

Jugendliche mit Migrationshintergrund – Plädoyer für einen Perspektivenwechsel

Ausgehend von dem Titel des Forums „Schule braucht Kulturen – Kulturenvielfalt an Schulen“, welcher den Orientierungsrahmen für die Expertise bildete, soll der Blick auf einige grundlegende Aspekte des Themas „Multikulturalität in der Schule“ gerichtet werden. Die Thesen werden schrittweise entfaltet – unter Rückgriff auf Ergebnisse und empirisches Material aus zwei Forschungsprojekten der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt): den Projekten „Städtischer Multikulturalismus. Vom lebenspraktischen Miteinander in fortgeschrittenen Industriegesellschaften.“ und „Wege in das Alltagsleben. Zur Positionierung allochthoner Jugendlicher im urbanen Alltag.“¹

These 1: Es ist nötig, den Begriff des Multikulturalismus zu erweitern, um der Gefahr der Ethnisierung zu entgehen.

Der Begriff des Multikulturalismus ist geprägt durch die Diskussion vor allem der 80er Jahre², in der unter dem Label der „Multikulturellen Gesellschaft“ eine Öffnung der bundesrepublikanischen Gesellschaft gegenüber anderen ethnischen Kulturen gefordert wurde. Ausgehend von dem Vorhandensein klarer kultureller Systeme und offensichtlicher und vor allem für das Leben miteinander relevanter Differenzen kam es zu Ansätzen, deren Ziel die Annäherung, das gegenseitige Kennenlernen und Verstehen, aber auch die Gleichberechtigung und Gleichstellung auf der Basis dieser Unterschiede war. So wurde über die Bedingungen interkultureller Kommunikation nachgedacht, es wurden multikulturelle Stadtteilstiftungen organisiert, Schulprojekte beschäftigten sich mit „anderen“ Kulturen, den religiösen Festen muslimischer Schüler/innen u.ä. Auf diesem Hintergrund wird der Begriff des Multikulturalismus in der öffentlichen wie auch wissenschaftlichen Diskussion nahezu ausschließlich auf seine ethnische bzw. nationale Dimension festgelegt und verengt. Bei Multikulturalität denkt man unweigerlich an Türken, Spanier oder Italiener und ihre jeweiligen „kulturellen Prägungen“.

Dabei wohnt diesem Begriff zugleich die Vorstellung einer monolithischen, statischen Kul-

tur inne. Dieses Verständnis geht von einem Bild zahlreicher einzelner Gruppen aus, die, isoliert voneinander, ihre jeweils eigene Kultur und Lebensweise entwickelt haben. Doch bei näherem Hinsehen entpuppt sich bereits die Vorstellung einer einheitlichen Kultur, die sich zudem noch eben nicht im permanenten Austausch entwickelt hat und weiter fortentwickelt, als imaginär.

In literarischer Form zeigt Feridun Zaimoglu die Realitätsferne eines solchen Kulturbegriffes auf. In seinem Buch „Kopf und Kragen. Kanak-Kultur-Kompendium“ schreibt er:

„Meine Mutter beispielsweise ist Tscherkessin und kommt aus dem Kaukasus. Ihre Sippe entkam nur knapp der Deportation nach Sibirien; das geschah in der Zeit, als Stalin mit eisernem Besen fegte und auch das kleine Tscherkessenvölkchen seiner Zwangsumsiedlungspolitik zum Opfer fiel. Nicht vielen gelang die Flucht an die türkische Schwarzmeerküste, und die es doch schafften, wurden über Nacht türkische Staatsbürger. Mein Vater wiederum gehörte der dritten Generation der Balkanflüchtlinge an, die sich nach der Weltkriegsniederlage und dem Zusammenbruch des Osmanischen Reiches in das türkische Kernland aufgemacht hatten. Ich bin im anatolischen Bolu geboren, meine achtzehn Monate jüngere Schwester ist gebürtige Berlinerin. Kann man vor solch immensen Zeitzäsuren und biographischen Brüchen noch von einer einzigen Identität sprechen, die alle Altersklassen in der Geschlechterfolge in Haft nimmt? Irreguläre Lebensläufe aus Zusammenbruchsszenen sind das wahre Gesicht der Einwanderung.“ (ZAIMOGLU 2001, 10)

Auch in einer weiteren Hinsicht läuft das oben skizzierte Multikulturverständnis an den Realitäten vorbei: Wirft man einen Blick auf die einschneidenden gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, so wird deutlich, wie sehr sich unsere Welt ausdifferenziert hat. Es sind zahlreiche Lebensstile und Lebensformen entstanden, die möglichen Wege für den einzelnen haben sich vervielfacht. Wie Ulrich Beck in seiner „Risikogesellschaft“ zeigte, ist es mit dem Individualisierungsschub in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts zu einer Erosion traditioneller Bindungen und damit zu einer bislang nie da gewesenen Freisetzung der Individuen gekommen. Beck machte deutlich, wie sehr das „soziale Binnengefüge der Industriegesellschaft“ in ihren

1) Weitere Informationen über das Projekt „Städtischer Multikulturalismus“ (1996-1999) wie auch das Projekt „Wege in das Alltagsleben“ (2001-2004) unter www.uni-koeln.de/ew-fak/FiSt/

2) Der Diskurs hat sich verschoben, ist doch in den letzten Jahren zunehmend zu hören, die multikulturelle Gesellschaft sei gescheitert – gescheitert nicht zuletzt an der Unvereinbarkeit der verschiedenen Kulturen, bzw. dem Unwillen der Einwanderer, sich in zentralen Punkten der bundesrepublikanischen Gesellschaft anzupassen. Samuel Huntingtons Buch „Kampf der Kulturen“ wurde von dieser Position begeistert aufgenommen, die zunehmende Rede von der sich entwickelnden „Parallelgesellschaft“ spiegelt den Diskurs der gescheiterten multikulturellen Gesellschaft.

Grundfesten, den sozialen Klassen, den Familienformen und den Geschichtslagen, in Bezug auf Ehe, Elternschaft oder Beruf erschüttert wurde. Vieles ist in Bewegung geraten und in Bewegung geblieben, die Wahlmöglichkeiten, die möglichen Lebenswege für den einzelnen haben sich in ungeahntem Ausmaß im Zuge dieses Prozesses vermehrt.

Der Soziologe Armin Nassehi bringt die Konsequenz dieser Entwicklung auf den Punkt:

„Was die moderne Gesellschaft an Stilen und Lebensformen, an Milieus und biographischen Diskontinuitäten erlaubt, hätte unser Land auch ohne Einwanderer zu einer „multikulturellen“ Gesellschaft werden lassen.“ (NASSEHI 2001)

Damit sind die Bilder von „den Türken“, „den Spaniern“, „den Italienern“ oder gar einer „deutschen Leitkultur“ noch einmal mehr Konzepte, die zwar hartnäckig sind und ebenso hartnäckig und beständig wiederholt werden, die jedoch nicht in der Lage sind, (post)moderne Realitäten zu fassen. Sie produzieren künstliche Homogenisierungen, an Stellen, an denen die Differenz ebenso ihren Platz hat, wenn sie nicht sogar überwiegt. Um es plastisch zu machen: Es stellt sich die Frage, was beispielsweise eine 80-Jährige, auf dem Dorf lebende Frau mit einem jungen Punk aus der Großstadt kulturell verbindet, selbst wenn beide autochthone Herkunft sind. Eine geteilte jugendkulturelle Orientierung oder eine Szene- bzw. Milieuorientierung sind für den Alltag häufig wichtiger und verbindender als eine gemeinsame nationale bzw. ethnische Herkunft. Zugleich sind diese Bedeutungen im Fluss, sie verändern sich mit den Alltagsräumen, und werden je nach Situation und Zusammenhang anders bzw. neu formuliert. Sicherlich kann in diesem Rahmen auch eine gemeinsame ethnische bzw. nationale Herkunft bedeutsam werden. Daraus darf jedoch kein starres Korsett geknüpft werden, denn die Relevanz gemeinsamer Herkunft ist situationsgebunden und somit in ihrer Bedeutung veränderbar. Und nicht zu vergessen ist hier, dass ihre Wichtigkeit häufig erst auf dem Hintergrund von Fremdzuschreibung und Diskriminierung wächst. Prozesse der Selbstethnisierung basieren meist auf einer dauerhaften Fremdethnisierung.

Ich möchte daher dafür plädieren, den Begriff des Multikulturalismus, und den damit verbundenen Blick zu erweitern, zu erweitern auf all die ausdifferenzierten und im Alltag sichtbar werdenden Formen kultureller Artikulation. Beziehen wir dies auf den hier vorliegenden Kontext Schule und Jugendliche, so bedeutet dies beispielsweise eine Einbeziehung der verschiedenen jugendkulturellen Orientierungen der

Schüler/innen. Denn die Jugendlichen sind nicht unbedingt Deutsche, Türken, Italiener oder Griechen, sie sind Rapper, Veganer, Skater und Computerfreaks. Sie fühlen sich spezifischen Szenen oder Cliquen zugehörig. Wenn die Schule sich öffnen will für die unterschiedlichen kulturellen Artikulationen ihrer Mitspieler/innen, darf sie ihre kulturelle Öffnung nicht begrenzen auf ethnische Aspekte. Ansonsten leistet sie künstlichen Homogenisierungen Vorschub und festigt bestehende Zuschreibungen.

These 2: Die Jugendlichen sollten nicht auf ihre (vermeintliche) „Herkunftskultur“ festgeschrieben werden. Sie bilden vielmehr zunehmend facettenreiche und uneindeutige Identitäten heraus.

Verfolgt man die öffentliche, insbesondere auch mediale Diskussion um Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber auch die pädagogischen oder wissenschaftlichen Diskurse, so wird eines rasch deutlich: die so genannte „Herkunft“ und „Herkunftskultur“ klebt wie Pech an den Jugendlichen mit Migrationshintergrund – unabhängig davon, ob sie erst aktuell in die BRD eingewandert sind oder bereits zur zweiten oder dritten Generation gehören und unabhängig davon, ob sie in dem Herkunftsland der Familie gelebt haben oder es nur aus dem Urlaub kennen, weil ihre Eltern oder gar Großeltern als Einwanderer in dieses Land kamen. Hierzu ein Beispiel:

Erzählkreis in einer Kölner Grundschulklasse, ich nehme am Unterricht teil, weil ich mir die Schule aufgrund der bevorstehenden Einschulung meines Sohnes ansehe: Am Ende der Stunde versammeln sich die Schüler und Schülerinnen in einer Ecke ihrer Klasse zu einem Erzählkreis. Nachdem sie gemeinsam ein Kölsches Lied gesungen haben, stellen sich die Kinder nacheinander vor: „Ich heiße Annette, bin acht Jahre alt, gehe in die zweite Klasse und komme aus Köln“ beginnt die erste Schülerin. Es folgt Peter, sieben Jahre, der in der ersten Klasse ist und sich ebenfalls aus Köln stammend beschreibt. Anschließend stellt sich der nächste Schüler vor: „Ich heiße Paolo, bin acht Jahre alt, gehe in die zweite Klasse und komme aus Italien“, gefolgt von Hikmet „Ich bin sechs Jahre alt, gehe in die erste Klasse und komme aus der Türkei.“ In dieser Weise stellen sich auch die anderen Schülerinnen und Schüler vor. Gegen Ende spricht Elvira. Sie stellt sich so vor „Ich heiße Elvira, bin acht Jahre alt, gehe in die zweite Klasse und komme aus Schleiden.“³ Erläuternd beugt sich der Lehrer zu mir herüber: „Sie ist nun schon seit zwei

3) Schleiden ist ein kleiner Ort in der Eifel

Jahren in Köln und sagt immer noch, sie kommt aus der Eifel.“

Paolo und Hikmet sind höchstwahrscheinlich in Köln geboren oder haben zumindest den Großteil ihres bisherigen Lebens in dieser Stadt verbracht – ihr Deutsch weist eine unüberhörbare „Kölsche“ Einfärbung auf. Doch ihre Herkunft bleibt weiter Italien und die Türkei, sie scheint unentrinnbar zu sein. Mit jeder Vorstellungsrunde wird sie erneut fest- und eingeschrieben.⁴

Doch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden nicht nur auf die nationale bzw. ethnische Herkunft ihrer Familie fixiert, sie sind zudem – so das vorherrschende Bild – in unentrinnbar und gleichbleibend von ihrer „Herkunfts-kultur“ geprägt. Da sie jedoch in der BRD aufwachsen – so die Argumentation – folgt daraus ein Dauerkonflikt: die Jugendliche sitzen „zwischen den Stühlen“ der Anforderungen zweier (sich widersprechender) Kulturen.⁵

Schon lange wird in der interkulturellen Forschung dieses Bild kritisiert, so beispielsweise von Özlem Berrin Otyakmaz in ihrer Arbeit aus dem Jahre 1995 „Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen“, oder in diesem Jahr in der Arbeit von Tarek Badavia „Der dritte Stuhl“. Beide Arbeiten zeigen, wie in der Auseinandersetzung mit verschiedenen kulturellen Kontexten von den Jugendlichen eigene, neue Positionen entwickelt werden⁶. Zugleich wird in diesen Arbeiten deutlich, wie schwierig dieser Weg ist, insofern gerade die Mehrheitsgesellschaft den Heranwachsenden die Notwendigkeit der Entscheidung für eine Seite – und zwar die vermeintliche deutsche – nahelegt.⁷

Ebenso wird der Automatismus einer Konflikthaftigkeit, die aus der Konfrontation mit differierenden kulturellen Anforderungen entsteht, in Frage gestellt. So führt beispielsweise Paul Mecheril – in Umkehrung des üblichen Defizitansatzes – aus, dass Menschen mit Migrati-

onshintergrund, die „in oder mit oder zwischen zwei Kulturen leben“ sich durch den Umgang mit den damit verknüpften, unterschiedlichen Anforderungen Kompetenzen aneignen, Kompetenzen, die insbesondere in der (post-)modernen Gesellschaft von hoher Bedeutung sind.

„Diese differentielle Wahrnehmungs- und Permanenzkompetenz erhöht die prinzipielle Sensibilität für soziale Kontexte und ihre Regel- und Zeichenspezifität. Insbesondere für das Leben in pluralistisch strukturierten und sich stetig wandelnden Umgebungen – Wie es unsere hochtechnisierten, „postmodernen“ Gesellschaften ja sind – ist die Fähigkeit zu differentiell-sensiblen Reaktionsweisen auf kontextuelle Unterschiede und die Fähigkeit zur Rollenvielfalt ohne Identitätsprobleme von eminent großer (Überlebens-)Bedeutung“ (MECHERIL 1994, 86)

Und in einer weiteren Hinsicht ist die Vorstellung der jungen Migranten, die konflikthaft „zwischen den Stühlen“ sitzen, problematisch, liegt dieser Argumentation doch sowohl die Vorstellung von monolithischen, statischen und umfassenden Kulturen, als auch die einer eindeutigen Identität zu Grunde.

Gegen diese Vorstellung einer eindeutigen und abgeschlossenen personalen Identität möchte ich hier für ein offeneres Modell plädieren. Menschen bewegen sich in unterschiedlichen Kontexten, Gruppen und Systemen, sie sind immer Angehörige verschiedener (Sub)Kulturen und sie sind den unterschiedlichen Anforderungen der verschiedenen Teilwelten ausgesetzt. Identität muss heute mehr denn je als facettenreich, unabgeschlossen und uneindeutig begriffen werden, oder wie es Jona Breidenbach und Ina Zukrigl beschreiben: „Identität wird gleich einem Flickenteppich individuell zusammengefügt.“ (BREIDENBACH und ZUKRIGL 1998, 83).⁸

Dieser Gedanke soll im folgenden anhand dreier Kurzbiographien verdeutlicht werden.

4) Damit werden im Bewusstsein der Kinder Trennungen eingeschrieben. Beobachtet man Vorschulkinder, so lässt sich beobachten, dass sie sich häufig noch als Kinder begegnen, vielleicht als Kinder, die in der gleichen Strasse leben o.ä. Im Durchlaufen der Institutionen und der mit ihnen verbundenen Rituale lernen sie dann, nach ethnischen bzw. nationalen Kriterien zu unterscheiden.

5) Zunehmend wird darüber hinaus in den letzten Jahren argumentiert, dass die Jugendlichen dieses Spannungsverhältnis zugunsten des Rückzuges in die ethnische Community, in religiös oder gewalttätig organisierte ethnische Gruppierungen lösen. Die Gefahr einer entstehenden „Parallelgesellschaft“ wird medial zunehmend aufbereitet, unterstützt von problematischen wissenschaftlichen Untersuchungen, zum Beispiel der viel zitierten Studie von HEITMEYER u.a. 1997.

6) Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, wie Paul Mecheril ausführt, dass national organisierte Kulturwelten jeweils eindeutige Bekenntnisse erwarten, also die Aufforderung beinhalten, sich zu entscheiden. „Das Individuum muss ein Verhältnis zu dem Antagonismus finden.“ (MECHERIL 1994: 97)

7) Berrin Özlem Otyakmaz führt dies in ihrer Arbeit an der Lebenssituation junger türkischer Migrantinnen aus. So schreibt sie: „Sie (die jungen Frauen d.V.) kämpfen um ihren Platz in dieser Gesellschaft und haben ihre eigenen Lebensentwürfe längst kreiert. Dabei ist ihr Problem nicht, dass ihnen keine entsprechenden Ressourcen zur Verfügung ständen, mit und in verschiedenen Kulturen – und damit „auf allen Stühlen“ – zu leben und neue Lebensformen zu synthetisieren. Allerdings stoßen sie immer wieder auf einen Alltag, in dem von deutscher Seite vorgegeben wird, es gäbe nur eine, die monokulturelle deutsche Lösung auf der Suche nach Möglichkeiten gesellschaftlicher Emanzipation.“ (BERRIN/ ÖZLEM/ OTYAKMAZ 1999)

8) Ulf Hannerz spricht von dem Begriff der „Kreolisierung“, Anne Honer und Ronald Hitzler von den „Bastel-Identitäten“. All diese Begriffe drehen sich um eine Entwicklung, in der sich kulturelle und identitäre Einheitlichkeit –sofern sie jemals bestanden hat – zunehmend auflöst.

E&C-Fachforum: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Integration junger Zuwanderinnen und Zuwanderer in E&C-Gebieten

Dokumentation der Veranstaltung vom 6. und 7. November 2002

Sie basieren auf einer Fragebogenbefragung von Jugendlichen und Heranwachsenden mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 16 und 25 Jahren. Im Rahmen des oben erwähnten Forschungsprojektes „Wege in das Alltagsleben“ wurden die Selbsteinschätzung und -positionierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund insbesondere in Hinblick auf ihre Ausbildungs- und Berufsverläufe, aber auch bezogen auf lebensweltliche Orientierungen und Lebensplanungen sowie ihre Erfahrungen mit schulischen und außerschulischen Institutionen erfragt⁹. Unter anderem enthielt der Fragebogen Fragen zur Freizeitgestaltung, Medienkonsum, dem Freundeskreis, Zugehörigkeitsgefühlen sowie nationalen und religiösen Orientierungen. Diese Fragen waren als offene Fragen formuliert.

Die folgenden Kurzbiographien entstanden aus der Zusammenstellung der Antworten zu verschiedenen Fragen.

Parvin ist 17 Jahre alt. Sie wurde in Teheran geboren, kam mit einem Jahr in die BRD und lebt seitdem hier. Nachdem sie die Hauptschule mit dem Abschluss nach der 9. Klasse verlassen hat, besucht sie gegenwärtig ein Berufskolleg, um die Fachoberschulreife nachzuholen.

Auf die Frage hin, ob sich einer bestimmten Gruppe oder Szene zugehörig fühle, antwortet sie „der islamischen Gruppe“. Daran gefalle ihr: „...dass wir Moslems immer zusammen halten und uns gut verstehen. (Obwohl Mensch ist Mensch.)“

Die Herkunft ihrer Freund/innen sei: „iranisch, türkisch, bosnisch, arabisch“. Parvin gibt an, dass Religion eine wichtige Rolle in ihrem Alltag spielt. Sie schreibt: „Ich bin stolzer Moslem. Gott kommt an der ersten Stelle. Außerdem bete ich öfters.“

Neben den Angeboten eines Sportvereins nutzt sie Freizeitangebote von religiösen Organisationen. Nach den von ihr am häufigsten konsumierten Fernsehsendern gefragt, führt sie ihre Lieblingsfernsehsendungen an: Al Bundy, Charmed, Zauberhafte Hexen, St.Tropez und Ally McBeal.

Parvin fühlt sich in der BRD zu Hause, denn „Bin in Deutschland aufgewachsen, ist für mich meine zweite Heimat. Ist doch klar.“ Einer bestimmten Nation oder Volksgruppe fühlt sie sich nicht zugehörig. Sie möchte später mal in Kanada leben.

Deniz ist 19 Jahre alt. Sie wurde in Köln geboren. Nach abgeschlossener Hauptschule und

einem abgebrochenen Zwischenstopp auf der Höheren Handelsschule macht sie gegenwärtig ihr Abitur auf einer Gesamtschule. Sie geht in die 13. Jahrgangsstufe. Ihr Berufswunsch ist es, Kindergärtnerin zu werden.

Sie hört türkische und englische Musik, sieht selten fern (wenn ja, häufiger türkische Sender), benutzt einen Computer, liest manchmal Zeitungen – den Kölner StadtAnzeiger. Institutionelle Freizeitangebote nutzt sie nicht, jedoch wünscht sie sich „Sportvereine nur für Frauen, wie z.B. Kick-Boxen usw.“.

Nach der Herkunft ihrer Freund/innen befragt schreibt sie, „hauptsächlich Türkinnen“. Sie fühle sich einer bestimmten Szene oder Gruppe zugehörig, „der abgekapselten muslimischen Gruppe“. Dies „gefällt mir nicht unbedingt, denn wir werden von Nicht-Muslimen abgekapselt.“ An anderen Fragen werden Ausgrenzungserfahrungen deutlich, die sie nicht zuletzt deshalb gemacht hat, weil sie ein Kopftuch trägt. So habe ihr das Arbeitsamt geraten: „lich soll mein Kopftuch ausziehen!“.

In der BRD fühlt sich Deniz nur manchmal zu Hause, denn „Ich kann mich doch nicht wohl fühlen, wenn ich von der Gesellschaft ausgeschlossen werde“. Wo sie später einmal leben möchte, weiß Deniz noch nicht.

Erdem ist 18 Jahre alt. Er wurde in Köln geboren und besucht gegenwärtig, nach mehreren Schulwechseln die 12.Klasse einer Gesamtschule. Er bereitet sich hier auf das Abitur vor. Auf dem Gymnasium, das er besuchte, sei er „wegen der Ungerechtigkeit der Lehrer“ nicht versetzt worden und wurde von ihnen persönlich dazu aufgefordert, die Schule zu verlassen.

Er hört gerne „türkische Musik, Soul, Rhythm and Blues, Rock“, im Fernsehen sieht er am häufigsten „MTV, türkische Kanäle, Pro 7“. Zeitungen lese er regelmäßig „Stadtanzeiger, Focus, Stern“.

Auf die Frage, welche Herkunft seine Freund/innen haben, antwortet er „Türken, Deutsche, Marokkaner, Bosnier, Albaner, Latinos und Afrikaner“. Zugleich fühlt er sich einer bestimmten Gruppe zugehörig. Bei dieser Frage schreibt er „Türken“, denn „Man wird akzeptiert! Im Gegensatz zu den Deutschen!“

In der BRD fühle er sich manchmal zu Hause „weil ich hier geboren bin fühle ich eine Geborgenheit, doch werde ich nicht von anderen Menschen (den Deutschen) akzeptiert.“ Die Frage nach der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Nation bzw. Volksgruppe bejaht er und erläutert dazu, den „Türken in der Türkei,

9) Das laufende Forschungsprojekt „Wege in das Alltagsleben. Zur Positionierung allochthoner Jugendlicher und Heranwachsender im urbanen Alltag.“ wird von Prof. Dr. Wolf-Dietrich Bukow geleitet und von der GEW-Stiftung finanziert. Als Jugendliche mit Migrationshintergrund bezeichnen wir all die Jugendlichen, die nicht über einen deutschen Pass verfügen, oder Eltern oder Großeltern haben, die als Einwanderer in die BRD kamen, oder als Aussiedler in die BRD kamen, bzw. Kinder von Aussiedlern sind.

nicht den Türken, die hier leben". Erdem möchte in Zukunft am liebsten in Izmir leben.

Eine solche Zusammenstellung birgt Überraschungen. Denn sie passt nicht in das Bild, das die Medien von den Migrant*innen Jugendlichen zeichnen und das sich ebenso im Alltagsbewusstsein wiederfindet. Die Assoziationen, die beispielsweise eine Jugendliche hervorruft, die angibt, sich vorrangig der islamischen Gruppe zugehörig zu fühlen und sich als stolzer Moslem beschreibt, bei der Gott an erster Stelle kommt, sind andere, als die einer jungen Frau, die sich in Deutschland zu Hause fühlt und deren Lieblingssendungen US-amerikanische Produktionen sind, die Millionen andere Jugendliche nachmittags konsumieren.

Es zeigt sich hieran, wie geschlossen und statisch diese Bilder sind und wie weit entfernt von der aktuellen Realität der Jugendlichen. Es ist daher gerade auch für die pädagogische Arbeit wichtig, von Vorstellungen eindeutiger Kulturen und Identitäten sowie ihrer Prägenkraft in Hinblick auf die Jugendlichen¹⁰ Abstand zu nehmen und den Blick zu öffnen.

These 3: Die Schule als System muss mit einbezogen werden, um nicht auf der Ebene der kulturellen Vielfalt zu bleiben, ohne die strukturellen Bedingungen zu berücksichtigen.

Die Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft der 80er Jahre hatte nicht nur zur Folge, dass Differenz einseitig ethnisch definiert wurde. Sie hat auch zu einer Vernachlässigung der Bedeutung struktureller Bedingungen geführt. Indem der Diskurs des Multikulturalismus den Fokus einseitig auf den Aspekt der kulturellen Anerkennung gelegt hat, wurde die Frage der sozialen Ungleichheit, Fragen demokratischer Rechte oder auch systemischer Ausgrenzung vernachlässigt.

Die dritte These zielt darauf, in der Diskussion um „Schule und Multikulturalität“ nicht nur den zu Grunde liegenden Begriff und die Vorstellung von Kultur zu erweitern, sondern Fragen der sozialen Ungleichheit und systemischer Ausgrenzung angemessen in die Überlegungen zu integrieren.

Überträgt man diese Kritik an der Vernachlässigung struktureller Ausgrenzung auf den Kontext Schule, so eröffnen sich zahlreiche Ansatzpunkte, an denen eine Diskussion und Veränderung geboten wäre.

Zum einen wären hier Momente struktureller Diskriminierung zu diskutieren. Mechthild GOMOLLA und Frank-Olaf RADTKE (2002) haben in ihrer aktuellen Studie die Mechanismen der

institutionellen Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule dargestellt. An zahlreichen Beispielen zeigen sie auf, wie es an den „Gelenkstellen“ Einschulung, Übergang zu weiterführenden Schulen und Sonderschulaufnahmeverfahren zu einer „systematischen“ Benachteiligung der allochthonen Kinder kommt, die nicht mit ihren Eigenschaften, Begabungen oder tatsächlichen Kenntnissen zu begründen sind. Die beiden Forscher/innen machen deutlich, wie es nicht aufgrund „bösen Willens“ seitens der Lehrer/innen, sondern vielmehr auf der Basis von überindividuellen Gewohnheiten, Routinen und Regeln oder aber von „Sachzwängen“ zu einer systematischen Diskriminierung kommt. Nicht zuletzt orientieren sich die Übergangsempfehlungen zu weiterführenden Schulen – so zeigen Radtke und Gomolla – auch an deren jeweiligem Platzangebot und sind damit unabhängig von der individuellen Leistung der betroffenen Schüler/innen. Damit steigt die Möglichkeit der Migrant*innen Jugendlichen auf einen qualifizierenden Schulabschluss, wenn die Realschulen und Gymnasien relativ viele Plätze in einem Schuljahr frei haben und umgekehrt.

Darüber hinaus muss man, will man den Themenbereich „Multikulturalität und Schule“ adäquat diskutieren, die grundlegende Struktur der Institution Schule, also die Makroebene mit einbeziehen. Hier wäre, um ein Beispiel zu nennen, der gesellschaftliche aber auch vor allem der schulische Umgang mit den Sprachkompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu diskutieren. Erst langsam und oft erst in Ansätzen beginnt sich die Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsland zu verstehen, ungebrochen versteht sie sich jedoch als eine monolinguale Gesellschaft. Die Mehrsprachigkeit der allochthonen Kinder und Jugendlichen wird daher nicht als Kompetenz, sondern vielmehr als Mangel und Last wahrgenommen, wie es in dem Bild der „doppelten Halbsprachigkeit“ deutlich zum Ausdruck kommt. Die Herkunftssprachen haben in der BRD, wie es die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin ausdrückt, den Status „illegitimer Sprachen“. Sie finden jenseits des muttersprachlichen Unterrichtes kaum Platz im Schulalltag; und als dieser sind sie „ein gering geschätztes, schulisches Sonderangebot“ – ein Angebot, das unter anderem deshalb als minderwertig gilt, weil es sich prinzipiell nicht an alle, sondern nur an Nichtdeutsche richtet. (GOLIN 2001)

Eine Aufnahme in den Kanon der schulischen Fremdsprachen bahnt sich hingegen nur sehr langsam ihren Weg in die weiterführenden

¹⁰ Bezeichnenderweise bezieht sich der Diskurs über die Prägenkraft der Herkunftskultur nahezu ausschließlich auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, die kulturelle Prägenkraft autochthoner Jugendlicher wird meist höchstens implizit vorausgesetzt.

Schulen.

An diesen beiden Beispielen sollte gezeigt werden, wie wichtig die systemische bzw. strukturelle Ebene ist, wenn man eine „interkulturelle Öffnung“ der Schule anstrebt. Unter Berücksichtigung der systemischen Diskriminierungen kratzt man mit einer Konzentration auf die Integration der „kulturellen Vielfalt“ nur an der Oberfläche des bestehenden Schulsystems.

These 4: Es ist wichtig, die Jugendlichen gerade auch in ihren Kompetenzen, nicht nur in ihren Defiziten wahrzunehmen und hier mit der konkreten Arbeit anzusetzen.

Es ist ein zentrales Geschäft der Pädagogik bzw. der Pädagog/innen, an den Sozialisations-, Entwicklungs- und Kompetenzlücken, kurz den Defiziten der Jugendlichen anzusetzen und hier ausgleichend einzuwirken. Zugleich ist dieses Geschäft immer wieder auch in Frage gestellt worden, ebenso wie Ansätze einer nicht-defizitorientierten Arbeit entwickelt wurden. Exemplarisch ist hier der feministische Diskurs in Hinblick auf Mädchen zu erwähnen, in welchem gefordert wurde, in der Arbeit mit Mädchen nicht auf eine nachholende Entwicklung zu zielen, mit der die Mädchen zu den besseren Jungen sozialisiert werden. In den 80er Jahren entwickelten feministischen Pädagogik wurden Arbeitskonzepte für eine parteiliche Arbeit mit Mädchen entwickelt, die sich nicht an den „weiblichen Defiziten“ orientiert. Diese Ansätze haben in der Zwischenzeit Einzug in die Mädchenarbeit zahlreicher Institutionen gefunden.¹¹

Wie oben gezeigt wurde, ist der Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund in ähnlicher Weise von einer deutlichen Defizitorientierung und Problemfixierung geprägt. Deshalb zielt meine vierte, abschließende These auf eine Perspektivenumkehr in dieser Hinsicht: Ich möchte dafür plädieren, diejenigen Ansätze stärker zu verfolgen, die an den vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten der Jugendlichen anknüpfen. Einen solchen Denkansatz verfolgte beispielsweise die Mitarbeiterin der „Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen“, Dagmar Beer-Kern, als sie auf einer Tagung von „Pro Qualifizierung“ im September 2001 forderte:

„Angesichts des Zusammenwachsens Europas, der Pluralisierung von Lebenswelten und der Diskussion um Einbeziehung von Fremdsprachen in die berufliche Bildung bringen

junge Migranten somit eine Kompetenz ein, die dringend genutzt werden sollte (...). Hier ist die immer wieder gestellte Forderung nach einer 100prozentigen Deutschsprachfähigkeit durchaus in Frage zu stellen. Hier muss die Frage erlaubt sein, ob eine 60-70prozentige Zweisprachigkeit für berufliche Handlungsfähigkeit möglicherweise nicht wirkungsvoller ist?“¹² (BEER-KERN 2001)

Es gilt, vorhandene Denkmuster zu durchbrechen und zu öffnen für andere Wege als die, welche den Mainstream in der interkulturellen Pädagogik bilden. Eine Entkulturalisierung der Diskussion und des Blickes, eine stärkere Einbeziehung der systemischen Aspekte sowie eine Abkehr von der weit verbreiteten Defizitorientierung, stellen hier wichtige Aspekte für eine Perspektivumkehr dar.

11) Zur neueren Diskussion siehe z.B. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis (1999)

12) Die Arbeiten von Ingrid Gogolin weisen auf wissenschaftlicher Ebene in eine ähnliche Richtung, insofern sie den „monolingualen Habitus“ der BRD in Frage stellt und die Möglichkeiten der „Kapitalisierung“ der Mehrsprachigkeit erforscht.