

Transkript – Interkulturelle Bildung/Bildung in der Migrationsgesellschaft

(Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu, Universität Bremen)

Da gibt es ganz aktuell sehr intensive Diskussionen darüber, ob das überhaupt noch der richtige Begriff für etwas ist, was wir heute mit Bildung in der Migrationsgesellschaft umschreiben. Oder der Kollege Mecheril hat den Begriff der Migrationspädagogik geprägt. Das ist jetzt ein Begriff, auf den sich viele jüngere Kolleginnen und Kollegen auch bei der Beschreibung ihrer Professuren oder ihrer Arbeitsgebiete beziehen.

Interkulturelle Bildung leitet sich ja eigentlich her aus der Ausländerpädagogik der 70er-, 80er-Jahre, in der es darum ging, die Kinder der ehemaligen sogenannten Gastarbeiter/Gastarbeiterinnen in der Schule aufzunehmen und Irritationen, die in der Schule dadurch erfolgt sind, dass da plötzlich Kinder/Schüler*innen auftauchen, die Deutsch nicht beherrschen, die als Seiteneinsteigende auch aus dem Herkunftskontext ganz andere Vorstellungen von Schule mitgebracht haben, die jetzt irgendwie aufnehmen zu müssen und mit ihnen umgehen zu müssen. Und die erste Reaktion war in der Beobachtung, dass das für diese Kinder nicht immer mit schulischem Erfolg sozusagen verbunden war, im Gegenteil, dass sie stark bildungsbenachteiligt waren, durch die Zivilgesellschaft eine Reaktion darauf: „Wir müssen etwas für diese Kinder tun, wir müssen sie unterstützen. Es braucht eine gesonderte Pädagogik, um ihnen gerecht zu werden. Wir müssen etwas über ihre kulturellen Hintergründe wissen. Und wir müssen auch ihre ersten Sprachen, die Familiensprachen, die Herkunftssprachen, mit in den Blick nehmen, wenn wir ihnen Deutsch beibringen wollen“, ohne dabei überhaupt natürlich in der Zeit zu hinterfragen, wie das gesamte Konzept von Schule, wie die Fächerstruktur oder auch die Inhalte der Fächer eigentlich diese zunehmende oder damals eben stärker werdende Vielfalt an Schülerinnen und Schülern überhaupt widerspiegeln. Es ging erst mal darum: Wie macht man die Schülerinnen fit für die deutsche Schule? Wie macht man Lehrer*innen, und das war dann ein besonderes Teilgebiet, also die Fortbildung und Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen, für die Beschulung von ausländischen Kindern oder Ausländerkindern, wie das dann auch ...

wie wir es heute nicht mehr formulieren würden, formuliert wurde, wie macht man die fit, dass sie in der Lage sind, diese Kinder, die als so anders und so fremd – das waren auch zentrale Begriffe, das Andere verstehen lernen, dass Fremde verstehen lernen –, dass man denen angemessen agiert als Lehrer, als Lehrerin. Also ging es sehr stark dann um die Frage: Wie ist der kulturelle Unterschied zwischen ihnen und uns?

Das hat dann auch seinen Übergang gefunden oder wurde aufgenommen in die Entwicklung einer interkulturellen Pädagogik der 80er und 90er Jahre, wo es dann darum ging – in der Vorstellung, da gibt es Missverständnisse oder es gibt ein Unverständnis gegenüber der kulturellen Andersartigkeit dieser Kinder und Jugendlichen –, Lehrerinnen müssen verstehen lernen, wo diese Unterschiede sind und Mitschülerinnen sollen verstehen lernen, wo die Unterschiede sind. Das waren so Paradigmen, in denen man sich bewegt hat, wo das Thema Kultur sehr stark im Mittelpunkt stand und die Fremdheit der Kulturen. Das wurde dann aufgebrochen mit Perspektiven aus einer sogenannten kritischen interkulturellen Pädagogik, die darauf hingewiesen hat, dass die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen, die nicht Deutsch als Erstsprache in der Familie sprechen, die vielleicht auch zugewandert sind im Schulalter, dass deren Misserfolge oder fehlenden Erfolge im Bildungssystem nicht ursächlich mit ihrer kulturellen Andersartigkeit zusammenhängen, sondern vor allen Dingen mit sozialer Benachteiligung, sozialer Unterschichtung der Bevölkerung durch die ausländischen ... oder Menschen mit Migrationshintergrund, die für spezifische Funktionen in dieser Gesellschaft überhaupt geholt worden sind, also auch berufliche Positionen eingenommen haben, die unterhalb des Durchschnitts der deutschen Bevölkerung lagen und dass ihre Kinder dann einen Startnachteil im System haben darüber, dass ihre Eltern weder das Bildungssystem selbst kennen noch sie sozusagen darin navigieren können und auch nicht über bildungssprachliche, deutschsprachige Kompetenzen verfügen.

Und diese Kritik wendet sich dann in der kritischen interkulturellen Pädagogik an das System und sagt: Also, inwiefern hat das System jetzt zum Beispiel in den 90er Jahren nach 30 Jahren der Anwerbung von ausländischen Arbeitnehmer*innen eigentlich immer noch nicht gelernt, dass es sich hier nicht um eine vorübergehende Situation, über ein Phänomen handelt, dass damit quasi geheilt werden kann, dass man die anderen fit macht für unser System? Sondern dass man auch die Frage stellen muss: Wie

kann das System als solches so verändert werden, dass es dieser Vielfalt, die durch Migration in das System hineinkommt, gerecht werden kann? Und das ist ein Verständnis von interkultureller Bildung, interkultureller Pädagogik in der kritischen Perspektive, das dann in den frühen, mittleren 90er-Jahren durch die Erfahrung mit zunehmendem Rassismus – mit Ausländerfeindlichkeit, wie es damals genannt wurde, aber de facto ist es Rassismus – gegenüber Menschen, die eben nicht ursprüngliche familiäre Wurzeln in Deutschland haben, dass da ein starker Aspekt noch von Antidiskriminierung und Antirassismus hineingekommen ist in die interkulturelle Pädagogik, die sich als kritische interkulturelle Pädagogik versteht. Und ja, so sieht man also eine Entwicklung von den, sagen wir, 70er-Jahren bis in die 2000er-Jahre hinein, in der sich dieser Begriff zunächst herausgebildet hat, dann kritisch reflektiert wurde und heute wir in so einer Phase sind, wo man sich fragt: Ist das vielleicht ein Teilbereich von Bildung in der Migrationsgesellschaft, dass man sich mit kulturellen Fragen von Menschen und Vielfalt durchaus immer noch auseinandersetzen muss? Weil Menschen nun mal Kultur ja auch als ihre Bezugsgröße verstehen und sich darin orientieren, Identitäten darüber konstruieren, rekonstruieren. Aber es ist nicht mehr der maßgebliche Aspekt, sondern jetzt geht es wirklich darum zu sagen: Wie sind die Institutionen für die migrationsgesellschaftliche Vielfalt eigentlich aufgestellt? Und wie reflektieren sich die Institutionen und die in ihnen Handelnden im Hinblick auf ihre Stereotypen, Vorannahmen, rassistischen Haltungen, Einstellungen, die sowohl bei Individuen verankert sind, überall die Jahrzehnte sich auch verfestigt haben, wie auch in den institutionellen Handlungsmustern strukturell verankert sind?

Theorietradition

Die interkulturelle Bildung hat insbesondere auch in ihren Anfängen schon sehr stark die Tradition der kritischen Pädagogik aufgenommen. Die kritische Pädagogik-Vertreter*innen, maßgebliche Vertreter*innen, etwa Paulo Freire oder Henry A. Giroux, sind diejenigen, die die Pädagogik in der Gesellschaft als eine ... ja, auch eine intervenierende Größe gegenüber gesellschaftlicher Ungleichheit, Diskriminierung, Rassismus, auch postkolonialen, globalen Ungleichheitsverhältnissen positionieren. Die sagen, Pädagogik kann nicht einfach nur heilen, was in der Gesellschaft falsch läuft, was gesellschaftlich in den Macht- und Hierarchiestrukturen verfestigt und verankert ist, und sozusagen das hinnehmen und an den Personen arbeiten, damit sie irgendwie mit

diesen Strukturen umgehen können. Sondern es muss darum gehen, maßgeblich auch aus der pädagogischen Perspektive kritisch die Gesellschaft zu betrachten und sich einzubringen und zu intervenieren und hier auf der einen Seite die Resilienz derjenigen, die von Ungleichheit und Rassismus betroffen sind, zu stärken, auf der anderen Seite aber auch ganz explizit die Strukturen zu kritisieren und neue pädagogische Konzepte, Maßnahmen zu entwickeln und in die administrativen, in die politischen Strukturen und Diskurse einzubringen.

Fragestellung

Ja, das ist auch wieder nicht so einfach – eine Fragestellung –, denn es gibt so viele, die eben die Fragen der Pädagogik für die Migrationsgesellschaft, der Professionalität derjenigen, die in den Institutionen unserer Gesellschaft – und wenn ich sage Migrationsgesellschaft, dann meine ich nicht die Gesellschaft der Migrant*innen, sondern ich meine die Gesellschaft, die maßgeblich durch Migration geprägt ist heute in Deutschland –, die ... Insofern betrifft Migration als solches uns alle, da sie unsere Gesellschaft transformiert hat. Und es ist eine allgemein pädagogische Frage, nicht einer spezifischen Subdisziplin der Pädagogik. Alle, auch in der Schulpädagogik, in den Didaktiken, die weitere Bezugsgebiete ja für die Pädagogik darstellen, wenn es um die Schule geht, aber auch in der Sozialpädagogik, all diese Bereiche haben Migration eigentlich als transformierende Größe der Gesellschaft in den Blick zu nehmen und als ihre, ja, als ein Motor und als eine wichtige Bezugsgröße für Veränderungen und für notwendige Entwicklung von Konzepten wahrzunehmen. Was also wäre zum Beispiel eine aktuelle Fragestellung? Wenn man in die Lehrer*innenbildung geht, würde ich sagen, dass es die Frage der pädagogischen Professionalität in der Migrationsgesellschaft sein könnte. Es könnte zum Beispiel auch darum gehen, und darum geht es auch zum Beispiel in Forschung, die ich gemeinsam mit dem Kollegen Paul Mecheril auch durchgeführt habe, um die Frage: Wie ist eigentlich die Lehrer*innenbildung aufgestellt, wenn es um die Adressierung von Migration im Curriculum der angehenden Lehrer und Lehrerinnen geht? Wie wird Migration adressiert? Wie werden die sogenannten Menschen mit Migrationshintergrund adressiert? Für welche Schulform meint man, sei die Auseinandersetzung mit dem Phänomen, mit der Tatsache der Migration relevant und für welche nicht? Das sind hochspannende Fragestellungen, die sich sowohl anhand von Dokumenten bearbeiten

lassen, wie auch anhand der Beobachtung von zum Beispiel institutionellen Veranstaltungen, wenn wir von Seminaren oder Vorlesungen ausgehen, wie auch Gruppengesprächen oder Einzelinterviews mit verantwortlichen Lehrenden.

Methodischer Zugang

Wenn wir uns mit Bildung in der Migrationsgesellschaft befassen und dabei eben auch institutionelle Rahmenbedingungen in den Blick nehmen und das Handeln der Akteure/Akteurinnen in den Institutionen, dann bedienen wir uns maßgeblich oder sehr stark, nicht ausschließlich, aber sehr stark auch qualitative Forschungsmethoden. Die rekonstruktive und dekonstruktive Sozialforschung ist für uns eine wichtige Bezugsdisziplin. Daraus schöpfen wir entsprechend methodologische Zugänge, etwa über die Grounded Theory, über die Diskursanalyse, die kritische Diskursanalyse, oder auch die dokumentarische Methode. Das sind beispielhaft, jetzt nicht schon erschöpfend dargestellt, sind Zugänge, die gewählt werden, um zu verstehen, wie in den Institutionen die Akteur*innen handeln, wie sie aufeinander reagieren, wie sie interagieren, wie sie institutionelle Vorgaben in ihren alltäglichen Praktiken umsetzen, interpretieren, wie sie eben auch ihre Haltungen, Einstellungen – etwa in Interviews, in Gruppendiskussionen – zum Ausdruck bringen. Das wird dann mit hermeneutischen Verfahren zu re- und dekonstruierend versucht.

Projektbeschreibung

Also, ein noch vor einem Jahr abgeschlossenes und nach wie vor in Forschung, in Publikationen weiter bearbeitetes Projekt von mir und meiner Kollegin Dita Vogel ist das Projekt „Transnationale Mobilität in Schule“. In diesem Projekt haben wir uns zusammen mit zwölf engagierten Schulen im gesamten Bundesgebiet in Deutschland, die wir ausgewählt haben über eine Ausschreibung und unter Begleitung durch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und die Freudenberg Stiftung, haben wir uns der Frage gewidmet, wie eigentlich verschiedene Formen von transnationaler Mobilität, die für Schüler*innen heute in Schule eigentlich in vielfältiger Art und Weise Normalität sind, nämlich zum Beispiel die Tatsache, dass jemand, dessen Eltern Wurzeln in einem anderen Land haben oder vorher schon in einem anderen Land gelebt haben, gegebenenfalls für eine bestimmte Zeit auch wieder dorthin gehen, etwa wenn die Mutter sich um – oder auch der Vater – sich um ältere Verwandte im Ausland kümmert

und für ein paar Monate dorthin zieht, ob es dann möglich ist für Schüler*innen im Laufe ihrer ... des Schuljahres mit diesen Eltern zusammen dorthin zu gehen. Wie reagiert eine Schule in Deutschland darauf, wenn Schüler*innen sagen, ich möchte gerne ein halbes Jahr zum Beispiel in Tansania verbringen, dort auch zur Schule gehen? Wird das anerkannt, wird das als interessante, als wichtige transkulturelle Lernerfahrung wahrgenommen oder eher abgewehrt? Ist das adäquat zum Beispiel zu einem häufiger geforderten und geförderten Auslandsschulaufenthalt im Rahmen von Schüleraustausch? Das ist eine Frage. Die andere Frage ist: Wie fühlen sich Schulen verantwortlich und auch Schüler und Schülerinnen für solche Mitschüler*innen, die als, sagen wir mal, geduldete Geflüchtete für eine Zeit in einer Klasse als Klassenkamerad*innen präsent sind und dann zwangsweise zurückgeführt werden, wie man so schön sagt? Aber was bedeutet für diese Schüler*innen eine abrupte Beendigung ihrer sozialen Bezüge? Gibt es da Formen wie Schulen oder Schulklassen – und das haben wir tatsächlich gefunden, gibt es – weiterhin Kontakte aufrechterhalten mit dieser Schülerin, die ohne ihren ... gegen ihren Willen in ein Herkunftsland oder auch ein Transitland zurückgeführt wird. Das sind so zwei, sagen wir mal, aus dem Spektrum vieler – und ich merke gerade, ich habe mehr als zehn Sätze gesagt (*lacht*) – aus dem Spektrum vieler möglicher Formen von transnationaler Mobilität, die Schüler*innen in die Schule auch hineinbringen mit ihren Biografien, fragen: Wie reagiert Schule darauf, nimmt sie diese Dinge, diese Erfahrung als ihre Aufgabe wahr, sich damit befassen zu müssen und zum Beispiel auch Inhalte in den Fächern darauf auszurichten? Wir haben uns in vier internationalen Kontexten Schulen angeschaut im Rahmen dieses Projektes – in den USA, in Kanada, in Italien und in Schweden – und dort teilweise wirklich vorbildliche Formen, wie auf Migration und transnationale Mobilität in Schule konstruktiv nicht nur reagiert werden kann, sondern das als konstitutives Element von Schule verstanden werden kann, wie dort Modelle existieren, zum Beispiel zur Aufnahme von seiteneinsteigenden Schüler*innen und ob das für Schulen in Deutschland Modelle sein könnten, die sie selbst auch umsetzen wollen. Das ist nicht ganz kurz, aber doch aus meinem Verständnis kurz gesagt, ein bisschen etwas zu dem Projekt „Transnationale Mobilität in Schule“.

Textvorschlag

Ja, da gibt es eigentlich einige Texte zu nennen, und zwar solche, die wirklich sehr einflussreich gewesen sind in der Vergangenheit und bis in die Gegenwart hinein für uns wichtige Bezugstexte darstellen – von Auernheimer, Georg Auernheimer zum Beispiel, die „Einführung in die interkulturelle Pädagogik“. Dann haben wir den monolingualen Habitus der multilingualen Schule von Ingrid Gogolin, ein Topos sozusagen, wenn es darum geht, den Perspektivwechsel von der Einsprachigkeit zur Mehrsprachigkeit als Normalfall in deutschen Schulen, als eine Aufforderung auch zu verstehen. Dann haben wir, ganz wichtig, finde ich, auch von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke die „Institutionelle Diskriminierung“ von 2002, ein Text, der sehr deutlich macht, wie Diskriminierung, und heute würden wir noch klarer auch von Rassismus sprechen, also institutioneller Rassismus, sich nachweisen lässt im Handeln der Akteur*innen – selbst da, wo sie gar nicht vorhaben, rassistisch handeln zu wollen. Dann paradigmatisch, von 2004, Paul Mecherils „Migrationspädagogik“. Und in jüngster Zeit befassen wir uns in der Bildung in der Migrationsgesellschaft – Schrägstrich „interkulturellen Pädagogik“ – stark auch mit Transnationalität als einem wichtigen Aspekt der Transformation, der Veränderung von Schule. Wenn man all diese Entwicklungen und auch die gegenwärtigen Themen und Kerntexte in komprimierter Form mal sich vor Augen führen möchte, dann empfehle ich einen Text von Merle Hummrich und mir zur Bildung in der Migrationsgesellschaft. Da geht es um Migration und Bildung in einem Handbuch Schulpädagogik.