

Bernd Wagner

Anerkennung und Inklusion

Grundlagen der interkulturellen Bildung im Sachunterricht

Dieser Artikel beschäftigt sich mit strukturellen Benachteiligungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Die mit Migration verbundenen rechtlichen und sozialen Exklusionsdynamiken haben Auswirkungen auf schulische Lehr- und Lernangebote. Ich gehe der Frage nach, wie LehrerInnen mit langfristigen Belastungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund umgehen und Inklusionsstrategien anbieten können. In den letzten Jahren sind eine Vielzahl von Angeboten, die Inklusion unterstützen sollen, an Schulen etabliert worden. Anti-Bias-Arbeit, Culture-Awareness-Training, Service Learning, usw. ..., vielfältige Programme¹ und Trainings aus dem Bereich interkultureller Bildung werden in Schulen – gekoppelt mit Sprachförderung – angeboten. Markt und Angebote sind teilweise unübersichtlich, an vielen Schulen sind mehrere Freie Träger aktiv. An der Eberhard-Klein-Schule in Berlin-Kreuzberg laufen z. B. mehrere Projekte freier Träger gleichzeitig. Die zusätzlichen Aktivitäten sollen in Kooperation mit den festangestellten LehrerInnen in Schulklassen durchgeführt werden. Aus Kapazitätsgründen können LehrerInnen jedoch die zusätzlichen Angebote kaum im Unterricht integrieren oder unterstützen. Nicht nur die fehlende Vernetzung zum Schul- und Unterrichtsalltag führt dazu, dass die angebotenen, sensibilisierenden Programme häufig nicht die gewünschte, toleranzfördernde Wirkung entfalten. Die vorhandenen Vorurteile und Stereotype bei SchülerInnen und Lehrenden sind häufig unbewusst, werden in gesellschaftlichen Diskursen reproduziert und halten sich hartnäckig – selbst bei reflektiert handelnden PädagogInnen. In der Schule finden gruppenbezogene Abgrenzungstendenzen statt, die sich vordergründig über Ethnizität² definieren. Die interkulturellen Trainingsprogramme unterstützen bisweilen die an den Schulen etablierten Unterscheidungen zwischen *Uns* und den *Anderen*. Kinder lernen *die Anderen* besser kennen und verstehen, ohne einen gleichberechtigten Umgang einzuüben. Viele Programme stärken zwar einerseits Kenntnisse über Heterogenität. Andererseits führen sie jedoch Abgrenzungstendenzen und Differenzwahrnehmungen mit, die Grundlagen für Ausgrenzung und Diskriminierungen bilden können. LehrerInnen sollten neben den Sensibilisierungen für Diversität und Demokratie die Realität der strukturellen Erschwernisse für Kinder mit ungeklärten Aufenthaltsstatus berücksichtigen. Um Strategien, die an Inklusion orientiert sind, aufzeigen zu können, möchte ich zunächst auf Forschungsergebnisse der Interkulturellen Bildung eingehen.

1. Anerkennung- ein Grundprinzip interkultureller Bildung

Interkulturelle Bildung wird eng mit dem Begriff *Anerkennung*³ verbunden. Anerkennung ist mehr als ein tolerantes Umgehen mit *Fremden*. Axel Honneth (1992) hat in den Zusammenhang zwischen der Selbstwahrnehmung eines Menschen und der Achtung durch Andere eingeführt. Menschen sind nach Honneth an wechselseitige Anerkennungsakte gebunden, die durch einzelne oder soziale Gruppen erfahrbar gemacht werden können. Honneth versteht

1 Anti-Bias-Arbeit bemüht sich um den Abbau von Vorurteilen und zeigt Möglichkeiten auf, vom *Süden* zu lernen. Culture-Awareness-Training sensibilisiert für Einsichten in Normen und Werte, die unbewusst im Alltag angewandt werden. Service Learning ist im Konzept amerikanischer Citizenship Education ein Konzept, das Schülerpraktika in gemeinnützigen Organisationen anregt, um staatsbürgerliches Bewusstsein zu stärken. Diese Programme sind für Schulklassen konzipiert und bemühen sich insgesamt um einen vorurteilsfreieren Zugang zu Heterogenität im Alltag.

2 Strukturen einer imaginierten Herkunftskultur sind eine Ressource, auf die zurückgegriffen wird, wenn die Aufnahmegesellschaft elementare soziale Orientierungen vorenthält und Folgen sozialer Ausschließungsprozesse virulent werden. Abgrenzungstendenzen als Reaktionen auf fehlgeschlagene Aufnahmeprozesse treten nicht selten erst in der dritten und vierten Zuwanderergeneration bei Personen auf, die nicht in der Herkunftskultur sozialisiert worden sind und sich diese mehr oder weniger selbst konstruieren müssen. Ein solcher Prozess kann als das Ergebnis von erfolglosen Versuchen dreier Generationen, in die Mehrheitsgesellschaft aufgenommen zu werden, interpretiert werden. Die gescheiterte Einbindung und nicht abgeschlossene Aufnahme von Zuwandernden in die Mehrheitsgesellschaft unterstützt nicht nur ethnische Markierungen in individuellen Zuwandererbiographien und einen als *immunisierend* empfundenen Rückzug auf Ethnizität, sondern führt auch zu tief greifenden emotionalen Verunsicherungen. Giddens (1991) bezeichnet diese desintegrierenden und verunsichernden Aspekte moderner Gesellschaften als *disembedding*.

3 Georg Auernheimer (2004) z. B. setzt das *Prinzip Anerkennung* als wichtigsten Grundsatz der Interkulturellen Pädagogik, auf dem seines Erachtens die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und Dialog beruht.

unter Anerkennung Qualitäten der emotionalen Zuwendung, kognitiven Achtung und sozialen Wertschätzung. Diese Qualitäten beinhalten das Aufzeigen von Zukunftsperspektiven und die Möglichkeit, einen gesellschaftlich anerkannten Status einzunehmen. Zuwandernde müssen sich oft langfristig in prekären Lebenssituationen einrichten. Das betrifft nicht nur junge Erwachsene, sondern auch viele Familien mit Kindern, die oft jahrelang in Deutschland mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus leben müssen. Im wissenschaftlichen Diskurs sind die strukturellen Benachteiligungen von Zuwandernden vielfach diskutiert worden (Elias 1990, Gundara 2000). Insbesondere die rechtliche Exklusion von wichtigen Bürgerrechten und den damit verbundenen sozialen Privilegien ist bearbeitet worden (Treibel 1990, Rätzzel 1997). Der Zugang zur deutschen Staatsbürgerschaft bleibt selbst für legal Zugewanderte ein nur langfristig erreichbares Ziel, das für nicht EU-Bürger mit dem Verlust der Herkunftsnationalität verbunden ist. Zuwandernde erfahren einen strukturell bedingten Statusverlust, der sich z. B. in der Abwertung ihrer im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen ausdrückt (Englmann, Müller 2007). Ihnen werden administrativ, grundlegende Formen der Anerkennung verweigert. Bleibt Personen die Anerkennung als vollwertige Mitglieder der Gemeinschaft versagt, erleben sie - so Axel Honneth - eine strukturelle Form der Erniedrigung, die sie in ihrer Selbstachtung verletzt. Die so entstandenen Verletzungen können soziale Konflikte verschärfen.

„Das besondere an solchen Formen der Missachtung, wie sie in der Entrechtung oder dem sozialen Ausschluss vorliegen, stellt daher nicht die gewaltsame Einschränkung der persönlichen Autonomie allein dar, sondern deren Verknüpfung mit dem Gefühl, nicht den Status eines vollwertigen und moralisch gleichberechtigten Interaktionspartners zu besitzen“ (Honneth 1992, S. 216).

Honneth kann zeigen, dass ein längerfristiges Versagen von Anerkennung, das sich z. B. in Exklusionsprozessen am Arbeitsmarkt für Zuwanderer ausdrückt, direkte negative Folgen für die gesamtgesellschaftliche Stabilität und den sozialen Frieden hat. In diesem Kontext entwickelt er eine moralisch begründete Logik, die seines Erachtens sozialen Konflikten eigen ist. Honneth beschreibt eindrücklich die Gefahren von Exklusionsdynamiken in Bezug auf soziale Kohäsion und gesellschaftliche Auseinandersetzungen. So interpretiert er z. B. die *Jugendkrawalle* in Frankreich im Winter 2005/2006 als Reaktion auf berufliche Perspektivlosigkeit. Seines Erachtens sind soziale Auseinandersetzungen durch unzureichende Wertschätzung von gesellschaftlichen Gruppen bedingt, deren Würde gekränkt und verletzt worden ist.

2. Gesellschaftliche Partizipation – für Zuwandererfamilien erschwert

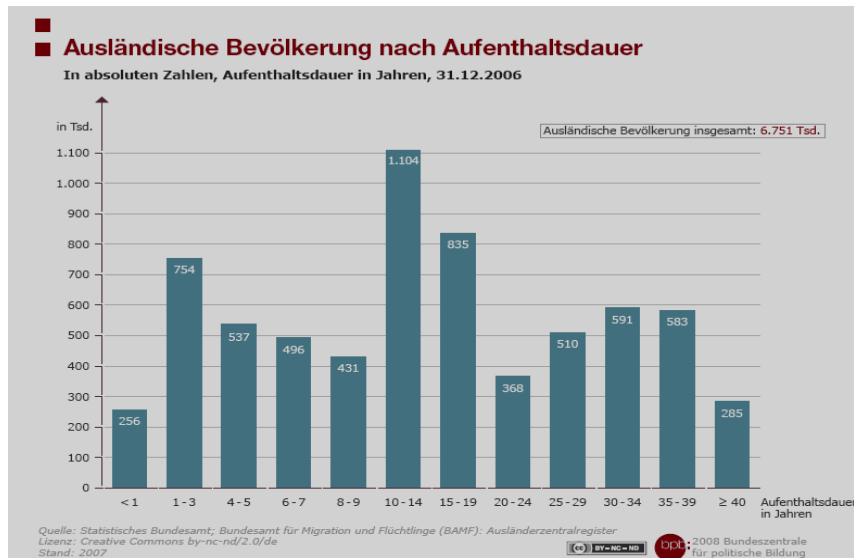
Honneths Überlegungen weisen auf tiefe Kränkungen hin, denen Zuwandernde durch strukturelle Diskriminierungen ausgesetzt sind. Diese Belastungen sind in pädagogischen Alltagssituationen nicht einfach bearbeitbar. Betroffene benötigen eine adäquate Unterstützung, die nur teilweise von PädagogInnen geleistet werden kann. In diesem Artikel plädiere ich dafür, dass PädagogInnen die Lebenssituation von SchülerInnen mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus erkennen und im Rahmen ihrer beruflichen Möglichkeiten aktiv werden.

Zunächst möchte ich familiäre Problematiken, die durch ungeklärten Aufenthaltsstatus entstehen, konkretisieren und einige Überlegungen vorstellen, wie diese Fragen im Schulalltag berücksichtigt werden können. Versagte, langfristige Aufenthaltsgenehmigungen bzw. nicht vorhandene Bleibeperspektiven erschweren eine Statuspassage von zuwandernden Familien. Diese leben häufig mit einem unrealistischen Rückkehrwunsch und sehen ihren Aufenthalt in Deutschland als kurzzeitiges Zwischenstadium an. Die u. a. im Ausländerrecht begründeten Kränkungen, das ständige Gefühl, nicht Willkommen zu sein, führen zu Aggressionen gegen deutsche Institutionen. Dies betrifft nicht eine Minderheit der Zuwandernden, denn selbst legal zugewanderte Eltern verfügen in Deutschland häufig nur über befristete Aufenthaltserlaubnisse. Die fehlende langfristige Bleibeperspektive führt zu ablehnenden Einstellungen gegenüber dem Zuwanderungsland (Wagner 2007). Der unsichere Aufenthalt hat Auswirkungen auf die Kinder und ist einer der wesentlichen Faktoren für den Bildungsmißerfolg⁴ von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem. In der Regel ist der Aufenthaltsstatus von Kindern und Jugendlichen abhängig von den Eltern⁵; in einer Familie können aber auch unterschiedliche Aufenthaltsfristen und -erlaubnisse vorliegen. So ist es in Deutschland nicht ungewöhnlich, wenn einzelne Familienmitglieder eingebürgert worden sind, oder aufgrund anderer, rechtlicher Regelungen die deutsche Staatsbürgerschaft erlangt haben und andere nicht.

4 Die Pisastudien geben einen Einblick in den geringen Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem (vgl. PISA 2006, S. 19/20).

5 Organisationen von MigrantInnen fordern spezielle auch außerschulische Eingliederungshilfen für Kinder und Jugendliche. Kindern aus Zuwandererfamilien sollte eine langfristige, eigenständige Perspektive im Aufnahmeland aufgezeigt werden, die vom Aufenthaltsstatus ihrer Eltern abgekoppelt ist. Wichtige Voraussetzung dafür ist, dass das *Ius Soli* (Geburtsrecht, das in Deutschland geborenen Kindern einen direkten Zugang zur Staatsbürgerschaft ermöglicht) uneingeschränkt im deutschen Staatsangehörigkeitsrecht umgesetzt wird.

Die folgende Grafik zeigt, dass viele Zuwandernde lange Zeit ohne deutsche Staatsangehörigkeit mit befristetem oder unbefristetem Aufenthaltsstatus im Land leben (illegal Eingereiste sind nicht berücksichtigt):



Quelle: Statistisches Bundesamt, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Ausländerregister 2007

Auch nach vielen Jahren Daueraufenthalt in Deutschland bleiben Zuwandernde ohne elementare staatsbürgerliche Rechte und behalten ihre Herkunftsnationalität bei. Die Aufenthaltssicherheit ist für viele Zugewanderte prekär. Eine langfristige Aufenthaltsplanung ist für die Mehrzahl aufgrund der fehlenden, unbefristeten Aufenthaltserlaubnis nicht möglich. Neben der fehlenden doppelten Staatsbürgerschaft ist die sogenannte *Ermessenseinbürgerung* ein Instrument, das nach einer 8- bis 12jährigen Wartezeit angewendet wird. In der Regel sind Zuwandernde, wenn sie am Punkt der Einbürgerung angelangt sind, emotional ablehnend zur deutschen Staatsbürgerschaft eingestellt. Dies drückt sich unter anderem in dem paradoxen Verhalten von vielen Jugendlichen aus, für die, obwohl sie längst die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, weiterhin die Herkunftsnationalität maßgeblich ist (Schiffauer 2002). Eine umfassende Neuregelung, die Aufenthaltssicherheit, schnelle Partizipation an staatsbürgerlichen Rechten und *ein vereinfachtes Angebot der Einbürgerung* (Puskeppeleit, Thränhardt 1990) erlaubt, ist bisher ausgeblieben.

Zuwandernde werden aufgrund der Rechtslage in Gruppen klassifiziert, hierarchisiert und mit verschiedenen Zugangsrechten bezüglich Aufenthaltstitel und Arbeitsmarktzugang ausgestattet. Diese Zugangsrechte werden mit einer Nähe oder Ferne zur deutschen Kultur bzw. einem westlichen Lebensstil begründet. Die beschriebenen Hierarchisierungen, die unreflektiert von einer Hegemonie des westlichen Lebensstils ausgehen, reihen sich in vielfältige weitere Exklusionsstrategien ein. Sie führen zu *neofeudalen Abgrenzungen* (Hoffmann-Nowotny 2002), die Zuwanderern langfristig im Gesellschaftsgefüge der Bundesrepublik Deutschland untergeordnete Stellungen zuweisen. Dieser Mechanismus wurde als *Unterschichtungsthese* u. a. von Anette Treibel (1990) aufgegriffen. Auernheimer (2004) hat die Unterschichtungsthese für die Theorieentwicklung zur *Interkulturellen Kommunikation* genutzt und in der Kategorie der *Machtasymmetrie* berücksichtigt. Auernheimers Überlegungen zur *Machtasymmetrie* betonen ein Ungleichgewicht in interkulturellen Begegnungssituationen, in denen die Beteiligten unterschiedlichen Zugang zu Repräsentation und Deutungsmacht haben.

3. Aufenthaltsproblematiken und ihre Auswirkungen in der Grundschule

Familien mit Migrationshintergrund betrachten deutsche Schulen und Kindergärten häufig als Institutionen, die mit den Ausländerbehörden kooperieren bzw. Teil der deutschen Verwaltungsstruktur sind. Rein formal müssten illegal Zugewanderte und Familien mit abgelaufener Aufenthaltserlaubnis oder reinem Touristenvisum auch von Schulen gemeldet werden. Diese Regelung wird in den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt. Um einen offenen Konflikt zu vermeiden, werden diese heiklen Themen in Schulen kaum thematisiert. Viele Eltern verfügen nur über Duldungen oder befristete Aufenthaltserlaubnisse. Auch mit dem in den Medien viel diskutierten Bleiberecht ist keine

Lösung für die schwierige Problematik herbeigeführt worden. Aufenthaltsrechte werden künftig verstärkt nach dem Kriterium der Erwerbstätigkeit verliehen (siehe: Bleiberechtsregelung der Innenministerkonferenz vom 17.11.2006). Das heißt, auch wenn ein Arbeitsmarktzugang erteilt wird und die Familie formal bleiben darf, behalten sich die deutschen Behörden eine Prüfung nach zwei oder mehr Jahren vor. Wesentlicher Bestandteil der Prüfung ist, ob die zugewanderten Familien langfristig unabhängig von Sozialleistungen sind. Diese Änderung setzt Familien, die bisher völlig andere Strategien zum Hierbleiben (Abwarten, Herkunft aus Krisenregionen angeben, usw.) entwickelt haben, unter Druck. Auch die Kinder und Jugendlichen erleben die Schwierigkeiten und reagieren darauf. Erfahrungsgemäß vermeiden Familien mit Migrationshintergrund Aufenthaltsproblematiken im Alltag anzusprechen. Der unsichere Aufenthalt und die damit verbundene unklare Bleibeperspektive haben Auswirkungen auf die Entwicklung der betroffenen Kinder. Aufmerksamkeitsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten, die die von Abschiebung bedrohten Kinder zeigen, können von LehrerInnen häufig nicht erkannt bzw. zugeordnet werden. Entsprechende unangemessene Reaktionen führen zu weiteren Abgrenzungstendenzen. Wichtig ist es daher, dass pädagogische MitarbeiterInnen in die Thematik eingeführt werden und Schulen in ihren Abläufen – wie z. B. Gemeinwesen- und Elternarbeit – die Problematik berücksichtigen. Eltern mit Migrationshintergrund sollten frühzeitig signalisiert bekommen, dass Schulen zum einen den Erwerb von Sprachkenntnissen unterstützen und zum anderen bei guten schulischen Leistungen zu langfristigen Aufenthaltserlaubnissen beitragen können.

Pädagogische MitarbeiterInnen sind gefragt, Aufenthaltsproblematiken nicht durch Missverständnisse zu verstärken, sondern gezielte Hilfestellungen zu geben. Sie können die sensible Thematik vorsichtig ansprechen, Verständnis zeigen und auf Beratungsinstitutionen in Wohnortnähe verweisen (Listen über das bundesweit gute Beratungsangebot z. B. bei Pro Asyl). Eine langfristige Kooperation der Grundschule mit den regionalen Härtefallkommissionen, die Petitionen bearbeiten, wenn rechtliche Möglichkeiten erschöpft sind, kann angestrebt werden. Gerade akute Abschiebungsproblematiken können durch diese Kooperation erkannt werden. PädagogInnen sollten nicht selbst versuchen, eine Rechtsberatung durchzuführen. Grundsätzlich gilt, dass alle ausländerrechtlichen Fragen juristische Einzelfallentscheidungen sind, die eine qualifizierte, anwaltliche Rechtsberatung benötigen. Eine Vielzahl von Faktoren führt zu einer Verlängerung bzw. Beendigung des Aufenthaltstitels. Positive Leistungen in der Schule, Deutschkenntnisse und gesellschaftliches Engagement sind z. B. Aspekte, die unter Umständen aufenthaltsverlängernd wirken können. Grundschulen können helfen, Pluspunkte für eine Aufenthaltsverlängerung zu sammeln, indem sie sich für den Verbleib von betreuten Kindern in Deutschland stark machen, wenn dies von den betroffenen Familien gewünscht wird.

4. Interkulturelle Bildung und strukturelle Ausgrenzungen

Oft wird Interkulturelle Bildung verstanden als eine reine Sensibilisierung für andere Kulturen und Lebensweisen. Interkulturelle Bildung soll es Kindern ermöglichen, einen gleichberechtigten Umgang miteinander zu pflegen. Diese teils verklärte Sichtweise verkennt die unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten und Teilhaberechte, die durch das Zuwanderungs- und Aufenthaltsrecht vorgegeben werden. Prengel zeigt die Problematiken von struktureller Ungleichheit und der Sensibilisierung für Gleichberechtigung sowie Demokratie in pädagogischen Alltagssituationen auf.

„Die neuen pädagogischen Bewegungen, in denen es u. a. um die gleichberechtigte Entfaltung vielfältiger Potentiale geht, geben sich, wenn wir den Blick auf andere Felder des Wissens und der gesellschaftlichen Realität erweitern, als zugehörig zu einem breiten Spektrum gesellschaftlicher Entwicklungen des 20. Jahrhunderts zu erkennen...Das Resümee der historischen Analyse lässt erkennen, dass die demokratischen Traditionen überwiegend mit dem Leitbild der Gleichheit verbunden waren. Sie tradierten damit freiwillig oder unfreiwillig oder auch gewollt die Einschränkung demokratischer Rechte gegenüber den in der gesellschaftlichen Hierarchie weit unten angesiedelten Gruppen“ (Prengel 1995, S. 46, 47).

Die einseitige Betonung von Vielfalt und Diversität kann zu unrealistischen Verklärungen Interkultureller Bildung führen. Auch LehrerInnen stellen in Bezug auf die allgemeinen, idealen Ziele immer wieder unrealistische Anforderungen an sich und ihre Rolle im staatlichen Schulsystem. Strukturelle Exklusion kann in den Grundschulen angesprochen aber nicht langfristig gelöst werden. Zunächst ist es daher angeraten niederschwellige, sensibilisierende Ziele im Bereich der Interkulturellen Bildung zu setzen. Überforderungen führen bei LehrerInnen oft zur Resignation, gerade wenn Familien mit Migrationshintergrund nur unzureichend angesprochen werden können bzw. keine Eigeninitiative zeigen. Erzieherinnen und LehrerInnen sind zudem mit heftigen Aggressionen konfrontiert, die aus der Auseinandersetzung mit den Ausländerbehörden und der fehlenden, sozialen Anerkennung von Zuwandernden resultieren. Der insbesondere von Ingrid Gogolin (1988) und Marianne Krüger-Potratz (1999) im deutschen Diskurs hervorgehobene Aspekt der strukturellen Benachteiligungen und Exklusionen für Zuwandernde kann nicht einfach

übergangen werden. Diese strukturellen Einschränkungen sollten in Kindergarten und Schule thematisiert werden. Auf unterschiedliche Bildungschancen kann aufmerksam gemacht werden. Kindergärten und Schulen können sich im Rahmen ihrer Gemeinwesenarbeit aktiv für längere Bleibemöglichkeiten betroffener Familien einsetzen. Dies erleichtert die Kontaktaufnahme zu Familien mit Migrationshintergrund⁶. Die sprachlichen und rechtlichen Einschränkungen erfordern eine besondere Förderung, die bei den politisch Verantwortlichen zunächst auf kommunaler Ebene angemahnt werden sollte.

5. Perspektiven schulischer Inklusion

Im Rahmen größerer, globaler Interdependenzen werden Zuwanderungsregelungen künftig flexibler angepasst und verändert werden müssen. Ein kluger Umgang mit Diversität (Schiffauer 2002) wird eine zentrale Kompetenz in international agierenden, dienstleistungsorientierten Gesellschaften. In diesem Kontext erhält Heterogenität in der Lehrerbildung einen zentralen Stellenwert. Kinder setzen sich mit vielfältigen, kulturellen Elementen auseinander und integrieren diese kreativ – es entstehen Patchworkidentitäten, hybride Konstruktionen (Hall, 2001). Diese hybriden, kulturellen Inszenierungen können im Schulalltag berücksichtigt werden. Ein Rückzug auf den *monolingualen Habitus* (Gogolin 1994) und entsprechende Darstellungen homogener, essentialisierender Kulturvorstellungen sind nicht zielführend. Mit einseitigen Inszenierungen von Überlegenheit sollte sensibel umgegangen und ein eurozentrischer Bias mitbedacht werden.

Als Beispiel möchte ich ein Foto aus meiner Unterrichtspraxis in Berlin einfügen, auf dem SchülerInnen im Rahmen des in Berlin an einigen Projektschulen angebotenen Wahlpflichtfaches *Stadterkundung* Materialien erstellen. Das Foto zeigt Jugendliche nicht deutscher Herkunft beim Erstellen von Repräsentationsformen ihrer Lebenswelt. Das Projekt des *FiPP e. V.*, finanziert von der *Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*, unterstützt die schulische Berufsorientierung. Schülern, die kurz vor dem Übergang ins Berufsleben stehen, wird eine Orientierung im Stadttourismusbereich angeboten. Sie können sich als Stadtführer für gleichaltrige Jugendliche erproben, die auf Klassenreisen Berlin-Kreuzberg kennenlernen möchten.



Foto des Autors 2006

Die Jugendlichen thematisieren ihre Interessen, Lebensentwürfe, Zuwanderungsgemeinschaften. Sie setzen sich mit gleichaltrigen Berlin-Besuchern auseinander und erfahren Schwierigkeiten, dem folkloristisch orientierten, touristi-

⁶ Theorieentwicklungen zum *Interkulturellen Dialog* behandeln das Potential und die Schwierigkeiten von Kommunikationssituationen zwischen Zuwanderern und Vertretern der Mehrheitsgesellschaft. „Da interkulturelle Kontakte sehr häufig, wenn nicht überwiegend durch Machtasymmetrie gekennzeichnet sind, ergibt sich schon von daher eine schwierige Konstellation, die durch die Differenz der Codes und beiderseitigen Stereotypen nur noch erschwert wird“ (Auernheimer 2004, S. 108).

schen Wunsch nachzukommen, ihre Herkunftskultur zu *inszenieren*. Die Berlin-Besucher sehen sich mit Jugendlichen konfrontiert, die ähnliche Interessen haben und nicht in stereotype Klassifikationen passen. Die Begegnungen im Rahmen des Schüleraustausches werden irritierend – vielleicht im Sinne von Homi Bhabhas (2000) Überlegungen zum 3. Raum, der Differenzen ohne strenge Hierarchisierung ermöglicht und Raum für hybride Identitätskonstruktionen bietet.

Auf *Toleranz für andere Kulturen* hinzuweisen kann nicht die ausschließliche Aufgabe von Interkultureller Bildung sein. Vielmehr zeigen die Überlegungen dieses Artikels, dass nicht kulturelle Gründe, sondern politische, ökonomische und pädagogische Ungleichbehandlungen die primären Probleme der Einwanderungsgesellschaft sind. Mehrheitsgesellschaft und Zuwandernde haben viele Gemeinsamkeiten, z. B. konsumorientierte Einstellungen und erwerbszentrierte Lebensentwürfe. *Fremdheit* wird oft unnötig konstruiert (Kristeva 1990). Dennoch entstehen gruppenbezogene Abgrenzungsprozesse, die von strukturellen Ungleichheiten begünstigt werden. Das aktive Eintreten für zuwanderungsfreundlichere Strukturen und Inklusion in Deutschland kann dem entgegenwirken.

Literatur:

- Auernheimer, Georg (2004): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Bhabha, H.-K. (2000). Die Verortung der Kultur. Tübingen. Stauffenburg
- Bleiberechtsregelung der Innenministerkonferenz (2006): www.migrationsrecht.net/.../731-bleiberechtsregelung-beschlussvorschlag-wortlautinnenministerkonferenz.html (05.02.2010)
- Elias, Norbert & Scotson, John-L. (1990): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Englmann, Bettina & Müller, Martina (2007): Brain Waste – Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg: Pröll Druck, EQUAL-Veröffentlichung
- Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Stanford University Press
- Gogolin, Ingrid (1988). Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzeptes für die multikulturelle Schule. Hamburg. Bergmann+Helbig
- Gogolin, Ingrid (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster. Waxmann
- Gundara, Jagdish (Hrsg.) (2000): Inclusion and Exclusion in Europe. London. Paul Chapman
- Hall, Stuart (2001): Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: SAGE Publications
- Hoffmann Nowotny, Hans-Joachim (2002): Internationale Ungleichheit und Weltmigration. In: Treichler, Andreas (Hrsg.): Wohlfahrtsstaat, Einwanderung und ethnische Minderheiten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 27ff.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Krüger-Potratz, Marianne (1999): "Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz." Zeitschrift für Erziehungswissenschaft H.2: S.149-165.
- Pisa-Studie: Zusammenfassung der Ergebnisse (2006): http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf (25.01.2010)
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: VS Verlag
- Puskeppeleit, Jürgen & Thränhardt, Dietrich (1990): Vom betreuten Ausländer zum gleichberechtigten Bürger. Freiburg/ Breisgau: Lambertus-Verlag
- Räthzel, Nora (1997): Deutsche Nation und Bilder von Anderen. Frankfurt a. M.: Tectum Verlag
- Statistisches Bundesamt, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Ausländerregister 2007: http://www.integration-in-deutschland.de/nn_283120/DE/DasBAMF/Statistik/statistik-node.html?_nnn=true (05.02.2010)
- Schiffauer, Werner (2002): Migration und kulturelle Differenz. Berlin: Büro der Ausländerbeauftragten des Senats von Berlin
- Treibel, Annette (1990): Migration in modernen Gesellschaften. Weinheim: Juventa
- Wagner, Bernd (2007): Die Erstförderung von Neuzuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland – Perspektiven von Fremdsein und Statuspassage. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Literatur zur Thematik, die nicht explizit im Text verwandt worden ist:

- Brodin, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2007): Re-Präsentationen – Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW
- Greenblatt, Stephen (1994): Wunderbare Besitztümer- Die Erfindung des Fremden. Berlin: Wagenbach
- Jungk, Sabine (1999): Angekommen in der multikulturellen Gesellschaft? Interkulturelle Kompetenz als Paradigma der Weiterbildung. In: Lernchancen, H. 10, S. 22-26
- Luchtenberg, Sigrid (2004): Ethnic diversity and citizenship education in Germany. In: Banks, James (Hrsg.): Diversity and citizenship education. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, S. 245ff.
- Mauss, Marcel (1990): Die Gabe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Nohl, Arndt-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Kempten: Klinkhardt
- Schittenhelm, Karin (2005): Soziale Lagen im Übergang. Wiesbaden: VS Verlag
- Supik, Linda (2005): Dezentrierte Positionierung. Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik. Frankfurt a. M.: Transcript
- Supik, Linda (2005): Dezentrierte Positionierung. Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik. Frankfurt a. M.: Transcript
- Tan, Dursun & Waldhoff, Hans-Peter (Hrsg.) (1999): Globalisierung, Migration und Multikulturalität. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt – Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: Transcript