

*Prof. Dr. Dirk Lange, geb. 1964
Professor für Didaktik der Politischen
Bildung an der Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg*



Dirk Lange

Migrationspolitische Bildung.

Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft

Die deutsche Gesellschaft wird durch Migrationen geprägt. Im gesellschaftlichen, politischen und bildungspolitischen Diskurs der vergangenen Jahrzehnte wurden die Herausforderungen der Migrationsgesellschaft nicht immer rechtzeitig und adäquat reflektiert. Auch die politische Bildung muss sich fragen, ob sie hinreichend zur Kenntnis genommen hat, welche Konsequenzen der migrationsbedingte Wandel für die Entwicklung des Bürgerbewusstseins hat. Genügen die aktuellen Konzeptionen interkultureller politischer Bildung den Anforderungen einer mündigen Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger in der Migrationsgesellschaft?

Das 21. Jahrhundert wird ein Jahrhundert der Migrationen werden. Diese werden nicht nur durch Notlagen und Druck im Herkunftsland ausgelöst. Vielmehr muss Migration als ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaften betrachtet werden.¹ In Deutschland verfügen circa 15 Millionen Menschen, fast ein Fünftel der Gesamtbevölkerung, über einen Migrationshintergrund. Davon sind circa 10 Millionen Menschen persönlich zugewandert. Mit 12,7 Prozent der Gesamtbevölkerung ist dieser Anteil der Migranten/innen erster Generation mit dem eines klassischen Einwanderungslandes wie den USA (12,9%) durchaus vergleichbar.² Diese Daten basieren auf einer Definition, die offiziellen Statistiken zu Grunde liegt. Als „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden dabei nicht nur alle Zugewanderten nach 1949 erfasst, sondern auch die in Deutschland geborenen Ausländer/innen sowie diejenigen

Deutschen, die über einen zugewanderten oder nicht-deutschen Elternteil verfügen.³

Bildungspolitisch ist diese Definition zu unscharf, da sie Bildungseliten (bspw. zugewanderte Akademikerinnen) mit bildungsaffinen und bildungsfernen Gruppen (bspw. Zuwanderer/innen ohne Schulabschluss) in einer Kategorie zusammenführt. Gleichzeitig werden Arbeitsmigranten/innen der dritten Generation, deren Großeltern die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben, nicht erfasst. In einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung müsste der Kreis der Menschen mit Migrationshintergrund deshalb erheblich erweitert werden. Zunächst müssten die Umsiedler, Flüchtlinge und Vertriebenen (in erster und zweiter Generation), die bis 1949 auf das Territorium der heutigen Bundesrepublik Deutschland zugewandert sind, einbezogen werden. Außerdem verfügen diejenigen Deutschen über differenzierte Migrationserfahrungen, die eine Binnenwanderung von Ost nach West, vom Land in die Stadt oder einfach an ihren neuen Arbeitsplatz vollzogen haben. Schließlich machen auch Menschen ohne Migrationshintergrund Erfahrungen mit Migration, indem sie Einwanderung und Integration in ihrem Alltag erleben.

Bei den Menschen mit Migrationshintergrund handelt es sich also um eine äußerst heterogene Gruppe, die weder als Ersatz für die Formel „Unsere ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürger“ dienen noch durch bildungspolitische oder pädagogische Sondermaßnahmen erfasst werden kann. Die migrationsbedingten Erfahrungen, die auch Menschen ohne Migrationshintergrund haben, sind gesellschaftlich nicht peripher, sondern zentral. In Anbetracht dieses Umstandes werden Fragen der Migration und Integration in der politischen Bildung noch immer zu randständig behandelt. Das Thema Migration sollte für die politische Bildung mehr als ein Inhaltsfeld sein. Die Strukturen, Prozesse und Politiken der Migrationsgesellschaft bedürfen der prinzipiellen und permanenten Reflexion.

Die Konzeptionen der interkulturellen politischen Bildung thematisieren Maßnahmen zur Überwindung von interkultureller Konfliktualität.⁴ Im Kern geht es um die Akzeptanz von Diversität als Bildungsziel. Damit wird eine mentale Voraussetzung für das Funktionieren einer pluralen Gesellschaft angesprochen. Auffällig ist jedoch, dass die Konzepte der interkulturellen politischen Bildung bislang maßgeblich aus einer pädagogischen Perspektive entwickelt wurden. Sie richten sich an den in der Einwanderungsgesellschaft erwünschten Werthaltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen aus. Fachdidaktisch ist die interkulturelle politische Bildung aber noch zu erweitern.⁵ Sie wäre um die Thematisierung der

fachlichen Vorstellungen und Orientierungen von Menschen in der Migrationsgesellschaft zu ergänzen. Welche mentalen Modellierungen beispielsweise von „Integration“, „Migration“, „Staatsbürgerschaft“ oder „In- und Ausländer“ ermöglichen und begrenzen das Urteilen und das Handeln in der Migrationsgesellschaft? Welches Bürgerbewusstsein navigiert den Einzelnen durch den Alltag, der mit migrationsbedingten Phänomenen reichhaltig gefüllt ist? Durch welche didaktische Irritation können die Vorstellungswelten mobilisiert und alternative Denkweisen erprobt werden? Wie kann politische Bildung dazu beitragen, dass das fachliche Verständnis von den Voraussetzungen und Folgen, den Inhalten und Strukturen, den Chancen und Herausforderungen einer Migrationsgesellschaft wächst und zum Handeln in einer komplexen Wirklichkeit befähigt?

Um diese Fragen zu beantworten, reicht eine normative Ausrichtung auf die Akzeptanz von Vielfalt nicht aus. Die politische Bildung muss allgemeiner die politikrelevanten Vorstellungen in der und über die Migrationsgesellschaft in den Blick nehmen. Diese subjektiven Sinnwelten sind didaktisch im Hinblick auf die soziale Wirklichkeit zu schärfen. Deshalb – so die These – sollte sich die migrationspolitische Bildung mit dem Wandel und mit der Beeinflussbarkeit des Bürgerbewusstseins in der Migrationsgesellschaft befassen.

Der vorliegende Beitrag rekonstruiert zunächst die Konzeptionen der interkulturellen politischen Bildung vor dem Hintergrund ihrer historischen Genese. Daraus wird die migrationspolitische Bildung abgeleitet, die statt der Einstellungen gegenüber der Migrationsgesellschaft die Vorstellungen über die Migrationsgesellschaft in das Zentrum rückt. Abschließend werden Konzepte des Bürgerbewusstseins identifiziert, die einer besonderen Didaktisierung innerhalb der politischen Bildung bedürfen.

Konzeptionen interkultureller politischer Bildung

Seit circa fünfzig Jahren werden pädagogische Strategien eingesetzt, die den Zusammenhang von Migration und politischer Bildung thematisieren. Die Entwicklung der interkulturellen politischen Bildung korreliert zum Teil mit Phasen der deutschen Migrationsgeschichte. Die im Folgenden dargestellten Konzeptionen existieren aber nicht nur chronologisch nacheinander, sondern auch zeitlich nebeneinander.

Zu den ersten Ansätzen, die auf das Vorhandensein von Migranten/innen reagierten, zählt die so genannte Ausländerpädagogik. Ihre Konzepte entstanden als eine Reaktion auf den Familienmitzug ausländischer Arbeitnehmer/innen in den

1950er und 1960er Jahren. Die Ausländerpädagogik hatte als vordringliches Ziel, durch pädagogische Interventionen die herkunftsbedingten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern zu kompensieren. In diesem Bemühen richtete sie ihr Augenmerk vornehmlich auf die Kinder der „Gastarbeiter/innen“. Deren herkunftsbedingte „Rückständigkeit“ war es, die durch gezielte Förderung beseitigt werden sollte. Als unterentwickelt wurden dabei aber nicht nur das Leistungsniveau, sondern auch viele der Kulturtraditionen der Einwanderer eingeschätzt.⁶

Dieser Ansatz konnte auf Dauer nicht erfolgreich sein, da er die Verantwortung für die unbefriedigende Integration einseitig in der Migrantenkultur sah. Durch politisch-pädagogische Maßnahmen sollten die eingewanderten Neubürger/innen der Mehrheitskultur angepasst werden. Es ging um eine nachträgliche Sozialisation in die Zivilisation der Bundesrepublik Deutschland. Die Ausländerpädagogik verstand Integration als Assimilation. Gleichzeitig sollte aber die Option einer Rückkehr in die Herkunftsgesellschaften offen gehalten werden. Ausgrenzungen, Diskriminierungen und Rassismen der Aufnahmegesellschaft blieben pädagogisch unbeachtet.⁷

In kritischer Auseinandersetzung mit der Ausländerpädagogik wurden die migrationsbezogenen Ansätze der politischen Bildung in den 1980er Jahren reformuliert. Eine Arbeitsgrundlage dafür lieferte die Rezeption von Konzepten der Multikulturalität.⁸ Die multikulturelle Erziehung ersetzte die Defizit- durch eine Differenzannahme. Die Minderheitskulturen der Migranten/innen wurden nunmehr akzeptiert und die pädagogischen Bemühungen auf die Frage gerichtet, wie ein Verständnis für die Vielfalt von Kulturen und Nationen gefördert werden könnte.⁹ Dabei wurde die Lerngruppe selbst als Teil der multikulturellen Gesellschaft wahrgenommen. Die multikulturelle Erziehung machte die Feste, die Bräuche, die Traditionen und die Religionen sowie die Kleidung, die Ernährung, die Musik und die Spiele der vorhandenen Kulturen zum Lerngegenstand. Sie war nicht mehr „Sonderpädagogik für Migranten“, sondern leistete einen Beitrag zur Anerkennung des Anderen und zur Toleranzerziehung auch der Mehrheitskultur.

Ein Manko des multikulturellen Ansatzes war, dass die Vielfalt der Kulturen additiv und zu selten interaktiv thematisiert wurde. Indem sich die Bildungspraxis auf Gegenstände der Sachkultur konzentrierte, konnte sie die Wandlungsprozesse innerhalb der Einwanderungsgesellschaft nicht erfassen. Problematisch war, dass Personen nicht-deutscher Herkunft an Kulturtraditionen ihrer Vorfahren „gefesselt“ wurden. So konnte es passieren, dass Migrantenkinder mit

Bräuchen identifiziert wurden, die sie selbst nur noch aus Erzählungen oder von Urlaubsreisen kannten. Die lebensweltlichen Erfahrungen der Migranten/innen in zweiter und dritter Generation waren aber längst nicht mehr an die Überlieferungen ihrer Vorfahren gebunden. Sie entwickelten neue, teils binationale Identitäten in der Einwanderungskultur. Rückblickend kann festgestellt werden, dass einige der multikulturellen Angebote folkloristische Tendenzen enthielten. Die politische Bildung stand dadurch in der Gefahr, Stereotype und Vorurteile zu reproduzieren, die von der veränderten Lebenswirklichkeit immer stärker abwichen. Denn die Einwanderungsgesellschaft verkörpert nicht nur eine Vielfalt von bestehenden Kulturen, sondern ist auch ein Produzent neuer Kulturen. Den multikulturellen Ansätzen in der politischen Bildung lag ein zu homogener Kulturbegriff zu Grunde, durch den die Dynamik von Integrationsprozessen nicht eingefangen werden konnte.

Die Konzepte der interkulturellen Bildung haben diese Schwierigkeiten verarbeitet und bedienen sich eines erneuerten Kulturbegriffs. Der Fokus verschiebt sich von der Sachkultur auf die Deutungskultur. Kultur stellt demnach ein Bedeutungssystem dar, das von Menschen einer größeren Gruppe kommuniziert wird. Die interkulturelle Bildung geht davon aus, dass interkulturelle Verständigung zwangsläufig durch die Kulturgebundenheit der Interaktionspartner erschwert wird. Deshalb ist es ihr vorrangiges Ziel, Lernenden die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, um mit Angehörigen anderer kultureller Systeme sinnvoll und erfolgreich interagieren zu können. Nur wer um die Perspektivität der eigenen Deutung weiß, ist in der Lage, fremden Deutungen unvoreingenommen gegenüberzutreten. Das Wissen um die Kulturgebundenheit von Deutungen soll es Lernenden ermöglichen, andere kulturelle Muster zu erkennen, ohne sie bewerten zu müssen.¹⁰

Die Begegnung mit anderen Kulturen soll zugleich den Blick auf die eigenen Kulturstandards erweitern. Durch die bewusste „Entfremdung“ beim Perspektivenwechsel kann erlernt werden, dass scheinbare Selbstverständlichkeiten in der Begegnung mit Angehörigen einer anderen Kultur erklärungsbedürftig werden können. Es wird Einsicht in die Wirkungen der eigenen kulturellen Kommunikation gewonnen. So wirkt das Wissen um die Sinnzusammenhänge, in denen andere die Welt ordnen, auf die eigene Kompetenz, mit Angehörigen anderer Kulturen zu interagieren, zurück. Die Fähigkeit, auch in den Bedeutungssystemen der „Anderen“ zu denken, kann vor Missverständnissen schützen. Interkulturelle Bildung vermittelt somit, wie mit Angehörigen anderer Kulturen gleichberechtigte Beziehungen aufgebaut und kulturbedingte Konflikte bewältigt werden können.¹¹

Die interkulturelle Bildung unterstellt, dass die Beteiligten an der Überwindung des interkulturellen Fehlverstehens grundsätzlich interessiert seien. Nur verhindere dies ihre jeweilige „kulturelle Brille“. Aber was ist, wenn die Abwertung und Ausgrenzung des Anderen mit einer persönlichen Vorteilerwartung verbunden ist? Interkulturelle Konflikte bewegen sich nicht nur auf der zwischenmenschlichen Ebene des (Miss-)Verstehens. Sie stehen im Kontext gesellschaftlicher Strukturen und Herrschaftsverhältnisse, die auf der aktiven Definition eines „Anderen“ und dessen Abwertung fußen. Die antirassistische Bildung geht deshalb über die reine Einstellungs- und Verhaltensebene hinaus. Sie begreift den Rassismus als eine strukturelle Dimension, die interkulturelle Prozesse bedingt und begleitet.¹²

Antirassistische Bildung interessiert sich für die „rassialisierenden“ Sichtweisen und Prozesse, durch die Individuen mit scheinbar unveränderbaren (natürlichen oder kulturellen) Merkmalen so identifiziert werden, dass sie ungleichen und ungleichwertigen Kollektiven angehören. Sie hinterfragt die Machtungleichgewichte und Diskriminierungen, die mit dem Rasse-Konzept verknüpft sind. „Rasse“ wird in der antirassistischen Bildung als ein gesellschaftliches Konstrukt begriffen, das biologische Eigenschaften – seien sie realer oder imaginierter Art – zur sozialen Platzeinweisung nutzt. Rassismus unterscheidet soziale Gruppen durch Biologisierung (als Rassen, Ethnien, Nationen, Stämme oder Kulturen), dient aber letztlich nicht der Differenzierung, sondern der Be- und Abwertung von Menschen. Rassismus bezeichnet ein Herrschaftssystem, das politische und soziale Ungleichheit durch den Verweis auf eine scheinbare oder tatsächliche biologische Ungleichheit legitimiert.

Die antirassistische Bildung will Lernende dazu befähigen, das Phänomen Rassismus inhaltlich zu durchdringen und seine verschiedenen Formen zu erkennen, zu analysieren und zu bekämpfen. Die pädagogische Praxis problematisiert dabei auch die institutionalisierten Ausgrenzungen beispielsweise in Form einer restriktiven Asyl- und Ausländergesetzgebung, einer Benachteiligung von Migrant*innen im Bildungssystem, einer sozio-ökonomischen Schlechterstellung oder einer lange verweigerter Einwanderungspolitik. Insgesamt will die antirassistische Bildung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den gesellschaftspolitischen Deutungsmustern von Interkulturalität befähigen.¹³

Migrationspolitische Bildung

Die verschiedenen Konzeptionen, die in der interkulturellen politischen Bildung erprobt wurden, haben eine starke normative Konnotation. Sie orientieren sich

maßgeblich an dem Gleichheitsgrundsatz und dem Antidiskriminierungsprinzip der Menschenrechte. Für eine didaktische Strukturierung ist neben dem Soll- aber auch der Ist-Zustand des fachlichen Denkens in interkulturellen Kontexten relevant. Letztlich stellt dieser den Ausgangspunkt eines Lernprozesses dar. Die migrationspolitische Bildung strebt eine stärkere empirische Fundierung an und interessiert sich für das Bürgerbewusstsein in der Migrationsgesellschaft.¹⁴ Didaktisch relevant sind beispielsweise die Migrationsvorstellungen von Einheimischen, die Partizipationskompetenzen von Migranten/innen, die Demokratievorstellungen von Einwanderern oder die Integrationskonzepte von Schülerinnen und Schülern. Wie stellen sie sich das Zusammenleben von Einheimischen und Migranten/innen vor? Was verstehen sie unter „gelungener Integration“? Welche Anforderungen stellen sie an die Aufnahmegesellschaft und welche an die Zuwanderer/innen? Lassen sich die subjektiven Vorstellungen mit sozialwissenschaftlichen Konzepten der Integration, Akkulturation, Assimilation oder Transkulturalität in Beziehung setzen? Welche Bildungsstrategien resultieren daraus? So lauten Fragen, die in einer aktuellen Studie bearbeitet werden.¹⁵

Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler Integration als eine Anpassung von Fremden an Bestehendes beschreiben können. Sie identifizieren Phasen und Etappen der Eingliederung von Zugewanderten und begreifen „gelungene Integration“ als einen vollzogenen Identitätswechsel. Die Schülerkonzepte ähneln dann Assimilationstheorien, in denen die eigentliche Integrationsleistung durch die Migranten/innen erbracht wird: Diese geben ihre Herkunftskultur schrittweise auf und nehmen die Identität der Aufnahmekultur an. Außerdem werden von Schülerinnen und Schülern Konzepte des Multikulturalismus nachvollzogen. Integration wird dabei als vielfältiges Nebeneinander interpretiert.¹⁶

Die identifizierten Integrationsvorstellungen genügen den gesellschaftlichen Anforderungen nicht, da sie die aktuellen Strukturen und Verläufe von Migrationen nicht hinreichend erfassen. Denn der Prozess der Akkulturation fügt dem Bestehenden nicht nur Neues hinzu, vielmehr wandelt sich in der Begegnung mit Fremden auch die Aufnahmegesellschaft. Die Schülerinnen und Schüler können nur ungenügend erfassen, dass sich in einem Integrationsprozess nicht nur die Einwanderer verändern, sondern auch die Aufnahmegesellschaft. Moderne Wanderungen zeichnen sich aber durch ihre Transkulturalität aus. Viele Migranten/innen fühlen sich unterschiedlichen Räumen und Kulturen gleichzeitig zugehörig. Die soziale Integration ist dann nicht mehr an einen neuen Ort gebunden, sondern findet plurilokal statt.¹⁷ Schülerinnen und Schüler können diese Form der Integration nicht hinreichend erkennen und beschreiben. Ihre mentalen

Modelle deuten eine Art der sozialen Inklusion vorschnell als Formen der Abgrenzung und missdeuten dadurch aktuelle Phänomene der Einwanderungsgesellschaft.

Im Bürgerbewusstsein bilden sich die mentalen Vorstellungen, die das Denken und Handeln in der Migrationsgesellschaft leiten.¹⁸ Empirische Studien über das Bürgerbewusstsein geben Hinweise darauf, wie sich Menschen in den Strukturen und Prozessen der Migrationsgesellschaft orientieren. Sie zeigen an, dass es auch (Fehl-)Vorstellungen (etwa: Integration = Assimilation) sein können, die zum Misslingen von Integration und zur Problematisierung von Interkulturalität beitragen. Migrationsprozesse stellen Einheimische wie Einwanderer/innen vor ständig neue Bedingungen. Deshalb stellt die migrationspolitische Bildung die Frage nach dem Wandel des Bürgerbewusstseins im Kontext von Migration und Interkulturalität. Sie will die mentalen Modellierungen der Einzelnen in Lernprozessen so erweitern, dass sie eine kritische Urteilsbildung und ein reflektiertes Handeln in interkulturellen Kontexten ermöglichen. Hierfür werden die subjektiven Konzepte über Fragen von Migration und Interkulturalität zunächst erhoben und anschließend irritiert, mit Widersprüchen konfrontiert und an innere Grenzen geführt. Durch die erweiterten und veränderten Sichtweisen leistet die migrationspolitische Bildung einen Beitrag dazu, dass aktuelle migrationsbedingte Phänomene besser „gelesen“ und beeinflusst werden können.

Wie lassen sich diese migrationsbezogenen Vorstellungen des Bürgerbewusstseins theoretisch konstruieren? Von zentraler Bedeutung für die migrationspolitische Bildung sind die Vorstellungen darüber, wie sich Individuen in einer Gesellschaft integrieren. Lernende haben eine Vorstellung über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Sie erleben migrationsbedingte Heterogenität, die sie subjektiv ordnen und gruppieren. Im Bürgerbewusstsein entwickeln sie Aussagen und Begründungen über die Bedeutung von sozialen Differenzen – sei es hinsichtlich des Geschlechts, der Ethnizität, der Herkunft, der sozialen Ungleichheit, des Lebensstils oder anderer Kategorisierungen. Um sich erklärbar zu machen, wie trotz sozialer Vielfalt und Interkulturalität gesellschaftliches Zusammenleben funktioniert, werden auch Konzepte der Pluralität angewendet. Der Prozess der Vergesellschaftung in Migrationsprozessen wird durch Konzepte über das Individuum und die Mechanismen seiner sozialen Inklusion und Exklusion erklärbar. Zur Beantwortung der Frage, was die Gesellschaft trotz ihrer Vielfalt zusammenhält, sind im Bürgerbewusstsein auch Vorstellungen über Formen der Interaktion und Kommunikation in Integrationsgesellschaften vorhanden. „Wie integrieren sich Individuen in die Migrationsgesellschaft?“, so lässt sich ein zentrales Sinnbild zusammenfassen, das es didaktisch zu rekonstruieren gilt.

Das Bürgerbewusstsein verfügt außerdem über Vorstellungen darüber, welche allgemeingültigen Prinzipien das soziale Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft leiten. Welche Werte und Normen werden in interkulturellen Konflikten erkannt? Welche Vorstellungen von sozialer Gerechtigkeit, von politischer Gleichheit, von der Anerkennung von Differenz und von der Freiheit des Individuums werden im interkulturellen Kontext eingesetzt? An welchen Werten wird das Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft ausgerichtet? Wie werden diese Werte eingefordert und wie werden sie begründet? Für die migrationspolitische Bildung ist von besonderem Interesse, unter welchen Bedingungen die Gültigkeit der Menschenrechte universal und unter welchen sie partikular begründet wird. Möglicherweise bestehen mentale Parallelstrukturen, die je nach Personengruppe aktiviert werden. Aber wie könnten diese in Bildungsprozessen aufgelöst werden?

Ökonomie als Organisation und Verteilung knapper Güter wird in der Migrationsgesellschaft sowohl im Bezug auf eine globale Wirtschaftsordnung als auch auf die lokale Arbeitsmarktordnung bedeutsam. Im Bürgerbewusstsein verfügt der Einzelne über Vorstellungen darüber, wie Bedürfnisse durch Güter befriedigt werden. Für die migrationspolitische Bildung ist interessant, ob die politisch-ökonomischen Vorstellungen von Lernenden kulturell differenziert sind. So stellt sich die Frage, ob und unter welchen Bedingungen Migranten/innen als Arbeitsmarktkonkurrenz oder aber als Innovationskraft wahrgenommen werden. Wird ihnen der gleiche Zugang zu den materiellen Ressourcen einer Gesellschaft zubilligt oder wird ihre soziale Deklassierung gerechtfertigt? Welche ökonomischen Wirkungen werden Migrationen unterstellt und welche Bedeutung wird Migrationsfaktoren für die Produktion von Gütern und die Möglichkeiten ihrer Verteilung gegeben?

Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie sich sozialer Wandel vollzieht. Wie werden die Ursachen und die Dynamik der Veränderungen in der Einwanderungs- und Migrationsgesellschaft erklärt? Welche Bedeutung wird dabei Migration und Interkulturalität beigemessen? Welche Konzepte beispielsweise der Globalisierung, der Demokratisierung oder des Fortschritts sind darin erkennbar? Schließlich verfügt das Bürgerbewusstsein über Vorstellungen darüber, wie Interessen in der Gesellschaft durchgesetzt werden. Wie werden die Ausübung von Macht und das Vertreten von Interessen in der Migrationsgesellschaft beschrieben und gerechtfertigt? Welche Vorstellungen von interkulturellen politischen Konflikten und der Partizipation von Migranten/innen sind erkennbar? Welche Migrationspolitiken werden legitimiert?

Thesen zur Praxis der migrationspolitischen Bildung

Die migrationspolitische Bildung sollte die Modellierungen, die Lernende über migrationsbedingte Phänomene aufgebaut haben, lerntheoretisch berücksichtigen. Die subjektiven fachlichen Konzepte sind in Bildungsprozessen zu aktivieren und zu erneuern. Die vorhandenen Konzepte können aber nicht einfach durch die „richtigen“ ersetzt werden. Die migrationspolitische Bildung muss Reibungsflächen anbieten, die kontrovers zum Bürgerbewusstsein der Lernenden sind. Abschließend werden thesenartig einige Konzepte vorgeschlagen, deren kontroverse Behandlung die migrationspolitische Bildung in den Mittelpunkt stellen sollte.

Migrant: Die politische Bildung sollte exaktere und differenziertere Bezeichnungen für die Gruppe der Migranten/innen verwenden. Noch immer werden Migrantinnen und Migranten den „Deutschen“ als „Ausländer/innen“ gegenübergestellt. Auch die scheinbar politisch korrekte Bezeichnung „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ wird allzu oft als Synonym für „Ausländerjugendliche“ verwendet. Es ist aber nicht so, dass die Migrationserfahrung eine spezifisch nicht-deutsche Erfahrung ist. Im Gegenteil: Die meisten Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren und ein großer Teil der Zugewanderten sind oder werden deutsche Staatsbürger/innen.

Deutsch-Sein: Die politische Bildung ist nach wie vor mit der Dominanz eines durch Abstammung definierten Nationen-Verständnisses konfrontiert. Deutsch-Sein wird als ein Zustand begriffen, der nur über die Abstammung erreicht werden kann. Ein republikanischer Nationenbegriff, der die auf einem Territorium lebenden Menschen als politische Gesellschaft erfasst, muss verstärkt gebildet werden. Das auf Abstammung basierende Verständnis von Deutsch-Sein sollte durch die politische Bildung problematisiert und in seiner historischen Entwicklung und aktuellen Veränderbarkeit thematisiert werden.

Integration: Die politische Bildung sollte unterschiedliche Formen der Akkulturation nachvollziehbar machen. Integration wird noch allzu leicht als Anpassung an Bestehendes und zu selten als Entstehung von etwas Neuem begriffen. Politische Bildung sollte erlernbar machen, dass zwischen den Polen der Assimilation und der Segregation ganz unterschiedliche Formen des sozialen Einschlusses denkbar sind.

Nationalität: Migration ist kein Wechsel der Nationalität. Integration wird aber noch zu stark durch die kategoriale Brille einer Nationalgesellschaft gedacht.

Moderne Formen sozialer Inklusion werden dadurch nicht erkannt. Die sozialen Zugehörigkeiten werden zunehmend auch im transnationalen Raum hergestellt. In diesem Kontext muss auch das Entstehen von kulturellen Parallelwelten differenziert betrachtet werden. Sie können die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Verankerung bieten und die Voraussetzung für bürgerschaftliches Engagement darstellen. Deshalb sollten sie nicht vorschnell als integrationswidrig betrachtet werden.

Partizipation: Migranten/innen sind politisch Handelnde. Oftmals werden sie aber als Opfer gesellschaftlicher Bedingungen und als Betroffene politischer Maßnahmen dargestellt. Dabei erscheinen sie in passiven Rollenmustern und ohne Einfluss auf ihre Lage. Die politische Bildung sollte auch die aktiven Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten von Migranten/innen in der Aufnahmegesellschaft aufzeigen. Hierfür reichen die klassischen Beteiligungsstränge nicht aus. Es ist zugleich nach den spezifischen Formen politischer Kompetenz zu fragen, die Migranten/innen in die Gesellschaft einbringen und die sich in Einwanderer-Communities (beispielsweise in Form von kommunalen Integrationsräten) bilden.

Migrationspolitik: Fragen der Einwanderung und Migration sind nicht nur im Sinne des Diversity Mainstreaming für jedes Problemfeld mitzudenken. Sie sind zu einem zentralen Politikfeld sowohl nationaler als auch internationaler Politik geworden. Die politische Bildung sollte die politischen Akteure, Institutionen und Maßnahmen thematisieren, die auf migrationsbedingte Probleme und Konflikte einwirken. An Beispielen von Einwanderung und Migration lässt sich Politik als ein fortwährender Prozess thematisieren, der für die Gesellschaft sowohl Risiken als auch Chancen bergen kann.

Pluralität: Die politische Migrationsgesellschaft sollte weder als schwarzweiße Dichotomie Migranten – Nichtmigranten noch als bunte Vielfalt von Kulturen gedacht werden. Sie ist als eine plurale Gesellschaft zu behandeln, in der sich Menschen partiell in funktionale Teilsysteme integrieren. Der Pluralismus geht damit über das Konzept der Diversität hinaus. Er überwindet das binäre Denken und berücksichtigt, dass auch Migranten/innen unterschiedliche und gegensätzliche Interessen haben.

Kultur: Kultur wird noch zu statisch als eine homogene Eigenschaft von nationalen, religiösen, ethnischen oder anderen Gruppen betrachtet. In der Tat ist Kultur ein kollektives Phänomen. Sie erscheint dabei als eine „zweite Natur“, unterliegt jedoch ständiger Veränderung und Bestätigung. Kultur sollte als ein kollektiv geteiltes Bedeutungssystem verstanden werden. Individuen sind in

verschiedene Deutungssysteme eingebunden und müssen ihre Identität darin immer wieder neu herstellen. In diesem Sinne sollte die politische Bildung das statische Kulturverständnis in Frage stellen.

Der Fremde: Das Einander-fremd-Sein ist ein inhärentes Prinzip der modernen städtischen Gesellschaft. Trotzdem: Der Fremde ist nicht per se fremd – fremd wird er gemacht. „Der Fremde“ wird von der Hegemonialkultur genutzt und manchmal erst kreiert, um sich des Eigenen durch Kontrastierung zu versichern. Denn die Bildung einer Identität des Eigenen bedarf der Abgrenzung von etwas Anderem. Die Mehrheitsgesellschaft benötigt ein Bild vom Fremden, um die eigene Zusammengehörigkeit zu „sichern“. Damit verfügt die Mehrheitsgesellschaft über ein Denkkonzept, das Integration blockieren kann. Die migrationspolitische Bildung sollte sich immer auch an die Mehrheitsgesellschaft und die Hegemonialkultur wenden. Die Dekonstruktion des Fremden durch Selbstreflexion eröffnet neue Perspektiven auf die Migrationsgesellschaft.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Ludger Pries, Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt/Main 2008; Annette Treibel, Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim / München 2003.
- 2 Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Statistisches Jahrbuch 2007. Für die Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 2007, S. 37 und 64f.
- 3 Vgl. ebd., S. 31.
- 4 Vgl. Rudolf Leiprecht / Anne Kerber (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2005; Heide Behrens / Jan Motte (Hrsg.), Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2006.
- 5 Vgl. Hans H. Reich / Alfred Holzbrecher / Hans-Joachim Roth (Hrsg.), Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen 2000.
- 6 Vgl. Jörg Ruhloff (Hrsg.), Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der „Ausländerpädagogik“, Frankfurt/Main / Bern 1982.
- 7 Vgl. Hanna Kiper, Interkulturelles und antirassistisches Lernen in der Grundschule, in: Siegfried George / Ingrid Prote (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts. 1996, S. 196–210.
- 8 Vgl. Michael Bommers / Alfred Scherr, Multikulturalismus. Ein Ansatz für die Praxis der Jugendarbeit, in: Deutsche Jugend, (1992) 5.
- 9 Vgl. Ingrid Haller, Chancen politischen Lernens in national heterogenen Gruppen, in: Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik, (1986) 24.
- 10 Vgl. Georg Auernheimer, Interkulturelle Bildung als eine Dimension Politischer Bildung, in: Bettina Gruber / Kathrin Hämmerle (Hrsg.), Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt, Wien u. a. (Böhlau) 2008, S. 145–160.
- 11 Vgl. Harald Grosch / Wolf Rainer Leenen, Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens, in: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn 1998, S. 29–46.
- 12 Vgl. Ulrike Hormel / Albert Scherr, Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden 2004.
- 13 Vgl. Gabi Elverich / Albert Scherr, Antirassistische Bildung, in: Dirk Lange / Volker Reinhardt (Hrsg.), Basiswissen Politische Bildung, Band 3, Inhaltsfelder der Politischen Bildung, Baltmannsweiler 2007, S. 182–189.
- 14 Vgl. Dirk Lange, Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa, Wiesbaden 2008.
- 15 Vgl. Andreas Lutter, Zwischen Assimilation und Multikultur. Integrationskonzepte von Schülerinnen und Schülern, in diesem Buch, S. ???
- 16 Vgl. ebd.
- 17 Vgl. Ludger Pries, Transnationalismus und Migration, in diesem Buch, S. ???
- 18 Vgl. Dirk Lange, Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 57 (2008) 3, S. 431–439.