

Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung und Selbstreflexion aus psychologischer Sicht

María do Mar Castro Varela

Interkulturelle Vielfalt ist längst keine soziale Besonderheit mehr, sondern viel eher ein gesellschaftlicher Normalfall in Europa. Die Verfasstheit der Gesellschaft ist plural und zwar unabhängig davon, ob dies nun gefällt oder nicht. Pluralität bedeutet nun für Bildungsinstitutionen eine Herausforderung, denn sie müssen sich von einigen ihrer üblichen Herangehensweisen lösen. Untersuchungen in der Bundesrepublik Deutschland haben beispielsweise gezeigt, dass Schule dort immer noch so tut, als seien alle Kinder deutsche Mittelschichtsangehörige. Folglich sind auch eben diese die erfolgreichsten Schüler/innen. Kinder von Migrant/inn/en dagegen finden sich überdurchschnittlich oft in sogenannten Sonderschulen, die eigentlich für Kinder mit ‚Lernbehinderungen‘ eingerichtet wurden. Anstatt dies nun verändern zu wollen, kommt es von politischer Seite immer wieder zu Schuldzuweisungen. Zumeist werden die Lehrer/innen beschuldigt, ihre Arbeit nicht gut genug zu machen: Sie arbeiten zu wenig; sie fördern zu wenig; sie zeigen sich zu wenig kreativ. Und nicht selten sind es auch die Kinder und ihre Eltern schuld: Der deutsche Christdemokrat Schäuble etwa sagt, dass die Migrantenkinder und ihre schlechten Sprachkenntnisse, das schlechte deutsche Abschneiden bei PISA zur verantworten hätten. Nicht nur das Migrantenkinder an den deutschen Bildungsinstitutionen scheitern, nein, sie haben auch das ‚Scheitern‘ ihrer deutschen Mitschüler/inn/en mitzuverantworten.

Die Ergebnisse des Forschungsschwerpunktes FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung), der von 1991 bis 1997 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde und deren Ergebnisse seit 2000 einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, zeigen dagegen, dass das deutsche Schulsystem monokulturell verfasst ist, d.h. Minderheiten ausgrenzt und marginalisiert (vgl. Gogolin/Nauck 2000).

„Im Hinblick auf die Erziehungswissenschaft führte die Forschung im Schwerpunktprogramm vor allem zur eingehenden Beschäftigung mit den traditionell brisanten Verhältnis der Pädagogik zu Pluralität - oder, anders gewendet, ihrer eigentümlich starken Bindung an sprachliche und ethnisch-kulturelle Homogenität, also einen Mythos über gesellschaftliche und schulische Verhältnisse. Nach unseren Auseinandersetzungen damit muß die fraglose Gültigkeit einiger ‚allgemeinen‘ Grundannahmen der Erziehungswissenschaft bezweifelt werden“ (ebd., S. 23)

In einer der Studien stellen Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke darüber hinaus heraus, dass der Grund für das Scheitern vieler Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund strukturelle Gründe hat:

„Die Beteiligung institutioneller und organisatorischer Faktoren am überproportionalen schulischen Scheitern von Migrantenkindern legt die Einsicht nahe, dass Veränderungen in Richtung auf mehr Verteilungsgerechtigkeit nicht zu erreichen sein werden, wenn man auf der Beobachtungsebene der Individuen, LehrerInnen und SchülerInnen, und der Differenz der ‚Kulturen‘ verbleibt“ (Gomolla/Radtke 2000, S. 337).

Sie widersprechen damit den Vorstellungen, dass eine bloße Schulung von Lehrer/innen in interkultureller Kompetenz, die tatsächliche Benachteiligung von Migrantenkinder be-

heben würde. Wie sie feststellen konnten, widersetzen sich die ‚Mechanismen institutioneller Diskriminierung‘ den ‚Einstellungen und Haltungen der Lehrer/innen‘ (vgl. ebd., S. 321). So ist es denn nicht verwunderlich, dass die Kinder aus Migrantenfamilien, die einen höheren Bildungsabschluss erreichen, häufig davon sprechen ‚Glück‘ gehabt zu haben:

„Nicht von ungefähr fragen sich die in Deutschland aufgewachsenen türkischen Akademiker meiner Generation als erstes, wenn sie sich kennenlernen: ‚Wie hast du es geschafft, das Abitur zu machen.‘ Die ungewöhnlichsten Geschichten kommen dabei zum Vorschein. Eine Freundin erzählte beispielsweise, daß es bei ihr *reiner Zufall* gewesen sei. Sie hatte eine Realschulempfehlung bekommen und wußte nicht, was sie mit ihrem Zeugnis anfangen soll. Schließlich zeigte sie es dem Vater ihrer deutschen Freundin, die eine Gymnasialempfehlung bekommen hatte. Der nahm sie in eine Schule mit und meldete sie mit seiner Tochter zusammen dort an. Vielleicht schaffst du es, sagte er ihr damals. Sie schaffte schließlich den besten Notendurchschnitt ihres Jahrgangs“ (Gülfirat 1999, S. 44f.; Hervorhebungen MCV)

Nun sollten in einer demokratisch verfassten Gesellschaft Bildungsmöglichkeiten nicht Glücks- oder Zufallssache sein. Insoweit ist es m.E. notwendig, die monokulturelle Verfasstheit von Schule zu skandalisieren, da sie soziale Ungleichheiten nicht nur stabilisiert, sondern auch produziert. Viele Lehrer/inn/en haben dies schon erkannt und versuchen dem individuell etwas entgegen zu setzen. Nun teile ich freilich die Meinung von Gomolla und Radtke, dass es sich bei dem beschriebenen Missstand um eine Form struktureller Diskriminierung handelt, die insofern politisch-institutionelles Einschreiten vonnöten macht. Doch denke ich auch, dass ein Umdenken des Lehrpersonals – auch zum jetzigen Zeitpunkt – der Institution Schule zumindest gut tut. Und sei es nur, dass sich dadurch mehr ‚Glücksfälle‘ ergeben, denn nicht selten sprechen ‚erfolgreiche‘ Migrant/inn/en von der einen Lehrerin, dem einen Lehrer, die/der sie gefördert hat und der/dem sie folglich ihren Abschluss zu ‚verdanken‘ haben.

Das Denken des Interkulturellen macht dabei womöglich eine Fähigkeit vonnöten, die ich als die **Fähigkeit sich irritieren zu lassen** bezeichnet habe, denn um so heterogener Gruppen sind, desto größer ist das mögliche Feld der Irritationen, des Unverständnisses, der Missverständnisse; desto vielfältiger sind die Linien der Macht und Gewalt, die das gemeinsame Sprechen durchkreuzen. Aus diesen Gründen spielt die ‚gute Intention‘ bei interkulturellen Prozessen nur eine zweitrangige Größe. Keineswegs ist es irrelevant, ob ich vorsätzlich, wohlwissend also, einen Menschen verletze, demütige, beleidige, oder ob ich dies tue ohne dies zu intendieren. Doch die Verletzung und die Folgen, die das ‚Opfer meines Handelns‘ zu tragen hat, sind mit oder ohne Intention erst einmal dieselben. Dies ist auch einer der Gründe dafür, warum das Rechtssystem den Tatbestand der Fahrlässigkeit kennt, der die Verletzung von Menschen bestraft, auch wenn keine Intention nachgewiesen werden kann.

Das Wissen darum, dass es nicht ausreicht ‚Gutes tun zu wollen‘ beunruhigt die in der interkulturellen Praxis Tätigen, denn es verlangt nach einem hohen Grad an Verantwortlichkeit und damit einhergehendem Bewusstsein über die eigene Verletzungsgewalt. Je privilegierte meine Position ist, desto höher ist meine Verletzungsgewalt. Zuweilen führt dies dazu, dass Menschen sich hilflos fühlen, weil sie das Gefühl haben, es niemandem Recht machen zu können, immer nur zurechtgewiesen zu werden. Reaktionen auf diese Situation sind dann unter anderem: Hass und Wut gegen all‘ diejenigen, die weniger Pri-

vilegien haben, die Vermeidung von Kontakten mit denjenigen, bei denen man potentiell zur Täterin werden kann oder die Ignorierung von Wissen und das Ausruhen in Naivität und Ignoranz, hoffend, dass dies davor schützt für das eigene Tun zur Rechenschaft gezogen zu werden.

Die Fähigkeit sich irritieren zu lassen nötigt dagegen dazu, die Verletzungsgewalt, die eine inne hat, wahrzunehmen ohne sich von derselben lähmen zu lassen. Sprich: Pädagogisches Handeln ist machtgesättigt und riskiert immer auch andere zu verletzen, insoweit scheint es notwendig Sensitivitäten zu entwickeln, die eigene Wahrnehmung zu schärfen, die beschränkte Perspektive des Selbst herauszufordern und sich kritisch zu dem System, welches das Selbst mit Privilegien ausgestattet hat, zu stellen. Dafür ist es notwendig eine Wut zu entwickeln, die sich gegen das und diejenigen richtet, die die Person mit Privilegien ausgestattet hat, indem andere deprivilegiert wurden.

Die ‚nur‘ interkulturelle Orientierung birgt dabei jedoch einige **Fallen** in sich. Auf einige möchte ich hier aufmerksam machen, denn nicht alles was gut gemeint ist zeitigt auch Gutes.

Erstens: Neugier

Da wäre erstens die sogenannte Neu-Gier. Viele Lehrer/inn/en geben an, dass sie neugierig sind auf ‚fremde‘ Kulturen und auch deswegen Migranten- und Flüchtlingskindern eine besondere Beachtung schenken. Nun ist es leider so, dass diese Gier für die Kinder bedeutet, dass sie auf der einen Seite, zu Informationsträger/inne/n instrumentalisiert werden [„Wie macht man das in der Türkei?“] und auf der anderen Seite, in ihrer Position des/der ‚Anderen‘ festgelegt werden. Konsequenz ist, dass die Kinder sehr schnell verstehen, dass sie nicht so sind wie die ‚anderen Kinder‘ und auch, dass sie als Repräsentant/inn/en ‚ihrer Kultur‘ verstanden werden, die sie im Zweifelsfalle auch verteidigen müssen. So sind Fälle bekannt geworden, dass türkische Kinder in der Schule, nach den Anschlägen am 11. September 2001 in den USA, gefragt wurden: „Wieso macht *IHR* das?“ Wer ist eigentlich hier ‚ihr‘ und was soll ein Kind dazu sagen? Aber auch scheinbar ‚harmlose‘ Fragen über den ‚kulturellen Hintergrund‘ der Kinder erweisen sich für diese als ein permanentes ‚Fremd-machen‘. Was sie in der Position der ‚Anderen‘ festlegt.

Zweitens: Kulturalisierung

Die Neugier geht einher mit der Praxis der Kulturalisierung, das heißt, dass Alltagspraxen eines Kindes mit Migrationshintergrund sogleich mit dessen ‚kulturellen‘ Hintergrund ‚erklärt‘ wird. Wenn ein österreichisches Kind kein Fleisch isst, ist es eben Vegetarier, wenn jedoch ein libanesisches Kind kein Fleisch isst, so ist es ein Moslem. Und zwar eindeutig. Auch das ist ein eher ‚harmloses‘ Beispiel. Schwieriger wird es, wenn Praxen von pro-sozialem Verhalten, Solidarität unter Schüler/inne/n oder Streitigkeiten ‚kulturalisiert‘ werden. Nur allzu schnell werden dabei andere – manchmal naheliegendere Gründe – verdeckt und damit etwa Konflikte verschärft und/oder falsch konnotiert. Wenn Kinder aggressiv sind, ist es etwa nicht naheliegend dies mit ihrer Herkunft zu erklären. Es gibt viele Gründe, die Aggressionen bei Kindern hervorrufen: Unbewältigte Probleme im Elternhaus, Frustration über Ausgrenzungen im Alltag, das Gefühl von den Lehrer/inne/n nicht Ernstgenommen zu werden, etc. ‚Kultur‘ ist bei Migrantenkinder viel zu häufig und viel zu schnell als Erklärungsgrund zur Stelle. Das ist einfach, schafft aber in der Konsequenz viele Probleme für die Schüler/innen, aber auch für die Institution Schule.

Drittens: Der konfliktorientierte Blick

Viel zu häufig werden ‚interkulturelle Settings‘ als ‚konfliktträchtig‘ betrachtet. Doch interkulturelles Zusammenleben muss nicht zwangsläufig ‚Konflikt‘ bedeuten. Vielmehr handelt es sich hierbei wohl um eine Reaktion auf die Medien, die immer wieder die ‚Probleme‘ mit der Einwanderung fokussieren. Dort ist die Rede vom ‚Scheitern der multikulturellen Gesellschaft‘, dem ‚mangelndem Integrationswillen der Einwanderer und Einwanderinnen‘, der ‚Explosion von Gewalt in den Vorstädten‘, etc. Viel weniger wird über das Funktionieren von ‚Einwanderung‘ gesprochen: Von den erfolgreichen Unternehmensgründungen von Migrant/inn/en, von der steigenden Präsenz an den Hochschulen, von der Bereicherung der Alltagswelt durch Pluralität, etc. Migration, Pluralität, Interkulturalität muss nicht immer ‚Konflikt‘ bedeuten. In Finnland beispielsweise gibt es Schulen mit einem höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund als finnischen, ohne dass sogleich von den ‚Problemen‘ gesprochen wird. Das gute Abschneiden dieser Schulen bei PISA hat deutsche Institutionen überrascht, die sich nicht vorstellen können, dass es möglich ist in Schulen mit ‚vielen‘ Migrant*innenkindern nahezu ‚konfliktfrei‘ und ‚erfolgreich‘ arbeiten zu können.

Viertens: Der defizitorientierte Blick

Kindern mit Migrationshintergrund sind sehr ressourcenreich. Nicht selten sprechen diese Kinder zwei – mitunter drei und mehr – Sprachen, sie sind gewandt in verschiedenen Kontexten – beispielsweise müssen viele von ihnen recht früh für die Eltern bei Ämtern und Ärzt*inn/en übersetzen – und sie entwickeln sehr früh Strategien um den alltäglichen Erfahrungen von Ausgrenzung und Stigmatisierung etwas entgegenzusetzen. Nicht alle sind freilich damit erfolgreich, doch ein defizitorientierter Blick, der in Kindern von Migrant*inn/en nur ‚arme Hascherl‘ sieht, denen man ‚helfen‘ muss, geht wohl am Ziel vorbei. Nur eine ressourcenorientierte Herangehensweisen, die das Wissen und Können von Migrant*innenkindern wahrnimmt, anerkennt und fördert, wird auf Dauer pädagogische ‚Erfolge‘ zeitigen.

Pädagogik möchte ich deswegen an dieser Stelle problematisieren in ihrer die hegemonialen Strukturen stabilisierenden Funktion. Leben in einer pluralen Gesellschaft bedeutet in der multikulturellen Version ein Miteinander von Verschiedenen und in der interkulturellen Version ein Ringen um Miteinander von Verschiedenen. In der Perspektive radikal politisierter Pädagogik würde ich sagen, geht es um die ‚Unmöglichkeit‘ des Anderssein ohne auf dieses festgelegt zu werden. Zu frage wäre dann: Warum ist das Andere anders? Wer bestimmt was, wann wie und wie sehr als Anders erscheint? Fragen also, die die Machtfrage stellen und damit als Entunterwerfungsstrategie gelesen werden können. Es ist doch verwunderlich warum Migrant*innenkinder der 3. Einwanderungsgeneration immer noch als *Fremde* betrachtet werden. Wer bestimmt wer fremd ist? Wer sagt wer, ab wann integriert ist?

Gemeinhin wird von linken Aktivist*innen und auch einigen linken Soziolog*innen und Politolog*innen beklagt, dass zu häufig Pädagogik dort zum Einsatz kommt, wo politische Praxis vonnöten wäre. Eine solche Sichtweise speist meines Erachtens die oppositionelle Wahrnehmung von Pädagogik und Politik und stabilisiert damit die pädagogische Praxis als eine ent-politisierte. Dagegen würde ich plädieren für eine *radikale Politisierung* der Pädagogik. Dies würde nicht nur eine kritische Überprüfung der pädagogischen *Intentionen* mit sich bringen, sondern auch die Analyse der Methoden. Kritik verstehe ich dabei mit Michel Foucault als Ent-Unterwerfung. Als „die Kunst nicht dermaßen reagiert

zu werden“ (Foucault 1992, S. 12ff.) Für Foucault stellt die Kritik eine Denkungsart, eine Bewegung "in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse "(ebd., S. 15).

Verlernen

Methodisch plädiere ich deswegen immer wieder für eine dialektische Verquickung von Lernen und Verlernen. Lernen wird auch 30 Jahre nach Paulo Freires ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ immer noch von den meisten Studierenden als Akkumulationsprozess verstanden. Der brasilianische Pädagoge Freire bezeichnet diese Art des Lernens als ‚Bankiersmethode‘: Wissen wird angehäuft, gehortet und dann als Kapital zum Machtgewinn und –erhalt eingesetzt. Damit einher geht auf den Punkt gebracht: der Verlust der Fähigkeit zum Dialog und des Zuhörens, die Nichtakzeptanz kritischer Hinterfragung des eigenen Expert/innen Status und auch die Nichtbeachtung ethischer Implikationen innerhalb des pädagogischen Prozesses.

"Aus dem Bankiers-Verständnis des Bewusstseins folgt logischerweise, daß die Rolle des Erziehers darin besteht, die Art und Weise zu regulieren, in der die Welt in die Schüler eingeht. Es ist seine Aufgabe, einen Prozeß zu organisieren, der bereits spontan vor sich geht, nämlich die Schüler in der Weise ‚zu füllen‘, daß er Einlagen von solchen Informationen macht, die er zur Erzeugung echten Wissens für wesentlich hält. Und da die Menschen die Welt wie passive Wesen ‚empfangen‘, muß die Erziehung sie noch passiver machen und sie an die Welt anpassen. Der erzogene Mensch ist der angepaßte Mensch, denn er paßt besser in die Welt" (Freire 1973,S: 61).

Es geht so Freire, bei dieser Methode v.a. darum, ‚das eigene Denken auszuschalten‘ (ebd.). Eine Vorstellung, die im Grunde den ‚üblichen‘ pädagogischen Herangehensweisen entgegengesetzt ist. Für Freire ist Lernen und Lehren immer zweiseitig und Grenzüberschreitend. Beide am Lernprozess beteiligten Seiten Lehren *und* Lernen. Effekt ist das, was ich als *risikoreiches Lernen* bezeichne. Es bedeutet etwa, dass Lernen nicht ohne Kennen-Lernen unserer selbst möglich ist. Sobald wir lernen, wer wir sind, haben wir es auch schon verlernt. Sobald wir lernen, wer wir sind, lernen wir auch die ‚Selbstverständlichkeiten‘. Es bildet sich hier der sogenannte *common sense* heraus, der uns immer sagt, was wie zu machen ist und was ‚fremd‘ ist, was ‚komisch‘. Es sind diese Selbstverständlichkeiten, die den Blick einengen und im Grunde pädagogisches Handeln einschränkt. Die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak sagt dazu:

"Unlearning one's privilege by considering it as one's loss constitutes a double recognition. Our privileges, whatever they may be in terms of race, class, nationality, gender, and the like, may have prevented us from gaining a certain kind of Other knowledge: not simply information that we have not yet received, but the knowledge that we are not equipped to understand by reason of our social position" (Spivak 1996, S. 4).

Deswegen geht es meiner Ansicht nach in der interkulturellen Pädagogik nicht nur um die Praxis des Lernens, sondern auch um eine des Verlernens, wie die postkoloniale Theoretikerin Gayatri C. Spivak so wunderbar formuliert hat. Ich muss beispielsweise verlernen auf meine Privilegien stolz zu sein, auch wenn es sich dabei um erarbeitete – etwa einen akademischen Abschluss - und nicht durch Geburt erworbene – etwa ein männliches Geschlecht oder eine weiße Hautfarbe – handelt. Verlernen muss ich auch ein Verständnis, dass das wie ich die Realität wahrnehme die ‚Wahrheit‘ darstellt, denn unsere Perspektive auf die Welt ist u.a. entscheidend davon geprägt, wie wir selber als

Subjekt wahrgenommen werden, und welche soziale Position wir einnehmen. So ist es beispielsweise notwendig den Wunsch nach Befriedigung der angeblich ‚natürlichen‘ Neu-Gier zu bändigen. Als sei es in Ordnung alles zu sagen und zu fragen was einer geradeso in den Sinn kommt. Schließlich küssen wir auch nicht alle Menschen, die wir sympathisch finden. Warum glauben dann viele, dass es in Ordnung sei, Migrantinnen oder Menschen mit Behinderungen nach 5 Minuten der Begegnung alles zu fragen, was sie schon immer wissen wollten über die Thailänderinnen oder das Leben aus der Perspektive einer Rollifahrerin. Die Normalität von Grenzüberschreitungen beim Zusammentreffen von Minderheiten und Mehrheit ist eine gewaltvolle Tatsache, die gerne relativiert und verharmlost wird, weil sie nur aus der Perspektive der Mehrheit heraus analysiert wird.

Verlernen ist immer eingebettet in Lernstrukturen. Ein solches Lernen-Verlernen ist immer auch ein dekonstruktiver Akt. Eine Praxis, die uns neue Räume eröffnet, indem neue Perspektiven eingenommen werden können. Das Verlernen der eigenen Privilegien ist ein schwieriger, unangenehmer Prozess, der mit einschließt, dass gelernt wird, zu denen zu sprechen, die von diesen Privilegien ausgeschlossen sind, ohne von ihnen verlacht zu werden. Und es bedeutet sich selber ernst zu nehmen und sich der Hinterfragung durch die Anderen zu stellen. Denn immer noch scheint die pädagogische Praxis das ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ nicht nur zu stabilisieren, sondern auch die Beziehung der beiden Gruppen so zu strukturieren, dass nur das ‚Wir‘ von den ‚Anderen‘ wissen muss, während ‚Wir‘ uns ja kennen und die ‚Anderen‘, wenn sie mit dem ‚Wir‘ zusammenleben will, dies auch besser tut. So ist es nicht ungewöhnlich, dass muslimische Schülerinnen dazu aufgefordert werden, den Mitschüler/innen zu erläutern, warum sie ein Kopftuch tragen. Ziel ist hier: Aufklärung und damit schließlich ein mehr an Toleranz und Gerechtigkeit. Doch wer lernt hier was? Und auf Kosten von wem? Welche Gerechtigkeit ist die hier anvisierte?

In seinem Text ‚Gesetzeskraft‘ zeigt der französische Philosoph Jacques Derrida den Zusammenhang von Gerechtigkeit und Dekonstruktion auf. Er beschreibt Gerechtigkeit dabei als prozessual und eben nicht als Zustand:

„Die Gerechtigkeit ist eine Erfahrung des Unmöglichen. Ein Gerechtigkeitswille, eine Gerechtigkeitswunsch, eine Gerechtigkeitsanspruch, eine Gerechtigkeitsforderung, deren Struktur nicht in einer Erfahrung der Aporie bestünden, hätte keine Chance jenes zu sein, was sie sein wollen: ein gerechter, angemessener Ruf nach Gerechtigkeit“ (Derrida 1991, S. 33)

Gerechtigkeit wird bei Derrida zu eine *Erfahrung des Unmöglichen*. Gerechtigkeit schafft sich dabei Gehör in *Gerechtigkeitsforderungen*, die wiederum durch die Erfahrung der Aporie gekennzeichnet sind. Interkulturelle Kompetenz wäre dann die Fähigkeit, die aporetische Erfahrung bei der praktizierten Suche nach Gerechtigkeit aushalten zu können.

Und die Utopien?

Heutzutage von Utopien zu sprechen, scheint verwegen, denn Utopien haben ihre Kreditabilität verloren. Der Zusammenbruch des Sozialismus bedeutete den Antiutopist/innen einen Aufwind. Bemerkenswert bleibt dabei, dass Utopien banalerweise immer gleichgesetzt werden mit dem perfekten, idealen Ort. Tatsächlich handelt es sich bei Utopien um komplexe Gebilde, die ich, in den Worten des französischen Philosophen Michel Foucault's, als *Andere Räume* zu lesen pflege (vgl. Foucault 1991).

U-Topia bedeutet sowohl der gute Ort – also Eutopia – als auch der Nicht-Ort – also Utopia. Und es ist gerade diese doppelte Bedeutung, die Utopia als eine raumschaffende Bewegung lesen lässt. Utopische Visionen schaffen Räume in denen Un-Mögliches gedacht und gelebt werden kann (vgl. Castro Varela 1998).

Es scheint mir notwendig in den Diskurs um interkulturelle Kompetenz und soziale Gerechtigkeit im Kontext Schule neue, herausfordernde Gegendiskurse einzulassen. Gegendiskurse, die den machtvollen Mainstream-Diskurs, der immer noch von Kulturalisierungen und dem Integrationsparadigma dominiert wird, irritieren. Dafür wird die Fähigkeit benötigt einen Raum zu denken und dabei zu schaffen, der unmöglich erscheint. Es ist die selbe Bewegung, die beim Ruf nach Gerechtigkeit entsteht. Und dass etwa das bundesrepublikanische Bildungssystem gerecht sei, vermag kein/e kritische/r Beobachter/in, kein/e kritische/ Pädagog/e/in zu behaupten. Ausgrenzungen, Diskriminierungen, Rassismus sind Bestandteil der pluralen pädagogischen Wirklichkeit. Sie fordert eine Radikalisierung der Pädagogik. Was ich an dieser Stelle anregen möchte, ist die (Re-)politisierung von Pädagogik und die damit einhergehende Veränderung der Haltung der eigenen Disziplin gegenüber. Ich denke es ist an der Zeit, zu überdenken, ob es Sinn macht, von anderen Bürger/innen abzuverlangen, was man im eigenen Wirkungsfeld nicht zu tun bereit ist. Dabei geht es nicht um simple banale Schuldzuweisung, denn dafür ist die Lage zu ernst. Vielmehr erscheint eine Metapädagogische Diskussion vonnöten, die die Pädagogik auf ihre disziplinierenden und machtstabilisierende Diskurse hin befragt, um sie so in Bewegung zu versetzen. Pädagogik, die sich nur um Methodenentwicklung und Definitionsproduktionen kümmert, stabilisiert das Hier und Jetzt. Jede sich als kritisch begreifende humanwissenschaftliche Disziplin hat die Pflicht, sich kontinuierlich zu hinterfragen. Der Prozess der Problematisierung kommt dabei einer Revitalisierung gleich und ist eben nicht destruktiv oder kontraproduktiv, sondern belebend und notwendig.

Dann werden Aussagen wie diese von einer jungen Migrantin zweiter Generation, Studentin, die in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, nicht mehr so häufig vorkommen:

Serpil: Mhm, so persönlich arbeite ich natürlich immer daran, dass mir mein Leben so gefällt. Also sei es jetzt, dass ich jetzt hier von zu Hause ausgezogen bin, das war ein Ziel von mir. Und dann also so von der Seite betrachtet, bin ich schon mehr oder weniger glücklich mit der Situation. In Beziehung zu meinen Mitbewohnerinnen. Das sind ja auch gute Freundinnen von mir. Ist eigentlich total optimal wie es so ist. Nur halt, was Aysel hier auch angesprochen hat, mhm, ja, dieses gesellschaftliche, oder diese, ja dieses gesellschaftliche das stört mich halt auch so 'n bisschen. Dass es noch nicht so selbstverständlich ist, dass wir hier dazugehören mehr oder weniger...

Serpil berichtet von Alltagserfahrungen. ‚Alltag‘ kann, Philomena Essed (2001) zufolge, definiert werden als erlernte Vorstellungen, die Praxen verständlich und unwidersprechbar machen. Die Praxen und Vorstellungen gehören zu unserer direkten Umwelt und sind eingebettet in Wiederholungspraxen. Das heißt folglich, dass Migrantinnen der Nachfolgegenerationen die sich wiederholende Erfahrung von Diskriminierung machen, von Nicht-Zugehörigkeit wie auch von entkommener physischer Gewalt. Von den 20 Frauen, die ich für meine Doktorarbeit zum Thema ‚Utopiediskurse migrierter Frauen‘ interviewte, kannten alle Situationen direkter physischer Gewalt, Situationen, die ihnen oder ihren Freundinnen, Müttern, Brüdern zugestoßen sind. Gewalt ist Alltagserfahrung. Deswegen weist Philomena Essed zu Recht darauf hin, dass es notwendig ist, bei dem

Sprechen um Rassismus, die Perspektive der direkt Betroffenen, der Opfer und potentiellen Opfer eine besondere Rolle zuzugestehen.

Ein Wissen um Ausgrenzung und Diskriminierung ist eine Notwendigkeit für interkulturellen Tuns. Eine interkulturelle Pädagogik, die sich beständig um die Andersheit der ‚Anderen‘ dreht und damit deren Andersheit herstellt und stabilisiert affirmiert den *status quo*, indem sie vermeidet über die Gewalt zu sprechen, die diejenigen erfahren, die anders sind. Interkulturelle Pädagogik benötigt ein ständige aktualisiertes Wissen über Diskriminierungen in Ausmaß, Form und Folgen für die potentiellen Opfer. Die Tabuisierung des Themas Gewalt halte ich für eine fatale Verantwortungslosigkeit, die sich eine kritische Pädagogik meiner Ansicht nach nicht erlauben darf, wenn sie nicht zur Komplizin struktureller Gewalt werden will. Zweifelsohne muss dem Wissen darum, auch die Suche nach Widerstandsstrategien gegen Gewalt und Ausgrenzung folgen. Das Nurlamentieren wird beispielsweise kaum dazu führen, dass mehr Migrantinnen in mit Macht ausgestatteten Positionen zu finden sein werden. Im übrigen, genauso wenig wie eine halbherzig verfolgte Quotenregelung nicht dazu geführt hat, dass sich an der beruflichen Schlechterstellung von Frauen etwas wirklich entscheidendes geändert hätte oder die Empörung über die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung aus dem öffentlichen Leben erheblich dazu beitragen würde, dass Mobilitätsschranken fallen. Verkrustete Machtstrukturen werden nicht bewegt durch schöngeistiges Gerede und karriereförderndes Philosophieren.

Möglichkeiten

Dagegen schlage ich vor die ‚wahrgenommenen‘ Differenzen auf Konsequenzen für die Schüler/innen mit Migrationshintergrund hin zu befragen; Machtanalysen – und damit auch Analysen struktureller Ungleichheiten – in die pädagogische Reflexion mit einzubeziehen; sozialen Ungleichheiten dabei transparent zu machen und zu skandalisieren und Kooperationsmöglichkeiten mit beispielsweise ‚Migrant/inn/enselbstorganisationen‘ suchen, wie auch einer Ressourcenorientierung gegenüber den dominierenden paternalistischen Vorgehen, den Vorzug zu geben. Dies sind alles Tropfen auf dem heißen Stein, doch mit irgendetwas muss schließlich begonnen werden. Die utopische Vision von sozialer Gerechtigkeit sollte dabei handlungsleitend sein und nicht die Suche nach *den* Schuldigen.

Literatur

- Castro Varela, María del Mar (1999): *Migrantinnen und Utopische Visionen. Eine interdisziplinäre Annäherung*, in *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 3/91, S. 77-90.
- Derrida, Jacques (1991): *Gesetzeskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Essed, Philomena (2001): *Everyday Racism. A New Approach to the Study of Racism*, in Philomena Essed/David Theo Goldberg (Hg.): *Race Critical Theories: Text and Context*. Oxford: Blackwell, S. 176-196.
- Foucault, Michel (1991): *Andere Räume*, in Martin Wentz (Hg.): *Stadt-Räume*. Frankfurt am Main/New York: Campus., S. 65-72.
- Ders. (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (2000): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2000): *Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule*, in Ingrid Gogolin/Bernhard Nauck(2000): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 321-342.
- Gülfirat, Suzan (1999): *Die sogenannte Zweite Generation*, in Joachim Lottmann (Hg.): *Kanaksta. Von Deutschen und Ausländern*. Berlin: Quadriga, S. 40-45.
- Spivak, Gayatri C. (1996): *The Spivak Reader*, hrsg. von Donna Landry/Gerald Maclean. London/New York: Routledge.