

Russell West-Pavlov / Andrée Gerland (Hrsg.)

Interkulturelle Bildung, Migration und Flucht

Potenziale und Beispiele der Integration in Schule,
öffentlichem Raum und Literatur



Interkulturelle Bildung, Migration und Flucht

Russell West-Pavlov / Andrée Gerland (Hrsg.)

Interkulturelle Bildung, Migration und Flucht

Potenziale und Beispiele der Integration in Schule, öffentlichem Raum
und Literatur

narrf
ranck
e\atte
mpto

Umschlagabbildung: Street-Art in Tarifa, Spain. Künstler: © Yescka; Photographie:
© Jonathan Rutsch. www.ibraaz.org/essays/116

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.dnb.de> abrufbar.



DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

Gefördert vom DAAD aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF).

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung
außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des
Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISBN 978-3-8233-8147-1 (Print)
ISBN 978-3-8233-9147-0 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0190-5 (ePub)



Inhalt

Russell West-Pavlov / Andrée Gerland

Plädoyer für eine interkulturelle Bildung für morgen 9

Teil I: Theoretische Vorüberlegungen

S. Karin Amos

Othering „Other People’s children“ – Schule und „kulturelle Differenz“
reflektiert am Beispiel des Umgangs mit Geflüchteten 21

Markus Rieger-Ladich

Unsere (Denk-)Gewohnheiten befragen: Politische Bildung neu
buchstabieren 39

Seddik Bibouche

Kulturelle Vielfalt im öffentlichen Raum 55

Hanna Schirovsky

Vom Staatsbürger zum Weltbürger – Herausforderung der Migration 73

Teil II: Schule und Universität

Arhea Venessa Marshall

Vorläufige Überlegungen zur Interkulturellen Bildung anhand des Refugee
Programms an der Universität Tübingen 2016-2017 93

Russell West-Pavlov

Ausländisch für Deutsche 109

Lukas Müsel

Ein Gespenst geht um in Europa ... Fremdenfeindlichkeit und die Soziale
Frage: Intersektionale Bildung als Ziel 125

Doro Moritz

Interkulturelle Erziehung und Migration. Welchen Beitrag kann Schule
leisten? 137

Russell West-Pavlov / Lukas Müsel / Anya Heise-von der Lippe

Vom Nutzen der Zuwanderung: SchülerInnen mit Migrationshintergrund
als Ressource für die Bundesrepublik von morgen – Ansätze in der
Lehrerbildung bzw. Fachdidaktik Englisch 151

Teil III: Öffentlicher Raum

Luzia Köberlein

Wieviel Vielfalt darf's denn sein? Integration und Teilhabe von geflüchteten
Menschen in Tübingen 175

Stefan Schustereder

Geflüchtete im Zweiten Bildungsweg – Integration im Spannungsfeld
zwischen Anerkennung, Qualifikation und Arbeitsmarkt 185

Thomas Bader

Flucht und Gesundheit: Die gesundheitliche Situation und Versorgung
suchtmittelbelasteter Flüchtlinge in Deutschland 201

Klaus Seiberth

Sport, Interkulturalität und interkulturelle Bildung. Erwartungen,
Herausforderungen und Potenziale 215

Odila Triebel

Kulturelle Migration als Gemeinwohl? Eine Perspektive aus der
Außenkultur- und Bildungspolitik 233

Teil IV: Kulturformen

Molly Brown

Between the Lines: Fantasy in Fracturing Classrooms – Zwischen den
Fronten: Fantasy in zerbrechenden Klassenzimmern 245

Nina Liewald

Die Macht der Worte: Narrative Repräsentationen von islamischem
Fundamentalismus und ihr Beitrag zur interkulturellen Bildung 259

Heather Merle Benbow

Integration geht durch den Magen? Interkulturelles Essen in „Krisenzeiten“ 281

Henning Steinfeld

How would you like to be me? Der Erwerb interkultureller Kompetenz durch
den Einsatz indigener Poesie in Berliner Schulen 297

Inhalt	7
Autor*innen	313
Danksagung	315

Plädoyer für eine interkulturelle Bildung für morgen

Russell West-Pavlov / Andrée Gerland

2018 kursierte in der deutschen Politik die rechts-konservative Kampfparole des „Asyltourismus“. Mit diesem Unwort war gemeint, dass Flüchtlinge von Land zu Land reisen würden, um immer wieder dort Asylanträge zu stellen, wo es ihnen am besten gefällt. Der Slogan war im höchsten Maße zynisch, weil er unterstellte, dass Menschen auf der Flucht vor Krieg, Verfolgung oder Hunger mit reichen Touristen vergleichbar seien. Er suggerierte, ihre Flucht sei ein Luxus, den sich nur Menschen leisten, die Flucht im Grunde gar nicht nötig haben, weil sie jederzeit wieder ab- oder weiterreisen können. Angesichts des wahren Ausmaßes des Leids, das die Menschen aus Afrika oder aus dem Nahen Osten in die Flucht trieb und nach wie vor treibt sowie angesichts der gefährlichen Überfahrten bzw. langen Fußmärsche, die die Geflüchteten auf sich nahmen und nehmen, war der Begriff auch hochgradig respektlos und menschenverachtend. Kaum überraschend also, dass die Devise „Asyltourismus“ beinahe zum Unwort des Jahres 2018 gekürt wurde (Unwort 2018). Sie wurde von dem bayerischen Ministerpräsident Söder zum ersten Mal am 15. Juni verwendet, jedoch stammt sie ursprünglich aus dem Jahr 2014 und geht auf den bayerischen Kollegen Hermann und noch weiter zurück (Asyltourismus 2018). Der Begriff baute auf dem früheren Slogan des „Sozialtourismus“ auf, der in ähnlicher Weise auf eine vermeintliche Herumreiserei auf der Suche nach einem unverdienten und auf Kosten der Einheimischen erworbenen Glück anspielte (Sozialtourismus 2014).

Ungefähr zum gleichen Zeitpunkt entstand in Tarifa/Spanien ein Streetart-Stencil, das auf dem Umschlag des vorliegenden Bandes abgebildet ist.¹ Das Bild zeigt einen hellhäutigen Jungen mit einem Surfbrett unter dem Arm, der auf einen anderen, dunkelhäutigen Jungen zuläuft. Der zweite Junge hat an Stelle eines Surfbretts einen Rettungsring unter dem Arm. Die beiden

1 Street-Art in Tarifa, Spain. Künstler: © Yescka; Photographie: © Jonathan Rutsch. (Quelle: <https://www.ibraaz.org/essays/116>). Reproduktionsrechte wurden erteilt. Vielen Dank an Anya Heise-von der Lippe und Joi Garbe für sprachliche Beratung.

Jungen sind jeweils mit einem gesprayten Text versehen. Neben dem Jungen mit dem Surfbrett ist zu lesen: „Yendo por una buena ola“ (in etwa: „Auf der Suche nach einer tollen Welle“, wobei das Verb „ir“ „laufen“ oder „gehen“ bedeutet), neben dem mit dem Rettungsring steht „Huyendo por una mejor vida“ (etwa: „Auf der Suche – noch genauer: Auf der Flucht – nach einem besseren Leben“). Das darin enthaltene Wortspiel besteht in der gleichen Aussprache der Wörter „Yendo“ und „Huyendo“, jedoch hat die erste Redewendung eine eher positive Resonanz, während die zweite einen deutlichen negativen Anklang besitzt. Auf diesem Bild kollidieren daher Bilder des teuren Freizeitvergnügens an der Mittelmeerküste mit solchen der Misere einer oft illegalen und häufig tödlichen Flucht – der Rettungsring deutet auf die sehr große Zahl von Todesopfern unter den Geflüchteten, die über die sogenannte „Mittelmeer-Route“ versuchen nach Europa zu gelangen. Im Mittelmeer sind im Jahr 2018 bis Ende September fast 2000 Menschen gestorben (Missing Migrants 2018). Im Jahr 2017 waren es mehr als 5000, 2016 mehr als 3000 und 2015 fast 4000 Menschen (IOM 2016; IOM 2018), die während der Flucht im Mittelmeer umgekommen sind. Auf dem Bild treffen in grotesker Hinsicht zwei Formen äußerster physischer Auslastung aufeinander: einerseits die des Extremsports, andererseits die der extremen Gefahr. Beide sind jedoch vereint durch einen anscheinend identischen körperlichen Habitus. Genau diese täuschende äußerliche Übereinstimmung untermauert die beißende Ironie des Bildes. So ein Aufeinandertreffen von Gegensätzen macht zunehmend die Strände von Südeuropa aus und zwar auf eine Art und Weise, die immer frappierender Ähnlichkeiten mit den eng benachbarten Kontrasten des globalen Südens hat. Ein derartiges Aufeinanderprallen von Wohlstand und Misere zeichnet die seismischen Kontinentalrisse zwischen den Reichen und den Armen unserer Welt aus, die immer stärker die globale Politik bestimmen (Sassen 2014; Latour 2018).

Derartige Bilder sind seit der Veröffentlichung eines Fotos des spanischen Fotografen Javier Bauluz in den 1990er Jahren in Europa nicht mehr unbekannt. Auf dem Foto sitzen zwei Touristen zurückgelehnt unter einem Sonnenschirm am Strand von Zahara de los Atunes und schauen – anscheinend unberührt und sorglos – auf die bereits in der Sonne aufgeblähte Leiche eines Geflüchteten am Strandufer (Hulme 2005: 44). Das Streetart-Stencil, das wir für den Umschlag des vorliegenden Bandes ausgewählt haben, funktioniert anders. Auch wenn der Ort der Kunstaktion ähnlich nah an der Mittelmeerküste liegt, findet die dort abgebildete Konfrontation nicht in einem primär räumlich bestimmten Rahmen statt, sondern entscheidend ist hier die Dimension der Zeit. Die durch die Spray-Technik leicht entfremdeten Jungen deuten stellvertretend auf die zwei Sozialblöcke des Globalen Nordens und Südens. Wichtig ist hier jedoch, dass sie

die Jugend darstellen und somit die Zukunft des Planeten. Deren Treffen findet in der Migration statt, einem der kontroversesten Themen der heutigen Politik und einem der zentralen Brennpunkte der zukünftigen Politik: Nach einer weitgehend stabil bleibenden Zahl von Menschen auf der Flucht in den Jahren zwischen 2000 und 2010 wurden es ab dem Jahr 2011 stetig mehr. Im Jahr 2011 waren 42,5 Millionen Menschen auf der Flucht, 2012 waren es bereits 35,8 Millionen, 2013 51,2 Millionen, 2014 59,5 Millionen, 2015 65,3 Millionen, 2016 65,6 Millionen und 2017 gipfelte die Zahl bei 68,5 Millionen (UNCHR 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017). Angesichts der besorgniserregenden Stoßrichtung der aktuellen Weltpolitik, um nicht von den noch erschreckenderen Entwicklungen im Klimawandel zu sprechen, ist es unwahrscheinlich, dass die Zahlen in den kommenden Jahren zurückgehen werden. Der globale Klimawandel, der ebenso stetig zunimmt (WMO 2018; IPCC 2018), und die daraus resultierende Konflikte können zu einem weiteren Anstieg der Zahlen führen, die das gegenwärtige Niveau im Jahr 2050 um das Dreifache übersteigen werden (Rigaud et al. 2018). Ende des Jahrhunderts werden die steigenden Meeresspiegel 25 Prozent der von Menschen bewohnten Teile der Erdoberfläche überschwemmt haben (Nealon 2016: 121). Die Zukunft ist die Migration und die Migrant*innen werden jung sein (vgl. Smith 2019). Einer der wichtigsten Orte, an denen in Zukunft Menschen zusammenkommen werden, werden nicht nur die Strände Südeuropas, sondern auch die Schulen Nordeuropas sein, wo sich künftig Einheimische und Neuankömmlinge die Schulbank noch stärker als bislang teilen werden.

Die Ängste und Vorbehalte, die im Zuge von solchen Zusammenkünften im Bildungswesen aufkommen, sind die Auslöser für den vorliegenden Sammelband. Der Band basiert auf der Wahrnehmung, dass die Lehramtsstudierenden der Universität Tübingen im Hinblick auf die sogenannte „Flüchtlingskrise“ 2015 ihrem künftigen Berufsfeld mit großer Sorge entgegensehen. In dem Jahr der Massenmigration nach Europa blickten die europäischen Regierungen gemeinsam panisch in die Zukunft des Kontinents, wenn nicht gar des Planeten (Alexander 2017). Die Welle der Geflüchteten, die im Sommer 2015 Nordeuropa erreichte, wurde als überwältigender Ansturm erlebt, wobei die Anzahl der eingereichten Asylanträge weit unter einer Million blieb, wie sich später herausstellte. Nicht nur war diese Zahl relativ gering im Vergleich zu dem, was ärmere Nationen des globalen Südens regelmäßig bewältigen müssen, vielmehr war die vermeintliche „Flüchtlingskrise“ gar keine Krise, sondern der Normalfall – wovon sich die reichen europäischen Länder bislang abschirmen konnten. Klar wurde vor allem, dass die europäischen Regierungen auf die Ereignisse völlig unvorbereitet waren, nicht, weil sie die dafür nötigen Ressourcen nicht aufbringen konnten, sondern weil sie die Realität der globalen Migrationsströme

ausblenden und vor allem behaupten, diese gehe sie nichts an. Ganz im Gegenteil: Fakt ist, dass die sogenannte „Flüchtlingskrise“ von 2015 – auch wenn die Zahlen dank massiver Grenzsicherungen und Abschottungsstrategien auf Kosten von Tausenden im Mittelmeer ertrunkenen Menschen deutlich zurückgegangen sind – nur die Spitze des Eisbergs bildet und das Gesicht der Zukunft trägt. Im Zuge dieser Realitätsverweigerung waren bzw. sind die europäischen Regierungen kaum imstande, eine pragmatische Bewertung der Gesamtlage durchzuführen und somit eine realistische und konkrete Politik für die kommenden Jahrzehnte zu entwerfen.

Vor allem spaltete die „Flüchtlingskrise“ die deutsche Gesellschaft zwischen vermeintlich naiven „Gutmenschen“ und Anhängern verschiedener rechtsgerichteter Gruppierungen (u. a. Pegida und AfD), wovon viele zu den innerdeutschen Verlierern der neoliberalen Globalisierung und der zunehmend größer werdenden Kluft zwischen Armen und Reichen gehören. Die bereits tiefen Risse der deutschen Gesellschaft wurden schlagartig sichtbar (Hagelüken 2017). Grundlegende Fragen der nationalen Identität und der Ressourcenverteilung werden auf zunehmend aggressive Art und Weise debattiert. Sollte der Begriff der „Flüchtlingskrise“ überhaupt einen Sinn haben, dann bezieht er sich nicht auf die Geflüchteten – die ohnehin die zukünftige Normalität darstellen –, sondern auf die deutsche Gesellschaft selbst, die sich gezwungen sah, sich öffentlich im Rahmen der globalen Grenzregime zu positionieren und zu entscheiden, inwiefern sie sich tatsächlich an die öffentlich propagierten Glaubensbekenntnisse von Offenheit und Menschenrechten hält.

Ein unerwarteter, wenn auch ironischer Vorteil des kollektiven Schocks von 2015 war, dass die Gesellschaft plötzlich wahrnahm, wie unvorbereitet sie auf solche Vorkommnisse war und im Zuge dessen sehen konnte, wo die schwere Arbeit fortan geleistet werden muss. Angesichts des Ausmaßes der Migrationswellen, die im Zuge des Klimawandels auf alle Nationen der Welt – wenn auch in unterschiedlichem Maße – zukommen, wird zunehmend sichtbar, wie wenig sich die politische Elite Deutschlands überhaupt auf die künftigen Herausforderungen eingestellt hat. Ein Beispiel dafür: Mitte Februar 2019 prognostizierte ein Bericht der wirtschaftsnahen Bertelsmann-Stiftung einen künftigen Bedarf an ca. 250.000 Fachkräften pro Jahr, der nur über Zuwanderung abzudecken sei, wobei die Hälfte davon aus Nicht-EU-Staaten stammen werde (Kubis / Fuchs / Schneider 2019). In derselben Woche beschloss die CDU-Führung die Möglichkeit der Grenzschließung, um künftig ungewollte Einwanderung, sprich eine erneute Flüchtlingswelle wie 2015, zu verhindern (Zamperoni 2019). Obwohl eine Vielzahl an einfallsreichen Behilfsstrategien es bereits ermöglicht haben, knapp die Hälfte der seit 2015 angekommenen Geflüchteten in Beschäftigungs-

verhältnisse zu bringen (Gensing 2018), fehlten derartige kreative Lösungsansätze zu den zwei anscheinend unterschiedlichen Problemen gänzlich in den CDU-Beratungen über die Einwanderungs- bzw. Asylpolitik. Gegenwärtig sind kaum kreative Visionen oder tragfähige Entwürfe für solchen Szenarien unter der aktuellen politischen Elite zu finden. Es fehlen „neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft“ (Terkessidis 2016). „Das Deutsche‘ ist immer noch eine Leerstelle, es fehlt immer noch an Elementarem – an neuen Begriffen, Konzepten und Geschichten“ (Plamper 2019: 10). Die häufigste politische Devise lautet stattdessen: Weiter so, es soll sich nichts ändern (vgl. z. B. Meaney 2017). Innovative Ideen dazu, wie die jetzige Situation Grundlagen für eine tragfähige Zukunftsstrategie zugunsten aller im Land lebenden Menschen liefern könnte, stehen weitgehend noch aus.

Diese traurige Bilanz gilt insbesondere für das Bildungssystem, der Schmiede der künftigen Generation schlechthin. Die Schule ist der Ort, wo die Menschen ausgebildet werden, die einerseits die Folgen der jahrzehntelangen Versäumnisse der bisherigen Politik werden ausbaden müssen und die andererseits auch diejenigen sind, die in nicht allzu ferner Zukunft neue Lösungen für diese Versäumnisse finden bzw. umsetzen müssen.

Die sogenannte „Flüchtlingskrise“ von 2015 hat gezeigt, zu welchem geringem Ausmaß das deutsche Bildungssystem, von der Kita bis hin zur Universität, trotz der unabdingbaren Notwendigkeit angesichts erhöhter Migrationszahlen auf einen Zuwachs von Schüler*innen und Studierenden aus ganz verschiedenen Kulturkreisen vorbereitet ist. Die Lehrerbildung quer durch die Bundesländer deckt nur bedingt den Bedarf an Aus- bzw. Fortbildungen im Bereich der interkulturellen Erziehung, Bildung oder Sprachbildung ab. Wenige Komponenten des Lehrerbildungsangebots ermöglichen einen Kompetenzerwerb in den Bereichen der interkulturellen Kommunikation, Mehrsprachigkeit, kulturellen bzw. sprachlichen Vielfalt, sprachlichen Inklusion usw. (Morris-Lange / Wagner / Altinay 2016). Lehramtskandidat*innen sind sich aufgrund ihrer Erfahrung aus Praktika und Praxisseminaren jedoch durchaus bewusst, welche kulturell und sprachlich sehr gemischten Klassengruppen sie in der Schule erwarten und stehen der Ausbildung, die ihnen von den Hochschulen angeboten wird, dementsprechend kritisch gegenüber. Sie sehen auch, mit welchen ad hoc-Lösungen Lehrer*innen – oft nur mit minimaler und unzureichender Unterstützung von staatlichen Instanzen – auskommen müssen, um unter den gegenwärtigen Bedingungen geeignetes Unterrichtsmaterial zusammenzustellen, eigene Unterrichtsstrategien zu entwickeln oder überhaupt den erhöhten Bedarf an DaF-Kursen abzudecken.

Schulen und andere Bildungsanstalten sind jedoch zentrale Orte, wo die Migration als wichtiger Einflussfaktor für die fortschreitende Veränderung der Gesellschaft beobachtet werden kann. Noch mehr: die Schule ist der Ort, wo die Chance, aktiv in sozialen Transformationsprozesse einzugreifen, direkt ergriffen werden kann. Die Schule und deren Klassenzimmer spiegeln soziale Konflikte wider, aber sie bilden auch Freiräume, wo die sozialen Subjekte von morgen weitgehend geformt werden und wo der gesellschaftliche Habitus der Bürger*innen von übermorgen gebildet wird. Die Schule ist ein wichtiger Schmelztiegel der zukünftigen Gesellschaft und die Lehrenden sind wichtige Akteure in diesem Prozess der Zukunftsbildung. Die Auseinandersetzung mit den wichtigsten Herausforderungen der nächsten Jahrzehnte wird unter anderem in den Schulen stattfinden.

Mangels genuin kreativer und zukunftssträchtiger Antworten auf diese Herausforderungen seitens der politischen Elite der Bundesrepublik und der Verantwortlichen der Bildungspolitik des Landes, geschweige innerhalb der Strukturen der Lehrerbildung hat sich eine Gruppe von Lehrenden aus der „Initiative Globaler Süden“ an der Universität Tübingen als Aufgabe gesetzt, ein informelles Lehrangebot zusammenzustellen, um diese Lücken einigermaßen zu füllen oder zumindest ein Forum zu etablieren, wo solche brisante Themen diskutiert und die berechtigten Besorgnisse der Lehramtsstudierenden ernst genommen werden konnten. Dies geschah in der Form einer über drei Jahre (April 2016 bis Februar 2019) laufenden offenen Ringvorlesung, deren Ziel war, die Leerstellen in der Lehramtsausbildung vor allem im Bereich der interkulturellen Bildung durch Impulse von außen und mittels der Schaffung von Gesprächsräumen ansatzweise zu kompensieren.

Um einen Rahmen für lebendige Debatten zu schaffen und um Studierenden eine kreative Auseinandersetzung mit solchen Fragestellungen unter Berücksichtigung der zunehmenden Heterogenität der schulischen Kundschaft zu ermöglichen, wurde eine Reihe Referent*innen aus verschiedenen sozialen Bereichen, nicht nur im Bildungssektor, zu offenen Gesprächsrunden eingeladen. An der Ringvorlesung nahmen Vertreter*innen aus Politik, Bildung, Gesundheit, Wirtschaft und der sozialen Zivilgesellschaft teil, um diverse Fragen zur heutigen und künftigen Migrationsgesellschaft anzusprechen. Die Referent*innen waren Lehrende aus Schule und Universität, aber auch Praktiker aus den verschiedensten Bereichen der Öffentlichkeit. Die Zuhörer*innen kamen mehrheitlich aus den Lehramtsstudiengängen, vertreten wurden jedoch alle möglichen Fachrichtungen. Die große Spannweite an Fächern spiegelt sich in der Verschiedenheit der hier gesammelten Vorträge wider.

Die Investition in Bildung ist eine Aufforderung, die parteiübergreifend formuliert wird. Man verspricht sich davon Wissen, Persönlichkeitsentwicklung und Wettbewerbsfähigkeit. Doch wie sieht es mit der Offenheit gegenüber dem vermeintlich Fremden aus? Welche Bildung erzieht zum Perspektivwechsel und zum gegenseitigen Respekt? Welche Bildung ermöglicht ein Weltbürger-Bewusstsein? Eine Antwort hierauf bietet das Konzept der interkulturellen Bildung, die sich als Vermittlerin zwischen den Kulturen versteht, die neue Kommunikationswege aufzeigt, Austauschbereitschaft fördert und eine Plattform zum Abbau von Missverständnissen bietet. Diese Imperative sind angesichts der Verunsicherungen der aktuellen globalen Flüchtlingspolitik notwendiger denn je – deshalb überrascht es, dass das Konzept und seine Anwendung vor allem im schulischen Kontext kaum erörtert wurde. Dabei ist eine Perspektive, die den Anderen nicht als Defizit, sondern als Potenzial betrachtet, eine gewinnbringende für jede gesellschaftliche Institution und Schicht. Genau das sollte die Vorlesungsreihe zeigen, indem sie einen Dialog mit Referenten aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Verankerungen anstieß, der das Konzept der interkulturellen Bildung reflektierte und problematisierte und in dem alle Beteiligten die Chancen einer solchen interkulturellen Bildung zusammen eruieren konnten.

Wir hoffen, dass die hier vorliegende Beiträge zur anhaltenden Debatte in der deutschen Gesellschaft über Migration und Flucht vielen anderen Lehrenden und Lernenden helfen werden, sich mit den Herausforderungen der kommenden Jahre auseinanderzusetzen. Wenn die in diesem Band gesammelten Aufsätze weitere Reflexionsprozesse auslösen und auf produktive Art und Weise neue Fragen aufwerfen, wird der Band seinen Zweck erfüllt haben.

Literatur

Alexander, Robin (2017) *Die Getriebenen: Merkel und die Flüchtlingspolitik: Report aus dem Innern der Macht*. München: Siedler.

Asyltourismus (2018) „Äußerung in den Tagesthemen: Was meint Söder mit „Asyltourismus“?“ ARD-Online 15.06.2018. URL: <https://faktenfinder.tagesschau.de/inland/soeder-asyltourismus-101.html>
(zuletzt aufgerufen am 12. Februar 2019).

Fuchs, Johann / Alexander Kubis / Lutz Schneider (2019) *Zuwanderung und Digitalisierung: Wie viel Migration aus Drittstaaten benötigt der deutsche Arbeitsmarkt künftig?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Gensing, Patrick (2018) „Faktencheck zum Arbeitsmarkt: Keine ‚Märchenstunde‘ über Flüchtlinge“. *ARD-Tagesschau* online, 17.12.2018. URL: <http://faktenfinder.tagesschau.de>.

- de/inland/kramer-fluechtlinge-arbeitsplaetze-101.html (zuletzt aufgerufen am 18. Dezember 2018).
- Hagelüken, Alexander (2017) *Das gesplante Land: Wie Ungleichheit unsere Gesellschaft zerstört – und was die Politik ändern muss*. Munich: Knauer.
- Hulme, Peter (2005) „Beyond the Straits: Postcolonial Allegories of the Globe“, in Ania Loomba et al., hg. *Postcolonial Studies and Beyond*. Durham NC: Duke University Press, 41-61.
- IOM (2016) „IOM Counts 3,771 Migrant Fatalities in Mediterranean in 2015“. International Office of Migration (United Nations Migration Agency) website. 01.05.2016. URL: www.iom.int/news/iom-counts-3771-migrant-fatalities-mediterranean-2015 (zuletzt aufgerufen am 21. September 2018).
- IOM (2018) „Mediterranean Migrant Arrivals and Deaths“. International Office of Migration (United Nations Migration Agency) website. 01.05.2018. URL: www.iom.int/news/mediterranean-migrant-arrivals-reached-171635-2017-deaths-reach-3116 (zuletzt aufgerufen am 20. September 2018).
- IPCC [Intergovernmental Panel on Climate Change] (2018) *Global Warming of 1.5°: An IPCC Special Report...* – Summary for Policy-Makers. URL: www.ipcc.ch/pdf/special-reports/sr15/sr15_spm_final.pdf (zuletzt aufgerufen am 24. November 2018).
- Latour, Bruno (2018) *Down to Earth: Politics in the New Climatic Regime*. Übers. Catherine Porter. Cambridge: Polity.
- Meaney, Thomas (2017) „In the Centre of the Centre“. *London Review of Books* 39: 18 (21 September), 8-10. Also: www.lrb.co.uk/v39/n18/thomas-meaney/in-the-centre-of-the-centre (zuletzt aufgerufen am 11. März 2019).
- Missing Migrants (2018) „Mediterranean Region, 2018“. Missing Migrants: Tracking Deaths Along Migrant Routes website, 20.11.2018. URL: <https://missingmigrants.iom.int/region/mediterranean> (zuletzt aufgerufen am 20. November 2018).
- Nealon, Jeffrey T. (2016) *Plant Theory: Biopower and Vegetable Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Plamper, Jan (2019) *Das neue Wir: Warum Migration dazugehört: Eine andere Geschichte der Deutschen*. Frankfurt / Main: Fischer.
- Rigaud, Kanta Kumari / de Sherbinin, Alex / Jones, Bryan / Bergmann, Jonas / Clement, Viviane / Ober, Kayly / Schewe, Jacob / Adamo, Susana / McCusker, Brent / Heuser, Silke / Midgley, Amelia (2018) *Groundswell: Preparing for Internal Climate Migration*. Washington DC: World Bank. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29461> (zuletzt aufgerufen am 24. November 2018).
- Sassen, Saskia (2014) *Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy*. Cambridge MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Smith, Stephen (2019) *The Scramble for Europe: Young Africa on its Way to the Old Continent*. Cambridge: Polity.

- Sozialtourismus (2014) „Sozialtourismus ist Unwort des Jahres“. *Die Zeit* online 14.01.2014. URL: www.zeit.de/kultur/2014-01/unwort-des-jahres-2013-sozialtourismus (zuletzt aufgerufen am 12. Februar 2019).
- Terkessidis, Mark (2016) *Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft*. Stuttgart: Reclam.
- UNCHR (2011) Global Trends Forced Displacement in 2011. URL: www.unhcr.org/statistics/country/4fd6f87f9/unhcr-global-trends-2011.html (zuletzt aufgerufen am 24. November 2018).
- UNCHR (2012) Global Trends Forced Displacement in 2012. URL: <https://reliefweb.int/report/world/unhcr-global-trends-2012-displacement-new-21st-century-challenge> (zuletzt aufgerufen am 24. November 2018).
- UNCHR (2013) Global Trends Forced Displacement in 2013. URL: www.unhcr.org/statistics/country/5399a14f9/unhcr-global-trends-2013.html (zuletzt aufgerufen am 24. November 2018).
- UNCHR (2014) Global Trends Forced Displacement in 2014. URL: www.unhcr.org/2014/trends/?utm_source=Press+Release+-+18+June+2015+-+UNHCR+warns+of+dangerous+new+era+in+worldwide+displacement+as+report&utm_medium=email&utm_term=submit@reliefweb.int&utm_content=http%3a%2f%2fwww.unhcr.org%2f2014trends&utm_campaign (zuletzt aufgerufen am 24. November 2018)
- UNCHR (2015) Global Trends Forced Displacement in 2016. URL: www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html (zuletzt aufgerufen am 24. November 2018).
- UNCHR (2016) Global Trends Forced Displacement in 2016. URL: www.unhcr.org/globaltrends2016/ (zuletzt aufgerufen am 24. November 2018).
- UNCHR (2017) Global Trends Forced Displacement in 2017. URL: <https://www.unhcr.org/globaltrends2017/> (zuletzt aufgerufen am 24. November 2018).
- Unwort (2018) „Unwort des Jahres – Chancen für ‚Asyltourismus‘“. *Die Zeit* online 25. Oktober 2018. URL: www.zeit.de/news/2018-10/25/unwort-des-jahres-chancen-fuer-asyltourismus-181025-99-532105 (zuletzt aufgerufen am 12. Februar 2018)
- WMO [World Meteorological Organization] (2018) ‚Greenhouse gas levels in atmosphere reach new record‘. Press Release Number 22112018, 20.11.2018. URL: <https://public.wmo.int/en/media/press-release/greenhouse-gas-levels-atmosphere-reach-new-record> (zuletzt aufgerufen am 24. November 2018).
- Zamperoni, Ingo (2019) Interview mit Annegret Kramp-Karrenbauer: „Grenzschießung als ‚Ultima Ratio denkbar‘.“ *ARD-Tagesschau* online 11.02.2019. URL: www.tagesschau.de/inland/akk-cdu-werkstattgesprach-101.html (zuletzt aufgerufen am 12. Februar 2019).

Teil I: Theoretische Vorüberlegungen

Othering „Other People’s children“ - Schule und „kulturelle Differenz“ reflektiert am Beispiel des Umgangs mit Geflüchteten

S. Karin Amos

Ohne Frage ist die Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen eine wichtige Aufgabe der Schule und ohne Frage wird hier viel geleistet und es gibt eine große Zahl sehr engagierter Lehrerinnen und Lehrer. Die Schulsozialarbeit ist ebenfalls involviert und auch die Politik ist sich der Bedeutung der schulischen Integration bewusst und hat Maßnahmen zur Unterstützung ergriffen, wie ein Blick auf die entsprechenden Seiten der Ministerien zeigt (stellvertretend für die Vielfalt von Maßnahmen und Unterstützungsangeboten für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund siehe die Seiten des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg: <https://km-bw.de/Fluechtlingsintegration>). Unterstützt werden die Anstrengungen der Schulen durch eine Vielzahl anderer Akteure, individueller und kollektiver, z. B. ehrenamtlich arbeitender Einzelpersonen, Stiftungen, Wirtschaft. Neben vielen sehr positiven Beispielen zur schulischen Integration von Geflüchteten gibt es auch Klagen aus der Praxis und Anzeigen von Überforderung. Letztlich muss man sich die Situation vor Ort sehr genau ansehen, denn die Bedingungen der Integration, auch die materiellen und personellen Ressourcen sind trotz einer, im Unterschied etwa zu den USA, grundsätzlich größeren Finanzierungsgleichheit der Schulen durchaus unterschiedlich. In diesem Beitrag will ich nicht die Vielfalt der Praxis beleuchten, denn es finden sich immer Illustrationen sowohl für gelingende als auch für misslingende Integrationsanstrengungen. Vielmehr möchte ich nochmals einige grundsätzliche Themen adressieren, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen. Dazu eine Vorbemerkung: Die professionelle Praxis zu reflektieren, ist eine wichtige Aufgabe der Wissenschaft. Diese Reflexion sollte aber nicht im Gestus des „Besserwissens“ erfolgen, sondern in aller Anerkennung der Leistung, die Praktiker und Praktikerinnen erbringen. In diesem Fall, in dem es um Schule geht, sind dies vor allem die Lehrerinnen und Lehrer. Der Vorteil, den die Wissenschaft gegenüber der Praxis hat, ist die Entlastung von Handlungs-

druck und damit einhergehend die Möglichkeit einer distanzierten Betrachtung. Zwar ist es richtig, dass sich eine professionelle Praxis gerade dadurch auszeichnet, dass sie reflektiert ist; allerdings ist dies im Alltag oft leichter gefordert als realisiert, zumal der Lehrauftrag der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland ein höheres Stundendeputat umfasst als in vielen anderen OECD-Ländern, allerdings auch bei besserer Bezahlung. In jedem Falle ist eine distanzierte, selbstkritische Betrachtung der Praxis schwierig, wenn keine Zeit bleibt, das eigene Tun zu überdenken oder auch sich des Rahmens zu vergewissern, in dem man tätig ist. Daher beginnt der Beitrag mit einer Betrachtung einiger Eigenheiten der Institution Schule, die sie auf der einen Seite für Integrationserwartungen prädestinieren, die andererseits aber immer wieder zu systematischen Enttäuschungen und zu Anfälligkeiten für *Othering*-Prozesse führen. Schule inkludiert eben nicht nur, sie exkludiert auch, aber dieser Befund sollte nicht Anlass bieten zur Resignation, sondern vielmehr Ansporn bieten zu einer Minderung der ausschließenden Effekte, wenn sie sich auch nicht beseitigen lassen. Hintergrund dieser Fokussierung ist, dass viele Schülerinnen und Schüler nicht hinreichend gefördert werden, noch immer liegt die Rate derjenigen, die als „at risk“ gelten, zu hoch. Unter „at risk“-Schülerinnen und -Schülern versteht man all diejenigen, deren Leistung in den Kernbereichen so schlecht ist, dass eine vollwertige Teilhabe am öffentlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben der Gesellschaft stark gefährdet ist. Das Problem sind nicht die mangelnden kognitiven Fähigkeiten, sondern nicht erfolgte Förderung. Von dieser nicht oder nur mangelhaft erfolgten Förderung sind besonders auch Kinder und Jugendliche mit so genanntem Flucht- oder Migrationshintergrund betroffen. Im Jahr 2016 zeitigte die PISA-Studie katastrophale Ergebnisse für Baden-Württemberg, fast 26 % der Neuntklässler galten als „Risikoschüler“. Dabei hat sich das, was bereits die erste PISA-Studie festgestellt hatte, die hohe Korrelation von Migrationshintergrund bzw. sozialer Herkunft und Bildungserfolg weiter fortgesetzt. Gleichzeitig waren Ende des Jahres 2016 gemäß einer Studie der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM 2016: 87) unter den nach Deutschland Geflüchteten 54.000 vier- bis sechsjährige Kinder, 118.000 elf- bis sechzehnjährige Kinder und Jugendliche und 36.000 sechzehn- bis achtzehnjährige. Die Herausforderungen für das Bildungssystem sind also erheblich und es ist zu befürchten, dass auch in dieser spezifischen Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrations-, nämlich mit Fluchthintergrund viele auf der Strecke bleiben werden.

In einem zweiten Schritt sollen einige Charakteristika der Interkulturellen Pädagogik in den Blick genommen werden, ein besonderes Augenmerk wird dabei auf zentrale Bezeichnungen und wirkmächtige Konzepte gerichtet. Ein Zwischenstück spricht die schwierige Frage der Menschenrechte an. Im dritten

Schritt soll eine ethnographische Vignette herangezogen werden, um zu zeigen, wie schnell und unflektiert es zu *Othering*-Prozessen kommen kann. Viertens soll eine kurze holzschnittartige Darstellung, welche die Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund in schulaffine und nicht-schulaffine teilt, die Problematik der Bildungsteilhabe und des *Othering* nochmals verdeutlichen und schließlich soll ein Plädoyer für eine enge Zusammenarbeit von Schule und Universität, um wechselseitig die jeweiligen blinden Flecken zu korrigieren, den Beitrag abrunden. Dabei geht es auch darum, wie die Praxis korrigierend gegen bestimmte Vereinseitigungen der Wissenschaft wirken kann.

Schule – zwei soziologische Schlaglichter

An dieser Stelle sollen nur zwei Perspektiven angeführt werden, die Schlaglichter auf institutionelle Charakteristika von Schule werfen: die des so genannten Neo-Institutionalismus und der soziologischen Differenzierungstheorie. Besonders der soziologische Neo-Institutionalismus um John Meyer an der Stanford University hat die enge Beziehung von Schule und der Prägung nationaler Mitgliedschaft untersucht (Meyer / Boli / Ramirez 1997, Boli / Ramirez / Meyer 1985; Ramirez / Boli 1987). Es geht hier gar nicht darum zu entscheiden, ob der Neo-Institutionalismus, der Funktionalismus oder Marxistische Theorien recht haben; ob Schule, im Sinne öffentlich organisierter, finanzierter und verantworteter Veranstaltung, entstanden ist, weil sie funktional ist für die Gesellschaft und ihre Qualifikationsanforderungen, weil sie gesellschaftliche Machtverhältnisse legitimiert und reproduziert oder weil sie gesellschaftliche Mitgliedschaft befördert, also dazu beiträgt, Schule als Imaginierte Gemeinschaft, als *imagined community*, um das berühmte Wort Benedict Andersons aufzugreifen, zu perpetuieren. Vielmehr wird der Neo-Institutionalismus in den Blick genommen, weil er sich auf die grundsätzliche Integrationsfunktion von Schule bezieht – für die „eigenen“ Kinder. „Eigen“ kann Unterschiedliches heißen. Es kann heißen, dass nur die Kinder, die einer als Abstammungsgemeinschaft sich verstehenden Nation angehören, auch der Schulpflicht unterliegen. Dies ist historisch in Deutschland der Fall gewesen, zumindest teilweise. Es kann auch heißen, dass Kinder im Namen der Nation angerufen, interpelliert werden, im Sinne Etienne Balibars. In jedem Falle ist die Schule verstrickt mit dem nationalen Kollektiv, in das sie eingebettet ist – ein wichtiges Indiz hierfür ist nach wie vor die Bedeutung von schulischer Sprachenpolitik, die in engem Zusammenhang steht mit der gesamtgesellschaftlichen Sprachenpolitik eines Landes. Sprache ist ein hervorragendes Beispiel für die Manifestation von Anerkennungskämpfen in Form von Zugehörigkeiten. Vor diesem Hintergrund

wundert es nicht, dass Inklusion immer auch eine exkludierende Kehrseite hat – auch in der Schule. Niklas Luhmann, das ist der zweite Soziologe, von dem die Rede sein soll, hat mit seiner Differenzierungstheorie sehr deutlich unterstrichen, dass Schule an sich noch nicht hinreichend in Gesellschaft inkludiert. In funktional differenzierten Gesellschaften ist sie die notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe, die in unserer Gesellschaft wesentlich über die Integration in den Arbeitsmarkt gesichert ist. Ohne entsprechende Bildungstitel und Bildungszertifikate ist eine Teilhabe an höherer Bildung oder an Ausbildung nicht möglich, wenn diese nicht jenseits des regulierten Arbeitsmarktes stattfinden soll. Der Schultheoretiker Helmut Fend (2006) hat daher zu Recht darauf hingewiesen, dass zur grundsätzlichen Integrationsfunktion auch die Qualifikations-, Allokations- und Selektionsfunktion der Schule tritt – von der Legitimationsfunktion ganz zu schweigen. Die schulischen Qualifikationen manifestieren sich letztlich in entsprechenden Abschlüssen, die wiederum Berufs- und Lebenschancen zuweisen. Da der Markt segmentiert und zudem noch hierarchisch gegliedert ist, erklärt sich auch die Selektionsfunktion. Begehrte Bildungstitel und Bildungszertifikate würden ihren Wert verlieren, würden sie ohne Unterschied an alle vergeben werden. Gleichzeitig gilt das meritokratische Prinzip, wodurch am Ende alle das Gefühl haben, dass sie den Platz einnehmen, den sie verdienen. Hinzu kommt, dass Schule nicht nur nach Leistung funktioniert, das hat der PISA-Ländervergleich hinreichend gezeigt, sondern auch nach anderen Gesichtspunkten, welche durchaus zu Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten führen. Dies soll verdeutlichen, dass sich jede Form des „Schulbashings“ oder „Lehrerbashings“ verbietet; solche pauschalen Zuschreibungen gehen an der Realität vorbei. Es kann aber kein Zweifel daran bestehen, dass die Lehrerinnen und Lehrer die widersprüchlichen Anforderungen deutlich spüren und sich zu ihnen verhalten müssen. So hat beispielsweise die Erwartung, hohe Leistungen aller Schülerinnen und Schüler zu generieren, eine Fokussierung auf Stoffvermittlung zur Folge – zulasten des Erziehungsauftrags, den die Schule ja auch hat. Die Erwartung, möglichst alle zum Erfolg zu führen, impliziert, dass die individuelle Förderung nur in geringem Umfang realisiert werden kann. Insgesamt sind die schulischen Steuerungsformen und Steuerungsinstrumente heute so ausgerichtet, dass sie vor allem die Leistung in den Blick nehmen, und nach Maßgabe der aktuellen Diskussionen sind diese Leistungen vor allem in den naturwissenschaftlich-mathematisch-technischen, den so genannten MINT-Fächern zu erbringen und selbstverständlich in der Verkehrssprache Deutsch. Eine auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin bezogene Individualförderung ist da nur schwer möglich.

Die Interkulturelle Pädagogik

Der Bereich der Pädagogik, der am meisten mit den Fragen der Integration von zugewanderten Menschen befasst ist, ist die Interkulturelle Pädagogik, die in den achtziger Jahren das Erbe der in Misskredit geratenen Ausländerpädagogik angetreten hat. An die Stelle der vielkritisierten Defizit-Diagnosen trat der Differenzbegriff; nicht mehr Assimilation oder Rückkehr, sondern Toleranz und Vielfalt sollten Pädagogik orientieren. Gleichzeitig gibt es seit Jahren eine lebhaft Auseinandersetzung um die Bezeichnung Interkulturelle Pädagogik, weil, kurz gesagt, die Kulturalisierung oder kulturelle Überformung einer im Kern gesellschaftlich und politisch zu adressierenden Frage befürchtet wird. Der Vorwurf lautet, dass soziale Ungleichheiten als kulturelle Differenzen verhandelt und damit verharmlost werden. Diese Kritik wurde meiner Erinnerung nach in einem Themenschwerpunkt der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1998 auf einen ersten Punkt gebracht und dauert seitdem an. Die Lösungen, die seither diskutiert werden, gehen in Richtung allgemeiner Differenzpädagogik, Migrationspädagogik, Antirassistische Pädagogik oder Intersektionalität, um nur einige wichtige Ansätze zu nennen. Gleichzeitig ist aber auch die Auseinandersetzung mit ‚Kultur‘, etwa durch die Cultural Studies, weiterentwickelt und sind verstärkt postkoloniale Impulse aufgenommen worden. Schließlich sollte noch erwähnt werden, dass im Unterschied zur englischen Bezeichnung *Intercultural Education*, wobei *intercultural* etwas ungebräuchlicher ist als *multicultural*, im Deutschen mindestens drei unterschiedliche Bedeutungen von *education* unterschieden werden: Erziehung, Bildung und Pädagogik, die sich alle drei in *education* verdichten.

Obwohl die Interkulturelle Pädagogik nicht nur auf den schulischen Kontext bezogen ist, ist Schule doch ihr zentrales Handlungsfeld, weil in der Schule Zugehörigkeiten verhandelt werden und zwar historisch und systematisch mit Blick auf das nationale Kollektiv. Paul Mecheril hat diesen Komplex als „ethno-natio-kulturell“ (2002) bezeichnet und damit gleichzeitig zum Ausdruck gebracht, dass „Kultur“ auch Ethnie und Nation umschließt. Interkulturelle Pädagogik transportiert mithin Vorstellungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Normen und Werte und unterstellt nicht selten, dass sich diese in die Subjekte einschreiben und sie maßgeblich prägen; dass sie sozusagen somatisch werden. Diese Vorstellung spielt in der Praxis noch immer eine große Rolle, wenn sie in der theoretischen Diskussion auch weitgehend als überwunden gilt, denn ein solcher Determinismus widerspricht einer zentralen These von ‚Bildung‘, der zufolge es um das Verhältnis von Ich und Welt geht und dies wiederum bedeutet, dass Bildung befähigt, sich zur Welt zu verhalten und damit auch zu unter-

schiedlichen Werte- und Normensystemen, die eben nicht einfach übernommen, sondern reflektiert und angepasst werden. Die Interkulturelle Pädagogik trägt das schwierige Erbe naturalisierter nationaler Imaginationen und folgt im Kern einer „Kugel-“ oder „Sphärenlogik“ (vgl. dazu auch die „Sphärentrilogie“ von Peter Sloterdijk 2004).

Der postmoderne Differenzdiskurs, der für die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland eine nicht unwichtige Rolle spielte, führte oft zu verkürzten Interpretationen von „Differenz“ gerade nicht im Sinne von Deleuze und Guattari oder Derrida. Stattdessen wurde sie zur Stabilisierung des Kugelmodells herangezogen, das unterstellt, dass (National-)Kulturen als abgeschlossene, um nicht zu sagen „abgedichtete“ (hier lassen sich zwei Wortbedeutungen von „Dichtung“ erkennen) Einheiten vorgestellt werden, die sich klar und eindeutig voneinander differenzieren lassen. Es ist daher auch kein Wunder, dass die Unterscheidung von „eigen“ und „fremd“ im Sinne von „anders(artig)“ einen zentralen Topos in den interkulturellen Pädagogikdiskursen markiert, in der Theorie und in der Praxis. Historisch hat Marianne Krüger-Potratz (2005) für Deutschland gezeigt, dass die Sprachenpolitik bereits im neunzehnten Jahrhundert ein wichtiges Thema war. Welche Rechte hatten die Minderheiten, die Sorben und die Dänen, welche die polnischen Migranten, die ins Ruhrgebiet eingewandert waren? In der Zeit der Nachkriegsarbeitsmigration war die Integration der entlarvenderweise so bezeichneten „Gastarbeiter“ und „Gastarbeiterkinder“ bei gleichzeitiger „Rückkehroption“ Thema (der Ausdruck ‚Fremdarbeiter‘ stand auch zur Diskussion, wurde dann wegen seiner nationalsozialistisch belasteten Geschichte aufgegeben). Hier wurde zuerst diskutiert, ob die „Gastarbeiterkinder“ überhaupt der Schulpflicht unterliegen – ähnlich wie dies bei geflüchteten Kindern heute teilweise noch immer der Fall ist. All dies zeigt, dass in pädagogischen Feldern gesellschaftliche Kämpfe ausgetragen werden, dass dieses Ringen um Definitionen keineswegs trivial, sondern symptomatisch für die *stakes* ist, für das, was auf dem Spiel steht, für den Einsatz im Bourdieuschen Sinne. Der Differenzbegriff, stärker als der Defizitbegriff, den er in der Interkulturellen Pädagogik ablöst, aber eigentlich eher überlagert, eignet sich hervorragend, um Grenzziehungen und Abgrenzungen vorzunehmen und damit die „Anderen“ auf eine bestimmte Position festlegen. Und wenn man es genau bedenkt, ist der Begriff „Kinder mit Migrationshintergrund“ nur unwesentlich besser als „Gastarbeiterkind“, weil auch hier ein Somatischwerden der Differenz, eine fast leiblich zu nennende Einschreibung zum Ausdruck gebracht wird, die als permanenter Marker bestehen bleibt. Differenzbildungen und *Othering*-Prozesse bilden einen engeren Zusammenhang, als es der offiziellen Konzeption der Interkulturellen Pädagogik lieb ist, die sich mit Differenz nicht nur vom Defizitbegriff der „Aus-

länderpädagogik“ absetzen will, sondern auch die überkommenen Assimilations- und -zumutungen abwehren möchte, aber gleichzeitig oft nicht vermeiden kann, dass die Furcht vor Assimilation die zugewanderten Menschen dauerhaft in Distanz zur Aufnahmegesellschaft bringt.

Ich begrüße vor diesem Hintergrund sehr, dass die Kolleginnen Dorothee Kimmich und Ingrid Hotz-Davies den Ähnlichkeitsgedanken stark machen und damit die entweder / oder-, ja / nein-Dichotomie des (trivialen) Differenzbegriffs irritieren zugunsten eines mehr oder weniger, also einer feineren Abbildung von Graden der Unterschiedlichkeit. Auf jeden Fall geht es darum zu illustrieren, dass unsere Begriffe nicht unschuldig sind; sie prägen unsere Wahrnehmungsmuster und Denkweisen. Deshalb ist es wichtig, die Begriffswahl zu reflektieren. Noch eine letzte Bemerkung in diesem Zusammenhang: Ähnliches wie das, was sich zu „Gastarbeiterkind“ oder „Schüler mit Migrationshintergrund“ anmerken lässt, gilt auch für den ebenfalls sehr umstrittenen Begriff des „Flüchtlings“. Im Unterschied zum englischen *refugee*, bei dem sehr viel stärker der Akzent auf *refuge*, also Zuflucht liegt, und *refugee* also anders als *escapee* beinhaltet, dass hier das Zufluchtgewähren, der sichere Ort, in den Blick genommen wird, ist der Begriff des Flüchtlings gleich aus mehreren Gründen, die beispielsweise im Bremer Sprachblog www.sprachlog.de/2012/12/01/fluechtlinge-und-gefluechte/ thematisiert werden, problematisch.

Zwischenschritt: Schule und Menschenrechte

Wenn ich im Folgenden ‚Interkulturelle Pädagogik‘ und die hierzulande so genannte ‚Flüchtlingskrise‘ versuche in einen Zusammenhang zu bringen, so beziehe ich mich zunächst, aber nur um mich dann von ihr abzugrenzen, auf Hannah Arendt. Arendt (2001, Kapitel neun) formulierte ihre These vor dem Hintergrund der weitgehenden Alternativlosigkeit des Nationalstaats und postulierte, dass jede neue Generation ja erst in die bestehenden Verhältnisse eingeführt und mit diesen vertraut gemacht werden müsse. Aber was heißt Nationalstaat zu Beginn des 21. Jahrhunderts? Sicher sind Nationalstaaten noch immer die weitgehend alternativlose Organisationsform menschlicher Gesellschaften. Aber schon bei ‚menschlich‘ fängt die Diskussion an spannend zu werden und bei territorialer Organisation erst recht. Denken wir an aktuelle Debatten zu Transhumanismus oder Posthumanismus, so ist sofort evident, dass zeitgenössische Sozialtheorien nicht nur den Menschen, sondern auch die Mitgeschöpfe in den Blick nehmen. Ebenso evident ist, dass die noch gültigen territorialen Demarkationen keinen dauerhaften Bestand haben werden. Bürger- und Menschenrechte sind zu rekonfigurieren und zwar im Horizont vulnerabler

Geschöpfe auf einem vulnerablen Planeten. Daher soll in den folgenden Ausführungen die Differenz zwischen Universalismus und Partikularismus, zwischen genereller und konkreter Inanspruchnahme zum Gegenstand gemacht werden. Ins Pädagogische übersetzt bedeutet dies, dass in der Rede über die Flüchtlingskrise zwei unterschiedliche und traditionsreiche Bildungsdiskurse angesprochen sind, ohne als solche kenntlich gemacht zu werden: die Menschenbildung oder vielleicht auch Menschenerziehung und die Bürgerbildung oder Bürgererziehung. Es ist nicht uninteressant, dass die Pädagogik der europäischen Aufklärung diese Differenz thematisierte, ohne sie lösen zu können und dass sie in der Folge immer mehr verwischte und uns bis heute etwas hilflos macht.

Eines der Urdokumente dieses Spannungsverhältnisses ist Rousseaus Erziehungsroman „Emile“, den er nicht zufällig im gleichen Jahr veröffentlichte wie seinen „Contrat Social“. In „Emile“ geht es genau darum: Wie kann die Erziehung zum Menschen gesichert werden, ohne durch die Erziehung zum Bürger überlagert und sozusagen vereinnahmt zu werden? Rousseau muss daher eine künstliche pädagogische Situation schaffen, um seine Dreiteilung, dass der Mensch durch die Natur, die Dinge und andere Menschen erzogen wird, zu verdeutlichen. Dabei richtet er aber seine Menschenerziehung, die nach seiner Vorstellung der Bürgererziehung vorausgehen muss, an einem durchschnittlichen Kind aus. Er konstruiert für seine Pädagogik einen Knaben, der modern gesprochen, in der Mitte der Gaus'schen Normalverteilungskurve angesiedelt ist: ein normales Kind. An diesem normalen, vernunftbegabten, aber eben noch nicht vernünftig handeln könnenden Kind richtet sich die gesamte moderne Pädagogik aus und entwickelt im deutschsprachigen Raum für die diesen Vorstellungen nicht entsprechenden Kinder eine Sonderpädagogik, die erst im Zuge der jüngsten Inklusionsdebatten infrage gestellt wurde. Diese Kritik kommt, auch dies ist kaum ein Zufall, aus der Menschenrechtsdiskussion und wurde prominent von der UNESCO vorangetrieben, als derjenigen Unterorganisation der Vereinten Nationen, die sich unter anderem mit Bildungsfragen befasst. Warum erwähne ich diesen Zusammenhang? Bei der Relektüre von John Rawls Theorie der Gerechtigkeit stolperte ich nochmals über seine Urszene der Gerechtigkeit als Fairness. Ich darf aus der Übersetzung zitieren:

in der Theorie der Gerechtigkeit als Fairneß spielt die ursprüngliche Situation der Gleichheit dieselbe Rolle wie der Naturzustand in der herkömmlichen Theorie des Gesellschaftsvertrags. Dieser Urzustand wird natürlich nicht als ein wirklicher geschichtlicher Zustand vorgestellt, noch weniger als ein primitives Stadium der Kultur. Er wird als rein theoretische Situation aufgefaßt, die so beschaffen ist, daß sie zu einer bestimmten Gerechtigkeitsvorstellung führt. Zu den wesentlichen Eigenschaften

dieser Situation gehört, daß niemand seine Stellung in der Gesellschaft kennt, seine Klasse oder seinen Status, ebensowenig sein Los bei der Verteilung natürlicher Gaben wie Intelligenz oder Körperkraft. Ich nehme sogar an, daß die Beteiligten ihre Vorstellung vom Guten und ihre besonderen psychologischen Neigungen nicht kennen. Die Grundsätze der Gerechtigkeit werden hinter dem Schleier des Nichtwissens festgelegt. (Rawl 2000: 29)

Hier soll es gar nicht um die Fragen von Gerechtigkeit und Menschenrechten im Einzelnen gehen, sondern um die Einsicht, dass dieser Strang, der in der Pädagogik der Aufklärung aufschien, um dann gleich wieder verwischt zu werden (siehe Rousseau), nie systematisch weiterentwickelt wurde. Dies hat zur Folge, dass die Frage nach der Menschenbildung nicht unabhängig von konkreten gesellschaftlichen Bedingungen behandelt wurde, Menschenbildung und Bürgerbildung also immer zusammengedacht sind. Hannah Arendt hat dies eindrücklich ebenfalls mit Blick auf Flucht und Vertreibung auf den Punkt gebracht: Es gibt keinen schlimmeren Zustand, als nicht gewollt zu sein, nirgendwo Aufnahme zu finden. Nicht nur, nicht dahin zurück zu können, wo man herkommt, ist tragisch, sondern auch nirgends sonst anzukommen. Es wundert daher nicht, dass Arendt Menschenrechte nicht jenseits von Bürgerrechten dachte, und so ist es bis heute. Mit unserem Insistieren auf Differenzen, der Betonung vernünftiger Subjekte mit eigenen Zielen, haben wir den Zustand der Fairness übergangen. Die Menschenbildung geht, so finden wir es bei Humboldt, von einem Menschheitsideal aus, dem Ausdruck zu verleihen jedem Menschen als Aufgabe gestellt ist. Wie wir einander als Menschen zu begegnen, uns zu verhalten haben, was unser Menschsein ausmacht; wie wir einander als Menschen erkennen usw., sind Fragen, die in diese Richtung gehen. Dies sind, ganz im Sinne Rawls oder auch der Naturrechtstheoretiker, vorgesellschaftliche Fragen, Fragen, die jenseits kontingenter Ordnungen gestellt sind, sondern die sozusagen den Ugrund unserer Erfahrungen als verletzbare und endliche Wesen ausmachen. Die Kritik, es handele sich bei den Menschenrechten eben letztlich doch um historisch und kulturell situierte Artikulationen (europäischer) Vorstellungen, ist zwar berechtigt, sollte aber nicht dazu führen, dass wir den keinesfalls einzigartigen Grundgedanken aufgeben: nämlich das Menschsein an sich zu denken, ohne die Signifikanz von Differenzen. Und daran knüpft sich nun die alles entscheidende Frage an, auf die uns die aktuelle ‚refugee crisis‘ verweist: Können wir Mensch differenzlos denken, haben wir einen Diskurs entwickelt, der es zulässt, Menschen jenseits der gesellschaftlich relevanten Differenzlinien zu denken?