen und praktischen Arbeitsfeldern bleibt nur, festzustellen, dass sich vielleicht jede Bindestrichpädagogik ebenso im Rahmen von in Forschungsschwerpunkten verfolgten Querschnittsthemen wie als Ausbildungsrichtung mit einem mehr oder minder scharf abgrenzbaren Arbeitsfeld und entsprechender Berufsbezeichnung einrichten lässt. Ob also die Interkulturelle Pädagogik als übergreifender Forschungsschwerpunkt oder als arbeitsfeldbezogene Ausbildungsrichtung zu begreifen ist, scheint der subjektiven Entscheidung des Wissenschaftlers überlassen zu sein.

2. Disziplinen können als Ordnung des Wissens, der Wissenschaft oder der Universität konstruiert werden

Wenn Interkulturelle Pädagogik als Disziplin bestimmt werden soll, so muss zunächst gesagt werden, was überhaupt unter Disziplin verstanden werden soll. Disziplinen teilen etwas ein, gliedern etwas. Es gibt nun verschiedene Vorstellungen darüber, was dieses zu gliedernde Etwas ist, und wenn dies nicht expliziert wird,

sind Missverständnisse vorprogrammiert. Es lassen sich drei Sphären unterscheiden, in denen wir Sachverhalte in Disziplinen gliedern können:

1. das wissenschaftliche Wissen als Zusammenhang von Aussagen,
2. der Wissenschaftsdiskurs im Sinne der wissenschaftlichen Kommunikation im gesellschaftlichen System der Wissenschaft oder
3. die Universität als Organisation.

(1) *Disziplin als Ordnung des Wissens*. Wissenschaftliches Wissen liegt vor in Form von Aussagen. Deren propositionaler Gehalt kann nach Gliederungsgesichtspunkten systematisiert werden. Disziplinen können auf dieser Ebene von Aussagen gebildet werden. Nur eine solche Disziplinbildung kann systematisch sein. Diese Systematik kann nicht wahr oder unwahr, richtig oder falsch sein, sondern nur gut oder schlecht. Die Systematik folgt den Zwecken, die wir uns setzen.
Die Systematisierung kann monothetisch oder polythetisch geschehen. In einer monothetischen Systematik werden für jede Kategorie die notwendigen Charakteristika definiert, die ein Fall erfüllen muss, um in diese Kategorie zu gehören; in einer polythetischen (rhizomatischen, familienähnlichen) Systematik gibt es keine Kriterien, die notwendig oder hinreichend wären für die Subsumtion eines Falles unter eine Kategorie. Vielmehr muss der Fall eine hinreichende Anzahl von Kriterien erfüllen, um als Angehöriger der Kategorie zu gelten, wobei in der Regel kein Fall alle Kriterien erfüllt. Mario Bunge (1980) hat sich an einer monothetischen Systematik des Wissens versucht, Richard Hönigswald (1940a; 1940b; 1943a; 1943b) an einer polythetischen.

(2) *Disziplin als Ordnung des kommunikativen Raumes der Wissenschaft*. Ist der kommunikative Raum, in dem diese Aussagen vollzogen werden, Gegenstand der Disziplinbildung, dann kann er nur topologisch geordnet werden. Die Disziplinbildung ist empirisch-deskriptiv. "Als Topographie hat sie keinen normativen, wohl aber gestaltverleihenden Charakter" (Hartwich 2007, S. 32). Eine solche Gliederung der Disziplinen beschreibt, wie sich die Kommunikation in der gesellschaftlichen Sphäre der Wissenschaft ausdifferenziert. Aus systemtheoretischer Perspektive haben beispielsweise Niklas Luhmann (1990) und Rudolf Stichweh (1994) die Möglichkeiten der Rekonstruktion des kommunikativen Raumes des Funktionssystems Wissenschaft begründet. Solche Analysen sind zwar empirisch, weil sie an der existierenden Struktur des wissenschaftlichen Kommunikationssystems orientiert sind, aber sie "sind unabhängig von der empirischen Frage, ob die relevanten Einheiten nach wie vor die klassischen ... Disziplinen sind oder ob die Grenzziehungen zwischen ehemaligen Subdisziplinen einer Disziplin bereits so ausgeprägt sind, dass man diese als eigenständige Disziplinen betrachten muss" (Stichweh 1994, S. 20). Michael Winkler hält eine solche Vorgehensweise für die einzig mögliche Annäherung an die Bildung von pädagogischen Teildisziplinen. Am Beispiel der Theorie der Sozialpädagogik zeigt er auf, dass es nicht darum gehen könne, den Begriff oder das Wesen der Sozialpädagogik zu bestimmen, sondern nur "eine *Topologie* der Wissenselemente innerhalb der Sozialpädagogik zur Verfügung [zu] stellen" (Winkler 1995, S. 107, Herv. M.S.). Theorien von pädago-

gischen Teildisziplinen können demnach lediglich die "Grammatik des empirischen Diskurses" (ebd., S. 209) rekonstruieren und sich an "diskursiven Kämpfen" beteiligen zur Fixierung eines "diskursiven Knotens" (vgl. Winkler 2006, S. 57).

(3) *Disziplin als Ordnung der Abteilungen der Universität*. Der kommunikative Raum der Wissenschaft braucht einen institutionellen Ort. Dieser Ort ist (noch) die Universität und zum Teil bildet sich dort auch die disziplinäre Struktur des Funktionssystems ab: "Die Universität wird zu *dem institutionellen Ort der disziplinären Struktur der modernen Wissenschaft*" (Stichweh 1994, S. 18). Auch die Gliederung der Ordnung von Universitäten in Abteilungen (Fakultäten, Institute, Departments, etc.) kann nicht systematisch geschehen, sondern ist Ergebnis einer empirischen-ordnenden Rekonstruktion. Dabei können auch die machtförmigen Prozesse rekonstruiert werden, in der Fakultäten eingerichtet und die Interessen bestimmter gesellschaftlicher Akteure durchgesetzt werden (vgl. Bourdieu, 1988).

Unter Disziplin wird im Folgenden im Anschluss an Hönigswald eine methodisch gegliederte Einheit in der Sphäre des Wissens verstanden. Wenn dies eigens hervorgehoben werden soll, wird auch der Begriff der disziplinären Wissenssphären verwendet. Es soll der der Frage nachgegangen werden, ob es möglich ist, Interkulturelle Pädagogik als Disziplin (als disziplinäre Wissenssphäre) über einen spezifischen Gegenstand zu begründen. Wenn dies versucht wird, dann ist das nicht so zu verstehen, als läge der Gegenstand als Gegebener schon immer vor und begründe in einem zweiten Schritt die Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin. Wissenschaftliche Disziplinen differenzieren sich nicht an einer bereits bestehenden, vorgegebenen Ordnung aus, sondern begründen diese Ordnung erst.

3. Zur Begründung einer Systematik des Wissens

Systematiken der Wissenschaften sind häufig bloß das Ergebnis intuitionistisch angelegter Ordnungen von historisch etablierten Disziplinen im Raum wissenschaftlicher Kommunikation, in denen die Disziplinen wie Länder auf einer Landkarte verortet werden, wobei die Grenzen der Länder mehr oder minder stark ineinanderfließen. In solchen Versuchen der Systematisierung der Wissenschaften werden Ähnlichkeiten der und Unterschiede zwischen den Disziplinen behauptet. Man unterscheidet Geistes- und Naturwissenschaften, ideographische Geschichts- vs. nomothetische Gesetzeswissenschaften, Wissenschaften von der natürlichen vs. Wissenschaften von der sinnstrukturierten Welt, verstehend vs. erklärend verfahrende Wissenschaften. Man unterscheidet Wissenschaften nach ihrem Erkenntnisinteresse (etwa: technisch, praktisch, emanzipatorisch, vgl. Habermas 1965). Man ordnet die Wissenschaften nach dem Komplexitätsgrad des Gegenstandes, vorgestellt als Emergenzordnung, also als einer Ordnung der Welt, in der komplex strukturierte Materie als Phänomen gedeutet wird, das durch das Zusammenwirken seiner Elemente zustandekommt; der komplexen Materie also Eigenschaften zukommen, die nicht in ihren Teilen liegen: von einfachen Atomen der Physik zu Molekülen der Chemie, zu Organismen der Biologie, zu Gedankenwelten der Psy-

chologie, zu kommunikationsstrukturierten Systemen der Soziologie (so etwa Bunge 1980). Die auf solchen Kriterien von Ähnlichkeit und Unterschied basierenden Gliederungsversuche sind häufig in sich plausibel, aber wenig aufschlussreich für die Frage nach dem Kern einer Disziplin. Deshalb erscheinen sie beliebig, je gründlicher die Kriterien von Ähnlichkeit und Unterschied problematisiert werden, also zur Frage steht, warum welche Aspekte als Ähnlichkeiten und warum welche Aspekte als Unterschiede zu betrachten sind. Die Folge ist, dass die Möglichkeit einer Systematik wissenschaftlichen Wissens in Zweifel gerät. Vor allem aber gelangen solche Gliederungsversuche dort an ihre Grenzen, wo sie nicht nur die Pädagogik in einen Zusammenhang mit anderen Disziplinen zu verorten versuchen, sondern einzelne Bindestrichpädagogiken zu gliedern suchen. In welchem Zusammenhang stehen etwa Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Wirtschaftspädagogik, Sportpädagogik, Medienpädagogik, Sexualpädagogik, Heilpädagogik, Kunstpädagogik, Religionspädagogik, Sonderpädagogik, Antirassistische Pädagogik, Feministische Pädagogik? Angesichts der Schwierigkeiten, dem Feld, das sich als Zusammenhang von Forschungsschwerpunkten an den Universitäten historisch etabliert hat, eine systematische Ordnung auf der Ebene disziplinärer Wissenssphären abzugewinnen, gelangt man – wie Hönigswald kritisch anmerkt – zu der Auffassung, eine Systematik der Wissenschaften sei im Idealfall das "Ergebnis von Maßnahmen der 'Ökonomie' und, wenn auch in einer höheren Bedeutung des Wortes, der wissenschaftlichen Bequemlichkeit" (Hönigswald 1940b, 166).

Diese Auffassung, wissenschaftliches Wissen sei lediglich nach pragmatischen Kriterien der Forschungsökonomie zu gliedern, kann dazu führen, dass Abteilungen in den Universitäten bloß nach der Zweckmäßigkeit der Kooperation einzelner Wissenschaftler für konkrete, eine gewisse Zeit überdauernde Forschungsfragen eingerichtet werden. Die Ordnung wissenschaftlichen Wissens erscheint als ein bloß interessengeleitetes, historisch gewachsenes Konstrukt. Bemerkenswert dabei ist, dass diese Auffassung unabhängig davon vertreten werden kann, ob die Ähnlichkeiten und Unterschiede als "schlechthinnige 'Gegebenheiten'" der Disziplinen selbst oder als den "subjektiven Bedürfnissen" (ebd., S. 166) des Forschers entspringend betrachtet werden. Wer die Unterschiede zwischen den Disziplinen unproblematisiert als vor jeder systematisierenden Erkenntnis gegeben annimmt und sie wie eine Geographin[1] auf einer 'Weltkarte der Wissenschaft' verorten will, wird stets vielfältige Überlappungen der 'Länder' und 'Kontinente' feststellen. Die Geographin sieht sich daher gezwungen, nach irgendwelchen Gesichtspunkten der Zweckmäßigkeit Grenzen zwischen den Disziplinen zu ziehen. Daher kann sie ebenso zu der Auffassung kommen, jedem Ordnungsversuch hafte ein subjektives, beliebiges Gliederungsinteresse an, wie derjenige, der den Zusammenhang der Disziplinen wie ein Genealoge als Ergebnis historisch kontingenter Aufschichtungen betrachtet. Beide verwerfen somit die Frage nach dem Kern einer Disziplin

1 Der Lesbarkeit halber wird das klassische generische Maskulinum beibehalten, also beispielsweise nicht das "große I" verwendet. Um der patriarchalen Tendenz des generischen Maskulinums entgegenzuwirken, welche darin besteht, dass Frauen lediglich "mitgemeint" und daher von den Rezipienten nicht notwendig "mitgedacht" werden, wird hier in der Singularform – sofern nicht durch die Sachthematik selbst vorentschieden – Maskulinum und Femininum unsystematisch variiert.

– die Geographin, weil sie sie für irrelevant, der Genealoge, weil er sie für gegenstandslos hält. Beide blenden damit aber die Frage aus, in welchem systematischen Verhältnis die historisch etablierten disziplinären Wissenssphären stehen. Aufgrund dieser Unbestimmtheit bleibt beispielsweise unbestimmbar, inwiefern eine gegebene Fragestellung eine soziologische, psychologische oder philosophische ist.

Die Frage nach dem Zusammenhang der Wissenschaften ist unhintergehbar. Selbst die These eines unvermittelten Nebeneinanders behauptet noch einen Zusammenhang, denn damit etwas unvermittelt nebeneinander bestehen kann, muss es doch etwas Gemeinsames geben, in Bezug auf das es überhaupt als unvermittelt nebeneinanderstehend wahrgenommen werden kann. Und wenn umgekehrt die wechselseitige Verwiesenheit disziplinärer Wissenssphären behauptet oder sogar das interdisziplinäre Über-den-Tellerrand-Schauen gefordert wird, so stellt sich die Frage: "Worauf stützt sich die Überzeugung, dass die Wissenschaften nicht beziehungslos neben- und außereinander stehen, sondern – mögen sie noch so differieren – in Bezug auf Plan und Fragestellung miteinander vergleichbar; dass sie aufeinander bezogen bleiben, dass sie voneinander Notiz nehmen können und unter Umständen Notiz nehmen *müssen*, dass sie einander im letzten Grunde nicht widersprechen und dass, wo sie es dennoch zu tun scheinen, ein Problem gegeben sei, das Lösung, einen Widerstreit, der Überwindung fordert?" (Hönigswald 1940b, S. 168). Eine Systematik der Wissenschaften, die mehr als nur den "subjektiven Bedürfnissen" (ebd., S. 166) des Forschers genügen will, muss daher beanspruchen, ein Gliederungsprinzip *rekonstruieren* zu können, das den "Bau des Systems der Wissenschaften" (ebd., S. 168) beherrscht (bzw. beherrschen soll).

Die Wissenschaft lässt sich systematisch in disziplinäre Wissenssphären gliedern, wenn danach gefragt wird, wie der Gegenstand der Erkenntnis konzipiert wird (vgl. Meder 1997, S. 279). Damit wird ihre Systematik gerade nicht angegangen wie die Aufteilung eines Kuchens. Das System der Wissenschaften ist nicht als ein Raum vorzustellen, in dem jede Disziplin ihren Ort finden würde und bei dem es Grenzen oder auch Überschneidungen gäbe. Die einzelnen Disziplinen sind nicht als Teile eines Ganzen zu betrachten.

Hönigswald schlägt vor, Disziplinen aufzufassen als "Arten, den Begriff der *Wissenschaftlichkeit* zum Ausdruck zu bringen" (Hönigswald 1940a, S. 171).[2] Jede Disziplin oder Teildisziplin vollzieht auf ihre besondere Weise Wissenschaft durch die Konstitution ihres Gegenstandes. Darin liegt die Einheit der Vielfalt. Jede Disziplin oder Teildisziplin ist der besondere Vollzug allgemeiner Erkenntnispraxis.[3] Was macht nun diese Erkenntnispraxis aus? Erkenntnis ist Erkenntnis von etwas, von etwas, was "ist".

2 Hönigswald versteht also Disziplinen als disziplinären Wissenssphären, nicht als abgegrenzte Räume wissenschaftlicher Kommunikation oder gar als Abteilungen der Hochschulorganisation.

3 Daher scheint unser Bedürfnis nach Metaphern enttäuscht bleiben zu müssen: "Das System der Wissenschaften gestattet keine Versinnbildlichung ... Die Wissenschaften addieren sich nicht zueinander. Sie schieben sich, wenn man das Bild richtig versteht, 'neinander' d.h. sie entfalten sich an- und auseinander nach Normen der Gegenständlichkeit." (Hönigswald 1943a, S. 318)

Wenn wir sagen, etwas ist, dann heißt das auch: Es ist *uns* gegeben, das heißt, es ist unabhängig von *uns*, es ist nicht bloß Bestandteil unseren Erlebens.[4] Dieses, was ist, diese Gegebenheit, ist also kein bloßes Hirngespinst, dem nicht etwas korrespondieren würde. Vielmehr ist uns etwas gegeben, weil und insofern es bestimmt ist. Es gibt also nicht zunächst erst eine Gegebenheit, die wir in einem zweiten Schritt näher bestimmen würden, denn eine grundsätzlich unbestimmte Gegebenheit ist unmöglich. Es kann nicht etwas gegeben sein, was *völlig* unbestimmt wäre. Zwar gibt es Unbestimmtes. Aber Unbestimmtes muss *auf irgendeine Weise* unbestimmt sein. Was bedeutet es nun, dass etwas auf eine bestimmte Weise unbestimmt ist? Nehmen wir an, Kunst ist unbestimmt, Pädagogik ist unbestimmt, "Liebe ist unbestimmt, Glaube ist unbestimmt. Dann müssen wir davon ausgehen, dass Kunst, Pädagogik, Liebe, Glaube auf *unterschiedliche* Weise unbestimmt sind, denn andernfalls könnten wir Kunst nicht von Pädagogik, nicht von Liebe, nicht von Glaube unterscheiden. Wenn aber Unbestimmtes wie Kunst, Pädagogik, Liebe, Glaube auf eine besondere Weise unbestimmt sind, bedeutet dies, dass solche Unbestimmtheit irgendwie *bestimmbar*, dass also Unbestimmtes in seinem Unbestimmtsein bestimmbar sein muss.

Nun mag eingewendet werden, dass zwar Dinge wie Kunst, Pädagogik, Glaube, Liebe auf ihre Weise unbestimmt sind, dass es aber gewiss etwas gäbe, was *an sich* völlig unbestimmbar, also einer Bestimmung nicht fähig sei, sich jeder Bestimmung entzöge. Nun, dies wird hier gar nicht bestritten. Dies gilt gerade auch für die Kunst, den Glauben und die Liebe. So macht es beispielsweise gerade das Wesen der Kunst aus, sich der totalen begrifflichen Bestimmung zu entziehen. Wir sprechen deshalb auch von dem unerschöpflichen Rätselcharakter der Kunst (Ingarden, Adorno). Es geht gar nicht darum, anzuzweifeln, dass es prinzipiell Unbestimmbares gibt. Aber immer ist uns das Unbestimmbare auf eine besondere Weise gegeben. Denn "eine *grundsätzlich* unbestimmte Gegebenheit, d.h. eine Gegebenheit, deren Unbestimmtheit auf *keine* Weise 'wäre', wäre selbst nicht" (Hönigswald 1931a, S. 3).

Nachdem nun argumentiert worden ist, dass alles, was uns gegeben ist, durch uns bestimmt worden sein muss, ist nun zu klären, *wie* wir Dinge bestimmen. Was also heißt es, etwas zu bestimmen? Einen Gegenstand bestimmen, bedeutet, ihn auf den Begriff zu bringen. Wie gewinnen wir nun einen Begriff, etwa von Interkultureller Pädagogik? Der Begriff ist nicht das Ergebnis einer Abstraktion von mehreren Fällen zu einem allgemeinen Gesamtbild, also nicht Ergebnis des Absehens von den Einzelheiten mehrerer Fälle, um so etwas wie einen gemeinsamen Nenner oder das Typische oder Charakteristische oder Wesentliche zu finden. Wir gewinnen nicht einen Begriff von Interkultureller Pädagogik, indem wir von Fällen interkultureller pädagogischer Praxis abstrahieren. Es scheint, als könnten wir auf diese Weise können einen empirischen Idealtypus interkultureller pädagogischer Praxis gewinnen. Dies setzt aber bereits einen Begriff von Interkultureller Pädagogik vor-

4 Dies gilt auch für das Erleben selbst, von dem wir sagen können: Es ist. Das Erleben besteht also unabhängig davon, ob dieses Erleben selbst zum Inhalt meines Erlebens wird oder nicht.

aus.[5] Der Begriff ist also nicht eine losgelöste Abstraktion von der Wirklichkeit, auch keine Reflexion oder Abbildung von ihr. Der Begriff von Interkultureller Pädagogik ist aber auch nicht bloß ein beliebiges, von der Wirklichkeit absehendes, gedankliches Gebilde, welches ihr nachträglich übergestülpt werden würde. Vielmehr *bestimmt* er die Wirklichkeit als eine spezifische Gegenständlichkeit.

Begriff und Gegenständlichkeit sind nicht zwei sich unvermittelt gegenüberstehende (oder auch: eigens erst zu vermittelnde) Dinge, vielmehr sind sie zwei Seiten ein und derselben Medaille. Diese Medaille heißt: Methode (vgl. Hönigswald 1931b). Wenn wir nun danach fragen, *wie* ein Gegenstand bestimmt wird, d.h. *wie* eine Setzung bzw. Bestimmung vorgenommen wird, dann haben wir es mit dem Begriff zu tun. Wenn wir nach dem Ergebnis einer Setzung bzw. Bestimmung fragen, dann haben wir es mit dem Gegenstand zu tun. Wir können auch sagen: Der Begriff ist das innerpsychische Korrelat, der Gegenstand das äußere Korrelat der Methode. Die Begriffe Begriff, Methode und Gegenstand heben also lediglich unterschiedliche Aspekte desselben Erkenntnisprozesses hervor. "Fasst man die Bedingungen ins Auge, die die Setzung, d.h. die Bestimmung des Gegenstandes beherrschen, so spricht man von Methoden und Begriff, – sei es nun, dass man die psychologische Aktualität der Setzung in Betracht zieht, sei es, dass man von ihr absehen zu können glaubt. Meint man aber die durch Begriff und Methoden erzielte Bestimmtheit selbst, so redet man vom 'Gegenstand'." (Hönigswald 1931b)

Mit Methode ist nicht "ein System flacher Vorschriften, nicht eine beliebig aufgeraffte Summe kurzsichtiger Anweisungen, wie man es 'zu machen' hätte" (Hönigswald 1927, S. 205) gemeint. Als Methode bezeichnen wir einen Setzungszusammenhang. Methode als Setzungszusammenhang bezeichnet den "gegenständlich bestimmten Fortgang von Urteil zu Urteil" (ebd., S. 41). Urteile gelten. Geltung ist Begründetheit. Begründetheit bedeutet Herstellung von Eindeutigkeit (vgl. Hönigswald 1940a, S. 35). Denn Urteile, die nicht eindeutig sind, verwerfen oder korrigieren wir oder ersetzen sie durch besser begründete, also eindeutigere. In diesem Sinne werden Urteile um der Eindeutigkeit willen gefällt. Sie stellen Eindeutigkeit her. Das Kriterium der Eindeutigkeit ist kein beliebiges, willkürliches Erkenntniskriterium, sondern es bringt lediglich die oben bereits ausgeführte Forderung auf den Begriff, nach der Gegebenes bestimmt sein muss, soll es uns überhaupt gegeben sein. Wir sagen, dass etwas "ist", wenn es uns gegeben ist. Und wir bevorzugen es, wenn uns etwas eindeutig gegeben ist. Dass uns etwas in höherem Maße eindeutig gegeben ist, bedeutet aber nichts anderes, als dass es bes-

5 Andernfalls kann man bloß den größten gemeinsamen Nenner von bestehenden Vorstellungen über das Sozialpädagogische empirisch rekonstruieren und hätte gar nichts gewonnen. Eine solche Vorgehensweise findet sich etwa in den frühen Versuchen zum Entwurf einer allgemeinen Theorie der Jugendarbeit: "Denn allgemeine Theorie der Jugendarbeit darf nicht nur das beschreiben, was in einer bestimmten Gruppe eines bestimmten Jugendverbandes zu einem bestimmten Zeitpunkt geschieht oder was in einem bestimmten Freizeitheim einer bestimmten Gemeinde getan wird, sondern sie muss den größten gemeinsamen Nenner für Vorstellungen, Maßnahmen, Einrichtungen und Wirkungen finden, die sich hier und heute unter dem Sammelnamen 'Jugendarbeit' zusammenfassen lassen" (Müller 1964, S.I 12).

ser bestimmt ist – und sei es auch in seiner Unbestimmtheit – und dieses wiederum, dass die Setzung des Gegenstandes besser begründet ist.

Nach Hönigswald (1943a, S. 219) bezeichnet Bestimmtheit also nicht etwas Abgeschlossenes; "sie verweist vielmehr auf ein System von *Aufgaben*. Jeder innerhalb ihres Gebietes jeweils erreichte Punkt deutet über sich selbst hinaus. Problem knüpft sich, auch und gerade bei analytischer Behandlung der Pädagogik, an Problem."

Urteile können falsch sein. Ein Urteil hat als falsch zu gelten und gilt in der Regel auch als falsch, wenn es "der Eindeutigkeit anderer, begründeter Urteilssysteme zuwiderläuft, ohne sich doch selbst eindeutiger Begründung zu erfreuen. Seine Isolierung, d.h. seine Beziehungen zu jenen anderen Urteilssystemen, und zwar die positiven wie die negativen, versagen sich einer zureichenden, eben eindeutigen, also wieder im 'ist' entspringenden Rechtfertigung." (Hönigswald 1940a, S. 37) Nun sind "nicht alle unzureichend begründeten Urteilssysteme einfach falsch. Denn unzureichend ist am Ende auch eine 'vorläufige' Begründung; unzureichend auch Urteile und Urteilssysteme, die Etappen auf dem Wege der Erkenntnis anzeigen …. Ja, es gibt gewichtige Gesichtspunkte, besser: ein im Begriff des Urteils, d.h. in der Struktur des 'ist' selbst begründetes Recht, *jedes* Urteil als vorläufig, d.h. als mitten im processus der Erkenntnis stehend anzusehen." (ebd.) Weil also Urteile stets vorläufig sind, ist auch die Bestimmtheit niemals abgeschlossen. Bestimmtheit "bezeichnet … nicht eine an irgendeinem Punkt abgeschlossene oder abschließbare methodische Prozedur; sie verweist vielmehr auf ein System von *Aufgaben*. Jeder innerhalb ihres Gebietes jeweils erreichte Punkt deutet über sich selbst hinaus. Problem knüpft sich, auch und gerade bei analytischer Behandlung der Pädagogik, an Problem. Das an einem Punkt erzielte analytische Ergebnis bedingt die Rücksicht auf alle nur irgend, d.h. gegenständlich 'möglichen', also methodisch legitimen Probleme." (Hönigswald 1943a, S. 219)

Eine Theorie der Interkulturellen Pädagogik hat also einen Gegenstand zu bestimmen. Die Bestimmung dieses Gegenstandes ist niemals abgeschlossen, sondern drängt mit jedem Problem auf neue, eindeutigere Bestimmung. So entfaltet sich Interkulturelle Pädagogik als die Praxis begründende, weil sie erst auf den Begriff bringende, Disziplin. Was ist nun der Gegenstand der Interkultureller Pädagogik?

4. Worin besteht die "Pädagogizität" pädagogischer Praxis?

Interkulturelle Pädagogik ist eine spezifische Art und Weise, Pädagogik zu betreiben. Was ist Pädagogik? Wir beginnen mit einer unbegründeten Setzung, die nicht aus Denkfaulheit unbegründet bleibt, sondern weil sich der Anfang der Theoriebildung prinzipiell nicht begründen lässt. Solche metaphysischen Anfangsgründe einer Wissenschaft lassen sich plausibilisieren, etwa durch Rekurs auf wissenschaftliche Traditionen oder auf ein anderes wissenschaftliches System. Sie lassen sich aber nicht endgültig begründen (vgl. Meder 1997, S. 280f.). Die anfängliche Setzung muss sich in der Entfaltung der Theorie bewähren (vgl. Hönigswald 1927).

Denn wie oben festgestellt wurde, können einzelne Urteile nur in einem Setzungszusammenhang als falsch ausgewiesen werden. Die erste Aussage, mit der der Anfang einer Theoriebildung beschlossen wird, kann sich aber noch gar nicht in einen Setzungszusammenhang situieren, sonst wäre sie nicht der Anfang. Zwar handelt es sich bei dem Anfang pädagogischer Theoriebildung nicht um einen Anfang, der *völlig* voraussetzungslos wäre, der also jenseits jeglicher philosophischer, psychologischer und soziologischer Theoriebildung stehen würde (mit der auch der Anfang pädagogischer Theoriebildung nicht konfligieren darf). Um aber die Richtigkeit einer *pädagogischen* Aussage beurteilen zu können, kommt es nicht auf den philosophischen, psychologischen und soziologischen, sondern auf den pädagogischen Setzungszusammenhang an, der am Anfang nicht zur Verfügung steht.

Wir folgen nun Hönigswald, der den Anfang pädagogischer Theoriebildung mit einer funktionalen Bestimmung setzt. Demnach ist der eigentliche Sinn pädagogischen Handelns "beschlossen in dem Sachverhalt der Überlieferung eines bestimmten Wahrheits- beziehungsweise Geltungsbestandes von einer Generation an die nachfolgenden durch die Vermittlung der zeitlich nächsten" (1927, S. 25; vgl. auch Schmied-Kowarzik 2003). Als zu tradierender Geltungsbestand kommt nicht nur theoretisches (und idealerweise nach methodischen Prinzipien der Geltungsprüfung bewährtes) Wissen infrage, sondern auch "ein sittlicher Grundsatz, ein Modus des Handelns, eine Art der ästhetischen Einstellung" (Hönigswald 1927., S. 26). Im Sinne der Setzung können wir also sagen: "Geltung ist es, Geltungsbedingungen gemäß bestimmtes Gültige, was pädagogisch übermittelt wird, was einen Akt der Überlieferung überhaupt erst zu einem *pädagogischen* macht, als einen *pädagogischen* Akt kennzeichnet" (ebd., S. 63). Den zu tradierenden Geltungsbestand bezeichnen wir als Kulturgut.

Wenn hier von der Tradierung von Kulturgütern gesprochen wird, so ist dies nicht dahingehend misszuverstehen, als würde Pädagogik lediglich "konservative" Werte oder Bestandteile hegemonial definierter Hochkultur tradieren, etwa in Form des Kanons, den die bürgerliche Kultur für tradierungswürdig befindet. Als tradierungswürdiger Geltungsanspruch definiert, kann beispielsweise die Kritik an den herrschenden Verhältnissen ein Kulturgut sein, denn auch und gerade hier wird ein Anspruch auf Geltung – oftmals auch Geltung um ihrer selbst willen – erhoben.

Wie lässt sich nun ein Kulturgut tradieren? Ich kann ein Kulturgut im Sinne eines Geltungsbestandes nicht tradieren, wie ich mein Vermögen vererbe. Vermögen kann ich an Dritte aushändigen und diese können es entgegennehmen und sich damit vergnügen. Ein Kulturgut im Sinne eines Geltungsbestandes aber kann ich nicht einfach übertragen. Dies liegt nicht bloß in der Struktur der Aneignung, also darin begründet, dass solche Kulturgüter von den Empfangenden erst subjektiv angeeignet werden wollen. Das Kulturgut als Geltungsbestand ist kein fertiges Objekt, welches der subjektiven Aneignung durch andere harrt. Das Kulturgut als zu tradierender Geltungsbestand 'existiert' nicht als Objekt in der Zeit. Der Geltungsbestand ist zeitlos.

Wir können nur sagen: das zu Tradierende "'ist', indem es 'gilt'" (Hönigswald 1927, S. 86). Der Geltungsbestand ist erst dann in der Zeit, wenn er sich im Handeln verwirklicht. Im Handeln können aber Geltungsansprüche niemals vollständig verwirklicht werden. Ansprüche auf Geltung im Sinne von Wahrheit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Glaube, Liebe, Demut etc. verwirklichen wir zwar handelnd in unserer Lebenspraxis, aber zugleich reichen diese Geltungsansprüche immer auch darüber hinaus. So strebt beispielsweise die Forschungspraxis der Wissenschaft nach Wahrheit, d.h. ihre Aussagen erheben Anspruch auf theoretische Geltung (dazu etwa Hönigswald 1927, S. 138f.). Aber diese "Wahrheit" lässt sich nicht begreifen wie eine Speise, die man beliebig an Wissenshungrige austeilt, die sie sich einverleiben könnten. Die "Wahrheit" lässt sich auch nicht auffinden "in dem bedruckten Papier, in den gemalten Lautbildern, auch nicht in dem Schall der Worte, den diese zunächst bezeichnen; sondern in dem Sinn, den man dabei denkt. Da aber ist nichts fest und starr, sondern alles im Fluss. Man kann nicht einmal sagen, dass es da einen Grundstock abgeschlossener Sätze gebe, die fortan nur vermehrt, aber nicht geändert würden. Auch von den Grundsätzen lässt sich das nicht behaupten, denn der konkrete Sinn eines Grundsatzes liegt in den Folgerungen; er lebt nur in ihnen; durch jede neue Folgerung vertieft sich der Gehalt des Grundsatzes selbst; die Folgerungen aber gehen ins Unendliche weiter. So bestehen auch die Institutionen des Rechts nicht in den gedruckten Rechtsbüchern, sondern in der lebendigen Wirksamkeit dessen, was da geschrieben steht; da aber ist wiederum nichts abgeschlossen, alles in beständiger Umbildung begriffen. Dasselbe gilt von der Kunst, von der Religion, von allem, was nur zum Inhalt menschlicher Bildung gehört." (Natorp 1909b, S. 194)

Kulturgüter verobjektivieren sich also handelnd in der Praxis, ohne jemals vollständig in ihren Objektivationen aufzugehen. Eine wissenschaftliche Erkenntnis will in einen sequenziellen Text ausgedrückt, ein Rechtsprinzip will in aufeinanderfolgenden Handlungen der Akteure verwirklicht, eine ästhetische Erfahrung will durch gestalterische Akte zu einem Kunstwerk verdichtet werden.

Soll diese Verobjektivierung von Kulturgütern unter der Regie von Dritten, nämlich einer Pädagogin, erfolgen, so muss diese die abstrakten Geltungsbestände in die zeitliche Sequenzialität der Praxis überführen. Das Tradierungsproblem der Pädagogik stellt sich also dar als die "Abbildung von Geltungsansprüchen auf die Zeit" (Hönigswald 1927, S. 86).[6]

Der Tradierungsgedanke lässt sich weiter entfalten. So ist im Begriff der Tradierung beschlossen, dass der "Empfänger" des Tradierten, also der "zu Erziehende", der "Zögling", der "sich Bildende" in den Stand zu setzen ist, an der Gestaltung der Kulturwerte und an der Prüfung ihrer Geltung aktiv mitzuwirken. Wenn nämlich Werte niemals vollständig verwirklicht werden können, sondern sich immer nur in Praxis verobjektivieren, so bleibt Wertverwirklichung fortwährende Aufgabe. Erzieherin und Erzogener sind somit gleichermaßen eingebettet in eine gemeinsame

6 Damit ist das eigentliche Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis in der Pädagogik bezeichnet. Darauf komme ich später zurück.

Praxis der Verobjektivierung von Werten. Was sie gemeinsam schaffen, können wir Kultur nennen, den kognitiven Anteil des Einzelnen am gemeinsamen Werk Bildung (vgl. Natorp 1909b, S. 195). Kultur ist in diesem Sinne "die Gesamtheit der real existierenden Geltungsansprüche" (Meder 1997, S. 287), Bildung die Verkörperung von Geltungsansprüchen durch den Einzelnen, "[d]enn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung." (Adorno 1959, S. 94).

In der Notwendigkeit der Befähigung zur aktiven Mitgestaltung der Kultur ist zugleich auch die notwendige Forderung nach der praktischen Anerkennung der Autonomie des Zöglings beinhaltet. Erziehung unterscheidet sich damit von Dressur. Wird nämlich der Erzogene zum Gegenstand der Dressur, ist er "nicht Subjekt und Quelle *'autonomer'*, d.h. sittlicher Entscheidungen. Er hat eine Geschichte nur im Hinblick auf die Werte, um derentwillen die Dressur vor sich geht, also in Rücksicht auf die geschichtliche Bestimmtheit derjenigen, die die Dressur vornehmen." (Hönigswald 1927, S. 119). Er selbst wirkt an dem geschichtlichen Prozess der Gestaltung von Kultur nicht mit.

Es sollte deutlich geworden sein, dass Bildung hier nicht als ein Prozess der bloß passiven Übernahme von Kulturgegenständen konzipiert wird, sondern dass der sich Bildende selbst kreativ ist und sein muss. Denn auch die Leistungen derjenigen, die kreativ genuin Neues schöpfen, basieren auf denen der Gemeinschaft und können immer nur in den Begriffen der Sprachgemeinschaft vollzogen werden. Sie muss sich dessen bewusst sein, will sie "nicht blind fortgetragen" (Natorp 1894, S. 2) werden von der Prägung durch die Gemeinschaft und damit das Neue sogleich wieder im Keim ersticken lassen. Und darüber hinaus gilt, dass die genuin neues Schaffenden in herausgehobener Weise die menschliche Gemeinschaft verkörpern (vgl. Natorp 1909a, S. 149ff.). Bildung und Kultur können also nicht gegeneinander ausgespielt werden.

5. Wie lassen sich Bereichspädagogiken bilden?

Theorie der Pädagogik ist Theorie der pädagogischen Praxis (Hönigswald 1913). Nun können wir davon ausgehen, dass die interkulturelle Praxis bestimmten Prinzipien der Tradierung folgt. Zwei Tradierungsprinzipien sind denkbar. Wir können entweder (a) danach fragen, *wie* Kulturgüter tradiert werden und damit Praxisformen gliedern, oder (b) wir fragen danach, *was* tradiert wird, also welche Kulturgüter tradiert werden und damit Kulturinhalte gliedern. Diese beiden Gliederungsvarianten erzeugen zwei verschiedene Gegenstände einer Bindestrichpädagogik. Wie zu zeigen sein wird, kann eine Gliederung der Pädagogik, die sich an den Prinzipien der Tradierung orientiert, Pädagogiken nur als *Querschnitts*themen fassen, während eine Gliederung, die sich an den Inhalten der Tradierung orientiert, Pädagogiken als *Bereichs*pädagogik konzipieren kann.

Wird pädagogisches Wissen danach gegliedert, nach welchen konstitutiven Prinzipien sich die Tradierung vollzieht, können Bindestrichpädagogiken nach basalen

Momenten pädagogischer Praxis unterschieden werden. So kann beispielsweise die Leibgebundenheit pädagogischer Praxis ins Zentrum der Analyse gestellt werden, wenn es um die Bestimmung der Sport- oder Tanzpädagogik geht (vgl. Prohl 2006, S. 221ff.). Oder es kann auf die mediale Determiniertheit von Bildungsprozessen reflektiert werden, sei es durch das "primäre und unhintergehbare Medium" (Meder 2007, S. 66) des Leibes oder durch "technische Ausweitung und Prolongation des Leibes", also durch sekundäre Medien wie "de[n] Hammer, das Fernrohr, die Rohrpost und das Internet" (ebd., 68). Oder es kann die Sozialität pädagogischer Praxis betont und die gemeinschaftliche Geltung von Kulturgütern und die soziale Einbettung jeglicher Bildungsprozesse reflektiert werden, der sich die Sozialpädagogik widmet (vgl. Reyer 2002; Schrödter 2009). Solchermaßen bestimmte Pädagogiken erscheinen als Querschnittsdisziplinen, die Fragestellungen thematisieren, die für jegliche pädagogische Praxis relevant sind.

Wenn wir nach dem Inhalt der Tradierung fragen, können wir Bereichspädagogiken gliedern. So können wir beispielsweise von der Sportpädagogik sagen, sie tradiere Vollzugsmuster ästhetischer Bewegung im Zusammenhang von (Bewegungs-)Spiel und Wettkampf (vgl. Emrich/Prohl 2008). Sie tradiert ästhetische Vollzugsmuster des Spiels, die einen Rahmen unnötiger Hindernisse schaffen, die es nach geltenden Regeln zu überwinden gilt (vgl. Suits 1978) und somit die selbstgenügsame Erfahrung innerer Autonomie angesichts äußeren Zwanges ermöglichen (vgl. Bollnow 1978, S. 97f.).

Ein Vollzugsmuster zu tradieren bedeutet nicht notwendig, dieses Muster in der pädagogischen Praxis mit dem Zögling praktisch zu realisieren, wie es beispielsweise nur in der Sportpädagogik im Vordergrund zu stehen scheint. Sportpädagogik wäre dann auf Sportunterricht reduziert. Vielmehr sind sämtliche pädagogische Praxisformen geeignet, Vollzugsmuster zu tradieren. Ein Vollzugsmuster kann auch tradiert werden, indem es theoretisch reflektiert wird. So können wir von der Wirtschaftspädagogik sagen, sie tradiere Vollzugsformen gemeinschaftlichen Wirtschaftens; theoretische und ethische Geltungsansprüche im Hinblick auf den Gesamtzusammenhang der politischen Ökonomie und im Hinblick darauf, wie sich dieser Gesamtzusammenhang in einzelnen betriebs- und volkswirtschaftlichen Problemen auch für den Einzelnen äußert, um ihn zu befähigen, in den entscheidenden Fragen der beruflichen Tätigkeit mitwirken zu können (berufliche Mündigkeit, vgl. Dubs 2001). Medienpädagogik als Bereichspädagogik tradiert Vollzugsmuster kompetenten Medienhandelns und vermittelt so technische Mittel der Bearbeitung der Umwelt, praktische Modi der Interaktion mit Anderen und ästhetische Ausdrucksformen der Selbstrepräsentation (vgl. Treumann et al. 2007). Sozialpädagogik tradiert Vollzugsformen sozialer Gerechtigkeit: Es geht um die Tradierung von Vollzugsmustern der Vergemeinschaftung, die den Geltungsanspruch erheben, jedem Mitglied das Seine zukommen zu lassen (vgl. Schrödter 2009). Feministische Pädagogik tradiert Geltungsansprüche über die Beziehung der Geschlechter. Kulturgut der feministischen Pädagogik wäre dann nicht nur die Kritik der gesellschaftlichen Relevanz der Kategorie Geschlecht, sondern auch die Infragestellung dieser Kategorie selbst.

Analog dazu könnte versucht werden, den Gegenstand der Migrationspädagogik, der Antirassistischen Pädagogik oder der Interkulturellen Pädagogik in den sozialen Beziehungen zwischen ethnischen Gruppen zu sehen. Diese sozialen Beziehungen sind der Interkulturellen Pädagogik natürlich keineswegs gegeben, als ginge es naiv darum, die sozialen Beziehungen zwischen containerhaft fixiert vorgestellten Kulturen mit den technologischen Mitteln der Pädagogik zu verbessern (vgl. kritisch dazu Auernheimer 1988). Vielmehr steht gerade der gesellschaftliche Konstruktionscharakter interethnischer Beziehungen, ethnischer Identität und damit zusammenhängender rassistischer Zumutungen im Zentrum der Interkulturellen Pädagogik. Sie übt nicht nur Kritik an der gesellschaftlichen Relevanz der Kategorien Ethnizität oder Rasse, sondern stellt sie vor allem selbst infrage und zeigt die sozialen Folgen der umgreifenden Verwendung dieser Kategorien in sozialen Praxen auf.

Literatur

Adorno, Theodor Wiesengrund (1959). Theorie der Halbbildung. In: Gesammelte Schriften. Soziologische Schriften, Bd. 8. 1972. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 93–122.

Auernheimer, Georg (1968). Erziehungswissenschaft kontra Pädagogik. Historisch-systematische Untersuchungen zum Theoriebegriff der Dilthey-Schule, P. Natorps und R. Hönigswalds. Bochum: Kamp.

Auernheimer, Georg (1988). Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M.: Campus.

Auernheimer, Georg (2002). Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 183–205.

Auernheimer, Georg (2007). Einführung in die interkulturelle Erziehung (5. überarb. u. erg. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg; von Blumenthal, Viktor; Stübig, Heinz; Willmann, Bodo (1996). Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster: Waxmann.

Bollnow, Otto Friedrich (1978). Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen (3., durchges. u. erw. Aufl. 1987, 1. Aufl. 1978): Rothenhäusler.

Bourdieu, Pierre (1988). Der Streit der Fakultäten. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.), Homo academicus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 82–131.

Bunge, Mario Augusto (1980). Epistemologie: Aktuelle Fragen der Wissenschaftstheorie (dt. 1983). Mannheim: Bibliographisches Institut.

Dubs, Rolf (2001). Wirtschaftsbürgerliche Bildung – Überlegungen zu einem alten Postulat. In: sowi-onlinejournal, Nr. 2. URL (Zugriff 13.11.09): http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/wirtschaftsbuergerliche_bildung_dubs.htm.

Emrich, Eike/Prohl, Robert (2008). Agonalität. Wettkampfsport im Spannungsfeld zwischen Erfolg, Moral und Ästhetik. In: Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, Bd. 49, Nr. 1, S. 67–88.

Habermas, Jürgen (1965). Erkenntnis und Interesse. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.), 1968. Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 146–168.

Hartwich, Dietmar David (2007). Universalpädagogik – Über die Universitätsfreiheit. (Eine Bochenskiade), ssp1d(alpha) (Reihe: Skizzen zur Systematischen Pädagogik, hrsg. v.

Jürgen Frese/Norbert Meder). Duisburg: DuEPublico. URL (Zugriff 13.11.09): http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=19301].
Hönigswald, Richard (1913). Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe. Eine kritische Untersuchung (unv. Aufl. 1966 n. d. 1. Aufl. 1913). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Hönigswald, Richard (1927). Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts (2. umgearb. Aufl., 1. Aufl. 1918). München.
Hönigswald, Richard (1931a). Philosophie als Theorie der Gegenständlichkeit. In: Ollig, Hans-Ludwig (Hrsg.), 1982. Neukantianismus. Stuttgart. [42 Abs.]. URL (Zugriff 13.11.09): http://euro.mein-serva.de/mauthner2004/mauthner/tex/honigw.html].
Hönigswald, Richard (1931b). Systematische Selbstdarstellung. In: Grundfragen der Erkenntnistheorie. Kritisches und Systematisches. Tübingen: Mohr, S. 205–244.
Hönigswald, Richard (1940a). Die Grundlagen der allgemeinen Methodenlehre, Bd. 1 (Reihe: Schriften aus dem Nachlass, Bd. 7, hrsg. v. Hariolf Oberer; 1969). Bonn: Bouvier.
Hönigswald, Richard (1940b). Die Grundlagen der allgemeinen Methodenlehre, Bd. 2 (Reihe: Schriften aus dem Nachlass, Bd. 8, hrsg. v. Hariolf Oberer; 1970). Bonn: Bouvier.
Hönigswald, Richard (1943a). Die Systematik der Philosophie. Aus individueller Problemgestaltung entwickelt, Bd. 1 (Reihe: Schriften aus dem Nachlass, Bd. 9, hrsg. v. Eberhard Winterhager; 1976). Bonn: Bouvier.
Hönigswald, Richard (1943b). Die Systematik der Philosophie. Aus individueller Problemgestaltung entwickelt, Bd. 2 (Reihe: Schriften aus dem Nachlass, Bd. 10, hrsg. v. Eberhard Winterhager; 1977). Bonn: Bouvier.
Luhmann, Niklas (1990). Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Meder, Norbert (1997). Die Abbildung von Sachverhalten in die Zeit. Reflexion auf die philosophische Grundlegung der Pädagogik und die pädagogische Grundlegung der Erkenntnistheorie. In: Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hrsg.), Erkennen, Monas, Sprache. Würzburg, S. 277–289.
Meder, Norbert (2007). Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In: Sesink, Werner; Kerres, Michael; Moser, Heinz (Hrsg.), Medienpädagogik. Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55–73.
Müller, C. Wolfgang (1964). Versuch 1. In: Müller, C. Wolfgang; Kentler, Helmut; Mollenhauer, Klaus; Giesecke, Hermann (Hrsg.), 1972. Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie (6. Aufl.). München: Juventa, S. 11–36.
Natorp, Paul (1894). Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik (2. durchges. u. um e. Nachw. verm. Aufl. 1908, 1. Aufl. 1894). Tübingen: Mohr.
Natorp, Paul (1909a). Individualität und Gemeinschaft. Eine philosophisch-pädagogische Untersuchung. In: Natorp, Paul (Hrsg.), Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet. Marburg: Elwert, S. 119–208.
Natorp, Paul (1909b). Über Philosophie als Grundwissenschaft der Pädagogik. In: Fischer, Wolfgang (Hrsg.), 1964. Pädagogik und Philosophie. Drei pädagogische Abhandlungen. Paderborn: Schöningh, S. 149–228.
Prohl, Robert (2006). Grundriss der Sportpädagogik (2. stark überarb. Aufl., 1. Aufl. 1999). Wiebelsheim: Limpert.
Reyer, Jürgen (2002). Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider.
Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2003). Praktische Philosophie und Pädagogik. In: Eidam, Heinz; Hermenau, Frank (Hrsg.), Praktische Philosophie und Pädagogik. Kassel: Kassel University Press, S. 11–33.

Schrödter, Mark (2009). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Habilitationsschrift. Bielefeld.

Stichweh, Rudolf (1994). Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Suits, Bernard (1978). The Grasshopper. Games, life, and utopia. Toronto: University of Toronto Press.

Treumann, Klaus Peter; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe (2007). Medienhandeln Jugendlicher. Eine empirische Studie zur Mediennutzung und zur Medienkompetenz bei 12- bis 20-Jährigen zu Anfang des 21. Jahrhunderts Wiesbaden: VS Verlag.

Winkler, Michael (1995). Bemerkungen zur Theorie der Sozialpädagogik. In: Sünker, Heinz (Hrsg.), Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Einführungen in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bielefeld: Kleine, S. 102–119.

Winkler, Michael (2006). Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In: Badawia, Tarek; Luckas, Helga; Müller, Heinz (Hrsg.), Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Festschrift für Franz Hamburger. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55–80.

Pädagogische Professionalität und Interkulturelle Pädagogik

Arnd-Michael Nohl

> "Nach meinem Verständnis muss sich die Interkulturelle Pädagogik an zwei Leitmotiven orientieren: erstens am Motiv der Gleichheit – Gleichheit der Rechte, Gleichheit der Bildungs- und Sozialchancen, zweitens am Motiv der Anerkennung. Dies meint die Anerkennung von Lebensformen, kulturellen Symbolen, Überzeugungen, die für das Selbstverständnis anderer bedeutsam sind." Georg Auernheimer

Mit der Forderung nach Achtung vor kultureller Differenz war die Interkulturelle Pädagogik in den 1980er Jahren angetreten und hatte damit zugleich den Anspruch auf ihre eigene Anerkennung als Besonderheit im – oder sollte man besser sagen: gegenüber dem – allgemeinen Diskurs der Erziehungswissenschaft verbunden. Wollte man die Kinder aus eingewanderten Familien nicht mehr (nur) als defizitbelastet ansehen, galt es nicht nur, deren kulturelle Eigenheiten zu respektieren, sondern alle Kinder (auch jene, die sich als "deutsch" oder "einheimisch" bezeichnen) auf das Leben in einer Gesellschaft kultureller Vielfalt vorzubereiten. "Interkulturelle Erziehung" oder "interkulturelle Bildung" hieß das Stichwort; das pädagogische Personal indes wurde zur Aneignung "interkultureller Kompetenz" verpflichtet.

Auch wenn die Karriere seines Einführungsbuches (das sich 1990 noch auf die "interkulturelle Erziehung", seit der dritten Auflage aber auf die "Interkulturelle Pädagogik" bezieht) den Erfolg dieses disziplinären Pochens auf Differenz unterstreicht, hat Georg Auernheimer stets darauf bestanden, dass es der interkulturellen Pädagogik um Anerkennung innerhalb – nicht jenseits! – des allgemeinen Diskurses der Erziehungswissenschaft gehen muss. Dies wird unter anderem im programmatischen Titel seines Sammelbandes "Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität" (Auernheimer 2008a) evident, stellt er das Besondere der interkulturellen Kompetenz doch dem Allgemeinen der pädagogischen Professionalität an die Seite.

Es ist indes keineswegs einfach, das Besondere im Allgemeinen so auszubuchstabieren, dass es jenem verbunden und zugleich erkennbar bleibt. Dies wird auch in den Beiträgen des genannten Sammelbandes deutlich, die zwar allesamt über interkulturelle Kompetenz räsonieren, den Begriff der Professionalität indes eher als Synonym für die Beruflichkeit des Pädagogischen oder als Markierer für eine berufliche Praxis von hoher Qualität gebrauchen. Lediglich in einem Beitrag wird

die Aufgabe der interkulturellen Kompetenz mit dem Diskurs der pädagogischen Professionalität verknüpft. Dort wird gefordert, trotz der "technologischen Suggestionskraft", die der Begriff interkulturelle Kompetenz aufweise, niemals dem Trugschluss anheimzufallen, die Pädagogin könne ihr Wissen über eine fremde Kultur, einer Technik gleich, auf jeden (Einzel-)Fall anwenden. Vielmehr sei das nicht auflösbare, professionelle Handlungsparadox zwischen disziplinärem Wissen und Typisierungen einerseits und der "Eigenlogik des Falles" andererseits stets im Auge – und damit reflexiv – zu halten (Mecheril 2008, S. 24).

Allerdings ist mit dem Verweis auf das professionelle Handlungsparadoxon nur ein Element pädagogischer Professionalität aufgegriffen; in diesem Beitrag soll daher mit – dem knappen Raum geschuldet – groben Pinselstrichen skizziert werden, wie auch noch andere Kernelemente des Professionalisierungsdiskurses für die Diskussion in der interkulturellen Pädagogik fruchtbar gemacht werden können. Ich gehe zunächst auf die Frage ein, auf welche Fragestellung sich pädagogische Professionalität beziehen kann (1), erläutere dies dann am Beispiel des interkulturellen Lernens (2), gehe dann auf die Struktur der professionellen Beziehung (3) und ihren zentralen Handlungsmodus (4) ein, um schließlich noch einmal das oben angedeutete Handlungsparadox zwischen allgemeinen Wissensbeständen und Fallspezifik zu behandeln (5). Im Hintergrund dieser Skizze steht das Konzept einer Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten, die ich andernorts (Nohl 2006a) ausgearbeitet habe.[1]

1. Die Entstehung des Neuen als Referenzpunkt pädagogischer Professionalität

Professionen lassen sich über den Grad der Autonomie, die ein Beruf erlangt hat, oder über sein Ansehen bestimmen, doch ist damit noch nicht geklärt, auf welches gesellschaftliche Problem sich eine Profession bezieht und welcher Logik sie bei dessen Lösung folgt (vgl. Oevermann 2008, S. 56). Geht es der interkulturellen Pädagogik darum, (heranwachsende) Menschen auf das Leben in einer kulturell heterogenen Gesellschaft vorzubereiten, so stehen hier sicherlich drei pädagogische Grundprozesse im Zentrum: das Hineinwachsen in von Interkulturalität geprägte Milieus und Gesellschaften (interkulturelle Sozialisation), die Aneignung sowohl von Wissen über fremde Kulturen bzw. Milieus als auch von Kompetenzen im Umgang mit ihnen (interkulturelles Lernen) und die Entfaltung eigener Orientierungen angesichts der Unübersichtlichkeit kulturpluraler Gesellschaften (interkulturelle Bildung).[2] Interkulturelle Sozialisation, Lernen und Bildung laufen immer schon naturwüchsig ab, d. h. sie sind auch jenseits pädagogischer Bemühungen und Organisationen zu finden.[3]

1 Mein herzlicher Dank gilt Sarah Thomsen für die konstruktive Kritik zu diesem Aufsatz.

2 Die jeweilige Qualifizierung als "interkulturell" verweist darauf, dass wir es hier mit ganz allgemeinen pädagogischen Grundprozessen zu tun haben, die unter den Vorzeichen multikultureller Gesellschaften sich nur ein wenig verändert ausprägen.

3 Informelle Sozialisation, Lernen und Bildung finden sich allerdings nicht nur in der Familie (wie dies Oevermann 1997 annimmt), sondern auch in anderen Lebensbereichen.

Pädagogik als Profession und organisierte Tätigkeit muss immer an die naturwüchsigen Formen von interkultureller Sozialisation, Lernen und Bildung anknüpfen. Doch tut sie dies erst dann, wenn sie davon ausgehen kann/muss, dass die naturwüchsige interkulturelle Sozialisation, Lernen und Bildung an ihre Grenzen gekommen sind. Dies ist der Moment, in dem die Pädagogik tätig wird (siehe ähnlich auch Oevermann 1997).

Diese pädagogischen Grundprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen Neues (neues Wissen, neue Kompetenzen und Orientierungen) entsteht. Hierin ist die übergreifende Funktion professionell-pädagogischen Handelns zu sehen: als Katalysator bei der Entstehung des Neuen.[4] Es geht hier nicht um eine Initiationsfunktion, weil die eigentlichen Impulse für die pädagogischen Grundprozesse stets von den Edukand(inn)en[5] ausgehen, dann aber von der Pädagogik entdeckt, intensiviert und gefördert werden können bzw. müssen.

2. Lernmöglichkeiten zwischen Milieus

Bevor im Folgenden skizziert werden kann, wie sich pädagogische Professionalisierung auf diese Katalysatorenfunktion bei der Entstehung des Neuen im Kontext des Interkulturellen beziehen lässt, muss allerdings der Begriff des Kulturellen selbst geklärt werden.[6] Im Diskurs der Interkulturellen Pädagogik wird Kultur m.E. auf zweierlei Weise begriffen: Zum einen wird mit dem Kulturbegriff auf kollektive Formen praktischer Lebensführung verwiesen, die als Lebenswelten (Nieke 2000), Habitus (Gogolin/Neumann 1997) oder – wie ich dies vorschlagen möchte – als Milieus bezeichnet werden können. Zum anderen wird Kultur als öffentliche Repräsentation kollektiver Zugehörigkeiten verstanden, kurz: als kulturelle Repräsentation. Diese beiden Möglichkeiten stellen nicht unbedingt einen Widerspruch dar. So ordnet Auernheimer (2003, S. 74f.) der Kultur sowohl die Funktion der Repräsentation als auch die der "Orientierung des Handelns" zu. Im Anschluss hieran möchte ich diese Unterscheidung als eine analytische Leitdifferenz innerhalb des Kulturbegriffs ausarbeiten.

Kultur als kulturelle Repräsentation vollzieht sich dort, wo über die Grenzen von Wir-Gruppen hinweg, in der Öffentlichkeit und zum Teil auch medial gestützt kommuniziert wird. Diese kulturellen Repräsentationen tendieren dazu, kollektive Zu-

4 Auch Oevermann sieht die "systematische … Erzeugung des Neuen" als Referenzpunkt einer Professionalisierungstheorie, doch verknüpft er diese unmittelbar mit der "Krisenbewältigung" (1997, S. 81). Krisenbewältigung ist indes nur eine Ausprägung der Katalysatorenfunktion, die Professionen übernehmen können. Während Oevermann von einem (verkürzten) pragmatistischen Handlungsmodell ausgeht, das lediglich zwischen Routine und Krise unterscheidet, kann meinem Verständnis des Pragmatismus zufolge das Neue auch durch spontanes Handeln entstehen (vgl. Nohl 2006b).

5 Dieser Begriff steht hier als Platzhalter für alle diejenigen, auf die sich die pädagogische Tätigkeit bezieht.

6 Mit den folgenden Überlegungen knüpfe ich an die praxeologische Wissenssoziologie Ralf Bohnsacks (2008) an (vgl. auch Bohnsack/Nohl 1998).

gehörigkeiten für alle erkennbar zu identifizieren und symbolisch zu verdichten.[7] Sie können aber auch jenseits kollektiver Zugehörigkeiten entstehen und werden zur nur noch "vorgestellten Gemeinschaft" (Anderson 2005), wenn sie über keinerlei Bezug mehr zur zweiten Ebene der Kultur verfügen: zur Kultur als kollektiver Form der praktischen Lebensführung, d. h. als Milieu. Denn das Milieu beruht nicht auf vorgestellten Gemeinsamkeiten, sondern auf solchen der Erfahrung, baut es doch auf einer "kollektiven Erlebnisschichtung" auf. Diese findet sich nicht nur im "konjunktiven Erfahrungsraum" (Mannheim 1980, S. 220), der durch die Einbindung in tradierte Praxis- und Wissensbestände, z. B. diejenigen eines Dorfes, entsteht, sondern auch dort, wo Menschen individuell, aber auf gleichartige Weise Erfahrungen der Enttraditionalisierung und biografischen Diskontinuität machen.

Diese konjunktiven, die Menschen miteinander verbindenden Erfahrungen sind möglicherweise an eine Ethnie gebunden, sie mögen aber auch geschlechts-, generations- oder milieuspezifisch sein. Genauer gesagt, ergibt sich ein Milieu stets aus mehreren dieser Erfahrungsdimensionen. In dieser Hinsicht sind Kulturen immer schon mehrdimensional. Die Entstehung des Neuen vollzieht sich also vor dem Hintergrund von – und in Auseinandersetzung mit – kulturellen Repräsentationen und mehrdimensionalen Milieus.

Wo Menschen einander über die Grenzen von Milieus hinweg begegnen, ergeben sich Möglichkeiten zum interkulturellen Lernen. Denn hier trifft man auf Personen, die sich zumindest hinsichtlich einer, manchmal aber auch mehrerer Erfahrungsdimensionen von einem selbst unterscheiden (zwischen Oma und Enkelin kann es zu interkulturellem Lernen kommen, insofern sie sich hinsichtlich ihrer alters- und generationsspezifischen Erfahrungen unterscheiden, aber auch zwischen einem altgedienten einheimischen Professor und einer jungen Putzfrau aus Polen – hier kommen noch bildungs-, geschlechts- und migrationsbezogene Differenzen hinzu – sind derartige Lernprozesse vorstellbar).

In derartigen interkulturellen Lernprozessen wird nicht nur (kommunikatives) Wissen über andere Milieus angeeignet, die Edukand(inn)en machen auch praktische Erfahrungen im Umgang mit Personen, die einem anderen Milieu angehören. Sie werden sozusagen in den Umgang mit milieufremden Personen eingeübt und erwerben u.U. interkulturelle Kompetenz.

Interkulturelle Lernprozesse können sich naturwüchsig und völlig problemlos vollziehen; sofern sie indes problematisch sind oder werden, kommt dem Pädagogen bzw. der Pädagogin die Aufgabe zu, bei der Entstehung des Neuen zu helfen. Es kann hier nicht darum gehen, das 'richtige' Wissen über ein fremdes Milieu zu vermitteln oder die Edukand(inn)en in die 'angemessene' Form des Umgangs mit milieufremden Personen einzuüben. Vielmehr sollten die Pädagog(inn)en ihren Fun-

7 In der interkulturellen Pädagogik wurde diese öffentliche Repräsentation kollektiver Zugehörigkeiten vor allem von Radtke, Gomolla und Bukow analysiert, die die hier zu beobachtenden asymmetrischen Machtverhältnisse zwischen Mehrheiten und Minderheiten kritisieren (vgl. hierzu Bukow/Llaryora 1988; Gomolla/Radtke 2002 und Gomolla 2005).

dus an Wissen und Können dazu nutzen, die Edukand(inn)en über mögliche andere Sichtweisen auf das fremde Milieu und andere Umgangsweisen mit ihm aufzuklären.

3. Die professionelle Beziehung als kontrollierte Oszillation zwischen konjunktiver und kommunikativer Ebene

Wo sich interkulturelle Lern- und andere Formen der Entstehung des Neuen nicht naturwüchsig entfalten, können Pädagog(inn)en die professionelle Beziehung zu ihren Edukand(inn)en selbst als Katalysator nutzen. Um dies zu erläutern, muss ich kurz auf die Gestalt der professionellen Beziehung eingehen.

Schütze (1992) hat in seinen empirischen Rekonstruktionen des professionellen Handelns von Sozialarbeiter(inne)n schon früh darauf hingewiesen, wie stark sich die Interaktion zwischen Klient und Professionellem nicht nur auf institutionelle Abläufe (z. B. das Ausfüllen eines Antrags auf Heizungsbeihilfe) beziehen, sondern auch – wenngleich oftmals implizit – auf beider Biografien verweisen. Etwas offener und weniger auf die individuelle Biografie fokussiert hat Oevermann (2008, S. 69) dies als die "widersprüchliche Einheit von Komponenten diffuser und spezifischer Sozialbeziehungen" bezeichnet und gezeigt, dass gerade in der pädagogischen Praxis mit Kindern jene erst allmählich lernen müssen, dass sie nicht nur als ganze Person (mit ihrem persönlichen Habitus) adressiert, sondern in ihrer Rolle als Schüler gefordert sind. Hierzu muss der/die Lehrer/in auf beiden Beziehungsebenen handeln und diese austarieren können.

Aus der Sicht der Interkulturellen Pädagogik im Allgemeinen und der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten im Besonderen ist die Beziehung zwischen Pädagog(inn)en und Edukand(inn)en allerdings nicht nur durch die auf der Ebene des Individuums liegende Widersprüchlichkeit von persönlichem Habitus und Rolle charakterisiert; denn die individuelle Beziehungsebene ist durch die Ebene kollektiver Zugehörigkeiten gerahmt. Pädagogische Professionelle wie ihre Edukand(inn)en sind in ihre jeweiligen Milieus und deren konjunktive Erfahrungen eingebunden. Diese konjunktiven Erfahrungen fließen in die Beziehung zwischen Pädagog(inn)en und Edukand(inn)en ebenso ein wie die – von Karl Mannheim (1980, S. 296) als "kommunikatives Wissen" bezeichneten – kulturellen Repräsentationen, die der Kommunikation über Milieugrenzen hinweg dienen.[8]

Der Widerspruch von kommunikativen und konjunktiven Komponenten der Beziehung zwischen Professionellen und Edukand(inn)en ist indes keineswegs ein Störfaktor für ein Gelingen pädagogischer Prozesse; vielmehr lässt sich die Oszillation zwischen Kommunikation und Konjunktion für den pädagogischen Prozess nutzen.

8 Auf der konjunktiven Beziehungsebene kommt es zu einem "unmittelbaren Verstehen der anderen im Medium von Gemeinsamkeiten der Handlungspraxis und des sozialisationsgeschichtlichen Erlebens" (Bohnsack 1997, S. 51). Wo sich indes Menschen über Milieugrenzen hinweg begegnen, kommt eine "kommunikative Beziehung" zustande, in der die Gehalte des eigenen Milieus in ihrer "ganz allgemeinen Funktion" (Mannheim 1980, S. 288) wiedergegeben und damit von den konjunktiven Erfahrungen, innerhalb derer sie erworben wurden, abstrahiert werden.

Durchaus inspiriert durch die professionstheoretischen Überlegungen von Oevermann und Schütze möchte ich im Folgenden erläutern, wie eine solche kontrollierte Oszillation zum Mittel für interkulturelles Lernen werden kann.

Beispielsweise bietet die pädagogische Beziehung zwischen einer 50-jährigen Sozialarbeiterin und einer Gruppe von 15-jährigen jungen Frauen eine günstige Basis für interkulturelles Lernen. Die jungen Frauen können sich – ebenso wie im Übrigen die Sozialarbeiterin – Wissen über eine ihnen fremde Generation aneignen, wofür ihnen die Sozialarbeiterin u.U. pädagogisch inszenierte Anlässe und Anreize (z. B. den Besuch einer Ausstellung oder eines Films über weibliche Jugend in den 1970er Jahren) bieten kann. Insofern und insoweit den jungen Frauen (zumindest) die generationsspezifische Dimension des Milieus, in dem die Sozialarbeiterin lebt, fremd ist, können sie die Bedeutung unterschiedlicher Elemente in dieser kollektiven Form der Lebensführung erkunden (indem sie z. B. nach den damals populären Popstars oder nach der Art und Weise, mit Jungen umzugehen, fragen). Indem sie die ihnen fremde generationsspezifische Dimension dieses Milieus erkunden, üben sie zugleich – unter Anleitung der Sozialarbeiterin – die möglichen Wege ein, mit milieufremden Personen umzugehen und sie zu verstehen (interkulturelle Kompetenz).

Für diesen Erkundungsprozess ist m. E. nicht nur die kommunikative Beziehung, die sich über die Grenzen von generationsspezifischen Milieus hinweg entfaltet, von Bedeutung. Der Erkundungsprozess vollzieht sich zugleich immer auch vor dem Hintergrund von selbstverständlichen Gemeinsamkeiten, die die jungen Frauen mit ihrer Sozialarbeiterin verbinden und die nicht eigens thematisiert bzw. expliziert werden. Solche verbindenden, konjunktiven Erfahrungen können z. B. geschlechtsspezifische sein.

Interkulturelle Lernprozesse (im Sinne der Aneignung von Wissen über fremde Milieus und von Kompetenzen im Umgang mit ihnen) vollziehen sich stets nur im Zusammenspiel zwischen kommunikativer und konjunktiver Beziehungsebene. Wenn man ein Milieu erkundet, lässt sich dieses nie in Gänze erfassen, sondern immer nur, insoweit es dem Erkundenden fremd ist. Diese fremden Aspekte des zu erkundenden Milieus werden indes nur sicht- und verstehbar vor dem Hintergrund der mit ihm geteilten selbstverständlichen Gemeinsamkeiten.

4. Der Modus pädagogischen Handelns: rekonstruktive Explikation impliziten Wissens

Wenn Edukand(inn)en fremde Milieus erkunden, widmen sie sich letztlich jenen konjunktiven Erfahrungen, die als implizites Wissen in den fremden Milieus vorliegen. Wie oben geschildert, ist es bisweilen leichter, das implizite Wissen fremder Milieus zu rekonstruieren und zu explizieren als das des eigenen. Denn jenes Wissen, das der eigenen kollektiven Form praktischer Lebensführung implizit ist, bleibt oftmals völlig selbstverständlich und kann infolgedessen kaum ins explizierende Bewusstsein überführt werden. Hier ergeben sich zwei Ansatzpunkte für professi-

onelles pädagogisches Handeln: Erstens können die Edukand(inn)en in die rekonstruktive Explikation eigenen impliziten Wissens eingeübt werden; zweitens müssen die Pädagog(inn)en selbst das implizite Wissen der Edukand(inn)en rekonstruieren, um es für pädagogische Prozesse zu nutzen.

(1) Es gehört zur interkulturellen Sozialisation (zum Hineinwachsen in von Interkulturalität geprägte Milieus und Gesellschaften) dazu, dass man nicht nur in unterschiedlichen Dimensionen (Geschlecht, Generation, Bildung, Schicht etc.) Erfahrungen macht und diese möglichst weitgehend auszuleben versucht, sondern sie auch explizieren kann. Nur wenn die Angehörigen eines Milieus selbst ihre Form der kollektiven Lebensführung angemessen explizieren, können die kulturellen Repräsentationen einen Bezug zu dem Milieu haben, für das sie stehen. Um die konjunktiven Erfahrungen im eigenen Milieu zu explizieren, müssen diese zunächst ihrer Selbstverständlichkeit enthoben, d. h. überhaupt erst sichtbar werden.

Hierzu eignet sich gerade die Begegnung mit milieufremden Personen. Denn sobald man das, was im fremden Milieu fremd ist, verstanden und nachvollzogen hat (sobald sich also ein interkultureller Lernprozess vollzogen hat), wirft dieses Fremde, das sich von den eigenen Selbstverständlichkeiten unterscheidet, auch ein Licht auf das Eigene. Das ins Licht rückende Eigene, das zuvor so selbstverständlich war, kann nun selbst erkundet werden.

Um an das o. g. Beispiel der 50-jährigen Sozialarbeiterin und ihrer Mädchengruppe anzuknüpfen: Die 15-jährigen jungen Frauen lernen nicht nur etwas darüber, wie die Generation der heute 50-jährigen in ihrer Jugend Kontakt zum anderen Geschlecht aufgenommen hat; ihnen kann auch zu Bewusstsein kommen, auf welche Art sie selbst üblicherweise mit männlichen Gleichaltrigen in Kontakt treten. Hier wird also anlässlich der Begegnung mit einem fremden Milieu das eigene, milieuspezifische implizite Wissen rekonstruktiv expliziert. Die eigenen konjunktiven Erfahrungen werden – soweit sie durch das fremde Milieu ins Licht gerückt werden – kommunizierbar.

Es gehört also zu den Aufgaben professionalisierter Pädagog(inn)en, den Edukand(inn)en Anlässe für die rekonstruktive Explikation eigenen impliziten Wissens zu bieten. Dies dient nicht nur dazu, dass Menschen in kulturell heterogenen Gesellschaften lernen, ihr eigenes Milieu in möglichst angemessener Weise kulturell zu repräsentieren; die rekonstruktive Explikation impliziten Wissens kann auch dazu genutzt werden, bislang brach liegende Potenziale des eigenen Milieus zu nutzen.

(2) Als Angehörige eines Milieus verfügen die Edukand(inn)en über Wissen und Erfahrungen, die für geschlechts-, generations-, migrations-, bildungs-, schichtspezifische und andere Dimensionen typisch sind. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Edukand(inn)en wissen, über welche (Dimensionen an) Wissensbestände(n) und Erfahrungen sie verfügen. Zum Beispiel wird eine junge Frau wissen, dass sie über geschlechtsspezifisches Wissen verfügt, und sie wird dies z. T. auch explizieren können. Ob ihr indes die generations- und schichtspezifische Dimensionen ihres Milieuwissens ebenfalls reflexiv zugänglich sind, darf bezweifelt wer-

den. Diese implizit bleibenden Dimensionen des Milieuwissens stellen ungenutzte Potenziale für die interkulturelle Sozialisation, aber auch für interkulturelle Bildungsprozesse dar, die es durch professionelle Pädagog(inn)en zu mobilisieren gilt.[9] Zum Beispiel eröffnen sich den jungen Frauen aus dem o. g. Beispiel neue Handlungsmöglichkeiten, wenn sie sich nicht nur als Frauen begreifen, sondern auch die Gemeinsamkeiten nutzen, die sie z. B. mit anderen Angehörigen des Arbeitermilieus teilen.

Bevor die Pädagog(inn)en ihren Edukand(inn)en diese neuen Handlungsmöglichkeiten eröffnen können, müssen sie selbst deren Milieu in seinen impliziten Dimensionen und Wissensbeständen rekonstruieren. Die Pädagog(inn)en können sich an dieser Stelle nicht auf die Erläuterungen und Erklärungen der Edukand(inn)en, mit denen diese ja ihr eigenes Milieu kulturell repräsentieren (und u.U. miss-repräsentieren), verlassen. Sie müssen vielmehr jenseits der und durch die kulturellen Repräsentationen hindurch einen Zugang zu den milieuinternen Wissensbeständen und Erfahrungen finden.

Wenn z. B. im Zuge eines Konflikts sich der Besucher einer kulturpädagogischen Einrichtung als "Deutscher" bezeichnet, würde es die pädagogische Intervention in eine Sackgasse führen, ihn auch als Deutschen zu behandeln, denn derartige Selbstbezeichnungen können "verschiedene Funktionen und Bedeutungen haben" (Hamburger 1999, S. 175). Es käme hier vielmehr darauf an, auch andere Erfahrungsdimensionen des Edukanden zu erkunden und in die pädagogische Intervention einzubeziehen. Indem also die Pädagog(inn)en die Mehrdimensionalität der Edukandenmilieus rekonstruktiv explizieren, zeigen sie deren immanente Kontingenzen auf: Nicht nur die von den Edukand(inn)en fokussierte, sondern auch andere Milieudimensionen können eine Ressource für ihr Handeln werden.[10] Da diese anderen Dimensionen ja gleichfalls im Milieu der Edukand(inn)en angelegt sind, kann pädagogisches Handeln hier (zunächst) auf die den Edukand(inn)en bzw. ihren Milieus eigenen Ressourcen zurückgreifen.

Damit die Potenziale jener Milieudimensionen, die bislang dem Vergessen anheim gestellt/gefallen waren, genutzt werden können, müssen sich die Edukand(inn)en ihrer nicht notwendig bewusst werden. Man kann den Edukand(inn)en stattdessen zunächst auch praktische Erfahrungen in den bislang nicht explizierten Dimensionen ihres Milieus ermöglichen (indem man sie in Kontakt mit Personen bringt, die diese Dimensionen in ihrem Handeln fokussieren, z. B. Migrantinnen in eine Frauengruppe, Arbeiter in eine Männergruppe etc.). Erst auf der Basis des Stau-

9 Vgl. hierzu auch Schütze (1992) und Oevermann (1997), die allerdings auf der Ebene des Individuums argumentieren und vorschlagen, die brachliegenden Potentiale einer Biografie (Schütze) bzw. der Sozialisationsgeschichte (Oevermann) für den pädagogischen Prozess zu nutzen.

10 Schütze (1992) hat wegweisende Überlegungen zu Abkürzungsverfahren für die empirische Rekonstruktion in der sozialarbeiterischen Berufspraxis angestellt. Radvan (2010) zeigt in einer empirischen Analyse zur Handlungspraxis von Jugendarbeiter(inne)n, wie anspruchsvoll und zugleich wichtig die rekonstruktive Explikation von Edukandenmilieus und die an sie anknüpfende pädagogische Intervention ist.

nens über diese Erfahrungen werden die mit ihnen einhergehenden Potenziale – zusammen mit den Edukand(inn)en – rekonstruktiv expliziert.[11]

5. Zum Schluss: Zwischen allgemeinen Wissensbeständen und der Spezifik des Falles?

In den Theorien zur Professionalisierung der Pädagogik wird der Kontrast zwischen der Allgemeinheit pädagogischen Wissens und pädagogisch organisierter Verfahrensabläufe einerseits und der Spezifik des pädagogischen (Einzel-)Falls andererseits als eine grundlegende Antinomie (vgl. Helsper 1997) bzw. Paradoxie (vgl. Schütze 1997) pädagogischen Handelns bezeichnet. Aus der Sicht einer interkulturellen Pädagogik, die Gleichheit in der Bildung und Anerkennung von kultureller Vielfalt einfordert (Auernheimer), ist allerdings zunächst danach zu fragen, ob pädagogische Wissensbestände und Verfahrensabläufe überhaupt so allgemein und pädagogische Fälle so individuell bzw. spezifisch sind? Und dann kann darüber nachgedacht werden, wie man auf produktiv mit dem Kontrast zwischen der spezifischen Lage von Edukand(inn)en und der sich selbst universalisierenden Eigenheit pädagogischen Wissens und pädagogischer Organisationen umgehen kann.

(1) Wenngleich frühere Professionalisierungstheorien die organisatorische Überformung pädagogischer Prozesse (etwa durch die Schule) vornehmlich als Einschränkung für die Entfaltung des Professionellen gesehen haben, sind neuere Ansätze durch ein grundsätzlich positives Verständnis des Zusammenhangs von Profession und Organisation geprägt (vgl. Helsper et al. 2008). Die professionelle Beziehung zwischen Pädagog(inn)en und Edukand(inn)en könne sich demnach überhaupt erst im Rahmen organisatorischer Vorkehrungen (z. B. der Zuordnung von Lehrern und Schülern zu Klassen) entfalten. Ein genauerer Blick auf pädagogische Organisationen zeigt allerdings, dass deren Regeln und Verfahrensabläufe keineswegs derart allgemein sind, wie sie zu sein vorgeben. Regeln und Verfahrensabläufe werden von denjenigen, die in den Organisationen dominieren, auf deren eigene – milieuspezifische – Weise in die Praxis umgesetzt.[12]

Ähnlich den Organisationen universalisiert sich auch das pädagogische Wissen eher, als dass es selbst universell wäre. Dieses Wissen bleibt nicht nur dem Paradigma (Kuhn 1973) verhaftet, in dem es generiert wurde, es ist eng mit dem so-

11 Die rekonstruktive Explikation impliziten Wissens mag an Oevermanns Konzept der "stellvertretenden Deutung" erinnern. Doch während Oevermann (1997) davon ausgeht, dass die Edukand(inn)en nicht um die Bedeutung ihres Handelns wissen, während die Pädagog(inn)en sich zu dieser Bedeutung einen Zugang – im Rahmen der stellvertretenden Deutung – verschaffen können, gehe ich – im Anschluss an die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2008) – von der prinzipiellen Fremdheit der Pädagog(inn)en gegenüber den Edukand(inn)en aus, denen die Bedeutung ihres Handelns jedoch in impliziter, habitualisierter Form wissensmäßig verfügbar ist. Hier finden sich dann methodologische Gemeinsamkeiten mit dem Ansatz von Schütze (1992), bei dem die Aufmerksamkeit der Pädagog(inn)en allerdings überwiegend auf die Biografie der Klient(inn)en gerichtet ist.

12 Dass pädagogische Organisationen aufgrund ihrer Gebundenheit an das sie dominierende Milieu Angehörige anderer Milieus diskriminieren können, ist vielfach diskutiert werden. Siehe hierzu auch Nohl 2006a, Kap. 6.3 u. 6.4.

zialen Standort der Wissensproduzent(inn)en verknüpft (Mannheim 1985). Eben dies – die Bindung pädagogischer Theorie an die mehrheitsdeutsche Position ihrer Entwickler(innen) – war ja einer der Ausgangspunkte für die Kritik, die die Interkulturelle Pädagogik am erziehungswissenschaftlichen Mainstream geübt hat.

Auf der anderen Seite ist der pädagogische Einzelfall (die Schülerin aus einer Migrantenfamilie, der Skinhead, der arbeitslose Teilnehmer einer Weiterbildungsmaßnahme für Ältere) keineswegs so spezifisch und individuell, wie dies auf den ersten Blick erscheinen mag. Wie weiter oben deutlich gemacht wurde, beschäftigen wir uns in der Interkulturellen Pädagogik ja gerade auch mit den kollektiven – und das heißt: individuumsübergreifenden – Einbindungen und Gemeinsamkeiten von Edukand(inn)en. In jedem Einzelfall eines Edukanden überlagern sich verschiedene kollektive Erfahrungsdimensionen, die dieser mit anderen gemeinsam hat. Die Art und Weise, wie diese kollektiven Erfahrungsdimensionen des Geschlechts, der Generation, der Migration, Bildung oder Schicht sich überlagern, macht einen Teil der Individualität der jeweiligen Person (und ihres persönlichen Habitus) aus. Diese Individualität ist aber gerade kein Gegensatz zur kollektiven Einbindung, sondern auf jene angewiesen.

(2) Vor dem Hintergrund dieser Relativierung des Kontrastes zwischen ‚allgemeinem' Wissen und ‚individuellem' Einzelfall findet sich nun auch ein Ansatzpunkt, zwischen beiden Komponenten der pädagogischen Beziehung zu vermitteln: Pädagog(inn)en sammeln im Laufe ihrer Ausbildung und in ihrer Berufspraxis neben theoretischem auch empirisches Erfahrungswissen. Verbliebe dieses empirische Wissen in einer Aneinanderreihung von Einzelfällen, dann ergäbe sich für die Pädagog(inn)en lediglich die Möglichkeit zu überprüfen, ob die neue Edukandin einem vorangegangenen Fall gleicht und in der Folge dieser neue Fall unter den alten – mit allen Konsequenzen für die pädagogischen Handlungsstrategien – subsumierbar ist.

Wenn aber die professionellen Pädagog(inn)en ihr empirisches Wissen nicht fallbezogen aufbauen, sondern entlang der von ihnen rekonstruierten Milieudimensionen ihrer Edukand(inn)en, so ergäbe sich damit eine andere Struktur des empirischen Wissens. Dessen strukturgebende Basis sind dann nicht die Einzelfälle, sondern die Milieudimensionen. Da deren Rekonstruktion ja nicht nur auf einem Fall aufbaut, sondern mehrere umfasst, muss notwendig schon vom Einzelfall abstrahiert und das Typische jeder Milieudimension herausgearbeitet werden (z. B. typische konjunktive Erfahrungen von Frauen, von Migranten, von Jugendlichen etc.).

Wenn nun die professionellen Pädagog(inn)en mit diesem empirischen, in mehrdimensionalen Typiken angeordneten Wissen auf den Einzelfall eines neuen Edukanden treffen, werden sie diesen Einzelfall nicht mehr unter allgemeines Wissen oder bereits bekannte Fälle vollständig subsumieren müssen; gleichwohl werden sie aber in dem neuen Einzelfall solche (Elemente von) Dimensionen finden, die ihnen bereits von ihren empirischen Typen her bekannt sind. Andere Aspekte des neuen Einzelfalls werden ihnen demgegenüber unbekannt sein und dazu dienen,

ihr empirisches Wissen zu erweitern.[13] Auf diese Weise wird es ihnen dann auch möglich sein, jeden neuen Fall in bestimmten Dimensionen mit ihren alten Fällen in Verbindung zu bringen, in anderen Dimensionen aber auch die Kontraste zu den alten Fällen zu sehen. Dieses Ineinander von Kontrasten und Übereinstimmungen vermag es, zwischen Allgemeinem und Besonderem zu vermitteln.

In Bezug auf die Bildungsorganisationen und ihre durch bestimmte Milieus dominierte Praxis wäre demgegenüber – von Seiten professionalisierter Pädagog(inn)en – darauf zu achten, dass Menschen aus möglichst unterschiedlichen Milieus, mit verschiedenen Generations-, Geschlechts-, Schicht- und Migrationserfahrungen, in diese Bildungsorganisationen inkludiert werden. Wie Georg Auernheimer (2008b, S. 58) deutlich gemacht hat, wird dies insbesondere durch "erweiterte Partizipationsmöglichkeiten" und die "interkulturelle Öffnung" der jeweiligen Einrichtung möglich.

Literatur

Anderson, Benedict (2005). Die Erfindung der Nation. Frankfurt/M., New York: Campus.

Auernheimer, Georg (2003). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008a). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag (2. Auflage).

Auernheimer, Georg (2008b). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg. (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35-65.

Bohnsack, Ralf (1997). "Orientierungsmuster". In: Schmidt, Fritz. (Hrsg.), Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider, S. 49-61.

Bohnsack, Ralf (2008). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: UTB.

Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (1998). Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried (Hrsg.), Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen: Leske + Budrich, S. 260-282.

Bukow, Wolf-Dietrich; Llaryora, Robert (1988). Mitbürger aus der Fremde – Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (1997) (Hrsg.). Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.

Gomolla, Mechtild (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz. Münster et al.: Waxmann.

13 Statt z. B. die neue Schülerin als Gesamtfall mit allen alten Fällen zu vergleichen, könnte der Lehrer versuchen, bei ihr geschlechtstypische, aber auch alterstypische Aspekte, zu denen er bereits empirisches Wissen aufgebaut hat, zu erkennen. Zugleich mag er neue Aspekte etwa des Migrationshintergrundes, die noch nicht als typisiertes empirisches Wissen vorliegen, entdecken.

Hamburger, Franz (1999). Zur Tragfähigkeit der Kategorien. "Ethnizität" und "Kultur" im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, H. 2, S. 167-178.

Helsper, Werner (1997). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 521-569.

Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2008). Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag.

Kuhn, Thomas S. (1973). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mannheim, Karl (1985). Ideologie und Utopie. Frankfurt/M.: Klostermann.

Mecheril, Paul (2008). "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-34.

Nieke, Wolfgang (2000). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske + Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2006a). Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael (2006b). Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Budrich.

Oevermann, Ulrich (1997). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182.

Oevermann, Ulrich (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Thorsten (Hrsg.), Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55-77.

Radvan, Heike (2010). Beobachtung und Intervention im Horizont pädagogischen Handelns. Eine empirische Studie zum Umgang mit Antisemitismus in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schütze, Fritz (1992). Sozialarbeit als bescheidene Profession. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank Olaf (Hrsg.), Erziehen als Profession. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 132-171.

Schütze, Fritz (1997). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 183-275.

Geschlechtergerechte und Interkulturelle Pädagogik: Überlegungen zu einer Konzeptionalisierung von Heterogenität

Leonie Herwartz-Emden, Wiebke Waburg & Verena Schurt

> "Zu berücksichtigen ist immer, dass kulturelle Differenzen im Sinne ethnischer Unterschiede oft konstruiert sind, nur eine unter mehreren Arten von Differenzen darstellen und dass sich verschiedene Differenzlinien überschneiden. Zu denken ist vor allem an die Geschlechterdifferenz."
> (Georg Auernheimer 2008a, S. 60)

1. Geschlecht und Ethnizität als zentrale Kategorien der Analyse

Vorauszuschicken ist, dass in der gegenwärtigen Diskussion um eine geschlechtergerechte und Interkulturelle Pädagogik[1] die zentralen zugrunde liegenden Kategorien – nämlich Geschlecht und Ethnizität – in einen systematischen Zusammenhang gebracht und anhand der Begrifflichkeiten Achsen der Differenz und Intersektionalität verdeutlicht werden. Die Einführung weiterer Ungleichheitsdimensionen wie soziale Herkunft und Schicht macht die Konzeptentwicklung einer geschlechtergerechten und Interkulturellen Pädagogik zu voraussetzungsvollen, hoch komplexen 'Unternehmungen', wie sich im Folgenden zeigen wird.

Bei der makrosoziologisch und gesellschaftstheoretisch orientierten Herangehensweise im Sinne der *Achsen der Differenz* (Klinger/Knapp 2007) wird unter besonderer Berücksichtigung der Ungleichheitsdimensionen Klasse, Geschlecht und Rasse auf zwei verschiedene Mechanismen sozialer Diskriminierung verwiesen: Einerseits handelt es sich um die Zuschreibung von sozialen Merkmalen an bestimmte Gruppen, die mit einer Ungleichwertigkeit einhergehen; andererseits werden bestimmte soziale Gruppen durch Statuszuweisungen auf unterschiedlichen Ebenen der gesellschaftlichen Rangordnung platziert (Becker-Schmidt 2007). Hier wird Bezug auf geometrische Modelle (Achsen) genommen. Dies ist ebenfalls im *Intersektionalitätsansatz* der Fall, der im deutschsprachigen Raum zunehmend Beachtung erfährt (bspw. Leiprecht/Lutz 2005). Der Begriff intersection, der Schnittpunkt, Schnittmenge oder Kreuzung bedeutet, geht zurück auf die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (1995), die in ihren Arbeiten hauptsächlich auf die Kategorien Rasse und Geschlecht rekurrierte und die Diskriminierung afroamerika-

1 Für eine umfassende Einführung siehe Herwartz-Emden et al. 2010.

nischer Frauen im Schnittpunkt der beiden Kategorien nachwies. Gegenwärtig steht Intersektionalität für das Programm einer integralen Analyse von Achsen strukturierter Ungleichheit und kultureller Differenz (Klinger/Knapp 2007). Dabei werden neben den Kategorien Klasse, Geschlecht, Rasse als den bedeutendsten Differenz- und Ungleichheitsdimensionen weitere Differenzlinien, wie Sexualität, Herkunft, Besitz und vor allem Alter, berücksichtigt, wobei jede eine dominante und eine untergeordnete Position enthält (Leiprecht/Lutz 2005). Diese hierarchische Organisation bedingt, dass Subjekte – je nachdem, auf welcher Seite der Differenzlinie sie sich befinden – über mehr oder weniger Handlungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Privilegien verfügen (Riegel 2005). Die soziale Positionierung prägt demzufolge einerseits die Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen der jeweiligen Personen, andererseits entwickeln die Individuen von dort aus ihre subjektiven Denk- und Handlungsperspektiven. Da dem Ansatz zufolge alle Menschen sozusagen am Schnittpunkt (intersection) dieser Kategorien positioniert sind und dort ihre Loyalitäten und Präferenzen entwickeln, fungieren die genannten Kategorien nicht nur als soziale Platzanweiser, sondern generieren auch Identität (ebd.).

Der Intersektionalitätsansatz erlebt gegenwärtig in Deutschland eine erstaunliche Konjunktur, die mit dem Postulat seines Neuigkeitswerts einhergeht – was so nicht bestätigt werden kann. Ungleichheitsdimensionen erfahren in ihrer Überkreuzung und Verwobenheit in der US-amerikanischen feministischen Forschung seit den 1980er Jahren verstärkte Aufmerksamkeit; in der deutschen Frauen- und Geschlechterforschung werden sie seit Mitte der 1980er Jahre diskutiert (Gümen 1996) und vereinzelt in empirischen Untersuchungen berücksichtigt. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf Forschungen im Rahmen des in den 1990er Jahren durchgeführten Projektes FAFRA[2]. Diese Studie, in der Migrant(inn)en verschiedener Herkunft im Vergleich zu damals west-deutschen Frauen (und Männern) untersucht wurden, war eine der ersten im deutschsprachigen Raum, in der die Kategorien Geschlecht und Ethnizität (sowie Klasse) in einer kulturvergleichenden Perspektive systematisch theoretisch verbunden und empirisch analysiert wurden (Herwartz-Emden 1995b, 2002). Diese Forschung bot neben dem Kulturvergleich vielfältigen Anlass für eine kultur- und gesellschaftskritische Sicht. Mit der in den Ergebnissen belegten nicht-westlichen Modernität der Einwanderinnen wurden die Universalien der bis dato im deutschsprachigen Raum dominanten Frauenforschung in Frage gestellt: Die Emanzipation schien eine westliche zu sein; traditionelle Frauenbilder – bis hin zur Unterdrückung der Frau – wurden an alle nicht-westlichen Frauen delegiert. Dies hatte groteske Missverständnisse zur Folge, etwa das Klischeebild von der Migrantin, die (abhängig vom Mann) Hausfrau und Mutter ist. Wissenschaftliche Veröffentlichungen wie öffentliche Diskurse sind auch gegenwärtig nicht frei von diesem Bild, dennoch ist in der Geschlechterforschung die Sensibilität gegenüber der o. g. Fragestellung größer geworden. Heute erscheinen Arbeiten, die weit differenzierter vorgehen; sie müssen sich der me-

2 Das Forschungsprojekt FAFRA (Familienorientierung, Frauenbild, Bildungs- und Berufsmotivation von eingewanderten und westdeutschen Frauen und Familien in interkulturell-vergleichender Perspektive) war im FABER Forschungsschwerpunktprogramm der DFG verortet und wurde von 1991 bis 1997 unter Leitung von Leonie Herwartz-Emden an der Universität Osnabrück durchgeführt.

thodologischen Problematik stellen, Ethnizität und Geschlecht nicht allein als Identitätskonstrukte zu denken, also auf der Subjektebene anzusiedeln, sondern gesellschaftstheoretisch und makrotheoretisch zu begründen und in einem empirisch reflektierten Design umzusetzen.

Somit ist der Blick auf die Intersektionalität von Ungleichheitsdimensionen nicht ganz so neu, wie behauptet wird. Neu ist allerdings das stärkere Gewicht, das die Thematik in den gender studies bekommen hat, und die Erweiterung der Ungleichheitskategorien, beispielsweise um Alter und Religion (Knapp 2008). Achsenmodell und Intersektionalitätsansatz verdeutlichen, dass verschiedene Ungleichheitsdimensionen nicht mehr wie in Modellen der Doppel-, Dreifach- oder Mehrfachbenachteiligung einfach zu addieren sind (Walgenbach 2007), sondern der wechselseitige Einfluss zu berücksichtigen ist. Aber gerade die Nähe zu geometrischen Metaphern, die Bilder der Achsen und des Schnittpunktes beinhalten Kritikpotenziale: In den Knotenpunkten und Kreuzungen entsteht zwar diesen Allegorien folgend etwas Neues, die Achsen und Unterdrückungsdimensionen an sich scheinen jedoch noch immer mit Vorstellungen von einem genuinen Kern und der Trennung der Kategorien außerhalb der Kreuzungen einherzugehen (ebd.).

Trotz der aufgeführten Kritikpunkte besticht der Intersektionalitätsansatz durch seine Offenheit und relativ leichte Zugänglichkeit, zumindest auf den ersten Blick. Vor dem Hintergrund, dass sich Ungleichheitsstrukturen nicht anhand singulärer Kategorien erklären lassen, erscheint es logisch und unerlässlich, unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen zu untersuchen und deren Verknüpfung zu berücksichtigen. An diesem Punkt – und unter Berücksichtigung der Potenziale und Probleme des Intersektionalitätsansatzes – setzen sowohl die Überlegungen zu einer Verbindung von geschlechtergerechter und Interkultureller Pädagogik als auch zu der Konzeptionalisierung von Heterogenität an.

2. Geschlechtergerechte und Interkulturelle Pädagogik

Nachfolgend wird in einem ersten Zugang kurz skizziert, was unter geschlechtergerechter bzw. Interkultureller Pädagogik zu verstehen ist. In dem zweiten Schritt schließt sich die Darstellung des neuen gegenwärtig an Bedeutung gewinnenden Zugangs einer geschlechtergerechten Interkulturellen Pädagogik an. Zu berücksichtigen ist, dass viele der vorliegenden pädagogischen Grundgedanken, Konzepte und Ansätze von einer implizit normativen Ausrichtung geprägt sind, ohne die sie zwar nicht auskommen, die letztlich jedoch kritisch hinterfragt werden muss (Diehm et al. 2007).

2.1 Geschlechtergerechte Pädagogik

In der Erziehungswissenschaft wird der Begriff Geschlechtergerechtigkeit noch kaum diskutiert (Budde et al. 2007). Häufig finden sich dagegen die Benennungen geschlechterbewusste und geschlechtersensible Pädagogik, die zunächst nur ausdrücken, "sich der Tatsache bewusst zu sein, dass Kinder und Jugendliche Jungen

und Mädchen und pädagogische Fachkräfte Frauen und Männer sind. *Welche* Bedeutung diese Tatsache hat und welche persönlichen, pädagogischen und politischen Ziele damit verbunden werden, ist damit noch nicht festgelegt" (Rohrmann 2007, S. 146; Hervorhebung im Original). Ausgangspunkt für eine geschlechtergerechte Pädagogik ist, dass Geschlechterdifferenzen weiterhin zu strukturellen Benachteiligungen führen (Westphal 2005) – auch wenn im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in die Erziehungsprozesse vermehrt auf Geschlechterdemokratie abzielende Orientierungen involviert sind und geschlechtsbezogene Konstruktionen damit teilweise offener, aber auch komplexer und widersprüchlicher geworden sind. Bei der geschlechtergerechten Pädagogik handelt es sich per definitionem um theoretische sowie praktische pädagogische Bemühungen und Konzepte, in deren Fokus die soziale Kategorie Geschlecht steht und die auf eine Demokratisierung von Geschlechterverhältnissen abzielen (Fleßner/Flaake 2004).

Als zentrale Aspekte der geschlechterbewussten Pädagogik werden die beiden folgenden Aufgaben formuliert (Fleßner 2005): Grundlegend ist zum einen die Wahrnehmung der Bedeutung der Kategorie Geschlecht in den individuellen Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen sowie den sie umgebenden Sozialbeziehungen und Gesellschaftsstrukturen und eine kritische Reflexion derselben, um darauf aufbauend den pädagogischen Kontext zu gestalten. Zum anderen sind die Erweiterung des Blickwinkels auf hemmende Effekte, bedingt durch "geschlechterhierarchische, männlich dominierte Strukturen in der herrschenden Zwei-Geschlechter-Kultur", das Aufzeigen von "Perspektiven einer geschlechterdemokratischen Kultur" und die Einrichtung entsprechender Lernumgebungen von entscheidender Bedeutung (ebd., S. 163).

Ein wesentlicher Kritikpunkt ergibt sich aus der Frage, ob es tatsächlich sinnvoll ist, auf Jungen und Mädchen als zwei voneinander getrennte Gruppen zu blicken, da derartige Herangehensweisen Differenzannahmen immer wieder neu hervor bringen (Fleßner/Flaake 2004; Weber 2006). Wichtig ist für die geschlechtergerechte Pädagogik, dass Stereotype über 'die Jungen' und 'die Mädchen' im alltäglichen pädagogischen Handeln nicht reproduziert werden, sondern auch die Heterogenität innerhalb der Gruppen erkannt und berücksichtigt wird. Die Heterogenität beruht, wie oben verdeutlicht, u. a. auf der Verschränkung der Kategorie Geschlecht mit anderen sozialen Kategorien wie Ethnie und Klasse.

2.2 Interkulturelle Pädagogik

Georg Auernheimer kommt das Verdienst zu, die leitenden Ideen einer Interkulturellen Pädagogik erarbeitet, in die bundesdeutsche Diskussion eingeführt und maßgeblich zur Entwicklung eines eigenständigen Fachgebiets beigetragen zu haben. Seine "Einführung in die interkulturelle Erziehung" (1990) ist inzwischen als "Einführung in die Interkulturelle Pädagogik" in der fünften Auflage erschienen (2007).

Auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen in Schulen, die auf eine Analyse des alltäglichen Umgangs von Lehrer(inne)n mit interkulturellen Situationen

zielten (Auernheimer et al. 2001), entstand ein Anforderungskatalog für Schulen mit Überlegungen zur interkulturellen Kompetenz und einer adäquaten Konzeptentwicklung (vgl. den Überblick im von Georg Auernheimer herausgegebenen Sammelband "Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität" [2008b]). Auernheimer verweist auf die Kulturgebundenheit des eigenen Wahrnehmens, Denkens und Handelns und den Stellenwert von Selbstreflexion. Er identifiziert insbesondere in der Debatte zum Thema interkulturelle Kompetenz Tendenzen zur Kulturalisierung (2008a), setzt sich intensiv mit Störungsquellen interkultureller Kommunikationen auseinander und stellt ein "heuristisches Modell zur Interpretation interkultureller Begegnungen" (ebd., S. 45) auf. In diesem Schema werden die vier Dimensionen Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und differente Kulturmuster (oder Scripts) unterschieden. Vermutet wird, dass Kommunikationsstörungen vor allem auf der Beziehungsebene auftreten.

In der Interkulturellen Pädagogik hat zwar auch eine Sensibilisierung für Interdependenzen zwischen ethnischen und geschlechtsbezogenen Zugehörigkeiten stattgefunden, doch sind zahlreiche Publikationen (noch) als 'geschlechtsblind' zu charakterisieren. Allgemein ist die Berücksichtigung interkultureller Aspekte in der Pädagogik vor allem als Weiterentwicklung und Reaktion auf Ansätze der *Ausländerpädagogik* und später *multikulturellen Pädagogik* zu verstehen, die maßgeblich auf defizitorientierten und assimilatorischen Ansätzen basieren (Castro Varela/Jagusch 2006). Ausländerpädagogik, multikulturelle und Interkulturelle Pädagogik sowie deren Weiterentwicklungen sind letztlich nicht als historisch voneinander abgrenzbare Phasen anzusehen, denn das ausländerpädagogische Prinzip ist in Konzepten und Praxen immer noch bedeutsam (Mecheril 2004).

Der Fokus der Interkulturellen Pädagogik richtet sich mittlerweile in unterschiedlichsten Untersuchungen auf gesellschaftliche Konstellationen und Institutionen, in denen allochthone und autochthone Gesellschaftsmitglieder interagieren (Gogolin/Krüger-Potratz 2006). Im Zentrum stehen die individuellen und sozialen Folgen von unterschiedlichen Lebenslagen, soweit sie Institutionen oder Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse beeinflussen. Betrachtet werden dabei unterschiedliche Facetten von Verschiedenheit vor allem in ihren Entstehungszusammenhängen und Wirkungen, die sie auf Bildung und Erziehung haben (ebd., S. 13). An dieser Stelle kann auf die verschiedenen Ansätze Interkultureller Pädagogik nicht eingegangen werden (vgl. dazu Auernheimer 2007; Nohl 2006), jedoch auf das leitende Prinzip der Idee einer multikulturellen Gesellschaft, die aus zwei Grundsätzen resultiert: dem Prinzip der Gleichheit und dem Prinzip der Anerkennung (Auernheimer 2007). Grundlegend ist eine reflexive Auffassung von Kultur. Diese beinhaltet, essentielle Differenzannahmen keinesfalls zu stützen, sondern Unterschiede als soziale, auch historisch gewordene Konstruktionen anzusehen und gesellschaftliche Verhältnisse zu reflektieren – insbesondere Mechanismen der Benachteiligung oder Bevorzugung aufgrund ethnisch-kultureller Merkmale (Gogolin et al. 2003).

Allgemein richtet sich das Anliegen interkultureller Bildung nicht nur auf bestimmte Gruppen mit Migrationshintergrund, sondern auf die gesamte Bevölkerung und in

der Schule auf die gesamte Schülerschaft (ebd.; Mecheril 2004). Wenngleich interkulturelle Kompetenz spätestens seit dem 1996 erlassenen Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Interkulturellen Bildung und Erziehung als eine zentrale Dimension allgemeiner Bildung gilt und nunmehr ein 'normaler' Bestandteil der meisten Curricula, Lern- und Erziehungspläne im Primarbereich (Diehm et al. 2007) respektive der Sekundarstufe I ist, gibt es keine empirische Untermauerung der Programmatik einer interkulturellen Erziehung und Bildung sowie nur wenige praxisnahe Unterstützungsangebote. Mit Isabell Diehm und Mitarbeiterinnen stellen sich vor diesem Hintergrund folgende Fragen: "Auf welche empirischen Grundlagen stützen sich die Annahmen und Implikationen des Programms [einer interkulturellen Bildung und Erziehung]? Weitgehend ungeklärt ist bis heute, wie Kinder unter Bedingungen migrationsbedingter Pluralität überhaupt lernen bzw. wie sie mit dieser Pluralität umgehen. Werden sie bereits im frühen Kindesalter in die sozial machtvollen Unterscheidungen nach Ethnizität eingeübt und wenn ja, wie vollzieht sich das?" (ebd., S. 183). Einen begründeten Hinweis zur Beantwortung dieser Fragen liefert das Stereotype-threat-Phänomen (vgl. den Überblick in Herwartz-Emden et al. 2008).

Wie die geschlechtergerechte Pädagogik ist die Interkulturelle Pädagogik in der praktischen Arbeit mit dem Problem konfrontiert, bestimmten Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Ein solches Vorgehen ist an sich plausibel, da deren spezifische Situation intersubjektiv von Bedeutung ist und für eine angemessene Auseinandersetzung berücksichtigt werden muss (Mecheril 2004). Diese spezielle Aufmerksamkeit birgt jedoch gleichsam die Gefahr, die Wahrnehmung von Migrant(inn)en als 'Fremde' und/oder 'Andere' fortzuschreiben bzw. zu (re)konstruieren (ebd.). Eine weitere Herausforderung liegt darin, dass programmatische Aussagen, die in konzeptionelle Konsequenzen münden und pädagogisches Handeln anleiten sollen, auf der Basis von Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung entweder bestätigt oder revidiert werden sollten (Diehm et al. 2007).

2.3 Geschlechtergerechte Interkulturelle Pädagogik

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, existieren Parallelen zwischen Interkultureller und geschlechtergerechter Pädagogik: Beide sind angetreten, um bestimmte soziale Benachteiligungsstrukturen aufzudecken und Wege zur Realisierung von Chancengleichheit unabhängig von bestimmten ethnischen, sozioökonomischen und geschlechtlichen Zugehörigkeiten aufzudecken. Aufgrund multipler Gruppenzugehörigkeiten jedes Individuums und der darauf basierenden Verschränkung (Intersektionalität) verschiedener Benachteiligungen und Bevorzugungen erscheint es sinnvoll, eine gemeinsame geschlechtergerechte Interkulturelle Pädagogik zu etablieren.

Interkulturelle Pädagogik/Arbeit muss geschlechterreflexiv sein, da sich in Zuschreibungs- und Ausgrenzungsprozessen von Menschen mit Migrationshintergrund die Kategorien Geschlecht und Ethnizität wechselseitig verstärken (Auern-

heimer 2008a; Gemende et al. 2007). Das Geschlechterverhältnis wird immer wieder zur Beschreibung der Beziehungen zwischen Mehrheitsgesellschaft und Migrationsgemeinschaft herangezogen (Huth-Hildebrandt 2002; Weber 2007). Dabei sind die dominanten Diskurse dadurch gekennzeichnet, dass Migrant(inn)en ein Festhalten an archaischen Geschlechterverhältnissen unterstellt wird, welches im Widerspruch zu emanzipierten Vorstellungen über die westeuropäische Geschlechterordnung steht.

Zwischen geschlechtergerechtem und interkulturellem Diskurs sind bisher nur in Anfängen Bezüge hergestellt und erste Projekte entwickelt worden (Fleßner 2005), vor allem in der Mädchenarbeit. Diese Fokussierung ist kein Zufall – vielmehr sind interkulturelle Bezüge in der geschlechterbewussten Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen in den zurück liegenden Jahren praktisch und reflexiv am weitesten fortgeschritten (ebd.). Mit erheblicher zeitlicher Verzögerung entstanden erste Projekte zur interkulturellen Jungenarbeit (bspw. Jantz 2003) sowie zur interkulturellen Mütter- und Väterarbeit.

Allerdings gestaltet sich die gegenwärtige interkulturelle geschlechtergerechte Arbeit insofern schwierig, als kaum empirische Ergebnisse darüber vorliegen, wie sich zum einen auf Ethnizität zurückgehende Ungleichheiten mit anderen Hierarchien (des Berufs- und Bildungssystems) im Hinblick auf Geschlecht und soziale Herkunft überlagern (Westphal 2005) und zum anderen die differenzierenden Kategorien Geschlecht, Ethnie, Schicht aufeinander bezogen werden (Fleßner/Flaake 2004). Diesbezüglich besteht dringender Forschungsbedarf. Weiterhin ist ungeklärt, wie Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung, der interkulturellen und Ungleichheitsforschung zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Fraglich ist vor allem, wie ein Transfer des empirischen und theoretischen Wissens über die heterogenen Konstruktionsprozesse von Geschlecht/Ethnizität in Bildung und Erziehung in ein geschlechtergerechtes interkulturelles pädagogisches Handeln gelingen kann (in Anlehnung an ebd.; Diehm et al. 2007).

Als Ergebnis der aufgezeigten Desiderata finden sich kaum Konzepte, die verschiedene Ebenen von Diskriminierung und Ungleichheit miteinander verknüpfen (Castro Varela/Jagusch 2006). Ein Ausgangspunkt für deren Entwicklung ist, dass Interkultureller und geschlechtergerechter Pädagogik die Aufgabe zukommt, spezifische Notlagen zu erkennen und Differenzen durchaus wahrzunehmen – was jedoch wiederum die Gefahr beinhaltet, Unterschiede zu dramatisieren (Strahler 2007). In der konkreten pädagogischen Arbeit (in Schule und außerschulischem Bildungsangebot) findet diese aus der Theorie und Forschung abgeleitete Erkenntnis oftmals keine Entsprechung. Stattdessen sind Alltagsannahmen und angewandte Strategien häufig von Differenzannahmen geprägt, was für geschlechtersensible wie interkulturelle Projekte gilt. Insbesondere Migrant(inn)en werden als – äußerlich, sozial, kulturell – anders wahrgenommen[3]. Die differenzorientierte An-

3 Anhand von Zitaten aus der Mädchen- bzw. Frauensozialarbeit lässt sich zeigen, wie groß die Bedeutung traditioneller Geschlechterstereotype und Geschlechterbilder über Migrant(inn)en ist (Herwartz-Emden 1997).

nahme ist keinesfalls positiv zu bewerten, und zwar auch dann nicht, wenn durch sie strukturelle Benachteiligungen 'der Anderen' in den Blick genommen werden. Die Bearbeitung der Problematik erfolgt vor allem mit den betroffenen Gruppen, also mit den Mädchen, den Jungen, den Migrant(inn)en; 'Nebeneffekt' dieses Vorgehens ist das Fortschreiben, (Re)konstruieren und Dramatisieren der Differenzen: Im Prinzip heterogene Gruppen werden homogenisiert.

3. Anforderungen an eine geschlechtergerechte Interkulturelle Pädagogik

Gegenwärtig werden Geschlecht, Ethnizität, Schicht/Klasse als Kategorien begriffen, die nicht naturgegeben, sondern Produkt gesellschaftlicher und individueller Konstruktionsprozesse sind. Diese theoretische Setzung birgt die Annahme, dass sie und insbesondere mit ihnen einhergehende soziale Ungleichheiten potenziell beeinflussbar sind. Da die Kategorien nicht mehr isoliert betrachtet werden, sondern in ihrer Verschränkung, ist es unerlässlich, sie in pädagogischen Konzepten und Ansätzen gleichermaßen zu berücksichtigen – wenn auch je nach Problemfeld oder Fokussierung der pädagogischen Arbeit mit unterschiedlicher Gewichtung.

Erste und wichtigste Voraussetzung für eine geschlechtergerechte interkulturelle Arbeit ist, dass die pädagogische Arbeit stereotype Bilder nicht reproduzieren und die Kategorien Ethnie und Geschlecht keinesfalls verfestigen darf (Castro Varela/ Jagusch 2006). Stattdessen müssen in Bezug auf Gerechtigkeit die unterschiedlichen Kategorien und die mit der Zugehörigkeit zu ihnen einhergehenden Diskriminierungen immer in Verbindung miteinander gedacht werden, d.h. ein monokultureller und androzentrischer Blick ist zu überwinden (ebd.). Hierbei sollten die auch in pädagogischen Einrichtungen mit Rassismen und Diskriminierung gemachten Erfahrungen berücksichtigt und reflexiv bearbeitet werden (Fleßner 2005).

Zweitens ist für die zukünftige geschlechtergerechte interkulturelle Arbeit die Ausbildung und der Einsatz von (Sozial)Pädagog(inn)en und Lehrkräften mit unterschiedlichem ethnischem, nationalem, sozioökonomischem Hintergrund bedeutsam. Eine Realisierbarkeit dieser Forderung ist jedoch vor dem Hintergrund der Benachteiligungen von Migrant(inn)en und Schüler(inn)en aus unteren sozialen Schichten im Bildungssystem äußerst problematisch, denn die Voraussetzungen für eine qualifizierte Ausbildung (wie das Abitur) fehlt häufig. Nicht zu vernachlässigen sind außerdem bestehende Barrieren in Bezug auf die Einstellung von pädagogischem Personal mit Migrationshintergrund. Für die Differenzlinie Geschlecht wird häufig gefordert, das Berufsfeld für Männer attraktiver zu gestalten, denn immer noch ist ein deutlicher Überhang an weiblichem Fachpersonal in der (sozial)pädagogischen Arbeit zu konstatieren (kritisch dazu Breitenbach 2010). Die wenigen Männer sind vorrangig speziell in der Jungenpädagogik tätig oder besetzen Führungspositionen, in denen sie nur marginal mit Kindern und Jugendlichen in Berührung kommen (Glücks/Ottemeier-Glücks 2001).

Drittens werden (Selbst)Reflexion und Reflexionsfähigkeit für alle pädagogischen Fachkräfte als Grundlage für geschlechtergerechte interkulturelle Arbeit angesehen. Speziell autochthone Pädagog(inn)en sollten sich selbst als Teil der Dominanzkultur erkennen, wobei sie in hohem Maße selbstreflexiv sein müssen – erst dann kann es gelingen, die hier verbreiteten normativen Botschaften und potenziellen Abwertungspraxen zu verdeutlichen und Veränderungen zu initiieren (Fleßner 2005). Der kritische Blick auf sich selbst ist jedoch nicht nur bei pädagogischem Personal der Dominanzgesellschaft vonnöten; es kann nicht davon ausgegangen werden, dass pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund qua Herkunft nicht auf Differenzkonstruktionen und Stereotype zurückgreift. *Alle* Pädagog(inn)en müssen sich aktiv mit Geschlechterverhältnissen und der eigenen Geschlechtlichkeit (Jantz/Rauw 2001), aber auch mit den anderen für sie relevanten Zugehörigkeiten (Ethnie, Milieu, Schicht, sexuelle Orientierung etc.) auseinandersetzen. Letztlich geht es darum, ein kritisches Bewusstsein über/für die eigene Position in der Gesellschaft, inklusive eigener Privilegien und Diskriminierungen, zu entwickeln.

Viertens müssen Pädagog(inn)en ihrer Klientel kritisch, aber nichtsdestotrotz unterstützend zur Seite stehen, wobei die individuelle Entwicklung der Lebensentwürfe und Bewältigungsversuche der Heranwachsenden und Erwachsenen ernst genommen werden muss (Fleßner 2005). Zentral ist, die Sichtweisen von Jungen, Mädchen, Migranten und Migrantinnen etc. wahrzunehmen (Rohrmann 2007), sie als Subjekte anzuerkennen (Leiprecht 2006) und ihnen individuelle Entwicklungsmöglichkeiten unabhängig von Geschlechts-, Ethnizitäts- und Schichtzugehörigkeit aufzuzeigen (Westphal 2005).

Als 'Lernziel' für pädagogisch Tätige und Adressat(inn)en bzw. Lernende ist die Entwicklung interkultureller und geschlechtsbezogener Kompetenz(en) anzustreben, wobei zunächst geklärt werden muss, was genau unter interkultureller (und geschlechtsbezogener) Kompetenz zu verstehen ist. In Anlehnung an Olaf Jantz (2003) ist das besondere Merkmal geschlechterbezogener und interkultureller Kompetenz, die Fähigkeit aufzudecken, wann und warum es bestimmten Individuen und Gruppen wichtig ist, Differenzen zu betonen. Mit Georg Auernheimer (2008a, S. 60) gilt die Maxime: "Immer offen dafür sein, dass der oder die Andere anders anders sein könnte, als man dachte".

4. Fazit: Problemfelder und Potenziale einer geschlechtergerechten Interkulturellen Pädagogik

Die Umsetzung geschlechtergerechter Interkultureller Pädagogik/Arbeit bzw. die Entwicklung entsprechender Ansätze steckt noch in den Kinderschuhen. Bisher stehen entsprechende Entwürfe eher nebeneinander, während übergreifende integrierte Konzepte fehlen. Insbesondere sind didaktische Modelle zu entwickeln, die auf den Umgang mit Heterogenität zielen und die Interdependenzen zwischen den sozialen Kategorien Geschlecht, Ethnizität und Schicht/Klasse abbilden. Zen-

traler Ansatzpunkt sollte die Entwicklung von positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstreflexion und Peer-Beziehungen sein. Diese Felder sind von herausragender Bedeutung für Kinder und Jugendliche, die unter Risikobedingungen aufwachsen (Rahm/Kirsch 2000).

Es gibt erste Projekte, die eine interkulturell-geschlechtergerechte Perspektive einnehmen. Diese sehen sich mit Problemen konfrontiert, denen, wie bereits ausgeführt, mittels übergreifender, theoriegeleiteter Konzepte begegnet werden muss. Beispielsweise zeigt sich in bereits durchgeführten Projekten, dass diese zu Segregation führen (können): Interkulturelle Angebote werden vor allem von Migrant(inn)en und nicht von autochthonen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen genutzt, während Migrant(inn)en allgemeine Angebote seltener nutzen (Otyakmaz 2001). Diese Probleme verdeutlichen die Notwendigkeit der Umsetzung von zwei generellen Forderungen für die Interkulturelle geschlechtergerechte Pädagogik: *Erstens* muss die Entwicklung konkreter Projekte auf detaillierten empirischen Untersuchungen basieren, die Akkulturationsverläufe und interkulturelle Konfrontationen zum Gegenstand haben (Herwartz-Emden 1995a). In Bezug auf Kinder und Jugendliche fehlt es an Studien über deren Lebenslagen und (Identitäts)Entwicklungen (Puchert/Höyng 2004). *Zweitens* bedürfen durchzuführende/künftige Projekte einer wissenschaftlichen Begleitung, um die Auswirkungen der implementierten Ansätze/Konzepte evaluieren zu können. Insbesondere in der Jugendarbeit mangelt es an Vergleichen über die Arbeit in geschlechts- und/oder ethnizitätshomogenen bzw. -heterogenen Gruppen (in Anlehnung an ebd.).

Wenngleich die beschriebenen Dilemmata, Ambivalenzen und Probleme interkulturell-geschlechtergerechter pädagogischer Praxis ernst zu nehmen sind, muss vor übersteigerten Ansprüchen an die pädagogische Umsetzbarkeit von allgemeinen normativen Zielvorgaben und zu hohen Erwartungen an Praktiken des undoing gender, undoing ethnicity und undoing class gewarnt werden (Kelle 1999). Prinzipiell ist davon auszugehen, dass eine geschlechtergerechte Interkulturelle Pädagogik dazu beitragen kann, dass sich stereotype Bilder von Geschlechtern und ethnischen Gruppen (weiter) verflüssigen (können) und traditionelle auf Geschlecht, Ethnie und Schicht bezogene Zuweisungen in Aufgabenverteilungen, die bekanntermaßen mit differierenden Entwicklungschancen und sozialen Bewertungen einhergehen, an Verbindlichkeit verlieren.

Literatur

Auernheimer, Georg (1990). Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (2007). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5., ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (2008a). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35-65.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008b). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Auernheimer, Georg; van Dick, Rolf; Petzel, Thomas; Wagner, Ulrich (Hrsg.) (2001). Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich.

Becker-Schmidt, Regina (2007). "Class", "gender", "ethnicity", "race": Logiken der Differenzierung, Verschränkung von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hrsg.), Achsen der Ungleichheit. Frankfurt/M.: Campus, S. 56-83.

Breitenbach, Eva (2010). Zur Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für die Arbeit im Elementarbereich. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Voraussetzung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 141-157.

Budde, Jürgen; Faulstich-Wieland, Hannelore; Scholand, Barbara (2007). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Hrsg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 145-150.

Castro Varela, Maria do Mar; Jagusch, Birgit (2006). Geschlechtergerechtigkeit in der Interkulturellen Jugendarbeit. In: IDA e. V. (Hrsg.), "Rassismus – eine Jugendsünde?" Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit. Tagungsdokumentation. Düsseldorf: o.V., S. 45-55.

Crenshaw, Kimberlé (1995). Race, reform, and retrenchment: transformation and Legitimation in antidiscrimination law. In: Crenshaw, Kimberlé; Thomas, Kendall; Peller, Garry (Hrsg.), Critical race theory. New York: The New Press, S. 103-122.

Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (2007). Der Umgang mit ethnischer Heterogenität im Anfangsunterricht. Prämissen und Implikationen Interkultureller Pädagogik und ihr anhaltendes Empiriedefizit. In: Gläser, Eva (Hrsg.), Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177-191.

Fleßner, Heike (2005). Geschlecht und Interkulturalität – Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 162-179.

Fleßner, Heike; Flaake, Karin (2004). Jugend, Geschlecht und pädagogische Prozesse. In: Deutsche Jugend 52, S. 381-387.

Gemende, Marion; Munsch, Chantal; Weber-Unger Rotino, Steffi (2007). Migration und Geschlecht – zwischen Zuschreibung, Abgrenzung und Lebensbewältigung. In: Munsch, Chantal; Gemende, Marion; Weber-Unger Rotino, Steffi (Hrsg.), Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Weinheim/München: Juventa, S. 7-48.

Glücks, Elisabeth; Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (2001). Was Frauen Jungen erlauben können. Was Mädchen Jungen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht. In: Rauw, Regina; Jantz, Olaf; Reinert, Ilka; Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.), Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich, S. 67-87.

Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2006). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die Bund-Länder-Kommission Bildungsplanung und Forschungsförderung. URL (Zugriff 07.11.2007): http://www.bmbf.de/pub/studie_foerderung_migration.pdf.

Gümen, Sedef (1996). Die sozialpolitische Konstruktion "kultureller" Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, H. 42, S. 77-89.

Herwartz-Emden, Leonie (1995a): Interkulturelle Erziehung und Vergleichsorientierung – Folgerungen aus einem empirischen Forschungsprojekt mit deutsch-sowjetischen Aussiedlern. In: Bildung und Erziehung 48, H. 3, S. 331-350.

Herwartz-Emden, Leonie (1995b). Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Untersuchung. Weinheim/München: Juventa.

Herwartz-Emden, Leonie (1997). Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 895-913.

Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2002). Einwandererfamilien. Osnabrück: Rasch.

Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2010). Heterogenität in den Sozialisationskontexten von Kindern und Jugendlichen: Das Konzept einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.

Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke; Ruhland, Mandy (2008). Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. Expertise für die Enquetekommission "Chancen für Kinder – Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen". URL (Zugriff 02.04.08): http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/14_EK2/Gutachten/ExpertiseHerwartz-Emden.pdf.

Huth-Hildebrandt, Christine (2002). Das Bild von der Migrantin. Auf den Spuren eines Konstrukts. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.

Jantz, Olaf (2003). "Sind die wieder schwierig!" – (Inter-)Kulturelle Jungenarbeit – (K)ein neues Paradigma?. In: Jantz, Olaf; Grote, Christoph (Hrsg.), Perspektiven der Jungenarbeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 125-146.

Jantz, Olaf; Rauw, Regina (2001). Alles bleibt anders! Standortbestimmung geschlechtsbezogener Pädagogik. In: Rauw, Regina; Jantz, Olaf; Reinert, Ilka; Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.), Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-41.

Kelle, Helga (1999). Mädchen und Jungen in Aktion. Ethnographische Ansätze in der schulischen peer culture Forschung. In: Horstkemper, Marianne; Kraul, Margret (Hrsg.), Koedukation. Erbe und Chancen. Weinheim: Beltz, S. 157-183.

Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli (2007). Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, "Rasse"/Ethnizität. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hrsg.), Achsen der Ungleichheit. Frankfurt/M.: Campus, S. 19-41.

Knapp, Gudrun-Axeli (2008). "Intersectionality" – ein neues Paradigma in der Geschlechterforschung? In: Casale, Rita; Rendtorff, Barbara (Hrsg.), Was kommt nach der Genderforschung? Bielefeld: Transcript, S. 33-53.

Leiprecht, Rudolf (2006). Pluralismus unausweichlich? Einige Notizen auf dem Weg zu Ecksteinen interkultureller und antirassistischer Jugendarbeit. In: IDA e. V. (Hrsg.), "Rassismus – eine Jugendsünde?" Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit. Tagungsdokumentation. Düsseldorf: o. V., S. 22-32.

Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 218-234.

Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Nohl, Arndt-Michael (2006). Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Otyakmaz, Berrin Özlem (2001). Aspekte interkultureller Mädchenarbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich, S. 129-144.

Puchert, Ralf; Höyng, Stephan (2004). Grenzen der Ressourcenorientierung in der Jungenarbeit. In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.), Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95-126.

Rahm, Dorothea; Kirsch, Carola (2000). Entwicklung von Kindern heute. Ein Diskussionsbeitrag aus der Perspektive der Integrativen Gruppentherapie mit marginalisierten Kindern. In: Beratung Aktuell. Fachzeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung, S. 17-40.

Riegel, Christine (2005). Migrante Positionierungen: Dynamische Mehrfachverortungen und die Orientierung am Lokalen. In: Bukow, Wolf-Dietrich; Nikodem, Claudia; Schultze, Erika; Yildiz, Erol (Hrsg.), Was heißt hier Parallelgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 247-256.

Rohrmann, Tim (2007). Brauchen Jungen eine geschlechtsbewusste Pädagogik? In: PÄD Forum: Unterrichten und erziehen 35/26 (3), S. 145-149.

Strahler, Sandra (2007). Aussiedlerjugendliche: Jungen und Mädchen zwischen Migration und Adoleszenz. In: Offen für Anderes. Handbuch zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien in der evangelischen Jugendarbeit, S. 30-33. URL (Zugriff 09.11.2007): http://www.ekd.de/offenfuerandere_endfassung.pdf.

Walgenbach, Katharina (2007): Geschlecht als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje; Palm, Kerstin (Hrsg.), Gender als interdependente Kategorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 23-64.

Weber, Martina (2006). Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Identitäten im Schulalltag. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hrsg.), Adoleszenz – Migration – Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 195-206.

Weber, Martina (2007). "Das sind Welten". Intrageschlechtliche Differenzierungen im Schulalltag. In: Munsch, Chantal; Gemende, Marion; Weber-Unger Rotino, Steffi (Hrsg.), Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Weinheim/München: Juventa, S. 91-101.

Westphal, Manuela (2005). Geschlechtergerechtigkeit als Problem der Bildung und des Bildungssystems. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 81, H. 1, S. 21-37.

Von der Ausländerpädagogik zum Capability-Approach: die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in Deutschland in Reaktion auf die gesellschaftliche Tatsache von Einwanderung und sozial ungleichen Bildungsmöglichkeiten

Wolfgang Nieke

1. Methodische Vorbemerkung

Auch in der deutschen Erziehungswissenschaft verstärkt sich gegenwärtig die implizite Erwartung, dass jedwede Argumentation, die den Anspruch von Wissenschaftlichkeit erheben will, empirisch fundiert sein müsse. Das folgt dem Paradigma einer angelsächsischen *educational science*, die schon im Namen die Orientierung an der Naturwissenschaft deutlich werden lässt. Demgegenüber ist daran zu erinnern, dass ein wissenschaftlicher Ertrag auch durch die Systematisierung und Ordnung der Befunde und des Widerstreits über ihre Interpretationen zu erreichen ist.[1] Diesem Paradigma einer theoretischen Forschung (Pongratz et al. 2004) folgen die hier vorgelegten Überlegungen, deren Triftigkeit sich nur in der Rezeption erweisen kann, weil sie weder empirisch noch logisch begründet werden können.

Hiermit folge ich einem Verständnis von Erziehungswissenschaft, das auch das Werk von Georg Auernheimer auszeichnet. Seine Ordnungsvorschläge für den Diskurs der Interkulturellen Pädagogik – etwa in der lange Zeit wegweisenden *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (2003) – sind allgemein anerkannt worden und haben eine entsprechende Wirkung entfaltet.

2. Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik

Diese Entwicklung braucht hier nur angedeutet zu werden; sie ist an anderen Stellen ausführlich beschrieben worden (etwa Auernheimer 2003, Nieke 2008).

Die Gastarbeiteranwerbung in Westdeutschland führte durch den zunächst nur wi-

1 Einen ersten systematischen Versuch einer solchen Ordnung der Diskurse, in Anlehnung an das von Foucault begründete Paradigma, hat – so weit ich sehe – Marianne Krüger-Potratz in ihrer Einführung in die interkulturelle Bildung (2005) vorgelegt.

derwillig geduldeten Familiennachzug zu einer qualitativ neuartigen Situation in den Schulen, die nun Schüler(innen) ohne Deutschkenntnisse aufzunehmen und zu unterrichten hatten. Dazu wurde schnell und provisorisch eine Ausländerpädagogik installiert, die zunächst Anleihen beim Unterricht von Deutsch als Fremdsprache im Ausland machte, um dann bald zu erkennen, dass das Erlernen von zwei Sprachen nebeneinander mit dem Ziel einer voll entwickelten Bilingualität kategorial andere didaktische Ansätze erforderte. Da jedoch die Rückkehrfähigkeit erhalten werden sollte – die Bundesrepublik Deutschland verstand sich explizit nicht als Einwanderungsland, sondern wollte die Gastarbeiter im kurzen Turnus rotieren lassen –, musste ein *muttersprachlicher Ergänzungsunterricht* hinzutreten, der nicht nur die Sprachfähigkeit in der Sprache des Herkunftslandes (die keineswegs immer identisch mit der gesprochenen Familiensprache der ausländischen Schüler[innen] war) erhalten sollte, sondern auch das Verständnis der Kultur und ihrer Differenz zur Kultur des Aufenthaltslandes unterstützen sollte. Diese Intention verbot jede Assimilationsunterstützung durch das deutsche Bildungssystem.

Diese Position traf um 1980 mit zwei Orientierungen zusammen, die aus dem Ausland importiert wurden, zum einen mit dem Diskurs über *multicultural education* aus Kanada, vermittelt über Skandinavien und die Niederlande, und zum anderen Überlegungen zu einer Abgrenzung davon durch das Konzept einer *interkulturellen Erziehung* aus Frankreich, vermittelt über die Niederlande. *Multikulturelle Erziehung* war die Antwort auf einen gesellschaftlichen Diskurs in Nordamerika, der das Eigenrecht der indigenen und der eingewanderten kulturellen Minderheiten in einer sich als multikulturell verstehenden Gesellschaft respektieren sollte. Das Programm einer *interkulturellen Erziehung* sollte darüber hinausgehen und den Versuch unterstützen, die Grenzen der eigenen Kultur explorierend zu überschreiten und gegebenenfalls Elemente der neu kennengelernten Kultur zu übernehmen. Das sollte in beiden Richtungen geschehen: von der Kultur der Zuwanderer hin zu den Einheimischen und umgekehrt. In beiden Fällen war von der grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller Kulturen auszugehen. Jeder Versuch, scheinbar transkulturelle Kriterien für eine Bewertung von Kulturelementen anzulegen, wurde als unzulässiger Ethnozentrismus kritisiert, und dies auf der Basis eines strengen Kulturrelativismus, der sich einerseits mit der Wissenschaftstheorie der Ethnologie und Kulturanthropologie begründete und andererseits mit dem Diskurs der Postmoderne über die definitive Unmöglichkeit von Gewissheiten. Das bezog auch scheinbar universale Werte wie die Menschenrechte mit ein, die als europazentrisch gedacht aus der Wertperspektive nichteuropäischer Kulturen verworfen werden konnten. Schon früh wurde darauf hingewiesen, dass diese Position zwar erkenntnistheoretisch begründet werden kann, für eine Praxis wie die von Erziehung und Bildung jedoch unmöglich zu realisieren ist, so dass hier Wege gefunden werden müssen, trotzdem zu Wertentscheidungen in kulturbedingten Konflikten zu kommen (Nieke 2008, zuerst 1995).

Im englischsprachigen Bereich, auch in Skandinavien und den Niederlanden, waren die Konzepte von multikultureller Erziehung eng verbunden mit Versuchen einer antirassistischen Erziehung. Darauf hat Auernheimer in seiner *Einführung in*

die Interkulturelle Pädagogik frühzeitig hingewiesen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, wurde dieses Konzept in Deutschland jedoch nicht aufgegriffen. Über die Ursachen und Gründe kann nur spekuliert werden: In den angesprochenen Ländern wird die Erfahrung gemacht, dass Diskriminierungen wegen der Rassenzugehörigkeit untrennbar mit solchen der Kulturzugehörigkeit verbunden sind und verbunden werden. Entsprechende Erfahrungen werden auch von Migrant(inn)en in Deutschland berichtet, aber hier wird das in den Diskursen über die angemessenen pädagogischen Reaktionen und Präventionen so gut wie nicht thematisiert. Statt dessen findet sich ein breites Feld soziologistischer Reduktionsversuche, die auf der Basis von Kulturwahrnehmungen stattfindende alltägliche und strukturelle Diskriminierung nicht mit Konzepten von Kulturdifferenz, sondern ausschließlich mit solchen soziostruktureller Deskriptionen erklären: Ausländerstatus, Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt, Unterschichtstatus, neuerdings Migrationshintergrund oder Migrationsgeschichte u. ä. Der Diskurs über Kultur gilt diesen Autoren dann als Ideologie, mit der die "wahren" Gründe verschleiert werden sollen.

3. Neo-Assimilationismus

Seit dem in der westlichen Welt als Angriff auf ihre Grundfesten interpretierten islamistisch motivierten Anschlag in New York von 2001 zeigt sich ein bemerkenswertes Umdenken: Das Projekt einer multikulturellen Gesellschaft mit grundsätzlich als gleichwertig akzeptierten Kulturen wird aufgegeben und macht einem Neo-Assimilationismus Platz (Nieke 2006 sowie das gesamte Sonderheft der *neuen praxis*). Mit diesem Terminus soll ausgedrückt werden, dass hier eine Akkulturationsnötigung auf alle kulturellen Minderheiten ausgeübt wird, die sich in ihrer Wertbasis von den Grundüberzeugungen der Majoritätskultur (in Deutschland als "Leitkultur" bezeichnet) unterscheiden und unterscheiden möchten. Das betrifft keineswegs nur Teilströmungen im Islam, gegen die sich diese Umorientierung zunächst ausschließlich richtete, sondern grundsätzlich gegen alles von der Leitkultur Abweichende, wobei durchaus ungeklärt bleibt, was darunter verstanden wird und verstanden werden soll. Die wenigen klar argumentierenden Diskursteilnehmer verweisen hier auf den Kanon der Menschenrechte und sprechen ihm eine transkulturelle, universale Gültigkeit zu, auf deren Basis eine Anpassung gefordert werden dürfe.

4. Zugehörigkeit statt Toleranz: Anerkennung von Diversität

Eine daneben existierende Diskursprovinz mit Überschneidungen zum Diskurs über Multikulturalität wird von dem Trauma von 2001 nicht tangiert, nämlich der Diskurs über die Anerkennung von Diversität. Hier geht es zunächst nicht um Differenzen in den Sprachen und Kulturen von zugewanderten und indigenen Minderheiten, sondern um Verschiedenheiten anthropologischer Art: um die Differenz der sozial konstruierten Geschlechter (gender) und die Differenz der Körperlichkeit (am Beispiel des Diskurses in den USA: Nieke 1993), d. h. die Verschiedenheiten

in den Grundfähigkeiten (Behinderung). Hinzugenommen werden müssen die sexuelle Orientierung und das Lebensalter, soweit es mit einer Dekompetenzierung einhergeht. Prengel hat den ersten Ansatz vorgelegt, die Diskurse der Interkulturellen Pädagogik mit dem der Geschlechtersensitivität und der Inklusion von Behinderten zu einer "Pädagogik der Vielfalt" zusammenzudenken. (1993; Neuauflage 2006).

Der propagierte Modus des Umgangs mit Diversität unterscheidet sich vom frühen Diskurs über Multikulturalität: Hier ging es um Toleranz gegenüber Andersdenkenden und –lebenden, oft auch nur um einfache Ignoranz, also ein einfaches In-Ruhe-Lassen. Diversität hingegen verlangt zunächst eine Anerkennung als gleichberechtigt und dann auch eine Regulation von Zugehörigkeit (unter Einbezug der sprachlichen und kulturellen Minderheiten, s. Mecheril 2004), erforderlichenfalls eine institutionelle Regulation von Inklusion. Nur dadurch sei ein achtungsvolles Zusammenleben zu gewährleisten. Der Modus des korrekten Umgangs mit einer so bestimmten Diversität wird durch rechtliche Regulationen (Gleichstellungsgesetze, Quotierungen für bisher benachteiligte Gruppen im Zugang zu privilegierten Positionen) bestimmt, aufklärende Bildung tritt in den Hintergrund.

Dieser Diskurs findet in der Erziehungswissenschaft seinen Niederschlag zum einen in Konzepten der Geschlechtersensitivität und zum anderen in Ansätzen zur Inklusion (älterer Terminus: Integration) Behinderter in das Regelschulsystem. Im Diskurs der weiterhin so genannten Interkulturellen Pädagogik findet er sich bisher nur vereinzelt.

5. Dekonstruktion von visiblen Diversitätskonstruktionen als Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft, welche die Interkulturelle Pädagogik in sich aufhebt

Es ist zu fragen, welche praktischen und theoretischen Optionen eine Einbeziehung von sprachlichen, ethnischen, kulturellen und (horribile dictu:) rassischen Minderheiten (die durchaus unabhängig von einer Wanderungsgeschichte existieren, etwa als "schwarze Deutsche") in ein übergreifendes Konzept von *doing diversity*[2] eröffnen kann.

Zunächst ist zu konstatieren, dass das Konzept des unbehelligten, allenfalls noch achtungsvollen Zusammenlebens in einer multikulturellen Gesellschaft implizit von einem Machtverhältnis zwischen einer kulturell homogen gedachten Majorität der Einheimischen, Dominanten und indigenen und zugewanderten Minoritäten ausging, die sich ethnisch, d. h. vor allem kulturell von der Majorität unterschieden, etwa durch eine eigene Sprache und eine andere Religion. Damit wären die An-

2 Gemeint ist ein politisches, aber auch pädagogisches Programm, das isomorph zu dem der Geschlechtersensitivität – dort wird der Slogan *doing gender* verwendet – gedacht ist, eine Berücksichtigung der Vielfalt in allen gesellschaftlich relevanten Aktionsfeldern. Das kann hier nur angedeutet, nicht weiter ausgeführt werden. Zur Anwendung auf das Professionsfeld der Sozialen Arbeit s. Heite 2007.

gehörigen dieser Minderheiten grundsätzlich in der Lage, sich unter Aufgabe ihrer kulturellen Eigenheit an die Mehrheit anzupassen und in ihr vollständig aufzugehen. Im Blick auf den Eigenwert der Vielfalt von Kulturen, also auf so etwas wie einen Artenschutz der Kulturen, sollte dies jedoch nicht gefordert werden dürfen.

Das Konzept der Diversität erweitert die Vorstellung kategorial: Hier geht es nicht mehr vorrangig um kleinere Gruppen mit kultureller Differenz zu einer homogenen Hauptkultur, sondern um die Prozesse der Konstruktion und Abgrenzung von Gruppierungen in einer Gesellschaft, die in dieser Konstruktion diskriminierbar werden. Diskriminierung bedeutet hier zweierlei: zum einen die Zuordnung einer Person zu einer kategorialen Gruppe auf Grund visibler Merkmale, unabhängig davon, ob die Person sich selbst so zuordnet und zugeordnet werden möchte; zum anderen eine Abwertung der so identifizierbaren Personengruppen bis hin zur strukturellen Exklusion aus attraktiven sozialen Teilsystemen wie etwa dem Erwerbssystem oder dem Berechtigungen für den Zugang hierher verleihenden Bildungssystem.

Erziehungswissenschaftlich relevant wird ein solches Konzept von sozial konstruierter Diversität durch die gedankliche und kommunikative Möglichkeit, solche Konstruktionen dekonstruieren zu können, d. h. sie analytisch und reflexiv auf ihre Funktionen befragen zu können, um damit verborgene Machtausübungen sichtbar werden zu lassen, die sich hinter scheinbar anthropologisch unverrückbaren Kategorien – wie Geschlecht, Alter, Behinderung, Rasse –, aber eben auch hinter indirekt visiblen Kategorien wie Ethnie, Kultur verbergen können und oft auch verbergen. Dies wäre eine dekonstruktivistische Reformulierung des älteren Programms einer kritischen Erziehungswissenschaft, die sich seinerzeit in ihrer Orientierung an der Kritischen Theorie der Gesellschaft mit ihrer Bindung an die Gesellschaftsanalyse von Marx auf die Analyse der ökonomischen Durchherrschung aller Gesellschaftsbereiche konzentrierte (ein selbstkritisches Resümee zogen seinerzeit Sünker/Krüger 1999).

Diese Fassung einer kritischen Erziehungswissenschaft könnte die Präzisierung, vielleicht auch die Weiterentwicklung der von Hamburger (2005, 2009), Gomolla/ Radtke (2007) und Hormel/Scherr (2004) mehr geforderten als ausgearbeiteten selbstreflexiven interkulturellen Pädagogik ermöglichen. Dabei würde das Thema der Kulturdifferenz, die zwar weiterhin als visible Konstruktion mit Diskriminierungswirkung und -absicht zu beachten sein wird, so weit hinter der allgemeinen Fragestellung der konstruktiven Kategorisierung in unvermeidlich kulturell codierter Interaktion zwischen Angehörigen einer Gesellschaft, die Ungleichheit will und deshalb ständig neu produziert, zurücktreten, dass das Spezialprojekt einer interkulturellen Pädagogik ganz aufgegeben werden könnte zugunsten einer neu gefassten dekonstruktiv orientierten kritischen Erziehungswissenschaft.

6. Kollektive Zugehörigkeiten statt kultureller Basispersönlichkeit

Die zunächst aus der Kulturanthropologie rezipierte Vermutung, dass es kulturspezifische Basispersönlichkeiten durch eine entsprechend je spezifische Soziali-

sations- und Enkulturationspraxis geben müsse und dass solche Basispersönlichkeiten im späteren Alter nur noch schwer korrigierbar seien, kann inzwischen als widerlegt gelten. Die neueren, methodologisch viel genauer vorgehenden Studien zeigen für alle Menschen in kulturell hochdifferenzierten Gesellschaften, also nicht nur für Migranten oder Angehörige kultureller Minderheiten, eine kollektive Zugehörigkeit zu jeweils mehreren und oft vielen Referenzmilieus (besonders ausgearbeitet bei Nohl 2006, Kap. 6; auch bei Hormel/Scherr 2004, Kap. V), ohne dass dies zu pathogenen multiplen Identitäten führt (die theoretische Grundlage mit empirischen Stützungen für diese Behauptung findet sich bei Keupp 1999). Zur pädagogischen Stützung für ein Zurechtfinden in dieser Orientierungsaufgabe kann eine systematische Analyse der kategorialen Clusterung verschiedener Wir-Identitäten oder kollektiver Zugehörigkeitskonstruktionen hilfreich sein (Nieke 2007).

7. Capability-Approach: Befähigung reicht weiter als Zugehörigkeit

Der Ansatz einer Dekonstruktion von Konstruktionen einer visiblen Diversität bleibt grundsätzlich in der Sphäre unvermeidlich kulturell codierter Interaktion und gesellschaftlich funktionalisierter, indirekter Kommunikation. Eine kontrafaktisch gedachte vollständige Dekonstruktion freiheitsbeschränkender Kollektivbindungen würde dem so aufgeklärten Individuum allein noch nicht die Möglichkeit eröffnen, sich aus der nicht selbstverschuldeten Unfreiheit zu befreien. Hinzukommen muss eine Befähigung dazu, und das wird im Diskurs der deutschen Sozialpädagogik (deren Vertreter sich, soweit sie so argumentieren, aus guten Gründen nicht dieses Terminus bedienen, sondern nur Selbstbeschreibung ihres sozialen und disziplinären Ortes mit Bedacht von *Sozialer Arbeit* sprechen) als Capability-Approach bezeichnet (Otto/Ziegler 2008; Baros 2008). Dieser Ansatz wurde gedanklich von dem Global-Ökonomen Amartya Sen und der Philosophin Martha Nussbaum übernommen und für Fragen der Sozialen Arbeit so konkretisiert, dass er auch als Referenzrahmen für die Interkulturelle Pädagogik und die sich vielleicht daraus entwickelnde neue kritische Erziehungswissenschaft verwendet werden kann. Die Befähigung hat dabei zwei Dimensionen mit unterschiedlichen Handlungslogiken: Zum einen müssen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dafür hergestellt werden, dass jedes Individuum die ihm zugänglichen Fähigkeiten voll entfalten kann, und das fällt in die Handlungslogik der Sozial- und Bildungspolitik, wozu auch *doing diversity* gehört. Zum anderen müssen die Individuen durch spezifische Unterstützungen pädagogischer Art in die Lage versetzt werden, die erforderliche Kompetenz aufzubauen (so etwas wie eine Selbstbildungskompetenz, die nicht so tautologisch ist, wie der Terminus klingt), um ihre Fähigkeiten in all den für sie relevanten Dimensionen voll aufbauen zu können.

Es scheint also sinnvoll und geboten zu sein, die zuvor skizzierte Weiterentwicklung der interkulturellen Pädagogik zu einer dekonstruktiven kritischen Erziehungswissenschaft zu verbinden mit dem Capability-Approach in der hier skizzierten Fas-

sung. Damit würde die zeitweilig zu enge Fixierung auf das Konzept von Kultur nicht aufgegeben, sondern in einem komplexeren, der sozialen Lage der Diskriminierten besser gerecht werdenden Theorieansatz aufgehoben.

So weit ich ihn verstanden habe, war dies von Anfang an das Anliegen von Georg Auernheimer.

Literatur

Auernheimer, Georg (2003). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Baros, Wassilios (2008). Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrationsforschung. Zum Verwertungszusammenhang von wissenschaftlichen Erkenntnissen am Beispiel des Neo-Assimilationsansatzes in der Bilingualismusdebatte. In: conflict & communication online, 7/2, URL: http://cco.regener-online.de.

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2007). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, 2, erw. Aufl.

Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hrsg.). Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

Hamburger, Franz (2009). Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Juventa.

Heite, Katrin (2007). Ungleichheit, Differenz und 'Diversity'. Zur Konstruktion des professionellen Anderen. In: Böllert, Karin; Karsunky, Silke (Hrsg.), Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 77-87.

Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag.

Keupp, Heiner et al. (1999). Identitätskonstruktionen – das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.

Krüger-Potratz, Marianne (2005). Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Nieke, Wolfgang (1993). Chancengleichheit oder Leistungsprinzip – Wertkonflikte für pädagogisches Handeln, am Beispiel der aktuellen öffentlichen Diskussion in den USA. In: Bildung und Erziehung, H. 3, S. 329-344.

Nieke, Wolfgang (2006). Anerkennung von Diversität als Alternative zwischen Multikulturalismus und Neo-Assimilationismus? In: Otto, Hans-Uwe; Schrödter; Mark (Hrsg.), Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft: Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. Lahnstein: Verlag Neue Praxis. Sonderheft 8 der neuen praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik., S. 40-48.

Nieke, Wolfgang (2007). Kulturelle und ethnische Identitäten – als Sonderfälle der Orientierung gebenden kollektiven Identität. In: Wensierski; Hans-Jürgen von; Lübcke, Claudia (Hrsg.), Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen. Opladen: Barbara Budrich, S. 85-100.

Nieke, Wolfgang (2008). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: VS Verlag, 3., aktualisierte Auflage.

Nohl, Arnd-Michael (2006). Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hrsg.) (2008). Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
Pongratz, Ludwig A.; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Hrsg.) (2004). Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
Prengel, Annedore (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller Pädagogik, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag. 3. Aufl., Erstauflage 1993.
Sünker, Heinz; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1999). Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Von Interkultureller Pädagogik zum Diversity Mainstreaming? Konzeptionelle Überlegungen und Praxiserfahrungen[1]

Mechtild Gomolla

1. Einleitung

Georg Auernheimer hat in zahlreichen Bestandsaufnahmen, Sammelbänden, konzeptionellen und empirischen Arbeiten zur interkulturellen Pädagogik immer wieder den Blick dafür geweitet, dass geeignete Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft ohne die Auseinandersetzung mit struktureller und institutioneller Diskriminierung nicht auskommen können. Vor diesem Hintergrund hat er in seinen Arbeiten schon früh Aspekte des strukturellen Wandels von Schulen u.a. pädagogischen Organisationen unter Vorzeichen der Pluralität und Inklusion mitgedacht und empirisch untersucht.[2]

Mittlerweile hat sich auch in der migrationspädagogischen Diskussion in Deutschland im Anschluss an den internationalen Diskussionsstand (vgl. Banks 2004) eine Art neuer Minimalkonsens herauskristallisiert.[3] Trotz der Bandbreite der Theorien und Praxiskonzepte sind sich Wissenschaftler(innen) zumindest in drei Punkten zunehmend einig:[4]

- Anstelle von punktuellen, spezialisierten Maßnahmen werden zunehmend umfassende kohärente Strategien gefordert, welche Erfordernisse einer rassismuskritischen demokratischen Bildung und Erziehung mit den nötigen Antworten auf Probleme der Bildungsungleichheit verbinden.
- Dabei richtet sich das Interesse vermehrt auf die Interaktion unterschiedlicher Differenzmerkmale (v. a. ethnische Zugehörigkeit, sozio-ökonomischer Status und Geschlecht) als Bezugspunkte für individuelle und soziale Identitätskonstruktionen wie als potentiellen Anlass für Diskriminierung und Ungleichheit.

1 Antonia Kupfer, Manuela Westphal und Sara Fürstenau danke ich für ihre nützlichen Hinweise zu diesem Text.

2 Vgl. z. B. Auernheimer et al. (1996), Auernheimer (2004, 2008, 2009).

3 Diese Entwicklung verläuft keineswegs einheitlich und linear. Sie wird, wie z. B. aktuelle Diskussionen über Mehrsprachigkeit deutlich machen, von ebenfalls wieder erstarkenden assimilationistischen Denkweisen konterkariert (vgl. Otto/Schrödter 2006; Karakasoglu 2008).

4 Exemplarisch für die Fülle der Publikationen vgl. Hormel/Scherr (2004), Mecheril (2004), Gomolla (2005), Gogolin/Krüger-Potratz (2006), Westphal (2010); diverse Beiträge in den Sammelbänden von Hamburger et al. (2005), Leiprecht/Kerber (2006), Fürstenau/Gomolla (2009a, b), Scharathow/Leiprecht (2009).

- Der Interventionspunkt verlagert sich von der Ebene der Individuen und sozialen Interaktionen auf die Organisationen. Der Umgang mit Differenz soll kein Additum in einem ansonsten unveränderten Schulbetrieb mehr bleiben. Eher einem Mainstreaming-Ansatz folgend sollen alle Elemente von Bildung und Erziehung (v. a. Curricula, Material, pädagogische Konzepte, didaktische Methoden, organisatorische Strukturen und Praktiken in den Institutionen, administrative Steuerungs- und Unterstützungssysteme) unter Gesichtspunkten der Differenz und Gleichheit neu durchdacht werden. Organisationsentwicklung gilt als Vehikel für institutionelle Veränderungsprozesse, die der migrationsbedingten Heterogenität Rechnung tragen und die Gleichstellung benachteiligter Gruppen befördern sollen.

Diese Neuorientierung manifestiert sich mit Bezug auf unterschiedliche Bildungsbereiche – von Kindergarten und Schule über die berufliche- und Erwachsenenbildung bis zur Sozialpädagogik – in neuen Leitbegriffen wie Heterogenität, Diversity und Anti-Diskriminierung. Die Gründe sind vielfältig. So ist seit Ende der 1990er-Jahre das Bekenntnis zu einer aktiven Integrationspolitik gewachsen. Die Forderung nach interkultureller Öffnung in allen gesellschaftlichen Bereichen analog zum Gender-Mainstreaming ist zu einer wichtigen politischen Mobilisierungsformel geworden (vgl. z. B. Die Bundesregierung 2007).

Die Antidiskriminierungsgesetze der Europäischen Union (vgl. EU 2000a; EU 2000b; ECRI 2002) und das 2006 verabschiedete *Allgemeine bundesdeutsche Gleichbehandlungsgesetz* (vgl. Bundesministerium der Justiz 2006) fordern effektivere Maßnahmen zur Prävention und Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung ein. Mit den neuen rechtlichen Instrumenten gegen Diskriminierung haben in der Bundesrepublik erstmalig Phänomene der institutionellen und strukturellen Diskriminierung (z. B. auf dem Arbeitsmarkt, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, im Bildungssystem, im sozialen- und Gesundheitsbereich) juristisch und politisch Bedeutung erlangt. Neben dem Tatbestand der unmittelbaren Diskriminierung werden Formen der mittelbaren Diskriminierung geahndet, d. h. "wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen, die einer Rasse[5] oder ethnischen Gruppe angehören, in besonderer Weise benachteiligen können" (EU 2000a, Art. 2, Abs. 2 a, b).[6] Damit werden Ungleichheitseffekte – *ohne* von unmittelbar diskriminierenden Absichten und Einstellungen der Akteure auszugehen – mit institutionellen Handlungskontexten als Problemursache in Beziehung gesetzt.

PISA, IGLU u.a. Schulleistungsstudien (vgl. Stanat et al. 2002; Bos et al. 2003) haben den gravierenden Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Zugang zu höher qualifizierenden Bildungsgängen

5 Leider wird in solchen Gesetzestexten oft der Begriff Rasse benutzt, ohne dass er genauer erläutert wird. U. U. werden so biologisierende Determinismen unterstützt. Allerdings wird in der Gesetzesbegründung zum AGG immerhin darauf hingewiesen, dass es "menschliche Rassen im biologischen Sinne" nicht gibt (Schiek 2007, S. 72). Andere europäische Rechtsordnungen im Antidiskriminierungsbereich benutzen den Begriff überhaupt nicht (Finnland, Österreich) oder versehen ihn – wie in Belgien – mit einem "so genannt" (ebd., S. 73).

6 Vgl. auch das bundesdeutsche Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), § 3, 1 und 2.

breite öffentliche Beachtung verschafft. Sie haben v. a. für die institutionellen Ursachen dieser Schieflage sensibilisiert. Der Wechsel in der Praxis der statistischen Erhebung vom Kriterium der Staatsangehörigkeit (ausländisch – deutsch) auf das differenziertere Konzept des Migrationshintergrundes hat zudem eine realitätsgerechtere Datengrundlage geschaffen und damit die Dringlichkeit von Interventionen klar vor Augen geführt.

Großflächige Umstrukturierungen des öffentlichen Sektors (Stichworte: Dezentralisierung, Autonomisierung, Qualitätssicherung) betreffen auch den Bildungs- und Erziehungsbereich. Sie haben die pädagogischen Organisationen als Ansatzpunkt von Interventionen stärker in den Blick gerückt. Im Kontext des (New Public) Management- und Organisationsentwicklungsdiskurses findet das aus den USA stammende Diversity-Konzept auch im deutschsprachigen Raum Verbreitung – gerade auch in Verbindung mit den neuen rechtlichen Instrumenten gegen Diskriminierung (vgl. Koall et al. 2002; Döge 2004; Shaw 2004; Springer/Zacharaki 2005).

Bei genauerer Betrachtung stehen Begriffe wie Diversity oder Heterogenität jedoch für eine Bandbreite z. T. ganz unterschiedlicher Strategien, die mit Zielen der Inklusion und Anti-Diskriminierung nicht immer zu vereinbaren sind. Während Programme zum Mainstreaming und Management von Differenz und Vielfalt gegenwärtig auf dem Bildungsmarkt reißenden Absatz finden, sind die theoretischen Grundlagen eines neuen Paradigmas, das tatsächlich als konsequente Weiterentwicklung der in den 1980er und 1990er-Jahren entstandenen Konzepte interkultureller und antirassistischer Bildung und Erziehung gelten könnte, noch weitgehend ungeklärt (vgl. kritisch z. B. Hormel/Scherr 2004; Rosenstreich 2007).

Ein Schlüsselproblem betrifft das Verständnis der institutionellen Ursachen von Diskriminierung und die damit verbundene Definition von Zielen und Strategien institutionellen Wandels. Zwar bekennt sich der Großteil der Programme zur interkulturellen Öffnung oder zum Diversity Management ausdrücklich zum Ziel der Antidiskriminierung. Viele Konzepte wollen auch dezidiert gegen institutionelle Diskriminierung intervenieren. Was mit institutioneller Diskriminierung genau gemeint ist, bleibt jedoch oft vage. Der Tatsache, dass Diskriminierung im institutionellen Leben von Kindertageseinrichtungen, Schulen, Universitäten oder Behörden nicht nur aus individuellen Vorurteilen resultiert, sondern auch in den *formalen* Rahmungen des pädagogischen Handelns eingebettet ist, wird kaum Rechnung getragen. Die Schwierigkeit liegt v. a. darin, dass die Eigenart von institutioneller Diskriminierung gerade darin besteht, dass Repräsentationen und Wahrnehmungen von 'Anderen' nicht direkt und unmittelbar in Vorurteile und Entscheidungen übersetzt werden. Die Ursachen von institutioneller Diskriminierung können nur in einem breiteren Set von Strukturen und Praktiken gesucht werden, die eine gewisse Autonomie und Eigendynamik erreicht haben (vgl. Wieviorka 1995; Gomolla/Radtke 2009; Gomolla 2005).

Durch die mangelnde Konzeptionalisierung der Mechanismen institutioneller Diskriminierung als Gegenstand der auf Inklusion und Gleichstellung zielenden Organisationsentwicklung bleiben auch die neuen, organisationszentrierten Konzepte

zur Bildung in der Einwanderungsgesellschaft in den altbekannten Problemen der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik verhaftet: in defizitären Sichtweisen und der Tendenz zur Essentialisierung kultureller Unterschiede, während diskriminierende Strukturen intakt bleiben. Eine Transformation institutioneller Arrangements in Richtung auf die deklarierten Ziele der Inklusion und Gleichstellung wird verfehlt bzw. gar nicht erst anvisiert. Konzepte des Diversity Mainstreaming oder -Management entpuppen sich sozusagen als alter Wein im neuen Schlauch des populären Organisationsentwicklungsjargons.

Um auszuloten, wo eine breitere bildungspolitische Programmatik, die eine rassismus-kritische pädagogische Arbeit mit der Entwicklung der institutionellen Arrangements unter Zielen der Inklusion und Gleichstellung verbindet, ansetzen sollte, spanne ich zunächst im Rückgriff auf die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers einen breiteren analytischen Orientierungsrahmen und diskutiere vor diesem theoretischen Hintergrund anschließend das Berliner Praxisprojekt 'Kinderwelten: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen'.

2. Probleme der Institutionalisierung sozialer Gerechtigkeit

Nancy Fraser ist Professorin für Philosophie und Politik an der New School for Social Research in New York. Sie zählt zu den einflussreichsten Theoretiker(inne)n der Kritischen Theorie, der feministischen Kritik und der Moralphilosophie. In unterschiedlichen Arbeiten hat sie eine viel beachtete Theorie der demokratischen Gerechtigkeit entwickelt, in der sie Elemente der Kritischen Theorie mit poststrukturalistischen Theorieangeboten verbindet (vgl. Fraser 2001, 2003, 2008).

Frasers mehrdimensionales Konzept von Gerechtigkeit eröffnet eine aufschlussreiche Heuristik, um die komplexen Forderungen an Bildung und Erziehung in modernen Einwanderungsgesellschaften in ein einheitliches Konzept zu fassen. Dabei ist ihr Schlüsselkonzept der gleichberechtigten Teilhabe anschlussfähig für Theorien der institutionellen Diskriminierung und trägt zugleich der Interaktion unterschiedlicher Differenzmerkmale Rechnung. Frasers ausführliche Beschäftigung mit den negativen Nebenfolgen von Gerechtigkeitspolitiken liefert ebenfalls wichtige Anhaltspunkte, um die Fallstricke bisheriger Bildungskonzepte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu überwinden.

2.1 Ein mehrdimensionales Konzept von Gerechtigkeit

Ausgangspunkt Frasers ist die Feststellung, dass sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts der Diskurs über soziale Gerechtigkeit zunehmend in Forderungen nach Umverteilung auf der einen Seite und Forderungen nach Anerkennung auf der anderen Seite geteilt habe. Das in der liberalen Tradition wurzelnde Paradigma der Verteilungsgerechtigkeit[7] habe selbst im sozialdemokratischen Spektrum viel

7 Vgl. Rawls (1975), Dworkin (1981).

von seiner ursprünglichen Bedeutung eingebüßt bzw. sei ganz fallen gelassen worden. Egalitäre Forderungen nach Umverteilung seien zunehmend durch Ansprüche auf Anerkennung der Identitätsentwürfe und kulturellen Leistungen sozial marginalisierter Gruppen abgelöst worden, welche im Kontext der sozialen Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre populär wurden. Beispiele sind die Debatten über den Multikulturalismus, über Geschlecht und Sexualität oder Kampagnen für nationale Souveränität und regionale Autonomie. Auch zahlreiche Versuche in der politischen Philosophie, den Begriff der Gerechtigkeit theoretisch neu zu fassen, rücken Fragen der Anerkennung ins Zentrum.[8] Politiken der Anerkennung zielen in ihrer bündigsten Formulierung

"auf eine differenzfreundliche Welt, in der für Ebenbürtigkeit und Gleichbehandlung nicht mehr der Preis einer Assimilation an die Mehrheit oder herrschende kulturelle Normen zu zahlen wäre" (Fraser 2003, S. 15).

Tief greifende Veränderungen der Arbeitswelt, der Aufstieg moderner Informationstechnologien, die Dynamik internationaler Migration und transkultureller Interaktion und Kommunikation, der Übergang von einer internationalen Ordnung souveräner Nationalstaaten zu einer globalisierten Ordnung, in der große transnationale Kapitalflüsse die nationalen Steuerungsmöglichkeiten beschneiden, aber auch zunehmende Anfechtungen der Vormachtstellung der westlichen Staatenwelt machen laut Fraser eine konsequente Kritik der beiden in der politischen Philosophie vorherrschenden Modelle von Gerechtigkeit erforderlich. In Anbetracht der Erfordernisse des 21. Jahrhunderts würden das Modell der distributiven Gerechtigkeit wie auch Konzepte von Gerechtigkeit als Anerkennung für sich genommen zu kurz greifen. So verfehlten z. B. Forderungen nach ökonomischer Umverteilung i.d.R. die geringer werdende Bedeutung von Arbeit für die Identitäten und Lebensentwürfe der Menschen. Kämpfe um Anerkennung ethnischer Gruppen verschärften sich paradoxerweise in einer Zeit, in der die Bedeutung internationaler Migration, transkultureller Interaktion und Kommunikation sowie die Hybridisierung von Identitäten zunehmen. Politiken der Umverteilung oder Anerkennung würden beide gleichermaßen verkennen, dass Gerechtigkeitskonflikte oft in einem unangemessenen politischen Rahmen abgehandelt werden. In Anbetracht der schwindenden Bedeutung des Nationalstaats als Rahmen für die Austragung von Disputen um Gerechtigkeit sei jeweils neu zu klären, ob Gerechtigkeitsforderungen in einem nationalen, lokalen, regionalen oder im globalen Rahmen prozessiert werden müssten.

Um die Engführungen von egalitären Umverteilungspolitiken wie von Forderungen nach kultureller Anerkennung zu überwinden und zugleich ihr Potenzial zu bewahren, versteht Fraser Gerechtigkeit aus der Sicht von drei getrennten, aber miteinander verbundenen Dimensionen:[9]

8 Vgl. Taylor (1993), Honneth (1992, 2003).

9 Da Fraser die drei Dimensionen von Gerechtigkeit aus historischen Kämpfen um soziale Gerechtigkeit ableitet, betrachtet sie ihr Modell als prinzipiell erweiterbar um zusätzliche Dimensionen (vgl. Fraser 2008, S. 59).

- Aus der Sicht von Arbeitskämpfen beinhaltet Gerechtigkeit eine ökonomische Dimension. Gerechtigkeitsforderungen beziehen sich auf Probleme der ökonomischen Ungleichverteilung (*maldistribution*), die in der Klassenstruktur der Gesellschaft bzw. der politischen Ökonomie angelegt sind.
- Aus der Sicht der Kämpfe um den Multikulturalismus umfasst Gerechtigkeit eine kulturelle Dimension. Gerechtigkeitsforderungen beziehen sich auf Probleme der Missachtung (*misrecognition*), die in der Statushierarchie[10] bzw. der kulturellen Ordnung der Gesellschaft wurzeln.
- Aus der Sicht von Kämpfen um Demokratie impliziert Gerechtigkeit eine politische Dimension. Adressiert werden Probleme der Missrepräsentation *(misrepresentation)*, die in mangelnder politischer Mitsprache und der politischen Verfasstheit der Gesellschaft angelegt sind (vgl. Fraser 2008, S. 58f.).[11]

2.2 Gleichberechtigte Teilhabe als übergreifender Maßstab an Gerechtigkeitsforderungen

Mit einer mehrdimensionalen Konzeption von Gerechtigkeit allein ist Fraser zufolge allerdings noch nicht viel gewonnen. Damit Gerechtigkeitsansprüche prozessiert werden können, müssen sie über unterschiedliche Gerechtigkeitsdimensionen hinweg überprüfbar sein. Zu diesem Zweck formuliert Fraser als übergreifenden normativen Maßstab, an dem jegliche Gerechtigkeitsforderungen zu messen seien, das Prinzip der gleichberechtigten Teilhabe (*parity of participation*):

"Nach dieser Norm erfordert die Gerechtigkeit gesellschaftliche Vorkehrungen, die allen (erwachsenen) Gesellschaftsmitgliedern erlauben, miteinander als Ebenbürtige zu verkehren" (Fraser 2003, S. 54f.).

Die Möglichkeit gleichberechtigter Teilhabe wird von drei Bedingungen abhängig gemacht:

- Als objektive Bedingung gleichberechtigter Teilhabe gilt eine Verteilung materieller Güter, die die Unabhängigkeit und die Mitsprache (*voice*) der Gesellschaftsmitglieder sicher stellt. Diese schließe Formen und Spielarten ökonomischer Abhängigkeit und Ungleichheit aus, die gleichberechtigte Teilhabe erschweren, d. h.

  "gesellschaftliche Strukturen, die Verelendung, Ausbeutung und schwerwiegende Ungleichheiten in Sachen Wohlstand, Einkommen und Freizeit institutionalisieren und dabei einigen Menschen die Mittel und Gelegenheiten vorenthalten, mit anderen als Ebenbürtige zu interagieren" (ebd., S. 55).

10 Fraser (2003, S. 27ff.) greift in ihrer Theorie sowohl auf den marxistischen Klassenbegriff als auch auf das Statuskonzept Max Webers zurück. Um unterschiedliche soziale Grenzziehungen analytisch trennen zu können, wird das soziale Klassengefüge ökonomisch als Folge von Ausbeutung definiert, die Statushierarchie auf institutionalisierte kulturelle Wertschemata zurückgeführt.

11 Der Aspekt der Repräsentation wird in früheren Arbeiten lediglich mitgedacht (vgl. Fraser 2002, 2003) und erst in späteren Texten (2008) in die ursprünglich zweidimensionale Gerechtigkeitstheorie integriert.

- Die intersubjektive Bedingung gleichberechtigter Teilhabe verlangt, dass institutionalisierte kulturelle Wertmuster allen Partizipierenden gegenüber den gleichen Respekt zum Ausdruck bringen und für jeden die Möglichkeit bieten, soziale Wertschätzung zu erlangen. Dieses Kriterium schließt institutionalisierte Normen aus, die einige Gruppen und mit ihnen verbundene Qualitäten systematisch herabsetzen, und daher auch

  "alle institutionalisierten Wertschemata …, die einigen Leuten den Status eines vollberechtigten Partners in der Interaktion vorenthalten – sei es, indem ihnen in übertriebenem Maße eine 'Andersartigkeit' zugeschrieben wird, sei es, indem man es versäumt, ihnen ihre Besonderheit zuzubilligen" (ebd.).

- Als politische Bedingung gleichberechtigter Teilhabe fordert Fraser, dass die Norm partizipatorischer Parität dialogisch und diskursiv angewandt werden müsse. Mit dieser Bedingung sucht sie dem prozessualen und prinzipiell unabgeschlossenen Charakter von Disputen über Gerechtigkeit Rechnung zu tragen – die auch keineswegs wissenschaftlichen Expertinnen und Experten vorbehalten sein sollen. Die Effekte von Gerechtigkeitspolitiken (z. B. die Konsequenzen eines Verbots respektive der Erlaubnis für muslimische Mädchen, in Schulen ein Kopftuch zu tragen, auf ihren sozialen Status) können demnach nur durch den Austausch von Argumenten, bei dem widerstreitende Urteile abgewogen und konkurrierende Interpretationen geprüft werden, bestimmt werden.

2.3 Ein Konzept von Achtung, das nicht auf Identität basiert

Im Rahmen ihrer dreidimensionalen Gerechtigkeitstheorie hat Fraser den Begriff der Anerkennung grundlegend neu definiert. Sie betrachtet Anerkennung nicht durch die Linse der Identität, sondern als Frage des sozialen Status in Interaktionen bzw. aus der Perspektive der Möglichkeiten, gleichberechtigt am sozialen Leben zu partizipieren. Das Augenmerk liegt nicht auf vermeintlichen Gruppenidentitäten, sondern auf den Wirkungen, die institutionalisierte Normen (z. B. im Kontext von Schule oder Einrichtungen der Jugendhilfe) auf die Fähigkeit zur Interaktion von Angehörigen unterschiedlicher Gruppen haben.

Gerechtigkeitspolitiken müssen demnach v. a. darauf zielen, kulturelle Wertmuster abzuschaffen, die gleichberechtigte Teilhabe verhindern, und dafür andere einzusetzen, die sie fördern. Dabei werden die Chancen, in sozialen Interaktionen respektvoll behandelt zu werden und soziale Wertschätzung erfahren zu können, in enger Beziehung zur Verteilung materieller Güter wie auch der politischen Repräsentation unterschiedlicher Gruppen betrachtet. Mit dieser Neudefinition von Anerkennung sucht Fraser der Gefahr, kulturelle Identität zu hypostasieren und 'Identitätskosmetik' anstelle wirklichen sozialen Wandels zu betreiben, zu entgehen.

Auch wenn gleichberechtigte Teilhabe eine universalistische Norm darstellt, kann laut Fraser die intersubjektive Bedingung dafür dennoch die Anerkennung individueller oder gruppenbezogener Besonderheiten erforderlich machen. Ob dies notwendig sei, könne allerdings nicht abstrakt beantwortet werden. Ausschlaggebend

seien die spezifischen Hindernisse, die im konkreten Fall den Zugang zur gleichberechtigten Teilhabe verstellen, sowie der Kontext, in dem die Ungerechtigkeiten adressiert werden sollen. Nicht alle unzureichend anerkannten Individuen oder Gruppen brauchten unter allen Umständen dasselbe, um als Gleichberechtigte am Gesellschaftsleben partizipieren zu können:

"In einigen Fällen mag es für sie wichtig sein, dass ihnen nicht im übertriebenen Maße eine Besonderheit zugeschrieben wird. In anderen Fällen sind sie womöglich darauf angewiesen, dass ihnen eine bislang unterschätzte Besonderheit in Rechnung gestellt wird, und in wieder anderen Fällen könnten sie es für nötig befinden, dass der Schwerpunkt auf dominante oder bessergestellt Gruppen verlagert wird, um deren Besonderheit, die irrtümlicherweise für universal gegolten hat, herauszustellen. Bisweilen könnten sie es nötig haben, dass gerade die Begriffe dekonstruiert werden, an denen die konstatierten Differenzen zum betreffenden Zeitpunkt entfaltet werden. Und schließlich könnten sie alle genannten Maßnahmen oder einige von ihnen gleichzeitig und in Verbindung mit der Maßnahme der Umverteilung brauchen … Dies lässt sich indes nicht durch abstraktes philosophisches Räsonnement bestimmen, sondern nur mit Hilfe einer kritischen Gesellschaftstheorie, einer Theorie, die normativ ausgerichtet ist, empirisch gesättigt und von der praktischen Absicht geleitet, Ungerechtigkeit zu überwinden." (ebd., S. 68f.)

2.4 Affirmative und transformative Strategien zur Herstellung von Gerechtigkeit

Um die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Strategien zur Umsetzung von Gerechtigkeit differenziert betrachten zu können, bedient sich Fraser der Unterscheidung von affirmativen und transformativen Handlungsansätzen. Diese liegen quer zu Politiken der Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation.[12] Affirmative Maßnahmen zielen allgemein auf die Korrektur unfairer Wirkungen gesellschaftlicher Strukturen, ohne die zugrunde liegenden sozialen Strukturen, die sie hervorbringen, anzugreifen. Dagegen beseitigen transformative Strategien ungerechte Wirkungen durch Restrukturierung des zugrundeliegenden allgemeinen Rahmens.

Bezogen auf die Perspektive der Verteilungsgerechtigkeit ist das paradigmatische Beispiel für affirmative Strategien der liberale Wohlfahrtsstaat. Das paradigmatische Beispiel für eine transformative Strategie wäre der Sozialismus. Eine affirmative Strategie der Anerkennung ist eine Form des naiven Multikulturalismus, den Fraser wie folgt definiert:

12 In neueren Schriften wendet Fraser (2008, S. 21ff.) diese Unterscheidung auch auf die Dimension der Repräsentation bzw. auf die Festlegung des politischen Rahmens an, von dem abhängt, *wer* an Gerechtigkeitsdisputen beteiligt ist *(framing)*. Affirmative Strategien zielen demnach auf die Modifizierung der Grenzen politischer Räume, stellen das Territorialstaatsprinzip aber nicht grundsätzlich in Frage. Transformative Strategien gehen davon aus, dass das Territorialstaatsprinzip für viele Zwecke – aber nicht in jedem Fall – der relevante Rahmen ist, um Gerechtigkeitsforderungen auszutragen. In Anbetracht der strukturellen Ursachen vieler Ungerechtigkeiten, die keinen territorialen Charakter mehr haben, wird ein postterritorialer Modus der politischen Differenzierung angestrebt. Die weitere Darstellung konzentriert sich aus Platzgründen auf die Dimensionen der Umverteilung und Anerkennung, ohne jedoch Fragen der Repräsentation aus dem Auge zu verlieren.

"Dieser Ansatz schlägt vor, mangelndem Respekt dadurch zu begegnen, dass ungerechterweise abgewertete Gruppenidentitäten wieder aufgewertet werden, während weder der Gehalt jener Identitäten noch die ihnen zugrundeliegenden Gruppendifferenzen angetastet werden" (ebd., S. 103f.).

Eine transformative Strategie der Anerkennung ist dagegen die Dekonstruktion: Statusförmige Benachteiligung soll dadurch beseitigt werden, dass symbolische Gegensätze dekonstruiert werden, die gegenwärtigen kulturellen Wertmustern zugrunde liegen. Dabei soll sich die Selbstidentität *aller* verändern.

Affirmative Strategien zur Herstellung von Gerechtigkeit weisen Fraser zufolge schwer wiegende Nachteile auf. Unter dem Ziel der Umverteilung greifen affirmative Maßnahmen wie etwa Sozialhilfeprogramme in Wohlfahrtsstaaten die tiefer liegenden Strukturen, die die Armut hervorbringen, nicht an. Durch relative Wirkungslosigkeit dieser Maßnahmen werden die Hilfebedürftigen potentiell als unersättlich und unfähig, sich selbst zu helfen, wahrgenommen. Dies führt in puncto Anerkennung zu einem Rückfall.

Auch affirmative Anerkennungspolitiken haben Fraser zufolge gravierende negative Nebenfolgen. Das Bestreben, missachtete Gruppen und ihre Beiträge positiv zu bewerten, führt oft zu einer Verdinglichung kollektiver Identitäten. Ein geläufiges Beispiel ist die Betrachtung eines vermeintlichen kulturellen Wissens von Personen mit Migrationshintergrund als Bereicherung der Gesellschaft – wobei sich der Begriff kulturell auf nationale Herkunftskulturen bezieht:

"Indem sie Gruppenidentitäten entlang einer einzigen Achse bewerten, wird das Selbstverständnis der Menschen drastisch vereinfacht und die Komplexität ihres Lebens, die Vielfalt ihrer Auffassungen und die Gegenläufigkeit ihrer verschiedenartigen Zugehörigkeiten geleugnet … Anstelle die Interaktion über alle Differenzen hinweg zu fördern, lassen sich affirmative Strategien zur Abhilfe bei mangelnder Anerkennung allzu leicht vor den Karren des Seperatismus und repressiven Kommunitarismus spannen." (ebd., S. 106)

Diese von Fraser hervorgehobenen Risiken affirmativer Strategien der Umverteilung und Anerkennung sind auch für die bildungspolitischen Antworten auf migrationsbedingte Heterogenität in Deutschland charakteristisch. So lassen sich die bis heute vorherrschenden kompensatorischen Fördermaßnahmen für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ('Ausländerpädagogik') dem Handlungstyp der affirmativen Umverteilungspolitik zuordnen. Diese zusätzlichen Fördermaßnahmen stehen in der Tradition der Beschulung der Arbeiterkinder in den 1960er-Jahren. Sie sollen Kindern aus Einwandererfamilien besonders in sprachlicher Hinsicht den Anschluss ermöglichen. In einzelnen Fällen können sie den geförderten Kindern und Jugendlichen fraglos zugute kommen. Weil sie als additive Maßnahmen konzipiert sind, die die regulären Prozesse im Unterricht und in den Schulorganisationen weitgehend unangetastet lassen, sind ihre Wirkungen jedoch eng begrenzt. Indem der Umgang mit Differenz weiterhin als Zusatz- und Sonderaufgabe konzipiert wird, leisten sie einem defizitorientierten Blick auf Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund und weiteren Formen der Benachteiligung und Ausgrenzung Vorschub.

Ähnlich verhält es sich mit einem Großteil der in den 1980er und 1990er Jahren ursprünglich als Alternative zur sog. Ausländerpädagogik entwickelten Konzepte zur interkulturellen oder antirassistischen Bildung. Zwar wurde die Auseinandersetzung mit Fragen der Differenz, Diskriminierung und Gleichheit auf alle – Angehörige von Minderheiten wie der Mehrheitsgesellschaft – ausgeweitet. Die Auseinandersetzung mit Differenz beschränkte sich jedoch primär auf die Erweiterung der Curricula und die sozialen Interaktionen im pädagogischen Alltag. Die Bildungseinrichtungen selbst, mit ihren historisch gewachsenen Strukturen, Programmen, expliziten und impliziten Regeln ('heimliche Lehrpläne') und Praktiken und in ihrer Einbettung in breitere soziale Machtbeziehungen wurden jedoch kaum thematisiert.

Beide – sowohl die eher kompensatorisch ausgerichteten ausländerpädagogischen Maßnahmen als auch die vielfach auf rückwärtsgewandten und essentialistischen Konzepten kultureller Identität basierenden interkulturellen und antirassistischen Strategien – haben dichotomische Grenzziehungen ('wir und die anderen') und eine problemfixierte Sichtweise von Heterogenität eher verfestigt als aufgelöst (vgl. kritisch z. B. Attia 1997; Diehm/Radtke 1999; Gogolin/Krüger-Potratz 2006). Untersuchungen zur institutionellen Diskriminierung in der Schule bestätigen, dass die Vulnerabilität von Schüler(inne)n für Formen der Stigmatisierung, Benachteiligung und des Ausschlusses durch solche rein affirmativen Strategien im Endeffekt eher erhöht wird (vgl. Weber 2003; Gomolla/Radtke 2009).

Welche Vorteile bieten demgegenüber transformative Strategien, um Ungerechtigkeiten Paroli bieten zu können? Transformative Strategien der Umverteilung, die darauf zielen, allgemeine Bedingungen zu rekonstruieren, haben Fraser zufolge den Vorteil, dass Ansprüche in universalistischen Begriffen begründet werden. Daher vermindern sie Ungleichheit, ohne gleichzeitig stigmatisierte Klassen verletzlicher Menschen zu schaffen. Anstelle eines Rückfalls in Sachen Anerkennung zu bewirken, tendieren sie eher dazu, Solidarität zu fördern.

Ähnliches gilt für die Dekonstruktion als transformative Strategie der Anerkennung:

"Indem sie die Komplexität und Mannigfaltigkeit der Auffassungen in Rechnung stellen, versuchen sie, die herrschenden und globalen Dichotomien (wie schwarz/weiß oder schwul/heterosexuell) durch die dezentrierte Anhäufung geringfügigerer Differenzen zu ersetzen. Wenn sie erfolgreich sind, sprengen solche Reformen den kompakten Konformismus auf, der oftmals den Mainstream-Multikulturalismus begleitet. Und anstatt einem Separatismus oder repressiven Kommunitarismus Vorschub zu leisten, befördern sie die Interaktion, die über alle Differenzen hinweggeht." (Fraser 2003, S. 107)

Übertragen auf den Bildungsbereich lässt sich die Umsetzung integrativer Schulstrukturen (Gesamtschulmodell, Aufhebung separater Sonderschulen) als eine transformative Strategie der Umverteilung betrachten, von der ein hoher Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erwarten wäre. Beispiele für transformative Strategien der Anerkennung sind

Formen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit, die auf die Dekonstruktion binärer Unterscheidungen gerichtet sind:

"Hier könnte es somit um die Anerkennung von Zwischenformen und -tönen, um die Anerkennung von Innen-außen-Verschränkungen und Mehrfachzugehörigkeiten gehen, eine Anerkennung, die unter der Voraussetzung transformativ ist, dass sie nicht die Eindeutigkeit der Grenzgänger, die Zugehörigkeit der Unzugehörigen, den Inländerstatus der Ausländerinnen fordert, sondern das Deplazierte, den Ort der Ortlosigkeit bejaht. Die transformative Strategie widersteht der verführerischen Kraft des Identitätsdenkens, eben weil sie – in den Worten von Zygmunt Bauman (1995, 80) – das dritte Element, das dem binären Kodex nach nicht sein darf, bejaht und damit das Prinzip der Unterscheidung zwischen *anders und nicht-anders* in Frage stellt." (Mecheril 2005, S. 139; Hervorhebung. i. Orig.)

Aber auch transformative Strategien haben Nachteile. Sie stehen Fraser zufolge den unmittelbaren Anliegen der Betroffenen meist fern und sind nur unter ungewöhnlichen Umständen umzusetzen, wenn "mehrere Leute gleichzeitig aus dem gegenwärtig gültigen Arrangement ihrer Interessen und Identitäten herausfallen" (Fraser 2003, S. 108). In Anbetracht dieser Probleme weist Fraser darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen Affirmation und Transformation nicht absolut sei, sondern vom jeweiligen Kontext abhänge:

"Reformen, die abstrakt gesehen affirmativ scheinen, können in einigen Kontexten transformative Wirkungen zeitigen, wenn sie nur radikal genug sind und konsequent verfolgt werden" (ebd.).

Aufgrund der Schwierigkeiten, für transformative Strategien die nötige politische Unterstützung zu finden und solche Maßnahmen entwickeln und umsetzen zu können, fasst Fraser daher auch eine Reihe von Mittelwegen zwischen Affirmation und Transformation ins Auge – Strategien, die sich zwar zunächst auf vorhandene Identitäten und Bedürfnisse von Menschen innerhalb eines bestehenden Rahmens von Anerkennung und Verteilung beziehen; die jedoch eine Dynamik lostreten, in deren Zuge radikalere Reformen möglich werden. Wenn sie Erfolg haben, verändern sie mehr als die spezifischen institutionelle Merkmale, auf die sie anfangs zielen:

"Indem sie das System der Anreize und der politischen Opportunitätskosten verändern, schaffen sie neuen Spielraum für künftige Reformen. Längerfristig könnten sie, durch Kumulation ihrer Effekte, auch auf die zugrundeligenden Strukturen einwirken, die Ungerechtigkeiten bedingen." (ebd., S. 110)

Als Beispiel für diesen Ansatz mit Stoßrichtung auf Umverteilung könnten sich retrospektiv betrachtet schulpolitische Strategien erweisen, die darauf ausgerichtet sind, Aspekte der Heterogenität und Ziele der Gleichstellung unterschiedlicher Gruppen in die Qualitätssteuerung im Bildungssystem zu integrieren. Eine solche Strategie wird seit Ende der 1990er-Jahre z. B. in England und im Schweizer Kanton Zürich praktiziert (vgl. Gomolla 2005). Diese Programme zur Schulentwicklung zielen primär auf die Transformation von pädagogischen Praktiken und Arbeitskulturen und -strukturen auf der Ebene der einzelnen Organisationen. Die in beiden Fällen hoch selektiven Strukturen des Bildungssystems als Ganzem bleiben zunächst einmal weitgehend unangetastet. In Anlehnung an Fraser lässt sich jedoch argumentieren, dass diese Politik – wenn sie konsequent genug betrieben wird –

langfristig dazu beitragen könnte, die Spielräume für grundlegendere Strukturreformen zu erweitern.

Eine Strategie mit Stoßrichtung auf Anerkennung marginalisierter Gruppen könnte Fraser zufolge darin bestehen, nicht das Ziel der Dekonstruktion in den Vordergrund zu stellen, sondern sich darauf zu konzentrieren, Disparitäten zu beseitigen und die Differenzierung sich selbst oder der Entscheidung späterer Generationen zu überlassen. Als Beispiel dafür aus dem schulischen Bereich lassen sich Formen der Unterrichtsentwicklung betrachten, die – ausgehend vom Ziel, Disparitäten in den Schulerfolgen einzelner Gruppen abzubauen – darauf ausgerichtet sind, institutionalisierte Normalitätskriterien aufzubrechen, die in den Strukturen der Schul- und Unterrichtsorganisation, den Beurteilungsverfahren und den Curricula angelegt sind. Unter dem Ziel, nicht mehr alle Schüler(innen) an einheitlichen Normalitätskriterien zu messen und zu beurteilen, sollen Räume geschaffen werden, in denen vielfältige Differenzen gleichberechtigt bestehen können, z. B. durch die Arbeit in Lerngruppen, in denen alle ihre Kompetenzen einbringen und Differenzen zur Quelle reicher Lerninteraktionen werden können (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009b). Auch auf diese Weise kann – in Verbindung mit dem Ziel, das Gefälle in den Lernerfolgen unterschiedlicher sozialer Gruppen abzutragen – ein 'dritter Raum' eröffnet werden, in dem kulturelle Symbole und Identitäten neu verhandelt werden können (vgl. Bhabha 1990).

3. Ein Praxismodell: 'Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen'

3.1 Kurzskizze des Projekts

Mit dem Projekt Kinderwelten verfolgt das Institut für den Situationsansatz (ISTA) in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin seit dem Jahr 2000 das Ziel einer vorurteilsbewussten Fortbildung von Fachkräften und Praxisentwicklung im Bereich der frühkindlichen Bildung. Angestrebt wird eine Kultur des Aufwachsens, in der die Verschiedenheit und Vielfalt von sprachlichen Voraussetzungen, Identitäten, Erfahrungen und Lebenshintergründen anerkannt und als Ressource genutzt werden. Die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder an den Angeboten der Elementarbildung soll verbessert werden.[13]

Als theoretische Grundlage wurde der aus Kalifornien stammende *Anti-Bias-Approach*[14] (vgl. Derman-Sparks 2008; Schmidt et al. 2009) auf den Bereich der frühkindlichen Bildung in Deutschland übertragen. In diesem Ansatz werden Erkenntnisse über die Identitätsentwicklung kleiner Kinder, über institutionelle Diskriminierung und über Strategien zur Selbst- und Praxisreflexion pädagogischer Fachkräfte vereint (vgl. Wagner et al. 2006; Wagner 2008). Charakteristisch ist

13 Ausführliche Informationen s. Homepage des Projekts unter: http://www.kinderwelten.net/.

14 Anti-Bias wird im Projekt Kinderwelten zumeist mit vorurteilsbewusst übersetzt, weitere geläufige Übersetzungen sind gegen Einseitigkeit oder gegen Voreingenommenheit.

die Verbindung von zwei Handlungsebenen:

1. In der pädagogischen Arbeit mit Kindern geht es darum, schon kleine Kinder zum konstruktiven Umgang mit Aspekten von Differenz, Gleichheit und Diskriminierung zu befähigen. Betont werden vier Bildungsziele: Stärkung der Ich- und Bezugsgruppenidentität, Kennenlernen von Vielfalt und Entwicklung von Empathie, Thematisieren und Kritisieren von Einseitigkeiten, aktives Widersprechen gegen Diskriminierung.
2. Eine differenz- und diskriminierungsbewusste Organisationsentwicklung zielt darauf ab, strukturelle Barrieren abzutragen, die für Kinder mit bestimmten Voraussetzungen den Zugang zu den Angeboten der Kindestagesstätten versperren und ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten einschränken. Methoden des Situationsansatzes (vgl. Preissing 2003) eröffnen einen strukturierten Rahmen, in dem die Beteiligten in einem längeren Verständigungsprozess Qualitätsansprüche aushandeln und Veränderungen planen und umsetzen können. Die Partizipation der Fachkräfte in den Kitas und Trägerorganisationen wie die von Eltern und Kindern soll eine dialogische Kultur begründen oder erweitern, in der auch Kontroversen und Konflikte ihren Platz haben.

Der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung wurde in ersten Pilotprojekten in Berliner Kitas entwickelt. Danach wurden in einem bundesweiten Disseminationsprojekt (2004-2008) Leiterinnen und Erzieherinnen in Kitas sowie Leitungs- und Beratungskräfte der Trägerorganisationen als Multiplikator(inn)en fortgebildet (vgl. Abb. 1).[15]

Das Disseminationsprojekt habe ich wissenschaftlich begleitet (vgl. Gomolla 2007, 2008). Mit dem Hauptziel, Stärken und Schwächen der Konzeption zu identifizieren, wurden zwei Beobachtungsebenen fokussiert: (a) der Qualifizierungs- und Organisationsentwicklungsprozess (Ausgangslage und Erwartungen in beteiligten Kitas und Trägerorganisationen, Verlauf der Implementierung, förderliche Bedingungen und Hürden); (b) Verbesserungen des pädagogischen Settings (Lernumgebung in den Kitas, pädagogische Interaktion mit Kindern, Beteiligung von Eltern).[16]

15 In einer Planungs- und Vorbereitungsphase (9/2004-4/2005) wurden 4 Träger und 31 Kitas in drei Projektregionen (Baden-Württemberg, Niedersachsen und Thüringen) zur Mitarbeit gewonnen. Die Implementierung wurde durch regionale Auftaktveranstaltungen mit einem zweitägigen Anti-Bias-Workshop vorbereitet. In den Kitas und Trägerorganisationen wurden unter Beteiligung von Eltern Selbstevaluationen durchgeführt, Die eigentliche Implementierung (5/2005 bis 3/2008) gliederte sich in vier jeweils sechs Monate dauernde Projektphasen und eine Abschlussphase. In den Projektphasen wurden die vier Anti-Bias-Ziele für die Arbeit mit Kindern nacheinander mit Strategien des Situationsansatzes auf den besonderen Kontext vor Ort bezogen. Zu Beginn stand jeweils ein Impuls-Workshop. Am Ende jeder Phase erfolgten Auswertungen und die Präsentation und Diskussion von Ergebnissen in regionalen und überregionalen Veranstaltungen.

16 Die wissenschaftliche Begleitung umfasste zwei empirische Erhebungen. Gegen Ende der Projektphase 1 (Herbst 2005) führte ich in einer repräsentativen Stichprobe von Einrichtungen in allen drei Projektregionen (insgesamt 24) Experteninterviews mit beteiligten Fachkräften auf der Kita- und Trägerebene durch. Am Ende des Implementierungsprozesses (Frühjahr 2008) erfolgte eine umfassende Befragung aller beteiligter Expert(inn)en wie von freiwillig partizipierenden Eltern mit Hilfe eines auf die jeweiligen Gruppen zugeschnittenen standardisierten Fragebogens.

"*Vorurteilsbewusste Organisationsentwicklung:* Vorurteilsbewusste Bildung bleibt in ihrer Wirkung begrenzt, wenn sie sich nur auf die Qualifizierung von Fachkräften beschränkt und Strukturfragen außen vor lässt. Daher unterstützt das Projekt die Kitaträger durch Impulse und Beratung, damit diese ihre Aufgaben in vorurteilsbewusster Weise wahrnehmen. Dies kann bedeuten, dass im Verlauf des Projektes Veränderungen im Trägerleitbild und -konzept, in der Personalplanung und -entwicklung sowie in den Mitbestimmungsstrukturen erforderlich werden.

Qualifizierung im 'Delegiertenprinzip': Eine örtliche Fachberaterin beteiligt sich mit max. drei Kitas am Projekt. Jede Kita einigt sich auf ihr Multiplikatorinnen-Team, das aus der Leiterin und einer ErzieherIn aus jeder Abteilung besteht. Gemeinsam mit der Fachberaterin nimmt dieses Team von 'Projektdelegierten' an den vom Projekt angebotenen Fortbildungen zur Vorurteilsbewussten Arbeit teil. Aufgabe der 'Projektdelegierten' ist es, mit Unter-stützung ihrer Fachberaterin den Transfer der Projektinhalte in die Kita zu sichern. Um den Prozess kompetent begleiten zu können, gibt es für die Fachberaterinnen zusätzliche Beratungen und Fortbildungen, insbesondere in der Einstiegsphase.

Beteiligung von Eltern: Im Projekt werden neue Wege erprobt, um den Prozess der Praxisveränderung von Anfang an im Dialog mit Eltern zu entwickeln. Die Initiierung des Dialogs ist Aufgabe der Träger und der Kitas. Sie müssen aktiv ihren Respekt für die vielfältigen Familienkulturen zum Ausdruck bringen, insbesondere gegenüber Eltern, die von traditionellen Formen der Elternbeteiligung eher ausgeschlossen sind. Werden die vielfälti-gen Erfahrungen und Kompetenzen von Eltern in der Kita nicht berücksichtigt, so erleben sie, dass sich ihre soziale Marginalisierung auch in der Kita wieder herstellt. Vorurteilsbewusste Zusammenarbeit mit Eltern meint, solchen Ausgrenzungsprozessen bewusst und aktiv zu begegnen.

Dialog- und Konfliktorientierung: Werden Vorurteile, Diskriminierung und Machtunterschiede thematisiert und einseitige Denk- und Verhaltensgewohnheiten in Frage gestellt, so bleiben Konflikte nicht aus. In Konflikten kann es zu Abwertungen und einseitigen Schuldzuschreibungen kommen, Fronten können sich verhärten und Vorurteile verfestigen. Das Projekt orientiert in wechselseitiger Anerkennung auf die Initiierung und Gestaltung von Dialogen (im Team, mit Kindern und mit Eltern) und auf die faire und qualifizierte Austragung von Kontroversen und Konflikten. Dazu gehört, bestehende Machtverhältnisse zu erkennen und Perspektivenvielfalt anzuerkennen. Angesichts von Ausgrenzung und Diskriminierung gehört dazu auch, Werte zu zeigen und Position zu beziehen."

(aus: "Kinderwelten - Kurzbeschreibung Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen"; vgl: http://www.kinderwelten.net/)

Abbildung 1: Schwerpunkte und Strategien des Kinderwelten-Disseminationsprojekts

3.2 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Einige Auszüge aus dem erhobenen Datenmaterial sollen die veränderten Wahrnehmungen von Aspekten der Differenz, Diskriminierung und Gleichstellung im Arbeitsalltag beteiligter Erzieherinnen und Kita-Leiterinnen illustrieren.

So deuten zahlreiche von den interviewten Projektbeteiligten geschilderte Beispiele darauf hin, dass *Kinderwelten* zu einer Sensibilisierung im Umgang mit Differenzen beigetragen hat. Im Brennpunkt der Aufmerksamkeit liegen jedoch nicht

vermeintliche Gruppenidentitäten, sondern institutionalisierte Bewertungsstrukturen. Diese gilt es laut Aussagen vieler Interviewpartner(innen) zu reflektieren und aufzubrechen, damit alle Kinder und Eltern an den Bildungsangeboten der Kitas gleichberechtigt partizipieren können. Dieser Blickwechsel führte für viele der befragten Fachkräfte zu einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, in der Kooperation mit Eltern, aber auch in den Teams und mit anderen Fachkräften.

So wurde das Projekt Kinderwelten in vielen Kitas und Trägerorganisationen anfänglich in erster Linie als Arbeit in sozialen Brennpunkten betrachtet. In einigen Einrichtungen war jedoch bereits bei der Entscheidungsfindung über eine eventuelle Teilnahme das Bewusstsein gewachsen, dass vorurteilsbewusste Bildung unabhängig von der sozialen Herkunft oder ethnischen Zugehörigkeit der Kinder für alle Einrichtungen relevant ist. Mit den Worten einer Erzieherin:

"Am Anfang dachten wir: Ausländer? Haben wir eigentlich nicht. Aber man wird für das Thema 'Diskriminierung' ein bisschen sensibler gemacht. Was sind meine Werte? Das Projekt hat uns eigentlich dazu bewogen, auch aus einer anderen Richtung darauf zu gucken."[17]

Vielen Befragten waren die Dilemmata im Umgang mit Differenz deutlicher geworden. Sie beschrieben zahlreiche 'Entdeckungen' in ihrer Alltagspraxis, wie einerseits durch das Ignorieren von Unterschieden Kinder in ihren Entwicklungsmöglichkeiten blockiert werden können (z. B. Kleinkinder an gleichen Entwicklungsnormen messen) und Lernmöglichkeiten für alle ungenutzt bleiben (z. B. bei behinderten Kindern in der Gruppe das Thema Behinderung tabuisieren; unterschiedliche materielle Voraussetzungen in den Familien der Kinder ausschweigen). Zugleich wurden viele Beispiele dafür geschildert, wie unangemessene Formen der Bezugnahme auf Differenzen zu Stereotypisierung, Defizitorientierung und einer paternalistischen Haltung gegenüber Kindern und Eltern beitragen.

Im Interviewmaterial zeichnen sich Suchbewegungen ab, wo, wann und wie Differenzen in einer den Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder förderlichen Weise thematisiert werden können – z. B. wie man auf familiär bedingte ungünstige Voraussetzungen in einer dem Kind förderlichen Weise eingehen kann, ohne in Defizitorientierung und Stigmatisierung zu verfallen. Dabei wurde der Blick der Erzieherinnen für eigene Vorurteile und Stereotypisierungen wie für Einseitigkeiten, die im weiteren Setting der Kita angelegt waren, und für deren Auswirkungen auf das pädagogische Handeln geschärft.

Einer der interessantesten Befunde der Interviewstudie war eine Reihe von Beispielen für die Tendenz, dass das Streben, den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen von Kindern und Eltern gerecht zu werden und eine dialogische und partnerschaftliche professionelle Beziehung zu ihnen aufzubauen, mit dem Bemühen, Einseitigkeiten und Barrieren im institutionellen Setting der Kita zu reflektieren und gegebenenfalls Alternativen zu entwickeln, für die Erzieherinnen – fast unbemerkt – Hand in Hand zu gehen schien.

17 Kita 3, Erzieherin/Kinderweltenmultiplikatorin (62-64).

Im folgenden Ausschnitt aus dem Interview mit einer Kita-Leiterin kommt in Verbindung mit dem Wunsch, Defizitorientierungen zu überwinden und die Stärken von Kindern wahrnehmen zu können, die reflexive Hinwendung auf eigene mögliche Vorurteilshaltungen zum Ausdruck. Zugleich werden vielschichtige Bezüge der eigenen Problemwahrnehmungen (Vorbild für Kinder) und ihrer Reflexion (im Team, gemeinsam mit Kindern) im Kita-Alltag angesprochen:

"Wir sind ja häufig noch defizitorientiert und wollen aber davon weg. Wir wollen wirklich die Stärken der Kinder sehen. Und, das ist eben eine Chance für das ganze Team, da kann man sich dann ganz anders auseinandersetzen. Wir erhoffen uns eigentlich, dass wir jedes einzelne Kind noch ein bisschen anders sehen und auch mit Vorurteilen ganz anders umgehen. Nachdem wir das Material für Kinderwelten gelesen haben, da war uns allen bewusst, wie unbedacht wir mit unseren Vorurteilen zum Teil umgehen. Und wie wir das auf die Kinder übertragen, einfach so als Vorbild. Nicht dass wir es bewusst machen würden. Und das fanden wir schon interessant, da auch genauer hinzugucken, an uns zu arbeiten und das eben mit den Kindern gemeinsam auch zu machen."[18]

Die Leiterin spricht auch darüber, wie sie – im Bemühen um ein Empowerment der Kinder – in ihren Routinehandlungen 'innehält' und sich unangemessene und stereotypisierende Formen der Ansprache von Kindern bewusst zu machen versucht:

"Da überprüfe ich schon noch mal: 'Kannst du das jetzt so sagen? Ist das vorurteilsfrei? Oder welches Urteil gibst du da gleich von vornherein mit rein?' Ein praktisches Beispiel ist ja auch, wenn wir ein Kind haben, das vielleicht sehr unruhig ist und gegen Gruppenregeln verstößt – am Tisch, beim Frühstück nicht über die Tische klettern oder Ähnliches – oder wenn Kinder neu kommen und damit überhaupt nicht vertraut sind und eben auch vielleicht unruhiger sind – solche Kinder 'nennen' wir häufiger. Und schon ist bei den anderen Kindern dieser Unterton und da hören wir uns auch wieder: 'Aha, der!' Oder sie sagen den Namen, so wie wir das vielleicht manchmal sagen. Und das ist früher zwar auch so gewesen, aber jetzt denke ich, gehen wir noch etwas bewusster damit um, und versuchen, dieses Kind auch nicht so, schon aus der Entfernung zu rufen, sondern auch hinzugehen und es direkt anzusprechen … Es ist natürlich nicht so, dass wir sagen: 'Das machen wir schon ganz toll!' oder so. Den Anspruch hätte ich auch nicht. Aber wir gehen bewusster damit um."[19]

Eine andere Erzieherin beschreibt, wie sich die Aufmerksamkeit verlagert – weg von Eltern als 'Problemträgern' hin auf die Gestaltung der Abläufe und der Kommunikation in der Kita:

"Und dann ertappt man sich immer wieder dabei, wenn es eine Mutter nicht schafft, am Wandertag um acht da zu sein: 'Oh, es sind immer die Gleichen! Wieso kommt die schon wieder um halb neun?' Da auch konkret zu fragen: 'Wieso kommt sie denn immer halb neun? Hat sie es nicht gewusst oder hat sie vielleicht zu Hause Verpflichtungen, dass sie gar nicht pünktlich sein kann?' Oder: 'Warum gehen wir denn halb neun los, warum warten wir nicht noch zehn Minuten, um der Mutter eine Chance zu geben?' Also, so etwas überdenken die Kollegen jetzt schon … Oder es wird zu einem Kind gesagt, um fünf, 'Oh, du bist immer noch da, wann kommt denn deine Mutter?' Das Kind kann sicher nicht wissen, wann seine Mutter kommt

18 Kita 12, Leiterin (70-96).
19 Kita 12, Leiterin (521-548).

und es kann auch nichts dafür … Die Erzieher erkennen und hinterfragen: 'Was ist jetzt wichtig für die Bedürfnisse des Kindes oder richte ich mich nach meinen Bedürfnissen?'"[20]

Die Dialogorientierung und der partizipatorische Charakter des Einbezugs von Eltern werden in den folgenden Interviewausschnitten deutlich. In beiden Beispielen kam in den Kitas – in einem Fall auf einem Workshop zum Kinderweltenprojekt, an dem auch Eltern beteiligt waren; im anderen Fall auf einem Elternabend – eine Diskussion über bilinguale Erziehung auf:

"Wir hatten den Workshop, da waren drei Mütter dabei und die Offenheit, mit der die Mütter über ihre Haltung zu dem, was Bilder, was Vorstellungen, was Vorurteile sind, gesprochen haben und das Engagement dabei, das fand ich beeindruckend. Und dass die da auch Forderungen stellen konnten und Fragen gestellt haben. Gerade Forderungen oder Wünsche bezüglich Sprachförderung. Die haben sich da hingestellt und gefordert und sich positioniert."[21]

"Wir hatten in der letzten Woche eine Sitzung mit den Eltern. Da gab es eine Mutter, die wollte gerne, dass wir bilingual arbeiten und andere fanden das nicht. Und es war eine ganz gemischte Zusammensetzung von den Eltern, es waren teilweise deutsche Eltern, teilweise Eltern, die aus Russland kamen, oder aber Eltern, die einen anderen Ehepartner hatten, der aus einem anderen Land kam. Und dann gab es ganz unterschiedliche Meinungen. Die einen sagten: 'Nein, mir ist aber wichtig, dass ihr hier nur Deutsch sprecht, es ist besser, dass ich Deutsch lerne.' Und daraus entstand eigentlich eine ganz spannende Diskussion: 'Ja, wie ist das eigentlich mit euren Kulturen, wie redet ihr zu Hause? Wie funktioniert Lernen von Sprache? … So unterschiedliche Erwartungen, Bedürfnisse … wie kann man das bewerkstelligen?' Und wir sind da auch sozusagen einen Schritt weitergegangen und haben dann eine Vereinbarung getroffen, dass ich den Erziehern ihre Vorschläge vorstelle und dass wir uns mit den Erziehern zusammensetzen und mit den Elternvertretern überlegen, was wir jetzt an anderen kleinen Zwischenschritten machen … Das zeigt jetzt auch, was für Eltern wir haben oder wo wir gerade stehen. Dass man da etwas Neues machen kann und gucken kann, hat das Bestand?"[22]

In beiden Interviewpassagen kommt ein gewisses Erstaunen der Erzieherinnen darüber zum Ausdruck, dass sich die vermutlich vorher als passiv wahrgenommenen Eltern aktiv einbrachten, Forderungen im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit an die Kita formulierten und sich stärker als Interessengruppe zusammenschlossen. Dass es dabei auch um ein neues Aushandeln von Macht im Kita-Alltag geht, klingt ebenfalls in beiden Ausschnitten an.

4. Fazit

Um breiter ausgerichtete Konzepte zur Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, die derzeit unter verschiedenen Begriffen wie Diversity und Anti-Diskriminierung populär sind, theoretisch zu fundieren und tragfähige Strategien für die Praxis entwickeln zu können, eröffnen die politisch-philosophischen Überlegungen Nancy Frasers einen aufschlussreichen Orientierungsrahmen. Vor dem Hintergrund ihrer

20 Kita 1, Erzieherin/Regionale Beraterin (191-198).
21 Kita 7, Leiterin (566-579).
22 Kita 11, Leiterin (964-004).

dreidimensionalen Gerechtigkeitstheorie, in der sich Aspekte der distributionalen Gerechtigkeit, der Anerkennung und der Repräsentation verbinden, können die eingangs umrissenen unterschiedlichen Aufgabenfelder der Migrationspädagogik in ein einheitliches Konzept integriert und ihre wechselseitigen Bezüge beleuchtet werden. So wären etwa konkrete Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule konsequent daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie der Umsetzung aller drei Dimensionen der Gerechtigkeit zuträglich sind. Das als universelle Norm formulierte Schlüsselkonzept der gleichberechtigten Teilhabe erlaubt es, die vielschichtigen, sich verändernden und manchmal widersprüchlichen Bedeutungen von unterschiedlichen Differenzaspekten in der subjektiven Erfahrungswelt der beteiligten Kinder und Jugendlichen, Eltern und pädagogischen Fachkräfte zu erfassen. Damit ist es anschlussfähig für eine intersektionelle Perspektive. Es trägt zugleich der komplexen Einbettung der Ursachen eines Großteils der in Bildungseinrichtungen zustande kommenden Diskriminierung im institutionellen Setting und im breiteren gesellschaftlichen Kontext Rechnung und lenkt den Blick auf die Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Transformation pädagogischer Arrangements.

Auch die Erfahrungen, die im exemplarisch vorgestellten Projekt Kinderwelten gewonnen wurden, lassen sich als Beleg dafür lesen, dass der von Fraser vorgeschlagene Blickwechsel von vermeintlichen Gruppenidentitäten auf institutionalisierte Bewertungsstrukturen ein produktiver Handlungsansatz ist, um in konkreten Situationen – gestützt auf wissenschaftliche Untersuchungen und z. T. unter Einbezug professioneller Beratung und Begleitung – jeweils offen zu erkunden, welche Differenzaspekte für das pädagogische Handeln relevant sind; welche institutionellen Barrieren die gleichberechtigte Teilhabe von Individuen und Gruppen versperren, wo die Ursachen dafür zu suchen sind und welche strukturellen Veränderungen im Team, in den Organisationen und in ihrem Umfeld gleichberechtigte Teilhabe befördern könnten. Die geschilderten Beispiele deuten zudem darauf hin, dass die von Fraser vorgeschlagenen Mittelwege zwischen affirmativen und transformativen Strategien praktikable Handlungsmöglichkeiten eröffnen, um eine – zumindest auf längere Sicht – transformative Praxisentwicklung zu verfolgen.

Literatur

Attia, Iman (1997). Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul; Teo; Thomas (Hrsg.), Psychologie und Rassismus. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 259-285.

Auernheimer, Georg; von Blumenthal, Viktor; Stübig, Heinz; Willmann, Bodo (1996). Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster: Waxmann.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2009). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Auernheimer, Georg (2004). Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik: Eine Bilanz. In: Karakasoglu, Yasemin; Lüddecke, Julian (Hrsg.), Migrationsforschung und Interkulturelle

Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 17-28.
Banks, James (2004). Multicultural Education. Historical Development, Dimensions, and Practice. In: Banks, James; McGeeBanks, Cherry A. (eds.), Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass, pp 3-29.
Bhaba, Homi K. (1990). 'The Third Space'. In: Rutherford, Jonathan (ed.), Identity. Community, culture and Difference. London: Lawrence and Wishart, pp 207-221.
Bauman, Zygmunt (1995). Moderne und Ambivalenz. Frankfurt/M.: Fischer.
Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
Bundesministerium der Justiz (2006). Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (2006). URL (Zugriff 18.12.09): http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html
Derman-Sparks, Louise (2008). Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Wagner, Petra (Hrsg.), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder, S. 239-248.
Die Bundesregierung (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege, neue Chancen. URL (Zugriff 18.12.09): http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2007/07/Anlage/2007-10-18-nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf
Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf (1999). Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
Döge, Peter (2004). Managing Diversity – Von der Anti-Diskriminierung zur produktiven Gestaltung von Vielfalt. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 3, S. 11-16.
Dworkin, Ronald (1981). What is Equality? Part 2: Equality of Resources. In: Philosophy and Public Affairs 10/4, pp 283-345.
European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI) (2002). General policy recommendation No 7 on national legislation to combat racism and racial discrimination. URL (Zugriff: 18.12.2009): http://www.coe.int/ecri
Europäische Union (EU) (2000a). Richtlinie 2000/43/EG DES RATES vom 29.06.2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 180/22, DE, 19.07.2000.
Europäische Union (EU) (2000b). Richtlinie 2000/78/EG DES RATES vom 27.11.2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 303/16, DE, 02.12.2000.
Fischer, Veronika; Springer, Monika; Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2005). Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
Fraser, Nancy (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, Nancy; Honneth, Axel, Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 13-128.
Fraser, Nancy (2002). Soziale Gerechtigkeit in der Wissensgesellschaft: Umverteilung, Anerkennung und Teilhabe. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Gut zu Wissen – Links zur Wissensgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot. URL (Zugriff: 26.09.2009): http://www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/gerechtigkeit.pdf
Fraser, Nancy (2008). Scales of Justice. Reimagining Political Space in a Globalizing World. Cambridge: Malden.
Fraser, Nancy (2001). Die halbierte Gerechtigkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2009a). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag.
Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2009b). Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag.
Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2006). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen; Farmington Hills: Barbara Budrich.
Gomolla, Mechtild (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.
Gomolla, Mechtild (2007). Wissenschaftliche Begleitung "Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen). Zwischenbericht. URL (Zugriff: 19.12.2009): http://www.kinderwelten.net/pdf/kinderwelten-bericht-gomolla_okt07.pdf
Gomolla, Mechtild (2008). Establishing Anti-Bias education in nursery schooling: Concept and results of the academic support of the Kinderwelten-dissemination project. Unveröffentlichtes Papier.
Gomolla, Mechtild (2009). Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hrsg.), Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 41-60.
Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005). Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
Honneth, Axel (1992). Kampf um Anerkennung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Honneth, Axel (2003). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser, Nancy; Honneth, Axel, Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 129-224.
Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
Karakasoglu, Yasemin (2009). Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im 'Integrationsland' Deutschland – Ein Essay. In: Melzer, Wolfgang; Tippelt, Rudolf (Hrsg.), Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungwissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen; Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 177-195.
Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friederike (Hrsg.) (2002). Vielfalt statt Lei(d)tkultur: Managing Gender & Diversity. Münster: LIT.
Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.) (2006). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
Mecheril, Paul (2005). Jenseits von Affirmation und Transformation. Überlegungen zu einer Pädagogik der Anderen. In: Gogolin, Ingrid; Helmchen, Jürgen; Lutz, Helma; Schmidt, Gerlind (Hrsg.), Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann, S. 129-143.
Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (Hrsg.) (2006). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimlation – Transnationalität. In: neue praxis, Sonderheft 8. Lahnstein: verlag neue praxis.
Preissing, Christa (Hrsg.) (2003). Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.

Rawls, John (1979). Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Rosenstreich, Gabriele (2007). The Mathematics of Diversity Training: Multiplying Identities, Adding Categories and Intersecting Discrimination. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.), Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. IDA-NRW, Düsseldorf, S. 131-159.
Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009). Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
Schiek, Dagmar (Hrsg.) (2007). Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Ein Kommentar aus europäischer Perspektive. Sellier: European Law Publishers.
Schmidt, Bettina; Dietrich, Katharina; Herdel, Shantala (Anti-Bias-Werkstatt) (2009). Anti-Bias –Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes. In: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hrsg.), Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 154-170.
Shaw, Graham (2004). Discrimination and Diversity. In: Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (Hrsg.), Besteht Handlungsbedarf? Strukturelle und institutionelle Diskriminierung in Deutschland und Berlin. Berlin; ADNB.
Stanat, Petra; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (2002). PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. – Berlin. URL (Zugriff: 19.12.2009): http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf
Taylor, Charles (1993). Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Wagner, Petra (Hrsg.) (2008). Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.
Wagner, Petra; Hahn, Stefani; Enßlin, Ute (Hrsg.) (2006). Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar: verlag das netz.
Weber, Martina (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.
Westphal, Manuela (2010). Gender und Heterogenität in der politischen Bildung mit eingewanderten Frauen und Männern. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag.
Wieviorka, Michel (1995). The Arena of Racism. London: Sage Publications Ltd.

Interkulturelle Bildung zwischen kultureller Hegemonie und Alltagspraxis

Erol Yildiz

1. Einleitung

Migrationsbewegungen waren für europäische Gesellschaften immer prägend (vgl. Yildiz 2009). Migrant(inn)en haben wesentlich zur Öffnung der Orte und zur Diversifizierung unserer Welt beigetragen. Gerade Urbanisierungsprozesse sind ohne Migration kaum denkbar; Stadtgeschichten sind immer auch Migrationsgeschichten. Man könnte sie zweifellos als migrationssoziologische Experimente und als gesellschaftsbewegende Kraft betrachten. Stattdessen wird Migration jedoch bis heute als "riskante Angelegenheit" und als "Sicherheitsproblem" wahrgenommen.

Vor allem der Umgang mit Migration in der BRD nach dem Zweiten Weltkrieg ist dafür ein Paradebeispiel. Die meisten politischen, rechtlichen und pädagogischen Reaktionen auf die Einwanderungssituation, deren Ausgangspunkt der falsch sozialisierte und nicht integrierbare Migrant war, fielen dementsprechend restriktiv aus und drängten die damaligen Gastarbeiter ins gesellschaftliche Abseits. Der Mythos vom schwer integrierbaren Migrant, der zwischen zwei miteinander nicht kompatible Kulturen geraten sei, bestimmte weitgehend den politischen, medialen und pädagogischen Diskurs und führte zu dessen Verfestigung und Normalisierung.

Die an der Ausländerforschung orientierte sog. "Ausländerpädagogik", die für diesen Zweck zu Beginn der 1970er Jahre konzipiert wurde, war folgerichtig defizitorientiert, agierte paternalistisch und kompensatorisch, reduzierte die Situation von Migrant(inn)en und deren Nachkommen auf kulturelle und ethnische Eigenschaften. Statt gesellschaftliche Dominanzverhältnisse zu thematisieren, wurden sie weiter reproduziert. Aus diesem hegemonialen Blick betrachtet, spielten die Perspektiven von Migrant(inn)en, ihre Lebensentwürfe und Geschichten im konventionellen Migrationsdiskurs kaum eine Rolle. Sie wurden entweder als desintegrative Momente bewertet oder gänzlich ignoriert.

Später gab es zwar interkulturelle und transkulturelle Ansätze, in denen die den Migrant(inn)en zugeschriebenen Defizite in den Hintergrund rückten. Stattdessen standen migrationsbedingt definierte Differenzen im Mittelpunkt, wobei jedoch kulturalisierende und ethnisierende Motive in diesen Ansätzen bis heute explizit

oder implizit erhalten blieben. Es wurden in den letzten 25 Jahren zwar auch kritische Ansätze in der Migrations- und Bildungsforschung entwickelt, die für einen Perspektivenwechsel plädierten (Auernheimer 1988; Bukow/Llaryora 1988; Yildiz 1997), doch sie nehmen bis heute im Migrationsdiskurs eher eine marginale Position ein und haben kaum Eingang in die soziale Praxis gefunden, in der die ausländerpädagogischen Deutungen weiterexistieren.

Mit dem vorliegenden Beitrag möchte ich meine These begründen, dass sich solche skandalisierenden Hegemonie-Diskurse veralltäglicht haben und integraler Bestandteil der Alltagsnormalität geworden sind, dass es also zu einer Normalisierung kultureller Hegemonie gekommen ist. Dabei beziehe ich mich auf Georg Auernheimer, der in Anlehnung an Gramscis Konzept der kulturellen Hegemonie immer wieder auf diesen Aspekt hingewiesen hat (vgl. Auernheimer 1988, S. 114f.; 2003, S. 76). Das Hauptverdienst und die Aktualität der Ansichten Georg Auernheimers, der die kritische Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik von Anfang an geprägt hat, besteht vor allem darin, die erkenntnistheoretische Basis des konventionellen Migrationsdiskurses in Frage gestellt und stattdessen die gesellschaftlichen Machtverhältnisse zum Ausgangspunkt gemacht zu haben. Nach Auernheimer kann das Verhältnis zwischen Dominanzgesellschaft und Migrant(inn)en nicht ohne Rückbezug auf hegemoniale Strukturen diskutiert werden. Gramscis Ansatz kann im Migrationskontext produktiv sein, um vor allem euro- und ethnozentrische Hegemoniediskurse in Frage zu stellen und binäre Kategorien wie "Wir" und die "Anderen" zu hinterfragen (vgl. Apitzsch 1992).

Die andere Seite, die bisher kaum thematisiert wurde, ist die migrantische Perspektive. Wie haben Migrant(inn)en und deren Nachkommen auf die Dominanzverhältnisse reagiert? Wie haben sie sich verortet und welche Lebensentwürfe und Strategien werden dabei sichtbar? Zunächst geht es mir darum, zu zeigen, wie kulturelle Hegemonie heute in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft reproduziert wird. Danach rückt die Relevanz migrantischer Perspektiven und marginalisierter Wissensarten in den Mittelpunkt, die bisher im gesellschaftlichen Diskurs kaum eine Rolle gespielt haben, die aber für die Konzipierung einer Migrationsgesellschaft konstitutiv sind.

2. Zur Normalisierung kultureller Hegemonie

Auch wenn heute Begriffe wie "Ausländerforschung" und "Ausländerpädagogik" nicht mehr politisch korrekt und daher kaum noch anzutreffen sind, erleben wir eine Renaissance ausländerpädagogischer Konzepte, deren Objekte gegenwärtig die dritte und vierte Generation der Migrant(inn)en sind. Menschen werden immer noch über ihre ethnisch-nationale Herkunft definiert.

Zunächst stellt sich die Frage, wie in der sozialen Praxis der Unterschied zwischen "Uns" und den "Anderen" hergestellt wird, wie Menschen auf diese Weise gesellschaftlich verortet werden und wie diese Verortungen in diversen gesellschaftlichen Praktiken verankert sind.

Die genannten Kategorien oder Vorstellungen von "therapiebedürftigen Migrant(inn)en" werden – so meine These – durch soziale Praktiken erst hervorgerufen, wie eben im Fall der ausländerpädagogischen Praxis. Sind solche Herrschaftsdiskurse einmal etabliert, dann kann über Migrant(inn)en oder "Ausländer" schließlich in sich geschlossenes Wissen erzeugt werden. Dabei geht es nicht um individuelle Vorurteile, die durch gezielte pädagogische Maßnahmen abgebaut werden könnten, sondern um ein ethnisch imprägniertes kulturrassistisches Wissen, um einen gesellschaftlichen Wissensbestand.

In der Migrationsgeschichte der BRD der letzten 50 Jahre kann man unterschiedliche Phasen erkennen, in denen der als "therapiebedürftig" wahrgenommene Migrant auf unterschiedliche Weise thematisiert und repräsentiert wurde.

Als Anfang der 1970er-Jahre offensichtlicher wurde, dass viele der sog. Gastarbeiter nicht zurückkehren wollten, sondern nach und nach ihre Familienangehörigen nachholten und sich hier niederzulassen begannen, schien die Öffentlichkeit alarmiert. Im Mittelpunkt standen diesmal die nachgezogenen Kinder und vor allem deren schulische Situation. Die Schulen waren darauf nicht vorbereitet und fühlten sich überfordert. In dieser Zeit entstand die sog. Ausländerpädagogik, die sich an der Gastarbeiterforschung orientierte. Dieser "neue" Forschungsbereich stand unter erheblichem Erfolgsdruck und wollte so schnell wie möglich Ergebnisse und Lösungsansätze präsentieren. Eine der ersten Studien zur Situation der Gastarbeiter wurde Mitte der 1960er-Jahre in Köln durchgeführt. Im Mittelpunkt stand die "Integration der Kölner Gastarbeiter", wozu die "Charakterstrukturen" verschiedener Gastarbeitergruppen untersucht wurden, um die für die jeweilige Gruppe passenden Berufe zu finden. Das folgende Zitat ist besonders aufschlussreich für eine wissenschaftliche Perspektive, deren Folgen bis heute nachwirken:

"Ein großer Teil der türkischen Gastarbeiter kommt aus Anatolien, also aus zivilisatorisch primitiven Verhältnissen, in denen unsere Gebräuche etwa hygienischer Art unbekannt sind. Sie bringen ein ausgeprägtes und differenziertes Ehrgefühl mit und haben strenge moralische Vorschriften, nicht nur über den Umgang mit Frauen." (Bingemer et al. 1969, S. 17)

Gastarbeitern und deren Kindern wurde eine "falsche Sozialisation" unterstellt und die zählebige Frage aufgeworfen, wie viel Fremdheit die deutsche Gesellschaft, die "deutsche Normalität" überhaupt verkraften könne. So entstand auch die Metapher vom Leben zwischen zwei Kulturen. Man verlangte von Gastarbeitern und deren Nachkommen eine Kultur der Eindeutigkeit, die bedingungslose Einfügung in die hiesige Normalität.

Zehn Jahre später, zu Beginn der 1980er-Jahre, lässt sich eine gewisse Verschiebung und Konzentration in diesem Bereich beobachten. Durch die Aufnahme von Italien, Spanien, Portugal und Griechenland in die EU bzw. die EG wurden Migrant(inn)en aus diesen Ländern entproblematisiert. Sie wurden sozusagen in das "europäische Wir" eingemeindet und tauchten in der Öffentlichkeit nicht mehr als Problemfall auf. Stattdessen konzentrierte man sich verstärkt auf migrantische Bevölkerungsgruppen aus der Türkei. Sie wurden zu den eigentlichen "Fremden", die zurückgezogen in ihre ethnische Nische ihre eigene Ethnizität reproduzierten. In

den Sozialwissenschaften kursierten neue Mythen über "ethnische Kolonien" oder "Gettos" und lösten in der Öffentlichkeit wiederum einen Alarm aus.

Der kurze historische Rückblick lässt schon erkennen, wie sich hegemoniale Diskurse schrittweise durchsetzten und ein neues Differenzdenken hervorbrachten, das die öffentliche Migrationsdebatte bis heute prägt. Individuelle Entwicklungen und Krisen von Migrant(inn)en (nicht nur der ersten, sondern auch der zweiten und dritten Generation) wurden kurzerhand auf deren sog. Herkunftskultur zurückgeführt. "Der Migrant/die Migrantin werden in die ideologische Struktur ihrer Herkunftsgesellschaft eingeschlossen, während zugleich die westlichen Werte als die überlegenen unterstellt werden" (Apitzsch 1992, S. 59).

Die Folge dieses Differenzdenkens ist die systematische Ignoranz der empirischen Einwanderungsrealität. Augenfällig ist dabei, dass Migration und die eingewanderten Bevölkerungsgruppen bisher sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der wissenschaftlichen Behandlung vorwiegend in Konfliktzusammenhängen oder als Nebenfolge gesellschaftlicher Prozesse bzw. als soziales Risiko wahrgenommen werden.

Diese populistische Politik wurde wissenschaftlich immer wieder theoretisch legitimiert, indem ethnische Eigenschaften von Migrant(inn)en, Konflikte zwischen Deutschen und Türken, zwischen "Eigenem" und "Fremdem" das Forschungsinteresse begründeten. Dieser sortierende *ethnische Blick* führte dazu, dass die Migrationsgesellschaft als Referenzrahmen völlig vernachlässigt wurde. In den letzten Jahren rückten dabei besonders Jugendliche in den Fokus des Interesses der Öffentlichkeit. Man stellt fundamentalistische Tendenzen fest, spricht weiter von Integrationsproblemen in die Gesellschaft und warnt vor der Entwicklung einer Parallelgesellschaft (vgl. Bukow et al. 2007).

Die soziale Praxis zeigt, dass sich jeder "Normalbürger" im Umgang mit Migration inzwischen als Experte fühlt. In dem Buch von Karl Lauterbach "Der Zweiklassenstaat" (2007) kommt eine solche generalisierende kulturalistische Argumentation deutlich zum Ausdruck, wenn etwa vom "Sprachgehabe" türkischer Grundschüler in der Berliner U-Bahn die Rede ist. Es gebe kulturell eingefärbte Einstellungen, die – so Lauterbach – "mit einem respektvollen Umgang mit anderen Kulturen, von Männern und Frauen, Jung und Alt oft nicht in Einklang gebracht werden können" (S. 35). Darüber hinaus würden diese Kinder oft aus bildungsfernen familiären Milieus kommen, die mit der hiesigen Normalität nicht kompatibel seien. Die Eltern würden weder an Bildung allgemein noch an der Bildung ihrer eigenen Kinder Interesse zeigen (vgl. ebd., S. 34). Dieses Zitat vermittelt nicht nur den Eindruck unüberbrückbarer Unterschiede zwischen den Kulturen, sondern ist geradezu exemplarisch für die konventionelle Repräsentationspraxis. Es belegt die ungebrochene Kontinuität des *ethnisch-nationalen Blicks* auf Migration und die Dominanz von geradezu mythischen Konzepten wie ethnische Differenz, Kulturkonflikt oder Integration, durch die Normalitäten definiert werden und die Gesellschaft auf "Wir" und die "Anderen" (vgl. Beck-Gernsheim 2004) reduziert wird. Die erkenntnistheoretische Basis solcher Entwürfe ist eine eindeutig homogene deutsche Gesellschaft,

welche erst eine geeignete Umgangsform mit "ethnisch Anderen" und "kulturell Fremden" (er)finden müsse.

In einer vom *Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung* durchgeführten aktuellen Studie mit dem Titel "Ungenutzte Potentiale. Zur Lage der Integration in Deutschland" (2009), in der schon wieder die vermeintlich nichtintegrierbaren Migrant(inn)en, hier die Türken, im Mittelpunkt stehen, kommt diese Geisteshaltung deutlich zum Ausdruck. Obwohl der Titel zunächst positive Konnotationen weckt, sieht man sich bei einer genaueren Lektüre mit den allzu bekannten Klischees über Migrant(inn)en konfrontiert, wie folgende, die Ergebnisse der Studie zusammenfassende Passage demonstriert:

"Zwar sind die meisten schon lange im Land, aber ihre Herkunft, oft aus wenig entwickelten Gebieten im Osten der Türkei, wirkt sich bis heute aus: Als einstige Gastarbeiter kamen sie häufig ohne Schul- und Berufsabschluss, und auch die jüngere Generation lässt wenig Bildungsmotivation erkennen ... Ein Nachteil dieser Gruppe ist ihre Größe: Weil es vor allem in Städten so viele sind, fällt es ihnen leicht, unter sich zu bleiben ... Parallelgesellschaften, die einer Angleichung der Lebensverhältnisse im Wege stehen, sind die Folge." (S. 7)

Wie üblich ließen mediale Reaktionen, die die Ergebnisse der Studie auf ihre Weise interpretierten und inszenierten, nicht lange auf sich warten. "Für immer fremd" titelte das Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* (5/2009, 32). Obwohl den Migrant(inn)en der Anschluss an die deutsche Gesellschaft noch nie so leicht gemacht worden war wie jetzt, so die Autoren des Berichts, blieben die Migrant(inn)en (vor allem die türkischen) unter sich, ohne die Integrationsangebote in Anspruch zu nehmen:

"Wer als Fremder kommt, bleibt fremd. Mehr noch, auch nach 50 Jahren, nach manchmal drei Generationen, selbst mit deutschem Pass, lebt eine alarmierend hohe Zahl von Zuwanderern nach wie vor in einer Parallelwelt, und um die Zukunft steht es schlecht." (S. 32)

Diese ebenso problematische wie festgefahrene Wahrnehmung ist letztlich Ausgangspunkt jeglicher hegemonialer Integrationsdiskurse, in denen Migrant(inn)en per se als Störfaktor der sozialen Ordnung wahrgenommen werden. Genauer betrachtet, zeigt sich im öffentlichen Diskurs eine selbstverständlich praktizierte Doppelmoral: Bei der einheimischen Bevölkerung werden Mobilität, Individualisierung und Pluralisierung als Zeichen der (Post)Modernität gelobt; bei Migrant(inn)en oder Flüchtlingen, die ja eigentlich die mobilste Bevölkerungsgruppe sind, im Gegensatz dazu eher als Nachteil bzw. Problem wahrgenommen. Die Mehrfachzugehörigkeit (Paul Mecheril) im Zeichen weltweiter Öffnungsprozesse wird bei Einheimischen zur Selbstverständlichkeit, zur Normalität, bei Zugewanderten jedoch zum Problem.

Hier wird eine Strategie sichtbar, die darauf hinausläuft, Migrant(inn)en, inzwischen die dritte Generation, in "Andere" zu verwandeln. Dabei wird das "Anderssein" nicht als neutrale Kategorie verwendet, sondern begründet ihren Ausschluss. Mit Sortierungen wie "Deutsche" und "Ausländer", "Eigene" und "Fremde" rücken ethnische, nationale oder religiöse Eigenschaften in den Mittelpunkt. Dies führt dazu, dass normale Konflikte oder Probleme im Alltag automatisch ethnisch oder her-

kunftsbedingt identifiziert werden. Der bis zum heutigen Tag tradierte "Elenddiskurs" (Hamburger 2009, S. 92) fungiert als Wegweiser der Wahrnehmung. Die Konstruktion und Vorrangstellung von Ethnizität und die Konzentration auf vermeintliche Defizite führt dazu, dass die Lebensentwürfe der betroffenen Menschen, ihre Geschichten verkürzt und verzerrt ins Blickfeld rücken.

Es ist also nicht verwunderlich, dass sich solche Hegemoniediskurse schrittweise in allen Bereichen der Gesellschaft einnisten, zur Alltagsselbstverständlichkeit und zu Stammtischparolen werden. Dass sich heute ein Teil der eingewanderten Minderheiten und deren Nachkommen zu Wort melden, gesellschaftliche Mitgliedschaften einklagen, mitreden und mitgestalten wollen, sollte als eine normale reaktive Protesthaltung auf ihre Skandalisierung verstanden werden. Die in den letzten Jahren in Deutschland entstandene Kanak-Bewegung, die Ethnisierung der Lebensführung bis hin zur Entwicklung neo-ethnischer Identität, vor allem unter den migrantischen Jugendlichen, muss in diesem Kontext interpretiert werden.

3. Die Kölner Keupstraße – Ein Beispiel für die Durchsetzung kultureller Hegemonie

Fast in allen Großstädten gibt es Stadtteile oder Straßenzüge, in denen mehrheitlich Migrant(inn)en und deren Nachkommen leben. Obwohl diese Quartiere wesentlich zur Stadtentwicklung und Urbanität beigetragen haben (vgl. Yildiz/ Mattausch 2008), werden sie im öffentlichen Diskurs Parallelgesellschaften oder demokratiefreie Zonen genannt. Dafür ist die mittlerweile bundesweit bekannte Kölner Keupstraße ein gutes Beispiel (vgl. Bukow/Yildiz 2002; Yildiz 2008). Bis heute gilt sie als ethnisches Getto, als Parallelgesellschaft, in der sich die Konflikte zwischen Einheimischen und Migrant(inn)en verschärfen. Wo keine akuten Konflikte nachweisbar sind, vermutet man "verdeckte", die durch gezielte präventive Maßnahmen verhindert werden sollen.

So wird im *Kölner Stadtanzeiger* behauptet, dass die dort ansässige Bevölkerung im alltäglichen Leben kein Deutsch benötigen würde:

"Auch die dritte, vierte Generation wächst auf anatolische Art auf. Kindergärten und Schulen sind die Orte, an denen sie erstmals deutschen Boden betritt ... Da ist alles anders, die Leute, das Essen, die Verhaltensweisen, die Sprache. In Gruppenräumen und Klassenzimmern prallen die Kulturen aufeinander. Hier wird tagtäglich um Werte gefochten." (Boldt 2005)

Im selben Artikel wird ein Wissenschaftler zitiert mit den Worten "Konstellationen wie in Köln sind eine Zeitbombe. Es drohen demokratiefreie Zonen". Ähnliche Argumente findet man in einem Artikel im Magazin der *Süddeutschen Zeitung*, in dem ein Berliner Lehrer die Schulen, in denen mehrheitlich migrantische Schüler unterrichtet werden, als Heterotopien im Sinne von Foucault (1967) darstellt, als ausgelagerte Räume, in denen andere Normalitäten herrschen:

"Unsere Schule ist eine Insel ... Hier müssen sich die Schüler an Regeln halten, die draußen nicht gelten. Auf der Insel versuchen die Lehrer und Sozialpädagogen ihren Schülern demo-

kratische Wertvorstellungen beizubringen, auch in Projektwochen zu Themen wie Gleichberechtigung oder Recht und Unrecht. Auf der Insel wird Deutschland gespielt, praktisch herrschen in vielen Familien die archaischen Gesetze Ostanatoliens." (Schneider et al. 2005, S. 12)

In beiden Zitaten zerfällt die Welt in mehr oder weniger geschlossene, ethnisch-kulturell definierte homogene Gruppen und Welten, die als miteinander unvereinbar dargestellt werden. Dies habe dann für migrantische Schüler, die zwischen zwei miteinander unvereinbare Kulturen geraten, tief greifende Folgen. Die Schule müsste eigentlich als sekundäre Sozialisationsinstanz auf primäre familiäre Ressourcen zurückgreifen, was sie aber wegen der vorgeblich radikalen Kulturunterschiede nicht kann. Die kulturelle Orientierung migrantischer Schüler erscheint aus dieser Sicht als eine natürliche Einstellung, als statisch und wesenhaft. Die hegemonialen Machtverhältnisse bleiben in dieser Repräsentationspraxis außen vor.

Stattdessen werden migrantisch geprägte Quartiere in ein äußerst schlechtes Licht gerückt. Ethnisierung und territoriale Stigmatisierung haben viele dieser Viertel zu jenen Problemgebieten gemacht, die man heute auch mit einem freundlichen Euphemismus als Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf bezeichnet.

Die genannten Beispiele sind Belege dafür, wie selbstverständlich ein ethnisch codiertes Wissen im Alltag als "Rezeptwissen" (Alfred Schütz) eingesetzt wird, wie vorbestimmte Wertvorstellungen und Normen in die Definition von Situationen eingehen, wie sie in Gewohnheiten übergehen, die nicht mehr reflektiert werden. Auf diese Weise wird ethnisches Wissen zu einem Teil des gesellschaftlichen Wissensvorrates, zum Gemeingut. Urbane Diversität erscheint dann als eine systematische Folge kultureller und ethnischer Andersartigkeit. Durch diese Schematisierung, die Phänomene zusammenfasst und vereinheitlicht, die nicht zusammengehören, wird die Komplexität und Multiperspektivität des urbanen Zusammenlebens künstlich reduziert, werden neue Grenzen von außen und innen erzeugt. Dem Sortierungsbedürfnis bietet das ethnisch codierte Alltagswissen Bilder und Stereotypen mit scheinbar hoher Plausibilität und Erklärungskraft an. Stuart Hall (2001, S. 165) spricht in diesem Kontext zu Recht vom "impliziten Rassismus" und meint damit, dass Rassismus zur Routine und zum selbstverständlichen Bestandteil der Alltagskultur wird. Mit dieser Strategie werden politische und ökonomische Gegensätze in ethnisch-kulturelle Differenzen umgedeutet (Ethnisierung/Kulturalisierung) und soziale Probleme als mentale definiert.

4. Ein anderer Blick: Das Postmigrantische

> "Immer noch die irrige Idee von zwei Kulturblöcken, die aufeinanderprallen. Entweder da drin oder dort drin oder dazwischen zerrieben ... Ich habe mich nie als ein Pendler zwischen zwei Kulturen gefühlt. Ich hatte auch nie eine Identitätskrise. Ich wusste vielmehr, dass es nicht eine deutsche, sondern viele Realitäten gibt."
>
> (Der deutsch-türkische Schriftsteller Feridun Zaimoglu 2000, S. 68)

Wenn man sich von der beschriebenen ethnisierenden und kulturalisierenden Logik grundsätzlich verabschiedet und die üblichen Vorstellungen bzw. Mythen vom interkulturellen Diskurs entlang der ethnisch-nationalen Herkunft in Frage stellt, stattdessen die durch Diversität geprägte Migrationsgesellschaft in den Mittelpunkt rückt, dann erscheint vieles in neuem Licht. Dann geht es um migrantische Alltagswirklichkeiten und marginalisierte Perspektiven, die einerseits für ein neues Konzept der Migrationsgesellschaft und andererseits für den Subjektivierungsprozess dieser Bevölkerungsgruppen relevant sind. Aus der Umkehrung der Perspektive wird sichtbar, wie unter Dominanzverhältnissen kreative Lebensentwürfe und Strategien zur gesellschaftlichen Verortung entwickelt werden.

Die Ergebnisse unserer Studien in der Kölner Region zeigen, dass migrantische Gruppen trotz hegemonialer Strukturen in ihren konkreten Lebenszusammenhängen durchaus in der Lage sind, Überlebens-, aber auch Anpassungsstrategien zu entwickeln (vgl. Bukow et al. 2001). Sie schaffen ihre eigenen Räume, die sich dem starren Raster ethnisch-nationaler Zuordnungen entziehen (vgl. Yildiz 2009a).

Mythische Konzepte wie Integration oder Assimilation verhindern, dass neue Entwicklungen, neue Geschichten und biografische Ressourcen überhaupt erkannt und verstanden werden. Die Niederungen des Alltags, neue Strategien und Lebensentwürfe bleiben unsichtbar. Junge Migrant(inn)en der zweiten und dritten Generation, die selbst nicht eingewandert sind, beginnen ihre eigenen Geschichten zu erzählen, in denen unterschiedliche Elemente zu hybriden Lebensentwürfen zusammengefügt werden. Es gilt daher, auch über die Einwanderungsgeschichte der ersten Generation neu nachzudenken und marginalisierte Wissensarten sichtbar zu machen, *eine projektive Vergangenheit*. Dieses neue Verständnis nenne ich Postmigration.

Gerade Migrationsbiografien sind Beispiele dafür, wie gegen Dominanzverhältnisse Überlebensstrategien entwickelt werden, wie Globalität als Praxis gelebt wird und wie sich hybride Lebensentwürfe weltweit vernetzen. In dieser Hinsicht stellen Migrationsbiografien eine transkulturelle Praxis dar, die die Öffnung der Orte zur Welt demonstriert (vgl. Yildiz 2004). Gerade Jugendliche der dritten Generation setzen sich sowohl mit der Migrationsgeschichte ihrer Eltern als auch mit der Gesellschaft, in der sie aufgewachsen sind, auseinander und entwickeln daraus hybride Welten. In dieser Rekonstruktionsarbeit betreiben sie eine Art Erinnerungsarchäologie und versuchen, andere Geschichten, die bisher nicht erzählt wurden, in das öffentliche Gedächtnis zu bringen. Dabei geht es nicht mehr um Eindeutig-

keiten und binäre Zuordnungen, sondern um Überschneidungen, Grenz- und Zwischenräume, um Kreuzungen und simultane Zugehörigkeiten, die eine völlig andere Sicht auf die Migrationsgesellschaft eröffnen.

Aus diesem Blickwinkel wird deutlich, dass gerade die im Migrationsdiskurs problematisierten Grenzbiografien, die weder zum einen noch zu dem anderen Kulturkreis gehören, sondern sich in Bewegung befinden, in Zukunft die globalisierte Welt prägen werden. So können soziale Praxen, die aus der hegemonialen Perspektive desintegrative Momente darstellen, ein innovatives Potenzial entfalten, das für die betroffenen Lebensentwürfe konstitutiv ist. Gerade Migrant(inn)en der dritten Generation entwickeln neue Strategien der Selbstverortung, indem sie neue Lebenskonstruktionen entwerfen und auf diese Weise eine Mehrperspektivität entwickeln, die gerade für interkulturelle Bildungsprozesse essentiell wird. In diesem Zusammenhang fordert Auernheimer (2003, S. 142f.) zu Recht eine multiperspektivische Bildung in einer zunehmend globalisierten Welt, die dieser Entwicklung Rechnung tragen soll.

Die globalen Transformationsprozesse zeigen, dass wir auch in Zukunft mit zunehmender Migration und Diversität konfrontiert sein werden, die sich den konventionellen Erklärungsmustern entziehen. Daher brauchen wir einen neuen Blick auf die Migrationsgesellschaft, einen Blick, der die postmigrantischen Strategien sichtbar macht und die simultane Existenz von Lebensentwürfen als Ressource anerkennt (vgl. Yildiz 2009b). Solche Elemente müssen in die Gestaltung von Bildungsprozessen einfließen. In diesem Sinne darf die Interkulturelle Pädagogik nicht eine auf Migrant(inn)en bezogene Interessenfokussierung betreiben, sondern muss eine Wissenschaft in globalisierten und durch Diversität geprägten Gesellschaften sein: Wir brauchen eine *diversitätsbewusste Pädagogik*, die offen und sensibel für Veränderungen ist.

Literatur

Apitzsch, Ursula (1992). Gramsci und die Diskussion um Multikulturalismus. In: Das Argument, H. 1, S. 53-62.

Auernheimer, Georg (2003). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (1988). Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M./New York: Campus.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (2004). Wir und die Anderen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hrsg.) (2009). Ungenutzte Potentiale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin: Eigenverlag.

Bingemer, Karl; Meistermann-Seeger, Edeltrud; Neubert, Edgar (1969). Die Integration der Kölner Gastarbeiter (Auszug). Im Auftrage der Sozialverwaltung der Stadt Köln und der Deutschen Gesellschaft für Sozialanalytische Forschung Köln. Auszüge: Eigenverlag.

Boldt, Kirsten (2005): "Deutze Spracke isse swäre Spracke". In: Kölner Stadtanzeiger, 14.11.2005.

Bukow, Wolf-Deitrich; Llaryora, Roberto (1988). Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bukow, Wolf-Dietrich; Yildiz, Erol (2002). Der Wandel von Quartieren in der metropolitanen Gesellschaft am Beispiel Keupstraße in Köln oder: Eine verkannte Entwicklung? In: Bukow, Wolf-Dietrich; Yildiz, Erol (Hrsg.), Der Umgang mit der Stadtgesellschaft. Ist die multikulturelle Gesellschaft gescheitert oder wird sie zu einem Erfolgmodell? Opladen: Leske + Budrich, S. 81-111.

Bukow, Wolf-Dietrich; Nikodem, Claudia; Schulze, Erika; Yildiz, Erol (Hrsg.) (2007). Was heißt hier Parallelgesellschaft? Umgang mit Differenz. Wiesbaden: VS Verlag.

Foucault, Michel (1967). Andere Räume. Übers. V. Walter Seitter. In: Wenz, Martin (Hrsg.), Stadt-Räume. Frankfurt/M./New York 1991: Campus, S. 65-72.

Hall, Stuart (2001). Von Scarman zu Stephen Lawrence. In: Schönwälder, Karin; Sturm-Martin, Imke (Hrsg.), Die britische Gesellschaft zwischen Offenheit und Abgrenzung: Einwanderung und Integration vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Berlin-Wien: Philo Fine Arts, S. 154-168.

Hamburger, Franz (2009). Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.

Lauterbach, Karl (2007). Der Zweiklassenstaat. Wie die Privilegierten Deutschland ruinieren. Berlin: Rowohlt.

Schneider, Susanne; Stefanis, Alexandros; Albayrak, Özgür (2005). Fremde Welt. In: Süddeutsche Magazin, 25.11.2005, S. 9-14.

Spiegel 5/2009.

Yildiz, Erol (1997). Die halbierte Gesellschaft der Postmoderne. Probleme des Minderheitendiskurses unter Berücksichtigung alternativer Ansätze in den Niederlanden. Opladen: Leske + Budrich.

Yildiz, Erol (2004). Leben in der kosmopolitanen Gesellschaft: Die Öffnung der Orte zur Welt (nicht veröffentlichte Habilitationsschrift). Köln.

Yildiz, Erol; Mattausch, Birgit (Hrsg.) (2008). Urban Recycling. Migration als Großstadt-Ressource. Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser.

Yildiz, Erol (2008). "Als Deutscher ist man hier ja schon integriert". Alltagspraxis in einem Kölner Stadtteil. In: Yildiz, Erol; Mattausch, Birgit (Hrsg.) (2008), Urban Recycling. Migration als Großstadt-Ressource. Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 100-118.

Yildiz, Erol (2009). Migration aus, nach und in Europa im zwanzigsten und zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhundert. In: Mertens, Gerhard; Frost, Ursula; Böhm, Winfried; Ladenthin, Volker (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III/2. Paderborn/München/Zürich: Schöningh, S. 1057-1070.

Yildiz, Erol (2009a). Was heißt hier Parallelgesellschaft? Von der hegemonialen Normalität zu den Niederungen des Alltags. In: Hess, Sabine; Binder, Jana; Moser, Johannes (Hrsg.), No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: Transcript, S. 153-170.

Yildiz, Erol (2009b). Vom hegemonialen zu einem diversitätsbewussten Blick auf die Migrationsgesellschaft. In: Tschernokoshewa, Elka; Mischek, Udo (Hrsg.), Beziehungsgeflecht Minderheit. Zum Paradigmenwechsel in der Kulturforschung/Ethnologie Europas. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 131-144.

Zaimoglu, Feridun (2000*).* Kanack-Attack ist vielleicht deutscher, als manche es wahrhaben wollen. Interview-Ausschnitte. In: Haus der Kulturen der Welt (Hrsg.), Heimat Kunst. Berlin, S. 46f.

Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als Aufgaben interkultureller Bildung

Wassilios Baros & Hans-Uwe Otto

1. Gleichheit, Anerkennung und kulturelle Freiheit als Voraussetzungen für einen fairen Multikulturalimus

In seinen Schriften beschreibt Georg Auernheimer (2006a; 2007a, S. 20ff.; 2008) zwei Leitmotive Interkultureller Pädagogik, die als zukünftige Verpflichtung einer demokratischen Politik gleichzeitig gegeben sein müssten: den Gleichheitsgrundsatz und den Grundsatz der Anerkennung. Bei der Anerkennung geht es u. a. darum, Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Chance zu geben, sich *frei* verschiedene Traditionen anzueignen und kulturelle Interessen zu artikulieren. Dabei sei die Gewährung von Partizipationschancen unerlässliche Voraussetzung für die Anerkennung: Sich einseitig um Anerkennung zu bemühen, ohne synchron Gleichheit anzustreben, sei kontraproduktiv, fördere im Grunde als unmittelbare nichtintendierte Nebenfolge Segregation: "… bloße Anerkennung kultureller Besonderheiten … verkommt ohne das Zugeständnis von Rechten, möglichst gleichen Rechten, zu einer fragwürdigen Form des Ethnopluralismus, im schlimmsten Fall zur Apartheid." (Auernheimer 2008, S. 22). Aus diesen Leitmotiven lassen sich praktische Konsequenzen sowie konkrete Forderungen für Bildungspolitik und pädagogische Praxis ableiten: Interkulturelles Lernen benötige auf der Ebene der Organisation einen angemessenen institutionellen Rahmen, ohne den sich der interkulturelle Gedanke lediglich in einer fruchtlosen Rhetorik erschöpfe. Interkulturelle Bildung solle als Ort verstanden werden, an dem Gegenerfahrungen zu ungünstigen Sozialisationseffekten ermöglicht werden. Anerkennung als bildungspolitisches Prinzip müsse sich besonders bei der Berücksichtigung der Minderheitensprachen im Bildungssystem bewähren: "Wenn … eine Kultur zukunftsfähig sein soll, wenn eine Sprache lebendig bleiben soll und wenn religiöse Riten nicht in Hinterhöfen praktiziert werden sollen, müssen Minderheiten Partizipationsmöglichkeiten haben, um das Recht auf den Gebrauch und die Überlieferung ihrer Sprache, nach Möglichkeit deren Berücksichtigung im Bildungssystem, durchzusetzen oder um die Präsentation ihrer Gebetsstätten im öffentlichen Raum zu erkämpfen" (ebd., S. 23). Mit Bezug auf Nancy Fraser wendet sich Auernheimer gegen die Dichotomie Umverteilung vs. Anerkennung und trägt mit seinem Ansatz entscheidend zur Überwindung eines identitätspolitisch geprägten und soziale Ungleichheit ausblendenden Diskurses bei.

In seinen aktuellen Beiträgen über Multikulturalismus verweist Amartya Sen (2007a; 2007b) auf die Gefahren einer nicht statthaften Gleichsetzung der Begriffe Kultur und Identität mit der sozialen Wirklichkeit von Minderheiten. Die Kategorisierung von Menschen von einem Außenstandpunkt allein nach dem Kriterium der religiösen Zugehörigkeit (z. B. muslimisch) werde – so sein Kernargument – der Vielfältigkeit und Komplexität von Zugehörigkeitsprozessen nicht gerecht:

a) Menschen vorrangig unter dem Aspekt der religiös begründeten Kulturen zu betrachten, für deren Mitglieder man sie hält, reduziere ihr Dasein auf den Aspekt der Religion, als sei sie das hauptsächliche Merkmal ihrer Identität. Die Aktualität der kritischen Thesen von Sen zeigt sich allein schon, wenn man den politischen Diskurs betrachtet, der in den letzten fünf Jahren in Deutschland über Minderheiten geführt wurde: Wie Terkessidis (2007) richtig anmerkt, werden zunehmend 'neue' normative Konzepte einer multikulturellen Gesellschaft formuliert, die eindeutig auf einer Gleichsetzung von Kultur mit Religion beruhen. Nach außen hin werde wohl Offenheit gegenüber fremden Religionen als Zeichen einer multikulturellen Offenheit demonstriert, jedoch diene das starke Hervorheben und "Fördern" des religiösen Andersseins (Anerkennung von religiösen Bedürfnissen, Tag der offenen Moschee, etc.) lediglich dazu, dem Relevanzverlust des Eigenen, also der christlichen Kirchen, symbolisch entgegenzuwirken.

b) Unterstelle man von einer Beobachterperspektive aus eine "singuläre Zugehörigkeit" (Sen 2007b, S. 34), so werde man auch den individuellen Verschiedenheiten innerhalb der benannten Kulturen nicht gerecht (vgl. ebd., S. 60, S. 122). Die Zuschreibung einer singulären Identität stelle nicht nur eine unstatthafte Kategorisierung in den Sozialwissenschaften dar, sondern generiere soziale Deutungsmuster, die den aktuellen Diskurs (mit-)bestimmen und Machtmechanismen (re-)produzieren.

In Übereinstimmung mit Sen gehen wir davon aus, dass es eine Vielzahl von Zugehörigkeitskategorien gibt, denen Menschen nicht bedingungslos ausgeliefert sind, sondern zu denen sie sich – wie auch immer – verhalten (können). Welchen Rang Religion für jemanden einnimmt, ob sie nachrangig oder vorrangig ist, das ist eine Frage, die nur das Subjekt selbst beantworten kann. Wie andernorts (Baros 2008b) für den Kulturbegriff dargelegt, sind die Sichtweisen und Aktivitäten Einzelner nicht mechanisch aus den kulturellen Bedeutungskonstellationen heraus interpretierbar. Individuen müssen vielmehr in ihren Intentionen, Handlungsentwürfen, subjektiven und objektiven Lebensinteressen, Arten des Weltzugangs etc. ernst genommen werden. Dabei sind immer die potenziell vorhandenen und aus einer bestimmten Bedeutungskonstellation sich ergebenden Optionen des Individuums in einem Begründungsdiskurs (Holzkamp 1996) herauszuarbeiten und zu seinen subjektiven Lebensinteressen und Handlungsbegründungen in Beziehung zu setzen. Der Diskurs um die Bedeutung von Kultur und Religion für die Betroffenen kann also nur ausgehend von ihrem subjektiven Standpunkt stattfinden. Konsequent zu Ende gedacht bedeutet dies auch, dass die Anerkennung des multiplen Charakters von Identitäten nicht zur Verleugnung der Sinnhaftigkeit von Kultur für die einzelnen Subjekte führen darf. Vor diesem Hintergrund ist Auernhei-

mers Kritik am Diversity-Ansatz (Auernheimer 2008) durchaus berechtigt, wenn er konstatiert, dass dieser Ansatz dem immens wichtigen Aspekt der gegenseitigen Wahrnehmung kollektiver Zugehörigkeit in sozialen Interaktionen kaum Beachtung schenke und dem Zugehörigkeitsmanagement der Einzelnen zu wenig Rechnung trage.

Nach Sen bedeutet fairer Multikulturalismus nicht, dass Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen lediglich toleriert werden, damit sie ihr kulturelles Anderssein in Ruhe ausleben können. Das Ziel sollte vielmehr darin bestehen, die sozialen Bedingungen für die Beteiligungsmöglichkeiten dieser Personen an der Zivilgesellschaft sicherzustellen, deren Bildungschancen zu erhöhen und durch Erziehung deren Fähigkeit zu stärken, Alternativen kennenzulernen und darüber zu reflektieren, kulturelle Relevanzen für individuelle Identitätsentwürfe zu entwickeln und begründete Entscheidungen zu treffen. Analog zu Auernheimer erschöpft sich Anerkennung in Sens Konzeption also keineswegs in unreflektierter Hinnahme und Bestätigung kultureller Vielfalt. Im Vordergrund steht die Anerkennung der vielfältigen Bindungen, multiplen Zugehörigkeiten und Identitäten von Menschen. Es geht mit anderen Worten um Anerkennung von selbstbestimmten Lebenspraxen in Selbstachtung und Freiheit: "Es kann der kulturellen Vielfalt nur förderlich sein, wenn man den Menschen erlaubt, ja, wenn man sie ermutigt, so zu leben, wie es ihnen gefällt (statt sie durch das Beharren auf der Tradition einzuengen) … Die kulturelle Vielfalt ergibt sich in diesem Fall als unmittelbare Konsequenz aus der Wertschätzung der kulturellen Freiheit" (Sen 2007b, S. 125).

Auernheimers Anerkennungsbegriff ist prozesshaft und identitätspolitisch sowie identitätstheoretisch begründet: Wird Anerkennung verweigert, werden auch die intersubjektiven Aushandlungsprozesse gestört, in welchen Individuen ihre Identitäten entwerfen. Anerkennung beziehe sich auf identitätsrelevante Weltbilder, kulturelle Praktiken, Werte sowie *selbst gewählte* soziale Zuordnungen. Auernheimer ist sich der Stereotypisierungsgefahr bewusst, dass eine auf Selbstverwirklichung kultureller Ressourcen zielende Anerkennung die individuelle Entfaltung des Einzelnen aufgrund von Zuschreibungsprozessen im Grunde behindert. Mit dem Gleichheitsprinzip fordert er Gleichheit von Rechten und Sozialchancen sowie Gleichbehandlung in Institutionen. Die Rolle von Bildung wäre in diesem Zusammenhang, Ungleichheit(en) bewusst zu machen.

Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive Interkultureller Pädagogik implizieren sowohl den Gedanken der Gewährung kultureller Freiheit als auch die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit. Das Prinzip der Handlungsfähigkeit und -freiheit nimmt bei Sen einen zentralen Stellenwert ein. Im Sinne der Capability-Perspektive geht es darum, "größere Freiheit zu haben, um die Dinge zu tun, die zu schätzen man Gründe hat" (Sen 2000, S. 30). Unter dem Begriff human agency wird genau diese Fähigkeit des Menschen gefasst, seine Handlungen an Zielen auszurichten, die eine Bedeutung für ihn selbst haben (Alkire 2005, S. 218).

Hat die Interkulturelle Pädagogik das Ziel einer gelingenden praktischen Lebensführung und Lebensqualität (well-being) für Menschen mit Migrationshintergrund

nicht aus den Augen verloren, so muss sie sich ernsthaft folgende Fragen stellen: Welchen Beitrag können Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft dazu leisten, dass für alle Menschen positive (Handlungs-)Freiheiten entstehen, die von ihnen auch genutzt werden? Wie kann man sozialpolitisch, aber auch pädagogisch, Bedingungen schaffen, unter denen Menschen dazu befähigt werden, ein gelingendes Leben zu führen?

2. Gegenstandsverständnis, Wissensideal und Aufgabenverständnis einer am Capability Approach orientierten Interkulturellen Pädagogik

Bei der Formulierung für die Interkulturelle Pädagogik interessierender Fragen sind wir bei dem einer Wissenschaft jeweils zugrunde liegenden Gegenstandsverständnis angelangt: Während das *Erkenntnisinteresse* die Frage betrifft, welches die Aufgaben der Wissensbildung sein sollen, bezieht sich das *Gegenstandsverständnis* auf die Arten der Fragen, die als angemessen gelten. Unmittelbar daran knüpft sich das *Wissensideal*, welches die Art von Antworten fokussiert, die als zufrieden stellend erachtet werden. Schließlich geht es beim *Aufgabenverständnis* einer Wissenschaft darum, die Frage zu klären, welche Art von Praxis das Wissen überhaupt ermöglichen soll (Kempf 2003, S. 62ff.).

Die Aufgabe von Wissensbildung entlang der technischen Verwertbarkeit von Erkenntnissen zu orientieren, war für einen Großteil der deutschen Migrationsforschung in den 1970er- und 1980er-Jahren charakteristisch: Als Auftragsforschung zu administrativen Zwecken war sie darauf ausgerichtet, möglichst rasch zu einer effektiven Lösung des "Ausländerproblems" beizutragen. Die unmittelbare Folge dieses übereilten Vorgehens war, dass Forschung betrieben wurde, bevor die involvierten Wissenschaften ein eigenes Erkenntnisinteresse entwickeln konnten (vgl. Tsiakalos 1982; Baros 2008a). Im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses stand die Kontrolle des Verhaltens von Migrant(inn)en. Dieses methodologisch durchaus legitime Kontrollinteresse bedeutet jedoch immer eine Sichtweise von außen auf die Migrant(inn)en und entspricht einem Erkenntnisinteresse, welches man – zugespitzt formuliert – in dem Satz zusammenfassen kann: "Was kann man tun, damit die Aufnahmegesellschaft mit den Migrant(inn)en weniger Probleme hat?" Die Kurzschlüssigkeit dieses Forschungsinteresses wird erst vor dem Hintergrund eines erweiterten Gegenstandsverständnisses offensichtlich, in welchem nicht Fragen nach Bedingungen im Vordergrund stehen, sondern solche, die subjektive Präferenzen, Lebensorientierungen und Vorstellungen fokussieren, die die Migrant(inn)en selbst von einem guten Leben haben. Dieses erweiterte Gegenstandsverständnis wird von einem Erkenntnisinteresse geleitet, welches auf die Gewinnung emanzipatorischen Reflexionswissens abzielt, etwa in der Form: "Wie können Menschen mit Migrationshintergrund an Autonomie gewinnen und in die Lage versetzt werden, sich frei für die Art des Lebens zu entscheiden und ein Leben zu führen, welches sie wertschätzen?"

Ein aktuelles Beispiel für eine am Bedingungsdiskurs orientierte Forschungspragmatik stellt der sog. Neo-Assimilationsansatz dar. Von uns wird er hier deshalb berücksichtigt, weil in seinem Rahmen pädagogische Interventionsvorschläge erarbeitet werden, die darauf ausgerichtet sind, die Voraussetzungen für eine gelingende Lebensführung von Migrant(inn)en zu definieren und festzulegen. So wird davon ausgegangen, dass die Orientierung der Mi-grant(inn)en an den sozialen und kulturellen Erwartungen des Einwanderungskontextes unverzichtbare Voraussetzung für ihre gelingende Lebensführung sei (Esser 2003; Alba/Nee 1997; Brubaker 2001). Entsprechend wird das Erreichen der kulturellen und strukturellen Assimilation als grundlegend notwendig betrachtet. Die Forderung nach struktureller Assimilation zielt auf die Sicherstellung von strukturellen Möglichkeiten mittels Erweiterung von individuellen Potenzialen und Ressourcen. Ganz im Sinne des Humankapitalansatzes geht es vorwiegend darum, die notwendigen individuellen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule und in der Gesellschaft bessere Chancen erhalten.[1] Wenngleich die Forderung "Alles für die Bildung" (Esser 2004, S. 210) als universalistische Orientierung unumstritten ist, stellt sich bei genauem Hinsehen heraus, dass damit das Bildungsverständnis auf die Summe von Kompetenzen reduziert wird, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erwerben und zu entwickeln hätten, um leistungs- und konkurrenzfähig zu sein. Die Frage nach wertvollen Bildungszielen wird durch die deskriptive Feststellung gesellschaftlicher Anforderungen ersetzt. Mehr noch: Der Fokus liegt auf der Explikation des funktionalen Vermögens, das Kinder und Jugendliche benötigen, um in der Migrationsgesellschaft gut leben zu können. Dies bedeutet aber eine eindeutige Beschränkung der Kompetenzförderung auf das Ziel, kompetent überleben zu lernen (Otto/ Schrödter 2009b). Die Fokussierung der Förderung funktionaler Kompetenzen geht freilich mit einem Aufgabenverständnis einher, welches auf die optimal technische Verwertung dieses Wissens in der Praxis abzielt. Eine darauf ausgerichtete assimilationsorientierte Interventionspragmatik kann zweifelsohne von konservativen bildungspolitischen Kreisen leichter aufgegriffen werden, weil Interventionen, die unmittelbar darauf abzielen, Migrant(inn)en dazu zu bringen, etwas Bestimmtes zu sein oder zu tun, ja sie in eine messbare Richtung zu verändern, ungemein greifbar und mit relativ geringerem Aufwand zu realisieren sind. Eine pädagogische Praxis hingegen, die eine Erweiterung der Verwirklichungschancen bzw. Realfreiheiten der Adressat(inn)en anstrebt, ist wohl mit herkömmlichen Messmethoden recht schwer hinsichtlich ihrer Effektivität zu beurteilen.

1 Die Bedeutung dessen, dass diese Kinder und Jugendlichen Bildungsqualifikationen erwerben und sich unbedingt auf dem primären Arbeitsmarkt platzieren müssen, kann keineswegs geleugnet werden (Baros 2006; 2008a; Otto/Schrödter 2006). Es müssen auf jeden Fall Angebote und Strukturen vorhanden sein, die Menschen mit Migrationshintergrund die Teilhabe an der vorherrschenden kulturellen und sprachlichen Lebensform wie auch am gesellschaftlichen Leben überhaupt erlauben und deren Handlungsfähigkeit in Dominanzzusammenhängen dadurch erweitern, dass sie ihnen den zusätzlichen Erwerb von Qualifikationen ermöglichen. Jedoch darf es keinen legitimen Anspruch der kulturellen und politischen Mehrheit geben, der "Migrationsandere nötigte, diese Möglichkeiten anzunehmen" (Mecheril 2004, S. 221).

Von einer Orientierung des Erkenntnisinteresses an der technischen Verwertbarkeit des Wissens zeugt auch die aktuelle Debatte über die Bedeutung von Zweisprachigkeit (Osler 2008; Esser 2006; Esser 2009a; Esser 2009b; Roche 2009; Reich/Roth 2002; Gogolin et al. 2003; Gogolin/Neumann 2009), wenn sie vorwiegend als Diskussion von den Schulleitungen als messbare Effektivität der Zweisprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund geführt wird (vgl. Baros 2008a). Vor dem Hintergrund des Capability-Ansatzes erscheint diese Kontroverse in einem neuen Licht: Bilingual-bikulturelle Konzepte sind weder durch den Nachweis straffer Zusammenhänge begründbar, noch ist die Bedeutung von Zweisprachigkeit angesichts fehlender empirischer Beweise abzustreiten. Im Vordergrund steht auch nicht primär die Frage, ob die Zweisprachigkeit von Migrant(inn)en an sich eine positive, individuelle wie gesellschaftliche Kompetenz bilde oder nicht, sondern vielmehr das Bemühen, Entfaltungspotenziale und bilingual-bikulturelle Lebenschancen von Menschen im Sinne ihrer Möglichkeiten zur Wahl und Gestaltung ihres Lebens zu stärken. Eine systematische Förderung von bilingual-bikulturellen Konzepten ist daher grundsätzlich notwendig. Sie verfolgt das Ziel, die (kulturellen) Entscheidungsmöglichkeiten der heranwachsenden Generationen zu erweitern und die unterschiedlichen und ungleichen Fähigkeiten und Spielräume in den Blick zu nehmen, die es Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erlauben, Perspektiven für das Leben, das sie führen wollen, zu entwickeln und Entscheidungen darüber zu treffen. Ganz im Sinne der von Sen und Nussbaum herausgearbeiteten Capability-Perspektive: Es geht darum, Bedingungen zu definieren, die erfüllt sein müssen, damit Menschen in die Lage versetzt werden, ein Leben führen zu können, das für sie erstrebenswert ist (Nussbaum 1999; Otto/Ziegler 2006). Dafür sind einerseits professionelle Institutionen darauf hin zu befragen, inwieweit sie systematisch bilingual-bikulturelle Angebote zur Verfügung stellen und dadurch Verwirklichungschancen ermöglichen. Andererseits ist unter einer adressat(inn)enbezogenen Perspektive die Qualität der Förderung bilingual-bikultureller Kompetenzen als Erweiterung der Befähigungschancen zur Realisierung erwünschter Lebensweisen (Sen 1985) zu untersuchen.

Durch diese bipolare Interventionsachse (Verwirklichungs- *und* Befähigungschancen) wird das Erkenntnisinteresse einer am Capability-Ansatz orientierten Interkulturellen Pädagogik markiert: Der Fokus liegt auf den Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, um sie bei der Bestimmung ihres eigenen Weges mit positiven Freiheiten zu unterstützen (Nussbaum 2000, S. 87; Otto/Ziegler 2010). Da Benachteiligung aus einer solchen Befähigungsperspektive als Mangel an Verwirklichungschancen zu verstehen ist, wäre der Wert bilingual-bikultureller Maßnahmen daran zu bemessen, ob diese Chancen erhöht worden sind. Eine konstruktive Herausforderung für die interkulturelle Bildung liegt deshalb in der praktischen Gestaltung und Erweiterung dieser Handlungsfähigkeiten, die sich in den Verwirklichungschancen junger Menschen niederschlagen.

3. Der Ansatz der Verwirklichungschancen als gerechtigkeitstheoretischer Referenzrahmen subjektbezogener interkultureller Bildungsforschung

Der Alternative, die sich Georg Auernheimer für die Zukunft der Interkulturellen Pädagogik ausmalte, "pädagogische Arbeit mit politischem Engagement und politischer Aufklärung zu verbinden" (2006b, S. 278), ist gewiss richtungsweisender Charakter beizumessen; besonders in einer Zeit, in der sich die interkulturelle Erziehungswissenschaft gezielt der Frage nach der sozialen Ungerechtigkeit (Hamburger 2009) widmen muss, um ihre Ziel- und Handlungsorientierung konkretisieren und die Voraussetzungen dafür bestimmen zu können, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unter gerechten Bedingungen aufwachsen können.

Was ist aber unter sozialer Gerechtigkeit zu verstehen? Soziale Gerechtigkeit könne gemäß der Capability-Perspektive nicht dadurch gewährleistet werden, dass jedem Individuum unabhängig von seinen individuellen Bedürfnissen ein gewisses Maß an Mitteln zur Verfügung gestellt wird. Eine gerechte Umverteilung von Gütern bilde eine zwar notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung für soziale Gerechtigkeit, denn dadurch könne noch nichts darüber ausgesagt werden, ob und inwieweit die Einzelnen die Fähigkeiten und die Freiheiten besitzen, aus diesen Mitteln für sich Möglichkeiten zu entwickeln und/oder gewünschte Ziele zu erreichen (Levitas 2004, S. 614; Sen 1995, S. 121). Soziale Gerechtigkeit lasse sich daher eher anhand der Verwirklichungschancen beurteilen, wobei die Bandbreite der individuell realisierbaren Möglichkeiten Auskunft darüber gebe, inwiefern der Einzelne die Freiheit besitzt, ein Leben nach seinen Wertmaßstäben zu führen (vgl. Sen 1999). Genau diese Möglichkeiten werden unter dem Capabilitiy-Begriff verstanden. Capabilities sind nicht mit Fähigkeiten oder Kompetenzen zu verwechseln. Vielmehr sind sie zu begreifen als Vermögen[2] im Sinne von kombinierten Fähigkeiten (combined capabilities), die sich in dem Passungsverhältnis zwischen Dispositionen (I-Capabilities) und wesentlichen externen Verwirklichungsbedingungen (E-Capabilities) konstituieren (vgl. Otto/Schrödter 2009b). [3]

2 In Aristoteles' Terminologie – auf die sich der Capability Approach im Wesentlichen stützt – wird Vermögen differenziert in unvollkommenes/unausgebildetes Vermögen in Form von Anlagen oder Potenzialen und in vollkommenes/ausgebildetes Vermögen in Form von Dispositionen (vgl. auch Schark 2005, S. 225ff.). Ein Wesen kann sein Vermögen auf zwei Ebenen aktualisieren: Ausbildung eines Vermögens im Prozess des Zusammenwirkens von Dispositionen und externalen Verwirklichungsbedingungen einerseits; und Manifestation des Vermögens, welches das Individuum bereits besitzt, andererseits. Nicht nur die schlichte Manifestation an sich, sondern auch der Prozess der Ausbildung eines Vermögens ist von entscheidender Bedeutung. Die erste Stufe der Aktualisierung von Vermögen besteht in der Verwirklichung/Ausbildung einer Fähigkeit, die zweite Stufe in der eigentlichen Tätigkeit, in der wirklichen Umsetzung des Vermögens.

3 Mit Central Capabilities sind Grundbedingungen gemeint, die für ein menschenwürdiges Leben notwendig und förderlich sind. Die Liste der Grundbedingungen umfasst nach Nussbaum zehn Aspekte: 1. lebenswertes Leben von normaler Dauer zu leben; 2. gesund sein können; 3. über den eigenen Körper verfügen können; 4. Sinne, Imagination, Denken; 5. Emotionen ausdrücken und zur Zuneigung fähig sein können; 6. eine Vorstellung vom Guten entwickeln können; 7. in Gemeinschaft mit Selbstachtung leben können; 8. in Sorge zu und in Verbindung mit Tieren, Pflanzen und der Naturwelt leben können; 9. Muße erleben, spielen können; 10. politische und materielle Kontrolle über die eigene Umgebung ausüben können. Diese Capabilities seien universell, in ihrer Konkretisierung jedoch individuell und kulturgebunden.

Der Teufelskreis der Mehrfachbenachteiligung und -diskriminierung von Schüler(inn)en mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist – wie Auernheimer (2007b) zu Recht bemerkt – durch Gleichheit der Startbedingungen definitiv nicht zu beenden. Erforderlich ist also eine Gerechtigkeitsperspektive, die sich mit ungleichen Lebens- und Entfaltungschancen für Heranwachsende auseinandersetzt und die Chancengleichheit als Gleichheit der Verwirklichungschancen *und* als Befähigungsgerechtigkeit (Otto/Schrödter 2009a; Otto/Schrödter 2008) definiert. Der Capability Approach stellt die interkulturelle Bildungsforschung vor die Aufgabe, die materiell vorgegebenen Handlungsräume und die institutionellen Strukturen in der Migrationsgesellschaft als Bestandteile der objektiv vorhandenen Bedingungen/Bedeutungen systematisch zu den subjektiven Handlungsfähigkeiten des Individuums in Beziehung zu setzen. Gesellschaftliche Möglichkeiten und individuelle Fähigkeiten zusammen bestimmen die objektiven Chancen der Subjekte auf Wohlergehen und damit auf ein gutes, gelingendes oder "glückseliges" Leben (Andresen/Otto/Ziegler 2006). Menschliches Wohlergehen wird bestimmt als die Reichweite und Qualität des Spektrums und als die Menge effektiv realisierbarer, hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen, für ihre Konzeption eines guten Lebens wertvolle Handlungen und Daseinszustände (doings and beings) realisieren zu können. Vor diesem Hintergrund werden die unterschiedlichen Facetten der sozialen Ungerechtigkeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich sichtbar: So sind sie z. B. eingeschränkt in ihren Verwirklichungschancen bei einer Einbindung in religiöse Weltsichten, wenn sie nicht imstande sind, das Vermögen Sinne, Vorstellungskraft und eigenes Denken entwickeln zu können. Am Beispiel des von Nussbaum beschriebenen Vermögens Zugehörigkeit, Mitgliedschaft und Solidarität als Grundvoraussetzungen für Handlungsfähigkeit lässt sich ferner die Notwendigkeit verdeutlichen, Bedingungen zur Förderung wechselseitiger Anerkennungsprozesse zu schaffen: Es geht einerseits allgemein um die Befähigung, mit anderen Menschen zu leben, sie *anzuerkennen*. Andererseits geht es darum, dass Menschen mit Migrationshintergrund über die sozialen Grundlagen für Selbstachtung und Würde verfügen und als Individuen behandelt werden, die Würde besitzen und deren Wert dem aller anderen gleich ist. Daraus soll nicht etwa die pädagogische Forderung abgeleitet werden, rassistische Verhaltensweisen im Einzelfall zu eliminieren, sondern die grundlegende Frage zu stellen: Auf welche Weise sind welche wesentlichen externalen Verwirklichungsbedingungen zu erweitern und ggf. neu zu gestalten, so dass die Entfaltung dieses Vermögens ermöglicht wird? Dazu gehören zweifelsohne ein institutionell gewährter Schutz vor Diskriminierung aus Gründen der Religionszugehörigkeit, der ethnischen Zugehörigkeit und der nationalen Herkunft sowie die Schaffung weiterer institutioneller Rahmenbedingungen, welche Formen von positiver Gemeinschaft im oben beschriebenen Sinne erst entstehen lassen und systematisch fördern.

Methodologisch betrachtet liegt das analytische Potenzial des Capability-Approachs in seiner präzisen Terminologie, welche die genaue Differenzierung zwischen

strukturellen und empirischen Theorieanteilen[4] ermöglicht. So ist der Zusammenhang zwischen wesentlichen externalen Verwirklichungsbedingungen und internen Fähigkeiten zur Entfaltung von Vermögen struktureller Natur. Social conversion factors und personal conversion factors[5] stehen bezogen auf kombinierte Vermögen in einem a priori bestehenden Zusammenhang, wobei ihre Relation zueinander mit den Mitteln der Logik und der Terminologie beweisbar ist: Liegen die für die Ausbildung eines Vermögens (z. B. Partizipationsmöglichkeit) erforderlichen, wesentlichen externalen Voraussetzungen (Rede- und Versammlungsfreiheit, Zugang zu Information, freie Zeit) vor und sind die dazu notwendigen internen Fähigkeiten (moralisches Urteilsvermögen, Literalität etc.) gegeben, so kommt es zur Entfaltung des konkreten Vermögens, welches sich in der Wirklichkeit auch umsetzen wird, wenn auf diesen Übergangsprozess keine konterkarierenden akzidentellen Bedingungen (Otto/Schrödter 2009b) einwirken. Anders ausgedrückt: Die begriffliche und logische Ableitung des Passungsverhältnisses zwischen wesentlichen externalen Verwirklichungsbedingungen und individuellen Dispositionen (Kompetenzen) als notwendiger Voraussetzung für die Ausbildung kombinierter Fähigkeiten (Capabilities) bildet einen strukturellen Theoriekern, dessen Wahrheitsgehalt keiner empirischen Prüfung bedarf. Die explizite Herausarbeitung der strukturellen Theorieanteile leistet zweierlei:

Zum einen wird Pseudoempirie vermieden: Für die Partizipationsmöglichkeit von Menschen mit Migrationshintergrund kann z. B. die empirische Frage nicht lauten, *wieviel* an wesentlichen externalen Voraussetzungen kombiniert *mit welchem Ausmaß* von internen Fähigkeiten *zu welcher* Ausprägung von Vermögen führt, um so zu einer metrischen Abstufung unterschiedlicher Erscheinungsbilder von Partizipationsmöglichkeit zu gelangen. "Ein wenig" Partizipationsmöglichkeit als Capability gibt es nicht, weil "ein wenig" *kein* wirkliches Vermögen bezeichnet.

Zum anderen führt die Explikation der strukturellen Theorieanteile zur Präzisierung relevanter Forschungsfragen, welche einer empirischen Prüfung fähig und bedürftig sind. Zum Beispiel: Sind die für die Entfaltung von Vermögen notwendigen externen Verwirklichungsbedingungen vorhanden? Und wenn nicht: Wie können sie geschaffen werden? Für die Partizipationsmöglichkeit wäre daher auf der strukturellen Ebene festzustellen, ob Meinungs- und Versammlungsfreiheiten gewährt werden. Auf der sozial-kontextuellen Ebene wäre zu untersuchen, inwieweit im Alltag Partizipation von Migrant(inn)en als wertvoll und erstrebenswert anerkannt wird. Und auf der personellen Ebene – und diese Ebene betrifft speziell den Beitrag von Bildung – soll empirisch erfasst werden, ob über Bildung und Erziehung positive Freiheiten für die Individuen gewährleistet werden.

4 Die eminente Bedeutung einer solchen Unterscheidung für eine noch differenziertere und effiziente sozialwissenschaftliche und psychologische empirische Forschung hat Kempf (2003, S. 312ff.; 2009, S. 92f.) in Anlehnung an den terminologischen Begriffsapparat der konstruktiven Wissenschaftstheorie deutlich herausgearbeitet.

5 Die Unterscheidung zwischen Dispositionen (nach Nussbaum: I-Capabilities) als personal conversion factors und wesentlichen Verwirklichungsbedingungen (nach Nussbaum: E-Capabilities) als social conversion factors unter Berücksichtigung der Ebene Güter/Opportunitäten (commodities) geht auf Sen (1990, 1985) zurück.

Während die Frage, welche objektiven Bedingungen zu handlungsrelevanten Prämissen für die Subjekte werden, eine Schlüsselfrage der Psychologie darstellt, bildet die von Sen (1980) aufgeworfene Frage, welche Güter (commodities) von den Subjekten angesichts ihrer besonderen personalen und sozialen Bedingungen tatsächlich angeeignet und entsprechend zu Verwirklichungschancen werden, eine (empirische) Schlüsselfrage des Capability-Ansatzes. So kann z. B. die Aneignung von Gütern/Opportunitäten in Form von Bildungsangeboten für die Adressat(inn)en aus jeweils unterschiedlichen Gründen bereits auf der Ebene des Wissens und der Wahrnehmung misslingen. Fehlender Zugang zu bildungsrelevanten Informationen muss dabei nicht auf individuelles Unvermögen hindeuten, sondern kann tiefere soziale Hintergründe haben– man denke an die Problematik der Bildungsferne und des fehlenden Zugangs zu bildungsrelevanten Informationen bei unterprivilegierten Familien mit oder ohne Migrationshintergrund. Zu berücksichtigen bei der Wahrnehmung von Opportunitäten ist auch die Problematik der Adaption von Präferenzen (Sen 1999; Khader 2009), was eine Anpassung der Beurteilungsmaßstäbe und Grundhaltungen an die eigenen "objektiven" Lebenssituationen und -möglichkeiten bedeutet (vgl. Otto/Ziegler 2007).[6]

Untersucht man im Befähigungsansatz, inwieweit eine Person imstande ist, vorhandene *und* (für sich selbst als relevant) wahrgenommene Chancen nach ihren Werten zu realisieren, so ist damit gleichzeitig angesprochen, inwieweit/ob sie über die dazu erforderlichen Mittel verfügt. Mittel können sich sowohl auf interne Fähigkeiten und Kompetenzen als auch auf personenbezogene wesentliche externale Verwirklichungsbedingungen beziehen (z. B. Einkommen, zeitliche Ressourcen etc.). In beiden Ausprägungen sind Mittel als Capabilities in ihrer instrumentellen Funktion (Unterhalter 2003, S. 5) aufzufassen, d. h. sie sind erforderlich, damit weitere Verwirklichungschancen entfaltet und Vermögen (aus-)gebildet werden können. Fehlen diese Capabilities, kommt es zum Mangel an Verwirklichungschancen – und so reproduziert sich autonom der Teufelskreis der sozialen Ungerechtigkeit. Dies weist gleichzeitig immer auf eine fortdauernde und im Lebensverlauf akkumulierte Bildungsbenachteiligung hin.

Die Verwirklichungschancen von Individuen können maßgeblich auch von externalen Faktoren beeinflusst werden, die sich in ihrer objektseitig definierten Dimension auf die perso-nenunabhängigen wesentlichen Verwirklichungsvoraussetzungen beziehen. In gewisser Analogie zum Entfremdungsbegriff von Sève (1972) machen die externalen Faktoren die objektive Logik menschlichen Handelns aus. Sie markieren auch objektive Entfremdungsproblematiken, die sich im Widerspruch manifestieren, dass Individuen in ihrem Selbstverständnis meinen, ihre Lebenssituation und ihre Lebensbedingungen zu kontrollieren, entgegen den realen Verhältnissen. Zu untersuchen wäre in diesem Zusammenhang: Auf welche Weise

6 Die Entscheidung Jugendlicher mit Migrationshintergrund, von einer Berufsausbildung Abstand zu nehmen, hängt z. B. nicht selten zusammen mit deren Lebenssituation und biografischen (negativen) Erfahrungen, die für sie aktuell zu Handlungsprämissen werden, unter denen sie ihre Intention subjektiv als logische Konsequenz ableiten. Zu fragen wäre in diesem Zusammenhang, unter welchen Bedingungen individuelle Aspirationen sich der jeweiligen subjektiven Lebenssituation des Einzelnen anpassen (vgl. Nussbaum 2003, S. 33).

werden durch strukturelle oder institutionelle Barrieren (wie z. B. ungleiche Behandlung) individuelle Verwirklichungschancen verunmöglicht?[7]

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Güter/Opportunitäten werden nicht automatisch zu Verwirklichungschancen. Misslungene Aneignungsprozesse ereignen sich auf unterschiedlichen Ebenen und offenbaren jeweils diverse subtile Spielarten von Capability-Deprivation. Die Untersuchung der besonderen personalen und sozialen Bedingungen, die diesen Aneignungsprozess fördern oder hindern, ist generell von entscheidender Bedeutung, um empirisch zu erfassen, ob/in welchem Ausmaß externale Verwirklichungsbedingungen vorliegen, die erforderlich sind, damit Vermögen (combined capabilities) entfaltet werden können. Die empirische Prüfung subjektseitig definierter Bedingungen (Prämissen) menschlichen Handelns ist im Capabilitiy Approach deshalb von besonderer Bedeutung, weil die Entfaltungspotenziale und Lebenschancen von Menschen im Sinne ihrer Möglichkeiten zur Wahl und Gestaltung ihres Lebens weder einseitig in den individuellen Fähigkeiten gesehen noch abstrakt in den strukturellen Bedingungen gesucht werden. Es kommt also darauf an, den Vermittlungsprozess zwischen objekt- und subjektseitig definierten (Rand-) Bedingungen für die Analyse empirisch zugänglich zu machen. Dabei bilden die subjektseitig definierten Bedingungen die empirischen Voraussetzungen, unter denen die sachlogisch begründeten Theorieanteile des Befähigungsansatzes zum Tragen kommen.

Diesem an der genauen Rekonstruktion von Bedingungen orientierten Interesse folgt eine an erfolgreicher Praxis interessierte Zielsetzung. Es geht darum, die Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erweitern. Dabei kommt Bildung und Befähigung eine Schlüsselrolle zu, denn darüber soll dauerhaften Verfestigungen sozialer Nachteile und Einschränkungen von Verwirklichungschancen entgegengewirkt werden. Wirksamkeit und Qualität von pädagogischen Interventionen lassen sich im Sinne ihres nachweisbaren Beitrags zur qualitativen und quantitativen Erweiterung der realen, praktischen Möglichkeits- und Freiheitsräume von Heranwachsenden bestimmen und auf dieser Wirksamkeitsbasis auch systematisch erhöhen.

4. Zukunftsaufgaben für Bildung und Erziehung

In seiner kritischen Bilanz über die Interkulturelle Pädagogik stellte Georg Auernheimer die Notwendigkeit heraus, sie theoretisch stärker an die allgemeine Erziehungswissenschaft anzubinden, damit "die Interkulturelle Pädagogik ihren marginalen Status verliert, ohne ihren Auftrag zu verraten" (Auernheimer 2003, S. 111).

7 Am Beispiel der Problematik des Übergangs von der Schule in eine berufliche Ausbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommen die externalen Faktoren als Mechanismen der Diskriminierung aufgrund der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit zum Tragen, wobei der Faktor ethnische Herkunft eine entscheidende Barriere beim Zugang zu einer beruflichen Qualifikation darstellt (vgl. dazu auch Boos-Nünning 2006; Granato/Soja 2005).

Dies wird durch den Gerechtigkeitsfokus des Befähigungsansatzes geboten. Bildung und soziale Gerechtigkeit sowie das Thematisieren von Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche gerecht aufwachsen können, sind jedoch gewiss keine spezifisch interkulturellen Themen. Sie rücken aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Sicht als brisante soziale Probleme in den Vordergrund: Die Ermöglichung einer gelingenden sozialen Lebensführung wird als soziales Projekt mit dem Anspruch auf eine erfolgreiche pädagogische Praxis aufgefasst, dessen capability-orientierte Ausrichtung als Befähigungsgerechtigkeit erweiterte Möglichkeiten zur Verfügung stellt, die in ihrer individuellen Verfügbarkeit Navigationsoptionen für die jeweilige Lebensführung im Kontext einer strukturellen Verwirklichungsgerechtigkeit zulassen (Baros/Otto 2008; Baros/Manafi 2009). Die funktionale und "kontextblinde" Perspektive von Kompetenzdenken und Kompetenzförderung, die für humankapitaltheoretisch orientierte Konzepte interkultureller Bildung charakteristisch ist, wird mit kritisch reflektiertem Blick auf die Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen überwunden. Die diesen Ansätzen inhärente Tendenz zur Privatisierung von Ursachen und Reproduktionsmechanismen sozialer Probleme wird in Frage gestellt. Nicht eine Förderung von Kompetenzen im herkömmlichen Sinn steht im Vordergrund, sondern die Realisierung von Kompetenzen im Sinne menschlicher Verwirklichungschancen.

Ihren besonderen Auftrag würde die Interkulturelle Pädagogik durch eine gerechtigkeitstheoretische Anbindung an allgemein-erziehungswissenschaftlich relevante Fragestellungen gewiss nicht verraten. Im Gegenteil: Die traditionelle Pädagogik würde – wie Hohmann (1989, S. 11) zutreffend formulierte – im interkulturellen Kontext "ihre eigenen Probleme in zugespitzter Form" wiederfinden. Der Befähigungsansatz nimmt aufgrund seiner Kontextsensitivität (Sturma 2000) neben strukturellen Aspekten immer auch die alltagskulturelle Praxis von Menschen mit Migrationshintergrund systematisch in den Blick. Für die Analyse von internen Fähigkeiten sowie von wesentlichen externen Verwirklichungsbedingungen ist gerade das Zusammenwirken von sozialstrukturellen und kulturellen (Diskurs-)Verhältnissen stets in Rechnung zu stellen. Dabei dürfen personelle, sozial-kontextuelle und gesellschaftliche Ursachen bei der Erklärung des Mangels an Verwirklichungschancen nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern müssen unter der Befähigungs- und Verwirklichungsperspektive gleichermaßen berücksichtigt werden (s. Abb. 1).

	Personell (*Individuum*)	Sozial-kontextuell (*Milieu*)	Strukturell (*Gesellschaft*)
Befähigung	Positive Freiheit (*human agency*)	Anerkennung	Gleichheit
Verwirklichung	Bildung	Integration	Partizipation

Abbildung 1: Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als soziales Projekt der Migrationsgesellschaft

Unter der Capability-Perspektive wird Gleichheit als Gleichheit in den Verwirklichungschancen und somit als Befähigungsgerechtigkeit verstanden. Wechselseitige Anerkennungsprozesse sind Voraussetzungen von als Handlungsfähigkeit verstandener Integration. Es geht im Sinne von Sen um Anerkennung von selbstbestimmten Lebenspraxen in Selbstachtung und Freiheit, also im Grunde um Anerkennung selbst gewählter sozialer Zuordnungen (Auernheimer). In Auernheimers Ansatz kommt Bildung – als ergänzendem Motiv der Interkulturellen Pädagogik – eine besondere Bedeutung zu. Sie markiert ein bewusstes Verhältnis zum Selbst, zur Gesellschaft und zur Natur und zielt u. a. auf die Erschließung von verfügbaren kulturellen Ressourcen für die subjektive Sinnfindung der Individuen ab.

In der praktischen Gestaltung und Erweiterung von Handlungsfähigkeiten, die sich als Verwirklichungschancen junger Menschen realisieren, bestehen der Auftrag und die konstruktive Herausforderung für eine interkulturelle Bildung und Erziehung, die dem Befähigungsansatz folgen. Um konkret zu werden: Es ist dringend geboten, positive Freiheit (Crocker 1995, S. 182ff.; Steckmann 2008, S. 98ff.) zu gewährleisten, denn Vermögen (capability) kommt ohne sie nicht aus. Dies bedeutet, dass die Freiheit einer Person nicht negativ über das Fehlen äußerer Zwänge, sondern positiv als das Vorhandensein von Verwirklichungschancen zu definieren ist. Im Unterschied zu einfachen Funktionsweisen (was die Individuen aktuell "tun" oder "sind") ist positive Freiheit die grundlegende Voraussetzung für Vermögen im Sinne der Möglichkeiten, die den Individuen offen stehen, um für sich wertvolle Daseinsformen und Tätigkeiten realisieren zu können.

Vor diesem Hintergrund muss es einer interkulturellen Bildung und Erziehung darum gehen, den Horizont der Heranwachsenden zu erweitern, Verständnis für andere Menschen und Gruppen zu wecken und Gelegenheit dafür zu bieten, die kulturelle Freiheit zur wohlüberlegten Wahl bei der Bestimmung ihrer Lebensziele zu entwickeln. Es gilt gleichzeitig, einer nicht-bornierten schulischen Erziehung den Vorzug zu geben, in welcher die Fähigkeit zu vernünftiger Abwägung und kritischer Prüfung von scheinbaren Selbstverständlichkeiten gestärkt wird (vgl. Sen 2007b, S. 128f.). Anstatt bereits ganz jungen Kindern "ein altes, überkommenes Ethos einzuflößen", muss es darum gehen, ihnen dabei zu helfen, "die Fähigkeit zu entwickeln, über neue Entscheidungen, die sie als Erwachsene werden treffen müssen, vernünftig nachzudenken" (ebd., S. 169).

Die Rolle der Erwachsenen in einem solchen Erziehungsprozess besteht freilich *nicht* darin, *zur* Freiheit zu *erziehen, sondern Freiheiten zu gewähren* und die Heranwachsenden in ihren Anstrengungen, auf ihrem eigenen Weg und in ihrer eigenen Form der subjektiven Daseinsbewältigung und -erfüllung zu unterstützen (Holzkamp 1983). Im Bildungs- und Erziehungsprozess ist das Gegenüber als Subjekt anzuerkennen, welches in der Lage ist, über sein Handeln selbst zu verfügen. Aufgabe von Bildung wäre es somit, eine Prämissenerweiterung herbeizuführen, die auch Reflexionen über die individuelle sowie gesellschaftliche Bedeutung von kombinierten Fähigkeiten (capabilities) für alle Gesellschaftsmitglieder (Saito 2003, S. 29) impliziert.

Der Capabilities-Katalog von Nussbaum kann (z. B. in der interkulturellen Weiterbildung von Professionellen in Schule und Sozialer Arbeit) als (Diagnose-)Instrument eingesetzt werden zur differenzierten Erkennung der unterschiedlichen Ebenen, auf denen Ungleichheit in den Verwirklichungschancen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entsteht und (permanent) reproduziert wird. Vor diesem analytischen Hintergrund können Professionelle dazu befähigt werden, *nicht nur* interne Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zu erkennen, *sondern auch* wesentliche Verwirklichungsbedingungen für die Entwicklung von kombinierten Fähigkeiten (Vermögen) herauszufinden und gezielt aufzuspüren, wie es zu einem Mangel an Verwirklichungschancen (capability-deprivation) kommen kann. Diese Problemerkennungskompetenz als Bestandteil professioneller Reflexionskompetenz impliziert immer auch die Fähigkeit zum differenzierten Erkennen des Besonderen im Allgemeinen und des Allgemeinen im Besonderen, bedeutet also auch immer reflektierte Sensibilität gegenüber der (Kultur- und/oder Migrations-) Spezifizität von Problemlagen. Die systematische Auseinandersetzung mit sozialen Problemen, die ein gerechtes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erschweren bzw. verunmöglichen, führt zu einer Erweiterung der professionellen Entscheidungsgrundlagen in Richtung auf eine pädagogische Praxis mit adressat(inn)en- und institutionsbezogener Reichweite, die sich zum Ziel setzt, einen Beitrag zur Erhöhung von Befähigungs- und Verwirklichungschancen der Subjekte zu leisten.

Literatur

Alba, Richard; Nee, Victor (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. In: International Migration Review, 31 (4), S. 826–874.

Alkire, Sabina (2005). Subjective Quantitative Studies of Human Agency. In: Social Indicators Research, 74 (1), S. 217-260.

Andresen, Sabine; Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2006). Education and Welfare: A Pedagogical Perspective on the Capability Approach. In: Freedom and Social Justice. Documentation of the 2006 Conference of the HDCA.
URL (Zugriff 29.11.2009): http://www.capabilityapproach.com/pubs/3_3_Andresen.pdf

Auernheimer, Georg (2003). Interkulturelle Pädagogik. Eine kritische Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 55 (2), S. 104-113.

Auernheimer, Georg (2006a). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. In: Tanner, Albert u. a. (Hrsg.), Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo, S. 29-45.

Auernheimer, Georg (2006b). Nochmals über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Badawia, Tarek; Luckas, Helga; Müller, Heinz (Hrsg.), Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 265-280.

Auernheimer, Georg (2007a). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (2007b). Migration und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. In: Fischer, Dietlind; Eisenbast, Volker (Hrsg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 85-92.

Auernheimer, Georg (2008). Interkulturelle Orientierung der pädagogischen Arbeit. In: Paidagogiki, Theoria kai Praxi, 3 (2) (Ioannina/Greece), S. 20-37.

Baros, Wassilios (2006). Neo-Assimilation. Das Ende des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung? In: Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (Hrsg.), Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. (Sonderheft 8). Lahnstein: verlag neue praxis, S. 61-70.

Baros, Wassilios (2008a). Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrationsforschung - Zum Verwertungszusammenhang von wissenschaftlichen Erkenntnissen am Beispiel des Neo-Assimilationsansatzes in der Bilingualismusdebatte. In: conflict & communication online, Vol. 7, No. 2. URL (Zugriff 26.11.2009): http://www.cco.regener-online.de/2008_2/pdf/baros_2008.pdf

Baros, Wassilios (2008b). Wirklichkeitskonstruktionen und Familienbeziehungen von Migrantinnen und Migranten. Theoretische Ansätze und methodische Perspektiven. In: Rosen, Lisa; Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.), Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster: Waxmann, S. 311-328.

Baros, Wassilios; Otto, Hans-Uwe (2008). Multikulturalismus und Capabilities. Oder: Was kann man von Amartya Sen über die Aufgabe einer Interkulturellen Erziehung in der Migrationsgesellschaft lernen? In: Paidagogiki, Theoria kai Praxi, 3 (2) (Ioannina/Greece), S. 5-19.

Baros, Wassilios; Manafi, Georgia (2009). Approaching Migrant Youth Marginalisation through the capabilities approach. Methodological Proposals. In: Social Work and Society. The International Online-Only Journal, Vol. 7(1), p. 113-121. URL (Zugriff 26.11.2009): http://www.socwork.net/2009/1/articles/barosmanafi

Boos-Nünning, Ursula (2006). Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeit und Sozialpolitik (Hrsg.), Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Bonn.

Brubaker, Roger (2001). The Return of Assimilation. Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States. In: Ethnic and Racial Studies, 4 (24), p. 531–548.

Crocker, David A. (1995). Functionings and Capability. The Foundations of Sen's and Nussbaum's Development Ethic, Part 2. In: Nussbaum, Martha C.; Glover, Jonathan (Eds.), Women, Culture, and Development. Oxford: Clarendon Press, p. 153-198.

Cummins, James (2003). Bilingual Education. In: Bourne, Jill; Reid, Euan (Eds.), World Yearbook of Education: Language Education. London: Routledge Falmer, p. 3-19.

Esser, Hartmut (2003). Ist das Konzept der Assimilation überholt? In: Geographische Revue, 2(5), S. 5-22.

Esser, Hartmut (2006). Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 4, S. 525-543.

Esser, Hartmut (2009a). Neues zum "Streitfall Zweisprachigkeit": Einige nötige Anmerkungen zum Beitrag "Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie "Sprache und Integration" von Leona Cecile Osler in ZIF, 13 (1) 2008: 1-8. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 14 (1), S. 1-4. URL (Zugriff 23.1.2010): http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/beitrag/EsserReplik.htm

Esser, Hartmut (2009b). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.), Streitfall Zweisprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-88.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Nr. 107).

Granato, Mona; Soja, Eva-Maria (2005). Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund - integraler Bestandteil im Bildungsbereich? In: Wirtschaft und Berufserziehung, 57(5), S. 14-18.

Hamburger, Franz (2009). Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Juventa.

Hohmann, Manfred (1989). Interkulturelle Erziehung. Eine Chance für Europa? In: Hohmann, Manfred; Reich, Hans. H. (Hrsg.), Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster, New York: Waxmann, S. 1-35.

Holzkamp, Klaus (1983). "We don't need no education …". In: Forum Kritische Psychologie 11 (Argument-Sonderband 93), S. 111-125.

Holzkamp, Klaus (1996). Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. In: Forum Kritische Psychologie 36, S. 7-74.

Kempf, Wilhelm (2003). Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Bd. I: Theorie und Empirie. Berlin: regener.

Kempf, Wilhelm (2009). Methodologie und Methoden der kulturwissenschaftlichen Psychologie. In: Kempf, Wilhelm; Kiefer, Markus (Hrsg.), Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band III: Natur und Kultur. Berlin: regener, S. 49-99.

Khader, Serene J. (2009). Adaptive Preferences and Procedural Autonomy. In: Journal of Human Development and Capabilities, 10 (2), p. 169-187.

Levitas, Ruth (2004). Beyond bourgeois right: freedom, equality and utopia in Marx and Morris. In: The European Legacy 9 (5), p. 605-618.

Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Nussbaum, Martha C. (1999). Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Nussbaum, Martha C. (2000). Women and Human Development: The Capabilities Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, Martha C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. In: Feminist Economics 9(2/3), p. 33-60.

Osler, Leona Cecile (2008). Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie Sprache und Integration. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13 (1), S. 1-8.
URL (Zugriff 23.1.2010): http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Osler1.htm

Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (2006). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität – und zurück? In: Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (Hrsg.), Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. (Sonderheft 8). Lahnstein: verlag neue praxis, S. 1-18.

Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (2008). Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. Zum Verhältnis von Gerechtigkeit und Effizienz. In: Grunert, Cathleen; von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.), Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 55-77.

Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (2009a). Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit im Post-Wohlfahrtsstaat. In: Kessl, Fabian; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.), Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 173–190.

Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (2009b). "Kompetenzen" oder "Capabilities" als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, Hans-Herrmann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-185.

Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2006). Education and Capabilities. In: Social Work and Society. The International Online-Only Journal, Vol 4(1), p. 269-287.
URL (Zugriff 29.11.2009): http://www.socwork.net/2006/2/articles/ottoziegler

Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2007): Soziale Arbeit, Glück und das gute Leben – Das sozialpädagogische Potential des Capability Approach. In: Andresen, Sabine; Pinhard, Inga; Weyers, Stefan (Hrsg.), Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag. Weinheim und Basel: VS Verlag, S. 229-248.

Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2008). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hrsg.), Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-17.

Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2010). Political Uses of the Capability Approach – Capabilities as an Educational Task in the Production of Well-Being. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Eds.), Education, Welfare and the Capabilities Approach. Opladen: Barbara Budrich, S. 231-236.

Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2002). Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Roche, Jörg (2009). Zur Problematik von Sprachstandserhebungen in der Migrationsforschung – illustriert am Beispiel der Integrationsstudie von H. Esser. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14 (2), S. 1-12.
URL (Zugriff 23.1.2010): http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Roche4.htm

Saito, Madoka (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. In: Journal of Philosophy of Education, Vol. 37, No. 1., p. 17-33.

Schark, Marianne (2005). Lebewesen versus Dinge. Berlin: de Gruyter.

Sen, Amartya K. (1980). Equality of what? In: Sterling M. McMurrin (Hrsg.), The Tanner Lecture on Human Values, Bd. 1. Cambridge: Cambridge University Press, p. 197–220.

Sen, Amartya K. (1985). Commodities and Capabilities. Amsterdam: North-Holland.

Sen, Amartya K (1990). Justice. Means versus freedoms. Philosophy and Public Affairs, Bd. 19, p. 111–121.

Sen, Amartya K. (1995). Inequality Re-examined. Oxford: Oxford University Press.

Sen, Amartya K. (1999). Development as Freedom. New York: Alfred A. Knopf.

Sen, Amartya K. (2000). Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München und Wien: Hanser.

Sen, Amartya K. (2007a). Der Freiheit eine Chance. "Die Zeit" vom 6.12.2007.

Sen, Amartya K. (2007b). Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: C. H. Beck.

Sève, L. (1972). Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Berlin: Dietz.

Steckmann, Ulrich (2008). Autonomie, Adaptivität und das Paternalismusproblem – Perspektiven des Capability Approach. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hrsg.), Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 90-115.

Sturma, Dieter (2000). Universalismus und Neoaristotelismus. Amartya Sen und Martha C. Nussbaum über Ethik und soziale Gerechtigkeit. In: Kersting, Wolfgang (Hrsg.), Poli-

tische Philosophie des Sozialstaats, Weilerwist: Verlag Velbrück Wissenschaft, S. 257-292.

Terkessidis, Mark (2007). Muslim ja – Bürger nein. TAZ vom 26.06.2007.

Tsiakalos, Georgios (1982). Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrantenforschung. In: Röhrich, Wilfried (Hrsg.), Vom Gastarbeiter zum Bürger. Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Duncker & Humblot, S. 29-62.

Unterhalter, Elaine (2003). Education, capabilities and social justice. Chapter prepared for UNESCO EFA Monitoring Report 2003/4.

Über die Autoren

Baros, Wassilios, Dr., geb. 1969. Hochschullehrer für interkulturelle Bildung und Erziehung an der Democritus University of Thrace (Alexandroupolis). Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung, interkulturelle Kommunikation und Konfliktforschung, qualitative Sozialforschung, Migration und Capabilitiy-Forschung.

Kontakt: Democritus Universität of Thrace
Faculty of Educational Sciences Department of Primary Level Education
Nea Chili, GR–68100 Alexandroupolis
eMail: vbaros@eled.duth.gr

Bender-Szymanski, Dorothea, Priv. Doz. Dr. phil. habil., Dipl. Psych. und Lehrerin, geb. 1941. Assoziierte Wissenschaftlerin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M., Arbeitseinheit Bildung und Entwicklung. Arbeitsschwerpunkte: Migrantenforschung aus psychologischer Sicht, Arbeitsmigration, Lehr-Lernsequenzen zu religiös-weltanschaulichen Konflikten in der Schule.

Kontakt: eMail: bender@dipf.de
Website: http://www.dipf.de/de/mitarbeiter/bender-szymanski

Boos-Nünning, Ursula, Prof. Dr. rer. soc. oec., Diplom-Soziologin, geb. 1944. Bis 2009 Professorin für Migrationspädagogik an der Universität Duisburg/Essen. Arbeitsschwerpunkte: Migrationsforschung; interkulturelle Pädagogik; soziale Folgen der Migration und deren pädagogische Konsequenzen insbesondere hinsichtlich der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen speziell Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund.

Kontakt: eMail: ursula.boos-nuenning@uni-essen.de

Bukow, Wolf-Dietrich, Prof. Dr., geb.1944. Professor am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln, Geschäftsführender Direktor der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt) sowie des Center for diversity studies (cedis).

Kontakt: eMail: Bukow@uni-koeln.de

Gaitanides, Stefan, Prof. Dr., geb. 1944. Bis 2010 Professor an der Fachhochschule Frankfurt/M., Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit. Arbeitsschwerpunkte:

Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Migrationssoziologie, Erscheinungsformen und Erklärungsansätze von ethnischen Vorurteilen und Rassismus.

Kontakt: Woogstr. 37, 60431 Frankfurt/M.
eMail: gaita@fb4.fh-frankfurt.de
Website: http://www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/gaitanides/

Geisen, Thomas, Dr., geb. 1968. Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Arbeit und Gewalt.

Kontakt: Riggenbachstrasse 16, CH-4600 Olten
eMail: thomas.geisen@fhnw.ch
Website: http://www.fhnw.ch/sozialearbeit/personen/thomas.geisen

Gomolla, Mechtild; Prof. Dr., Dipl.-Psych., geb. 1962. Professorin für Erziehungswissenschaft an der Helmut Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsprozesse unter Bedingungen von Migration; Bildungsungleichheit, Rassismus- und Diskriminierungsforschung, Unterrichts- und Schulentwicklung im heterogenen Umfeld, Bildung und Demokratie, Schule als öffentlicher Bildungsraum.

Kontakt: Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Allgemeine Erziehungswissenschaft
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
eMail: gomolla@hsu-hh.de
Website: http://www.hsu-hh.de/ikvb/

Hamburger, Franz, Prof. Dr., geb. 1946. Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Europa und Internationaler Vergleich, Jugendhilfe.

Kontakt: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft
55099 Mainz
eMail: franz.hamburger@uni-mainz.de
Websites: http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik, www.ism-mainz.de

Herwartz-Emden, Leonie, Prof. Dr. phil. habil., geb. 1949. Professorin für Pädagogik an der Universität Augsburg, Geschäftsführende Direktorin des Zentralinstituts für didaktische Forschung und Lehre der Universität Augsburg (ZdFL). Arbeitsschwerpunkte: Interkulturell-vergleichende Forschung und empirische Bildungsforschung mit Schwerpunkt Migrationsforschung, Gender Studies mit Schwerpunktsetzung auf Fragen der Biographie und Bildungsverläufen, der geschlechtsspezifischen Sozialisation in Kindheit und Jugend, Koedukation und Monoedukation.

Kontakt: Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg
eMail: leonie.herwartz-emden@phil.uni-augsburg.de
Website: http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed3/

King, Vera, Prof. Dr. phil., geb. 1960. Soziologin und Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Arbeitsbereich: Qualitative Bildungs- und Sozialisationsforschung mit den Schwerpunkten Sozialisation und Entwicklung, insbes. Jugend-, Geschlechter-, Familien- und Generationenforschung, soziale Ungleichheiten, Adoleszenz und Migration, qualitative Forschungsmethoden.

Kontakt: Universität Hamburg, Fachbereich 1, Fak. IV, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
eMail: King@erzwiss.uni-hamburg.de

Kunz, Thomas, Prof. Dr. phil., geb. 1962. Vertretungsprofessor am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit an der Fachhochschule Frankfurt/M. Arbeitsschwerpunkte: Migration und Soziale Arbeit, Integrationspolitik, Monitoring, Evaluation und Indikatorenbildung im Kontext von Integrationsprozessen, Analyse gesellschaftlicher Fremdheitsbilder, Rassismusforschung.

Kontakt: Fachhochschule Frankfurt/M., Fachbereich 4
Nibelungenplatz 1, 60318 Frankfurt/M.
eMail: mtkunz@fb4.fh-frankfurt.de

Lang, Susanne, Dr., geb. 1965. Professorin für Jugendarbeit, Jugendbildung und Medienpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Raumbildungsprozesse und Bildungsräume bei Jugendlichen (gender & ethnicity im Fokus), Social Cultural Studies, Leiblichkeit und Lebensweltorientierung in Schule und Jugendbildungsarbeit.

Kontakt: Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen
Paul-Wittsack-Str. 10, 68165 Mannheim
eMail: s.lang@hs-mannheim.de

Mecheril, Paul, Dr. phil., geb. 1962. Uni.-Prof. an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaft. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Cultural Studies, Methodologie interpretativer Forschung, Pädagogische Professionalität, interkulturelle Bildung, Migrations- und Rassismusforschung.

Kontakt: Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft
Liebeneggstraße 8, A–6020 Innsbruck
http://www.uibk.ac.at/ezwi/team/leitung/mecheril_paul/

Nieke, Wolfgang, Dr. paed., M. A., geb. 1948. Gründungsprofessor für Allgemeine Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock seit 1993. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Erziehung und Bildung, Theorie des Kompetenzaufbaus, Theorie der Allgemeinbildung.

Kontakt: Website: http://www.uni-rostock.de/fakult/philfak/institut/ias/nieke/nieke.htm

Nohl, Arnd-Michael, Prof. Dr. phil., Dr. phil. habil., geb. 1968. Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine und interkulturelle Erziehungswissenschaft, Methodologie und

Praxis rekonstruktiver Sozialforschung, Bildungs- und Migrationsforschung, sozialwissenschaftliche Türkeiforschung.

Kontakt: Helmut Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
eMail: nohl@hsu-hh.de
Website: http://www.nohl.name

Ottersbach, Markus, Prof. Dr. habil., geb. 1962. Professor für Soziologie an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Migrationsforschung, Soziale Ungleichheit, Politische Partizipation, Stadt- und Jugendsoziologie.

Kontakt: eMail: Markus.Ottersbach@fh-koeln.de

Otto, Hans-Uwe, Prof. Dr. Dr. h. c. mult., geb. 1940. Senior Research Professor, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Leiter der Research School Education Capabilities.

Kontakt: Universität Bielefeld; Fakultät für Pädagogik/AG 8
Bielefeld Center for Education and Capability Research; Postfach 10 01 31; 33501 Bielefeld
eMail: hansuwe.otto@uni-bielefeld.de

Rosen, Lisa, Dr. phil., geb. 1975. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften sowie am Praktikumszentrum der Humanwissenschaftlichen Fakultät, Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, diversity education, Biographieforschung, politische Bildung, Lehrerbildung.

Kontakt: eMail: lisa.rosen@uni-koeln.de
Website: http://www.hf.uni-koeln.de/33500

Schrödter, Mark, Prof. Dr., geb. 1972. Professor für Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Migration, Profession, Diagnostik.

Kontakt: fb4 Sozialwesen, Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters
Arnold-Bode-Str. 10, 34109 Kassel
eMail: m.schroedter@gmx.de

Schurt, Verena, Dr., Dipl. Päd., geb. 1974. Wissenschaftliche Koordinatorin des von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Promotionskollegs 'Heterogenität und Bildungserfolg' am Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre der Universität Augsburg (ZdFL) und Leiterin der Geschäftsstelle des Kollegs. Arbeitsschwerpunkte: Gender Studies, qualitative und quantitative empirische Schul-/Unterrichtsforschung sowie Heterogenität als Faktor im Bildungswesen.

Kontakt: Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg
eMail: verena.schurt@zdfl.uni-augsburg.de
Website: http://www.uni-augsburg.de/institute/ZdFL/mitarbeiter/schurt/

Waburg, Wiebke, Dr., Dipl. Soz., geb. 1976. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Pädagogik der Kindheit und Jugend. Arbeitsschwerpunkte: Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung, qualitative Forschung, Interkulturelle Pädagogik.

Kontakt: Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg
eMail: wiebke.waburg@phil.uni-augsburg.de
Website: http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed3/Mitarbeiter/waburg/

Wilkens, Ingrid, Dr., geb. 1964. Referatsleiterin in der Abteilung Integration des Hessisches Ministeriums der Justiz, für Integration und Europa. Arbeitsschwerpunkte: Integrationsforschung, Monitoring.

Kontakt: Luisenstraße 13, 65185 Wiesbaden
eMail: ingrid.wilkens@hdmj.hessen.de

Yildiz, Erol, Prof. Dr., geb. 1960. Seit 2008 Lehrstuhl für Migrationsforschung und interkulturelle Bildung an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Migrationsforschung, Migration und Urbanität, Globalisierung und interkulturelle Bildung.

Kontakt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Kulturwissenschaftliche Fakultät, Abteilung für interkulturelle Bildung
Universitätsstraße 65-67, A–9020 Klagenfurt
eMail: Erol.Yildiz@uni-klu.ac.at

Sachregister

Alltagspraxis 19f., 233, 240
Ambivalenz 44, 51, 62f., 65f., 73, 75, 207
Anerkennung 7ff., 13, 16, 25, 35f., 69, 86ff., 100, 116, 118, 121, 130, 133, 136, 158, 166, 181, 186, 194, 202, 213f., 222f., 225-230, 236, 250, 252, 257, 261f.
Arbeitslosigkeit 81, 84, 91, 94, 96
Arbeitsmarkt 16, 20, 34, 45f., 80-88, 91-98, 105f., 121, 213, 220
Ausbildungsbenachteiligung 11, 85ff., 102f., 124, 129, 257, 259
Ausbildungschancen 112

Befähigungsgerechtigkeit 257, 261f.
Berufsbenachteiligung, Ursachen für 103, 109
Berufsbildung, interkulturelle 106ff., 111
Beschäftigung 90f., 93, 95, 98ff.
Bildung und soziale Ungleichheit 9, 11, 50, 52-56, 82, 97, 102, 104, 113, 129, 198, 224, 250, 252
Bildung und Sozialisation in der Adoleszenz 115f., 118
Bildung, rassismuskritische 218, 229
Bildungsbenachteiligung 85f., 124, 259
Bildungserfolg, psychosoziale Bedingungen des 96, 107, 116, 119
Bildungsgleichheit 7f., 13, 186, 194, 202, 228, 231, 250, 252, 261f.
Biografieforschung 11, 86f., 124f., 190, 247f.

Capability 256, 258f., 262
Capability-Approach 12f., 211, 216, 253, 256f., 259f.
Capability-Deprivation 260, 263

Demokratie lernen und leben 132, 134
Differenz 8f., 18, 21, 49-57, 60, 85, 115-118, 186, 188ff., 198f., 204ff., 212f., 215f., 219-223, 226ff., 230-233, 236, 240, 243, 246
Diskriminierung, institutionelle 7, 11, 37, 86, 98f., 129, 219-222, 228, 230
Dominanz 56, 61, 65, 71f., 77, 240f., 243, 247

Effekte von class, gender, ethnicity 121, 124, 201, 225
Entfremdung 10, 60f., 65-73, 76f., 115f., 259
essentialistisch 49, 228
Europäische Union 16, 22, 32, 90-94, 97-100, 220, 242
Ethnizität 12, 50f., 53, 56, 113, 127, 156, 166, 183, 198f., 203-206, 242, 245
Evaluation 87, 132ff., 136, 142, 147f., 153

Freiheit
- kulturelle 250, 252, 262
- positive 253, 255, 258, 261f.
Fremdheit 10f., 60-66, 70ff., 76ff., 105, 117, 156, 159, 161, 166, 194, 242
Fremdheitsbilder 154, 157

Gerechtigkeit, soziale 70, 136, 180, 182, 205, 222-226, 236, 252, 256, 261
Gerechtigkeitstheorie 12, 222, 225, 236
Geschlecht 12, 50, 53f., 56f., 92, 105, 113, 120f., 127, 182, 192, 195-199, 201, 203-207
Gleichheit 7ff., 13, 54, 62, 186, 194, 202, 220, 228, 231, 250, 252, 257, 261f.

Hegemonie, kulturelle 240f., 245
Heterogenität, religiös-weltanschauliche 11, 145f., 153
Heterotopie 54, 245
Humankapitaltheorie 90f., 95-99
Hybridität 55

Identität
- kollektive 70, 227
- kulturelle 49-53, 55, 77, 225, 228, 230
Inklusion 22, 214, 219, 221f.
Integrationskurs 34, 39, 45
Integrationspolitik 41f., 44ff., 220
Intersektionalität 127, 198ff., 203

Jugendzeitschrift 11, 154, 156-160, 165-168

Konflikt 45, 50f., 73, 113, 125f., 133, 146, 158, 212, 231f., 243ff.
Kopftuch 133, 158f., 163, 167, 225
Kulturalisierung 18f., 21, 57, 60, 153, 202, 246

Lehramtsstudierende 134ff., 142, 152
Lehr-Lernsequenz 133f., 137, 142-149, 152f.
Lerngrenzen 71, 73

Mediendiskurs 11, 155
Migrantenselbstorganisationen 44, 46
Migration und Aufstieg, junge Männer aus türkischen Migrantenfamilien 44, 46, 116-120
Milieu 12, 20, 27f., 30f., 41, 98, 114, 116, 187-196, 206, 243, 261
Mobilität 20ff., 24f., 27, 75, 80, 82, 85f., 108, 244

Pädagogik
- Antirassistische 171, 174, 183
- diversitätsbewusste 248
- geschlechtergerechte 12, 198, 200f., 203-207
- kollektiver Zugehörigkeiten 187-190
- Systematik der 172-175
Partizipation 7, 13, 31, 39, 42, 45, 130, 196, 231, 250, 258, 261
PISA-Ergebnisse 80, 82, 99, 103, 114, 220
postmigrantisch 247f.
Profession 170,187f., 194
Professionalität, pädagogische 12, 186f., 194, 202
Projekt Kinderwelten 222, 230, 232-236

Ressourcenorientierung 109, 111

Schulsystem, dreigliedriges 37, 46, 80, 88
Selbstreflexivität 9, 12, 136, 145, 149, 202f., 215
Sozialforschung, rekonstruktive 12, 191-194
Sozialraum 10
Strategie, transformative 226-229, 236

Toleranz 150, 213f.
Transkulturalität 57

Übergang in Ausbildung 102-107, 211

Verwirklichungschancen 13, 254-263
Verwirklichungsgerechtigkeit 13, 250, 261
Wir-sie-Differenz 77
Wissenssoziologie, praxeologische 188

Zuwanderungspolitik 42-45, 90, 98

regener
publishers off mainstream

verlag irena regener berlin Wir setzen Qualitätsstandards jenseits des Mainstreams

Georg Auernheimer

Ungleichheit erkennen, Anderssein anerkennen!

Ausgewählte Texte über Unterricht, (interkulturelle) Bildung und Bildungspolitik

(Migrationsforschung, Bd. 4). 2010. 318 S., brosch., € 34,80. ISBN 987-3-936014-24-2.

Neu zugänglich gemacht werden in diesem Band Aufsätze aus vierzig Jahren, die das breite thematische Spektrum spiegeln, mit dem sich Georg Auernheimer als politisch engagierter Erziehungswissenschaftler auseinandergesetzt hat. Den Schwerpunkt bilden Schriften zur Interkulturellen Pädagogik, mit der er sich in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten vor allem befasst hat: Aufgenommen sind Grundlagentexte über die Frage, was die Ambivalenz kultureller Identität ausmacht, warum und wie Gruppen hergebrachte Kulturen umarbeiten, ebenso wie solche über Rassismus und die Schwierigkeiten interkultureller Bildung unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen. Auch das verbreitete Verständnis von interkultureller Kompetenz wird einer kritischen Prüfung unterzogen und erweitert. Aber Auernheimer hat als marxistisch orientierter Erziehungswissenschaftler auch auf die entsprechenden Theorien von Gesellschaft, Subjekt und Ideologie gestützte Beiträge zur historisch-gesellschaftlichen Interpretation der Pädagogik, zur Bildungspolitik und über Unterricht und Erziehung generell in den Diskurs eingebracht. Interessierte Leser(innen) können sich nun mit den vor kurzem kaum noch greifbaren Texten dieses manchmal scheinbar widersprüchlichen Autors auseinandersetzen, der z. B. einerseits antiautoritäre Erziehung aufs Korn nimmt, andererseits aber auch wenig von einer Werterziehung hält.

verlag irena regener berlin
ostseestr. 109
d – 10409 berlin

fax: #49.30.42 85 67 62
www.regener-online.de
eMail: verlag@regener-online.de