

migration  
on tour

# Migration – ein Thema im Unterricht

Hrsg.: Gertraud Diendorfer | Irene Ecker | Herbert Pichler | Gerhard Tanzer



[www.demokratiezentrum.org](http://www.demokratiezentrum.org)



## Fachdidaktische Grundlagen

Migrationspädagogik antwortet auf die wechselnden Herausforderungen, die durch Migrationsprozesse entstehen. Als sich abzeichnete, dass die in den 1960er- und 1970er-Jahren angeworbenen „Gastarbeiter“ hier eine Heimat fanden und ihre Kinder in zunehmendem Maße österreichische Schulen besuchten, erwiesen sich Versuche von muttersprachlichem Zusatzunterricht, um den Kindern die Rückkehr in die Heimat zu erleichtern<sup>1</sup>, zunächst einmal als Sackgasse, und man musste sich ernsthaft mit dem Dauerzustand multiethnischer Klassen auseinandersetzen. Der hohe Anteil an MigrantInnen mit den damit einhergehenden Konflikten im Umgang miteinander erforderte neue Konzepte: „LehrerInnen klagen über Probleme, die diese ‚fremden‘ Kinder in ihre Klassen bringen. Sie sehen sich vehementen Vorurteilen der Wiener Kinder gegenüber, einige entdeckte Vorurteile bei sich selbst“ und waren daher auf der Suche nach „Arbeitsmaterialien, die ihnen bei der Bewältigung dieser Probleme helfen könnten.“<sup>2</sup> Im Zentrum stand das Bemühen, Vorurteile (gegenüber den „Gastarbeiterkindern“) abzubauen. Das „Türkenjahr“ 1983 brachte die Gefahr, mit triumphalistischen Gedenkveranstaltungen das Gegenteil zu bewirken. So entstand in enger Kooperation zwischen Lehrkräften und WissenschaftlerInnen der Projektgedanke „Schmelztiegel Wien“: Ausgehend von heutigen Fragestellungen sollte der Blick auf die Geschichte der Zuwanderung und der damit einhergehenden Integrationsprobleme Verstehensprozesse anstoßen; die historische Distanz sollte ermöglichen, heikle Themenbereiche anzusprechen – „aus der historischen Tiefe als strukturelles Problem entwickelt, können Minderheitenfragen in einer rational distanzierten Weise leichter diskutierbar gemacht werden“<sup>3</sup>. Mit 40 Lehrkräften wurde das Konzept didaktisch umgesetzt, evaluiert und in einem Beiheft 1990 dokumentiert.

Die LehrerInnen folgten dem damals noch neuen Ansatz der „interkulturellen Erziehung“, die kurze Zeit später als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen verankert wurde. Die

SchülerInnen sollten für die Unterschiedlichkeit ihres soziokulturellen Hintergrunds sensibilisiert und diese Unterschiede als Bereicherung erkannt werden, wodurch auch ein „kulturelles Selbstwertgefühl“ der ausländischen SchülerInnen entstehen sollte.<sup>4</sup> Inländische SchülerInnen sollten die „Fremdheit des Anders-Seins“ akzeptieren.

Mittlerweile sind zwanzig Jahre vergangen, dazwischen haben konstruktivistische Ansätze auch den Bildungsbereich erobert und kamen die Kinder und Enkel der MigrantInnen in unsere Schulen. Die Blicke wurden auf die Konstruktion des „Anderen“ gerichtet und die Vielfalt der Akkulturationsprozesse der zweiten und dritten Generation zur Kenntnis genommen. Man sah die Gefahr einer Überbetonung kultureller Differenz im Alltag und damit einhergehend die Versuchung, viele Probleme reflexartig als interkulturell zu interpretieren, ohne dass sie es notwendigerweise sind.<sup>5</sup> Der multikulturelle Ansatz verkenne die Heterogenität von Gruppen und wirke am Prozess des „Othering“ mit, der diskursiv hergestellten Konstruktion des bzw. der „Anderen“.<sup>6</sup> Damit bestätige und intensiviere er ihren Status als Fremde und dränge speziell die Schulkinder in eine Rolle, die sie oft gar nicht spielen können oder wollen: „Wenn es darum geht, die Multikulturalität als positives Merkmal etwa der Schule oder des Jugendzentrums hervorzuheben, werden z.B. Aynur und Hasan plötzlich zu Türken, auch wenn sie und sogar schon ihre Eltern hier geboren oder als Kurden vor Verfolgung hierher geflohen sind. [...] An dieser Stelle wäre ein Perspektivenwechsel erkenntnisreich: Man stelle sich vor, man würde immer als Erstes nach der eigenen Herkunfts- oder Familiengeschichte gefragt oder danach, was Mama trägt, was Mama kocht, in welcher Sprache sie zu Hause spricht.“<sup>7</sup> Da sich die Definition dieses Andersseins überwiegend auf Kulturmerkmale bezieht, spricht man auch von einer „Kulturalisierung“. Das heißt, „dass die kulturelle Herkunft und Position eines Menschen als hervorstechendes und prägen-

des Merkmal für Identität und Verhalten dieser Person angesehen werden. Andere Momente wie soziales Geschlecht, Bildung, sozioökonomischer Status oder Klassenzugehörigkeit, aber auch das Vermögen von Subjekten, ein kritisches und absetzendes Verhältnis zu ihrer kulturellen Herkunft und den sie prägenden Einflüssen zu etablieren, treten demgegenüber weitgehend oder ganz in den Hintergrund.“<sup>8</sup> Dazu kommt, dass kulturelle Milieus oft mit der Herkunftskultur gleichgesetzt werden und dadurch statisch erscheinen – Migration und Integration sind aber lange währende, übergreifende politische, kulturelle, soziale Prozesse, die mit von Fall zu Fall unterschiedlicher Geschwindigkeit ablaufen, und keineswegs zwangsläufig in eine Richtung (die der Assimilation).<sup>9</sup>

Die geschärfte Wahrnehmung der MigrantInnen als andere brachte im öffentlichen Diskurs zwei Narrative hervor: Das eine thematisiert aus der „Täterperspektive“ die (negativen) Erfahrungen der „Anderen“ mit „uns“, sieht das Fremde als Bereicherung und die „Fremden“ als Opfer; das andere Narrativ rückt die (negativen) Erfahrungen von „uns“ mit den „Anderen“ ins Zentrum der Betrachtung, sieht das „Fremde“ als Angst machende bzw. störende Differenz und die „Fremden“ tendenziell als TäterInnen.<sup>10</sup> Viele Beiträge des „Schmelztiegel“-Projekts fügen sich in das erste Narrativ ein. Charakteristisch dafür ist etwa die herausragende Rolle, die Viktor Adlers berühmte Reportage über die „Ziegelbehm“ Favoritens spielt. Damit verknüpft ist die enge Bindung des Schicksals von MigrantInnen an Probleme und kaum die Bindung an eine erlebte Chance, die Lebenssituation nachhaltig zu verbessern.<sup>11</sup> Die Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen, dass sich mit dieser Perspektive eher der Opferstatus verfestigt, statt zur Stärkung des Selbstvertrauens „und somit [zum] Aufbau eines kulturellen Selbstwertgefühls“<sup>12</sup> beizutragen.

Die Kritik an multikulturellen Konzepten spiegelt sich auch in der Begrifflichkeit wider. Dem „Kampf um Begriff“ wurde gerade in der Migrationsdebatte viel Aufmerksamkeit gewidmet.<sup>13</sup> Das – je nach Position – Hochwert- oder Stigmawort „multikulti“ wurde durch inter- oder transkulturell ersetzt, um einerseits die Prozesshaftigkeit und Uneinheitlichkeit von Kulturen zu betonen und andererseits die Reflexivität der Subjekte Kulturen gegenüber mitzubedenken. „Kultur“ selbst wird umfassender als im multikulturellen Konzept verstanden und es kommen auch Jugend-, Regio-

nal-, Organisationskulturen etc. in den Blick. Rudolf Leprecht sieht im Kulturbegriff selbst das Problem und möchte lieber von „pluri-former Gesellschaft“ sprechen, um der Gefahr zu entgehen, dass das Individuum auf eine einzelne Differenzlinie reduziert wird.<sup>14</sup> Auch der Begriff des Migranten/der Migrantin und der Migration erfuhren im Prozess der Neuorientierung der Migrationspädagogik eine Veränderung. Das freundliche „Gastarbeiter“ ersetzte das zunehmend negativ aufgeladene Wort „Ausländer“, und als deutlich wurde, dass viele von den „Gästen“ blieben, sprach man von „Immigranten“ bzw. „Einwanderern“. Die Diskussion um die Frage, ob man von einem „Einwanderungsland“ sprechen könne, scheint zur allgemeinen Verbreitung des zuvor nur selten gebrauchten Fachterminus „Zuwanderer“ geführt zu haben, da diese Bezeichnung noch einmal neutralisierend wirkt.<sup>15</sup> Mecheril will aber auch die dem Begriff eingeschriebene Kategorisierung in „wir“ und die „Anderen“ bewusst machen und spricht von den „Migrationsanderen“<sup>16</sup>, was allerdings keine weite Verbreitung gefunden hat.

## Zugehörigkeiten verschieben

Die Reflexion über Konzepte der Migrationspädagogik kann helfen, den Blick zu schärfen für Ziele, die an Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit für alle ausgerichtet sind. Eine der wichtigsten Maßnahmen scheint uns einer „Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit“ zu folgen.<sup>17</sup> Zugehörigkeitsordnungen müssen zum Thema gemacht, das „einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln“<sup>18</sup> muss geschwächt werden.<sup>19</sup> Um die Dichotomie von „wir“ und „die Anderen“ aufzubrechen, müssen die SchülerInnen Migration als globalen und normalen Vorgang begreifen lernen, der immer schon<sup>20</sup> eine bedeutende Rolle in der Geschichte Europas gespielt hat. Sie müssen weiters erkennen, dass jeder oder jede an verschiedensten Kollektiven, generationell, ethnisch, geschlechtsspezifisch, regional etc. Anteil haben kann. Das erfordert die Anerkennung multipler Identitäten. Demnach gibt es auch keine homogene Gruppe der „MigrantInnen“, auch keine homogene Gruppe der „MuslimInnen“.<sup>21</sup> Es gilt, Differenzierungsarbeit zu leisten, vorschnelle Kategorisierungen zu verflüssigen. Das wird am deutlichsten erfahrbar, wenn man Zuwanderern und Zuwanderinnen ein Gesicht gibt und damit auch die Vielzahl

der Motive in den Blick bekommt, die Migration haben kann: „Zuwanderung ist nicht Zuwanderung.“<sup>22</sup> SchülerInnen können hier oft selbst viele Erfahrungen einbringen, die nicht den Stereotypen entsprechen. Diese Erfahrungen gilt es zu reflektieren, sonst besteht die Gefahr, dass sie „zu Gunsten der Stereotypen individualisiert“<sup>23</sup> werden und die jeweiligen Erfahrungen eben als Ausnahme von der Regel gelten. Mit Gewinn kann man hier die Beiträge heranziehen, die im Rahmen der „gastarbajteri“-Ausstellung des Historischen Museums Wien entstanden sind und MigrantInnen als handelnde, oft sehr kreativ mit den Rahmenbedingungen umgehende „Subjekte“ zeigen. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage interessant, was die Medien zur Konstruktion des bzw. der „Fremden“ beitragen.

Hilfreich ist auch eine „Verschiebung der Zugehörigkeiten“<sup>24</sup>: „Wenn man zwei Jungen, von denen der eine einheimisch, der andere Migrant ist, miteinander vergleicht, liegt es nahe, dass zunächst die migrationsspezifischen Unterschiede auffallen. Zieht man ein einheimisches Mädchen hinzu, werden nun auch geschlechtsspezifische Kontraste (zwischen Jungen und Mädchen) und Gemeinsamkeiten (zwischen den beiden Jungen) sichtbar. Dass alle drei hinsichtlich ihres Alters Gemeinsamkeiten aufweisen, wird sich dann im Vergleich mit jungen Männern/Frauen zeigen.“<sup>25</sup> Diskutiert man die Kopftuchfrage im Rahmen von (geschlechtsspezifischen) Kleiderordnungen oder dem Verhältnis von Staat und Religion, die Territorialansprüche ethnischer Gruppen im Rahmen von Jugendkulturen, die Zwangsheirat im Rahmen von Familienmodellen, dann ergeben sich andere Differenzlinien und Positionierungen, als wenn dies alles im Rahmen des „Ausländerthemas“ geschieht.

### Wissen schafft Differenzierung

Auf Einteilungen ganz zu verzichten, wäre allerdings der falsche Weg, weil die Differenzlinien, insbesondere auch jene zwischen Migranten und Einheimischen, mit Bewertungen verbunden sind, die reale Auswirkungen haben und soziale Ungleichheit unterstützen (und rechtfertigen). Alle Individuen sind in ein gesellschaftliches Netz eingespannt, das unterschiedliche Chancen bereithält. Hier müssen Vorgänge der In- und Exklusion thematisiert werden, sowohl strukturelle (Zugänge zu politischen Rechten, zu Sozialleistungen, zum Ar-

beitsmarkt etc.) als auch individuelle (Umgang mit Fremden). Diese Aspekte haben sehr viel mit Wissen zu tun: Ist Migration ein notwendiger Faktor für den Arbeitsmarkt oder eine Konkurrenz um die Mangelware Arbeitsplatz? Werden MigrantInnen (welche?) bevorzugt behandelt? Bekommen sie den größeren Teil des Kuchens, wenn es um Sozialleistungen geht? Bedroht Zuwanderung die Sicherheit? Besteht die Gefahr, dass die einheimische Bevölkerung zu „Fremden im eigenen Land“ wird? Was von unseren Antworten ist „wahnhaftige Verzerrung“, was Realität? Haben im Rahmen der Zuwanderung diskutierte Probleme wirklich immer mit Migration zu tun? Vor vorschnellen Generalisierungen muss gewarnt werden, Differenzierung ist angebracht. Diffuses Wissen ist der Nährboden für Ressentiments bis hin zur Xenophobie.<sup>26</sup>

### Mit Heterogenität leben lernen

Ein drittes Ziel ist die Förderung von Fremdverstehen, verbunden mit einer empathischen Grundhaltung<sup>27</sup>: Das inkludiert, die Fremdheit verschiedener Lebenswelten auszuhalten, ohne universal gültige Werte aufzugeben. Es erfordert die Bereitschaft, sich irritieren zu lassen, den Glauben an die eine richtige Lebensweise aufzugeben. In der Praxis ist dies ein fortwährender Aushandlungsprozess; er erfordert die Fähigkeit, „verstärkt Ambivalenzen und Spannungen auszuhalten und Konfliktsituationen mit kulturell verschieden geprägten Menschen konstruktiv zu lösen“<sup>28</sup>. Reflektiert werden kann dieses Prinzip vorwiegend im Geschichte- und im Literaturunterricht. Für den historischen Unterricht ist die Erkundung fremder Lebenswelten essenziell, wenn man ihn nicht auf die Erforschung der Genese heutiger Phänomene verkürzt. In der zeitlichen Distanz liegt meist „eine tiefe Andersartigkeit historischer Gesellschaften und ihrer kulturellen Prägungen“<sup>29</sup>. Auch fiktionale Literatur lässt einen in fremde Lebenswelten eintauchen. Der Literaturdidaktiker Hilmar Grundmann gibt als Ziel einer Beschäftigung mit Literatur an, „die Jugendlichen mit fremden Lebensentwürfen zu konfrontieren“, sie dazu einzuladen, sich über eigene und fremde Deutungen der Realität und Werthaltungen Gedanken zu machen.<sup>30</sup> Im Lehrplan Deutsch für die AHS-Oberstufe heißt es: „Der Umgang mit ästhetischen Texten schafft Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an

andere Kulturen.“ Auch im Fremdsprachenunterricht ist Fremdverstehen durch Literatur schon lange ein Thema.

Schließlich nimmt das Phänomen der Migration in den Lehrplänen der Geographie und Wirtschaftskunde in mehreren Schulstufen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen – globale Migrationsströme, Migration im europäischen Kontext und die gesellschaftlichen und ökonomischen Effekte der Bevölkerungsentwicklung in Österreich – einen bedeutenden Stellenwert ein. Über die Erarbeitung einer reinen „Geographie der Migration“ hinaus (Migrations- und Fluchtwege, quantitative Dimension, Migrationsmotive, Migrationsmuster, Ökonomie der Migration etc.) liegt es aus fachdidaktischer Sicht nahe, Migration durch eine an der Alltagswelt der SchülerInnen orientierte Einfädelung von Beginn an zu „ihrem“ Thema zu machen. Wenn eine ganze Lerngruppe nach den geographischen Wurzeln ihrer Familien forscht, kann das Nachvollziehen der Migrationsgeschichten der Vorfahren sowie das Reflektieren darüber, welche Gründe einen selbst zum Verlassen der Heimat bewegen könnten, einen Perspektivenwechsel ermöglichen. Migration wird dabei aus der dominanten „Problemsicht“ herausgenommen und als eigene Handlungsoption bewusst wahrgenommen, dies kann Einstellungsmuster aufbrechen und zu Neubewertungen führen. Zusätzlich beinhalten die Migrationsgeschichten der Familien zentrale Erkenntnisse der Migrations- und Integrationsforschung: Migrationsmotive, Migrationsmuster (Familiennachzug, Kettenmigration, neue Formen der Pendelwanderung etc.), Transnationalismen (Verbindungen zu den Heimatländern), ethnische Netzwerke und ethnische Ökonomien etc. werden an den Beispielen aus dem familiären Umfeld der SchülerInnen im doppelten Wortsinn begreifbar.

Die Beschäftigung mit Migrationsprozessen in der Schule kann keine Strukturen verändern (dies war schon den MitarbeiterInnen des „Schmelztiegel“-Prozesses bewusst), sie kann sie aber reflektieren und damit politisches Bewusstsein schaffen. Schließlich wird hier vormals Eindeutiges uneindeutig, können Verunsicherungen oft Widerstände auslösen, die den Weg zu anderen Sichtweisen versperren.<sup>31</sup> Deshalb ist es so wichtig, die SchülerInnen nicht mit vorgefertigten Wahrheiten zu überrumpeln, sondern Reflexionsräume zu eröffnen, um den Prozess der Auseinandersetzung nicht vorschnell zum Stillstand zu bringen. Unentbehrlich dafür ist allerdings eine

gewisse Ambiguitätstoleranz, ein Aushalten von Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten, Gegensätzen. Ob Schule kurzfristig eingeschliffene Denk- und Deutungsmuster verändern kann, ist eine schwer zu beantwortende Frage. Zweifel sind angebracht, in die sich Hoffnungen mischen, wie Anton Pelinka schreibt: „Politische Bildung kann vieles – aber sie kann nicht alles. Vor allem dann, wenn sie als Korrektiv zu Fremdenfeindlichkeit eingesetzt und von ihr die Vermittlung eines besseren Verständnisses für das Phänomen Zuwanderung erwartet wird, kann sie kurzfristig fast nichts – langfristig aber einiges.“<sup>32</sup>

### Interkulturelle Kompetenz

Heute ist es unbestritten, dass Österreich ein Einwanderungsland ist, dementsprechend musste sich auch die Pädagogik im interkulturellen Bereich wandeln. Es geht nicht mehr um den Umgang mit Minderheiten, in Wien z. B. hat sich die Gesellschaft so gewandelt, dass 40 % der Bevölkerung eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Daher ist das Ziel der Umgang mit Vielheit, das Aushalten von Unterschieden und das Wegkommen von Stereotypen und leichtfertigen Etikettierungen. „Es geht um das Leben in einem uneindeutigen Zustand und die Gestaltung einer noch unklaren Zukunft /.../ Es geht nicht darum, bestehende oder unterstellte Unterschiede einfach zu respektieren. Es geht vielmehr um das Knüpfen neuer Beziehungen.“<sup>33</sup>

Diese Wandlung der Gesellschaft in eine diversifizierte ist weltweit zu beobachten, geschlossene Systeme sind durch die Globalisierung obsolet geworden und Migration zeigt sich in unterschiedlichsten Formen, sei es aus politischen Gründen, aus wirtschaftlicher Not oder aber auch um eine Familie zu gründen oder um den Lebensabend in wärmeren Gefilden zu verbringen. Es gibt natürlich noch viel mehr, sehr differenzierte Ursachen. Faktum ist, dass sich Gesellschaften verändert haben und dass nun auch die meisten europäischen Länder zu Einwanderungsgesellschaften geworden sind – im Gegensatz zu ihrer historischen Rolle als Auswanderungsländer.

Der Begriff „multikulturell“ hat heute stark an „Image“ verloren, früher oft mit „Weltoffenheit“ assoziiert, heißt er ja nichts anderes, als dass Menschen mit unterschiedlicher Herkunft in einem Betrieb, einer Institution, einer Organisation zusammenleben und -arbeiten. Das kann auch durchaus nur nebeneinander

sein und beinhaltet nicht, dass die Unterschiedlichkeit auch gestaltet wird.

Der Begriff „interkulturell“ bezieht sich gerade auf die Interaktion zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, die Unterschiede sollen überbrückt werden bzw. sollen Missverständnisse und Vorurteile vermieden werden.

„Transkulturell“ heißt, dass jegliche Form der Grenzziehung überschritten werden soll. Bei diesem neuesten Ansatz geht es, wie auch schon in dem obigen Zitat erläutert, „nicht um die Überbrückung von Unterschieden, sondern deren Transformation, zur Schaffung von etwas Neuem“<sup>34</sup>. Gerade der letzte Ansatz bezieht sich stark auf das Diversity-Konzept, bei dem Ethnie oder auch Gender ja nur ein wesentliches biographisches Element der Identität sind, wie auch Schicht, Alter, sexuelle Orientierung etc.<sup>35</sup> Aber es gibt eben auch andere Facetten.

Weiters spielt der Begriff auch mit den Brüchen, die die meisten Menschen in ihren Biographien aufweisen, und stellt damit einen einheitlichen ethnischen Begriff stark in Frage. Viele glauben zwar, andere Kulturen sehr eindeutig beschreiben zu können, doch ver-

sucht man den Begriff „ÖsterreicherIn“ zu definieren, so hat wohl jeder/jede selbst Brüche in seiner/ihrer Biographie erlebt, wodurch es schwer ist, ein einheitliches Bild zu entwickeln. Ethnisierungen sind Konstruktionen, die sich durch Biographiearbeit am leichtesten entlarven lassen.

Daher sind biographische Zugänge ein gutes Mittel, um interkulturelle Kompetenz anzustreben. Aus dem biographischen Zugang lassen sich Rollen infrage stellen, Stereotype und Vorurteile offenlegen und hinterfragen, Benachteiligung im Arbeitsleben aufdecken etc.

Interkulturelle Kompetenz ist also keine spezielle Technik, sondern „die meisten Ansätze gehen /.../ von Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen aus, die aus einem speziellen Wertehintergrund erwachsen sind und die sich immer wieder an den Anforderungen, die aus der gesellschaftlichen Realität und den sich wandelnden Berufssituationen resultieren, zu orientieren haben“<sup>36</sup>.

Der Wertehintergrund kann allerdings nur auf Grund von persönlichen Erfahrungen, aber auch Wissen über das Thema Migration entwickelt werden.

- 1 Siehe dazu einen Filmbeitrag der Austria Wochenschau 14/1979, online unter <http://www.demokratiezentrum.org/bildung/lernmodule/migration/unterrichtssequenz-2.html> (letzter Zugriff 27.8.2010)
- 2 Pruckner, Hildegard: Vorwort, in: Pruckner, Hildegard/Weisch, Waltraud (Hrsg.): Schmelztiegel Wien einst und jetzt. Didaktisches Beiheft. Wien-Köln 1990, S. 1
- 3 John, Michael/Lichtblau, Albert: Schmelztiegel Wien – einst und jetzt. Zur Geschichte und Gegenwart von Zuwanderung und Minderheiten. Wien-Köln 1990, S. X
- 4 Pruckner, Vorwort, S. 5
- 5 Vgl. Kapalka, Annita: Institutionelle Diskriminierungen im Blick, in: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. 2009, S. 25–40, hier S. 26. Dessen sind sich heute die Institutionen, die sich mit interkultureller Pädagogik befassen, sehr bewusst; so schreibt Mari Steindl, die Leiterin des Lehrgangs für „Interkulturelle Kompetenzen“: „Es gibt heute sehr viele Konflikte, in denen der kulturelle Faktor eine Rolle spielt, aber es gibt sehr wenige Konflikte, in denen der kulturelle Faktor die entscheidende Rolle spielt. Sehr oft werden Konflikte als interkulturelle Konflikte bezeichnet, weil es mit dieser Definition leicht möglich ist, die eigentlichen Konflikte zu verdrängen.“ Siehe etwa Steindl, Mari: Interkulturelle Kommunikation und Konfliktlösung, in: Zentrum polis (Hrsg.): Interkultureller Dialog. Interkulturelles Lernen. Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte. Wien 2008, S. 10–12, hier S. 11; die Broschüre entstand als Beitrag zum Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs und bietet zahlreiche Unterrichtsbeispiele zum Umgang mit Vorurteilen und Reflexion über Identitäten. Auch Luciak/Binder erinnern daran, dass viele Konflikte fälschlicherweise kulturalisiert werden: Luciak, Michael/Binder, Susanne: Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen.“ Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildender Pflichtschulen und allgemeinbildender höherer Schulen (= Austrian Studies in Social Anthropology. Sondernr. 1). 2010, S. 26 und 29 [http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/abstract/IKL\\_Handbuch.html](http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/abstract/IKL_Handbuch.html) (letzter Zugriff 21.10.2010)
- 6 Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Weinheim-Basel 2004, S. 55 ff.
- 7 Kapalka, Diskriminierungen, S. 27

- 8 Mecheril, Migrationspädagogik, S. 103
- 9 Vgl. Hoerder, Dirk u.a.: Terminologie und Konzepte in der Migrationsforschung, in: Bade, Klaus J. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie Migration in Europa: vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn 2007, S. 28–53, hier S. 47
- 10 Sehr pointiert und humoristisch hat diese beiden Betrachtungsweisen Goran Novakovic in seiner Broschüre dargestellt: Goxilla (Hrsg.): Vergleichendes Wörterbuch der Ausländer/innenologie. Das vorläufige System der komparativen Vorurteile. Wien 1996.
- 11 Diese Verknüpfung von „Gastarbeiter“ und „Problem“ wird mittlerweile häufig als Problem erkannt. Siehe dazu etwa Mattl, Sylvia/Payer, Peter: Der lange Weg zur „multikulturellen Weltstadt“, in: Gürses, Hakan/Kogoj, Cornelia/Mattl, Sylvia (Hrsg.): gastarbajteri. 40 Jahre Arbeitsmigration. Wien 2004, S. 99–104. Ein Paradigmenwechsel in dieser Hinsicht begann in den 1990er-Jahren.
- 12 Pruckner, Vorwort, S. 5
- 13 Vgl. etwa Jung, Matthias (Hrsg.): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Opladen 1997. Mittlerweile gibt es dazu auch Unterrichtsvorschläge: Wengeler, Martin: „Semantische Spitzfindigkeiten und viel Lärm um nichts. Die Zuwanderungsdebatte als Thema im Lernbereich „Reflexion über Sprache“, in: Deutschunterricht 5/2002; sowie Funken, Jan/Wengeler, Martin: Multikulti oder Deutsche Leitkultur? Wie Bedeutungswandel von Wörtern beeinflusst werden soll, in: Praxis Deutsch 215, 2009, S. 52–59
- 14 Vgl. Leprecht, Rudolf: Pluralismus unausweichlich? Zur Verbindung von Interkulturalität und Rassismuskritik in der Jugendarbeit, in: Rassismuskritik Bd. 2, Schwalbach/Ts. 2009, S. 244–265, hier S. 251
- 15 So die These des Sprachwissenschaftlers Franz Janouschek für Deutschland. Vgl. Janouschek, Franz: Arbeit an der Wortbedeutung: demokratisch? Termini, Leerformeln, semantische Kompromisse und die unsichtbare Hand, in: Kilian, Jörg: Sprache und Politik. Deutschland im demokratischen Staat (= Duden. Thema Deutsch Bd. 6). Mannheim 2005, S. 161–176
- 16 Vgl. Mecheril, Migrationspädagogik, S. 24
- 17 Ebd., S. 221
- 18 Ebd., S. 225
- 19 Denkanstöße dazu liefert eine seit 1994 eingesetzte und immer wieder ergänzte, auch an Schulen verliehene Wanderausstellung mit Plakaten zum Thema „Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“, die von der „Initiative Minderheiten“, die sich dem Kampf gegen Ausgrenzung verschrieben hat, zusammengestellt wurde. Dazu erschien auch ein Katalog: Hemetek, Ursula u.a. (Hrsg.): Am Anfang war der Kolaric. Plakate gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Wien 1994. Eine Auswahl der Plakate findet man im Internet unter <http://minderheiten.at/stat/Service/kolaric.htm> (letzter Zugriff 27.8.2010)
- 20 Und nicht erst seit der Industriellen Revolution, entgegen dem landläufigen Bild einer „statischen“ vormodernen Ära, wie die historische Forschung in den letzten Jahren deutlich herausgearbeitet hat. Vgl. etwa Hahn, Sylvia: Migration – Arbeit – Geschlecht. Arbeitsmigration in Mitteleuropa vom 17. bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Göttingen 2008; mit viel Material auch Steidl, Annemarie: Auf nach Wien? Die Mobilität des mitteleuropäischen Handwerks im 18. und 19. Jahrhundert am Beispiel der Haupt- und Residenzstadt. München 2003; weiters zahlreiche Beiträge in Bade, Klaus J. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie Migration in Europa: vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn 2007
- 21 Das zu behandeln ist heute besonders wichtig, denn Zugewanderte, die lange nach ihrer Herkunft definiert wurden, werden immer stärker als „Muslime“ wahrgenommen. Vgl. u.a. Königseder, Angelika: Feindbild „Muslim“ in Europa, in: Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.): Feindbild Zuwanderer. Vorurteile und deren Überwindung. Wien 2009, S. 69–80. Gleiches konstatiert Iman Attia in seinem Beitrag: Attia, Iman: Diskurse des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus in Deutschland, in: Rassismuskritik Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2009, S. 146–162
- 22 Pelinka, Anton: Bildung als Beitrag zur Feindbildbekämpfung, in: Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.): Feindbild Zuwanderer. Vorurteile und deren Überwindung. Wien 2009, S. 145–154, hier S. 147
- 23 Attia, Diskurse, S. 158
- 24 Arnd-Michael Nohl nennt seinen Ansatz eine „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“. – Siehe Nohl, Arnd-Michael: Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn 2006.
- 25 Ebd., S. 241
- 26 Vgl. Biffl, Gudrun: Wahrnehmung einer vermeintlichen Bedrohung durch Zuwanderung und europäische Realität, in: Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.): Feindbild Zuwanderer. Vorurteile und deren Überwindung. Wien 2009, S. 11–27, hier S. 13
- 27 Diese Verbindung ist nicht selbstverständlich. Michael Riekenberg zeigte an mehreren historischen Beispielen auf, dass z.B. die Kolonialisierung ein Bedürfnis nach kulturellem Fremdverstehen bis hin zur Einführung des Fachs „Völkerkunde“ erzeugte. „Wir neigen dazu, das kulturelle Fremdverstehen als etwas Prinzipiengeleitetes zu deuten.“ Es gebe aber auch todbringende Gewalt und dazwischen Gleichgültigkeit – „der Andere ist uns egal, weil wir ihn weder verstehen noch bekämpfen (müssen).“ Riekenberg, Michael: Writing Culture im Geschichtsunterricht, in: Handlung. Kultur. Interpretation, H. 1, 2005, S. 364–379, hier S. 373
- 28 Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Frankfurt/Main 1998, S. 1
- 29 Ebd., S. 145
- 30 Grundmann, Hilmar: Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler 2007, S. 20
- 31 Vgl. Scharathow, Wiebke: Der Islam als Thema in der Bildungsarbeit – Reflexionen in rassismuskritischer Perspektive, in: Rassismuskritik 1, S. 183–208, hier S. 194.
- 32 Pelinka, Bildung, S. 153
- 33 Terkessidis, Mark: Interkultur. Berlin 2010, S. 10
- 34 Zitiert nach Bargehr, Gabriele: Diversitätskonzepte im Kontext politischer Zugänge der Cultural Studies, in: Abdul-Hussain, Surur/Baig, Samira (Hrsg.): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Wien 2009, S. 134
- 35 Diversity-Modell von Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita: Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity. Alexandria 2003
- 36 Bargehr, Diversitätskonzepte, S. 133