



Leseprobe aus Karakasoglu, Mecheril und Goddar, Pädagogik neu denken!,

ISBN 978-3-407-25801-4

© 2019 Beltz in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25801-4)

isbn=978-3-407-25801-4



**»» Die Migrationsgesellschaft ist die
Wirklichkeit, in der wir alle leben.
Und die ruft uns auf, Pädagogik
neu zu denken**

EINLEITUNG

Frau Karakaşođlu, Herr Mecheril, wir stehen am Anfang eines langen Gesprächs über Bildung und pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Worum wird es in Kürze gehen?

Karakaşođlu: Das zentrale Ziel ist, die Vorstellung aufzubrechen, Bildung in der Migrationsgesellschaft sei eine Angelegenheit von »Migranten« – unter denen verstanden wird, sie oder ihre Vorfahren kämen von irgendwoher, weswegen es einer speziellen Befassung mit ihnen bedürfe. Nein: Die Migrationsgesellschaft ist ein Verhältnis, in das alle eingebunden sind. Wir werden also nicht mit Begriffen wie ohne oder mit Migrationshintergrund operieren, oder etwa über Menschen sprechen, »die von Migration betroffen sind«. Die Migrationsgesellschaft ist die Wirklichkeit, in der wir alle leben. Und der ruft uns auf, Pädagogik neu zu denken.

Mecheril: Wir werden über ganz unterschiedliche Aspekte sprechen: über Differenz und Identität, Diskriminierung und Dominanzverhältnisse, kulturelle Lebensformen und kapitalistische Strukturen – über die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen wir leben. Und darüber, in welchen Verhältnissen wir leben wollen – und welchen Beitrag Pädagogik, konkret die Schule, dazu leisten könnte. Wir werden besprechen, was und wie in einzelnen Fächern gelehrt werden sollte; zum Beispiel, ob Migrationsgesellschaftlichkeit Einfluss auf den Geschichtsunterricht hat oder haben sollte. Insofern wird es um vieles gehen – und um etwas ganz Grundlegendes: darum, wie Schule der migrationsgesellschaftlichen Realität gerecht werden kann.

Wie weit ist sie denn davon entfernt – mehr als 20 Jahre nach der ersten Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zu interkultureller Bildung und in Zeiten, in denen jeder dritte Schüler aus einer Familie stammt, in der mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren wurde?

EINLEITUNG

Karakasoglu: Wenn man bedenkt, wie lange und wie stark Schule und Gesellschaft bereits durch Migration geprägt sind: Viel zu weit. Quer durch die Bundesländer richten sich Maßnahmen an Kinder oder Jugendliche »mit Migrationshintergrund«, aus »Migrationsfamilien«, mit »Migrationsgeschichte« oder ähnliches. Sie alle haben zum Ziel, eine Gruppe zu adressieren, die für ein System fitgemacht werden soll. Die Frage, wie sich das System fitmachen könnte, wird hingegen kaum und in jedem Fall zu selten gestellt.

An wen richten wir uns? Wer soll das Buch lesen? Und warum?

Mecheril: Das Buch ist für alle, die Schule angeht, und zwar nicht nur in einem oberflächlichen Sinne. Und wir erhoffen uns natürlich, dass Schule Lehrer_innen auch in einem tieferen Sinne etwas angeht. Diese wären insofern zentrale Adressaten. In diesem Zusammenhang werden wir ausführlich darüber reden, welche Rolle die Haltung von Pädagog_innen für Bildung in der Migrationsgesellschaft spielt – und was das überhaupt ist: Haltung.

Können Sie dazu schon einmal etwas sagen?

Mecheril: Pädagogische Professionalität kann nicht auf die Anwendung von Techniken und den richtigen Gebrauch einer eindeutigen Regel reduziert werden. Sie ist auf Haltung angewiesen. Das bedeutet, dass sie sowohl eine ethische Basis hat wie auch eine solide Wissensgrundlage erfordert – weil wir in einer Migrationsgesellschaft leben, auch über mit Migration verknüpfte Themen.

Karakasoglu: Das führt dazu, dass zu Haltung gehört, sich über das, was die Gesellschaft maßgeblich betrifft, auf dem Laufenden zu halten, weiterzubilden, weiterzuentwickeln. Auch Offenheit, und eine gewisse Unabgeschlossenheit, gehören zur pädagogischen Profession. So banal das vielleicht klingt: Ein Lehrender sollte sich immer auch als Lernender verstehen. Ein weiterer wichtiger Punkt wird sein, darüber zu sprechen, dass pädagogische Profession immer begrenzt ist.

Warum ist das wichtig?

Karakaşođlu: Wer sich der eigenen Begrenztheit bewusst ist, fängt eher damit an, zu kooperieren, gemeinsame Wege zu gehen. Schule ist kein von der Gesellschaft abgeschotteter Raum. Wenn es gut läuft, arbeitet sie mit Eltern, mit Akteur_innen im Stadtteil, Schulsozialarbeit und so weiter zusammen. Wenn wir »Schule« sagen, meinen wir also den Kontext, nicht nur den Ort Schule. Und: Maßgeblich für eine durch die Haltung der Pädagog_innen geprägte Schulkultur sind aber vor allem Schulleitungen. Insofern haben wir großes Interesse, insbesondere mit diesen in ein Gespräch zu kommen. Denn diese stellen im Idealfall den Rahmen dafür her, dass ein Kollegium eine gemeinsame Perspektive entwickelt und es nicht einzelnen Akteuren überlassen bleibt, sich um ein Thema zu kümmern – und die anderen lassen es, weil es ihnen zu komplex, zu schwierig, zu herausfordernd ist oder sie sich einfach nicht kompetent genug fühlen. Wenn so etwas geschieht, führt das dazu, dass migrationsgesellschaftliche Themen als Sonderthemen behandelt werden, die sie gerade nicht sind.

Dann geht es allerdings in diesem Buch einerseits darum, ein Sonderthema nicht Sonderthema sein zu lassen – worüber wir andererseits ein extra Gespräch führen. Ist das nicht ein Widerspruch?

Mecheril: Da sind wir bei einem weiteren Punkt: dem Spannungs- und Widerspruchsverhältnis, in dem nicht nur wir uns befinden. Auch die Schule der Migrationsgesellschaft – das Feld, in dem Lehrer_innen und Schulleitungen handeln – ist durch Widersprüche geprägt. In Kürze sind hier zwei Botschaften bedeutsam: Erstens: Pädagogisches Können besteht darin, um diese Widersprüche zu wissen – und zu wissen, dass diese nicht als Störung, als Ausnahme von der Regel, auftauchen. Die Regel ist, dass Widersprüche da sind; und Lehrer_innen sind aufgefordert, sich im Rahmen dieser Widersprüche so zu verhalten, dass es zu guten Lernprozessen kommt. Unser Ziel wäre, dass sie dies nicht nur erkennen – es geht da nicht nur um einen kognitiven Pro-

EINLEITUNG

zess – sondern ermutigt werden, sich innerhalb dieser Widersprüche professionellem pädagogischen Handeln zuzuwenden.

F. Und der zweite Punkt?

Mecheril: Diese Widersprüche kommen nicht erst ins Spiel, wenn Migration Thema wird. Sie sind nicht das Besondere, sondern das Allgemeine. Unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen werden allgemeine Widersprüche womöglich zuweilen besonders augenfällig. Insofern bietet das, worüber wir sprechen, eine Reflexionschance auf das allgemeine professionell pädagogische Handeln. Und das bedeutet: sich mit den allgemeinen Möglichkeiten, aber auch den Fragwürdigkeiten des eigenen Tuns zu befassen, und sich dazu in ein Verhältnis zu setzen.

Werden wir über Praxisbeispiele sprechen? Etwa über solche, die in der Öffentlichkeit immer wieder diskutiert werden, zum Umgang mit fastenden Schülerinnen und Schülern während des Ramadan oder ähnliches?

Karakaşoğlu: Ja und Nein: Rezeptwissen gibt es nicht. Was wir in unseren Fortbildungen und auch in diesem Buch tun, ist, solche Beispiele aufzugreifen und zu fragen: Was sagt uns dieses Beispiel über uns, über unser Verständnis von pädagogisch angemessenem Handeln? Welchen Anteil an der Gestaltung von pädagogischen Situationen, die als »interkulturell« problematisch empfunden werden, haben wir selbst? Dafür sind Praxisbeispiele notwendig, sinnvoll und wichtig.

Mecheril: Das schließt im Prinzip wieder an das Thema Haltung an: Für Bildung braucht es mehr als Kompetenzwissen und Handlungsrezepte. Wir haben es in der Schule ja mit sozialen Situationen zu tun. Dort interagieren Menschen, die eine Geschichte haben, und die interpretationsbegabt sind. Schnelle Antworten kann es da nicht geben.

Andererseits müssen Pädagoginnen und Pädagogen schnelle Antworten finden: in einer konkreten Unterrichtssituation und binnen Sekunden. Da liegt der Bedarf an übertragbaren Antworten nahe.

Karakaşoğlu: Ja, Lehrende stehen unter hohem situativem Druck, eine Lösung zu finden. Möglicherweise können sie diese in dem jeweiligen Moment gar nicht reflektieren. Erst einmal muss eine reflexhafte pragmatische Handlung her. Aber: Wir reden über Professionalisierung. Dazu gehört, zumindest im Nachhinein reflexiv mit Situationen umzugehen und sich zu fragen: Inwieweit habe ich gemäß meinem professionellen Wissen und Können gehandelt; und nach Prinzipien, denen ich mich verpflichtet fühle? Wo habe ich sie womöglich verletzt? Was kann ich daraus lernen, um mir für die Zukunft Handlungsalternativen zu eröffnen?

Mecheril: Auch, dass der Wunsch nach Tipps und Tricks dann groß ist, wenn Hilflosgigkeit einsetzt, ist eine allgemeine Erkenntnis: Immer wenn es nicht funktioniert, ist die Wahrscheinlichkeit der Mechanisierung des sozialen Verhältnisse nicht am geringsten. Insofern ist dieses Buch eine Einladung, sich Professionalität in Verbindung mit Unsicherheit zuzutrauen. Im übrigen: Wir verstehen es auch nicht als unsere Aufgabe, Praktiker_innen zu sagen, was sie tun und lassen sollen. Tatsächlich sind Gespräche mit Lehrer_innen an diesem Punkt häufig von Ambivalenz geprägt: Einerseits soll die Universität Handlungsanleitungen geben. Andererseits kommt schnell der Hinweis: »Ihr kennt euch ja gar nicht aus, ihr kommt nicht aus der Praxis.«

Was ja, mit Verlaub, auch stimmt.

Mecheril: Ja, zumindest nicht aus der schulischen Praxis. Deswegen können wir auf der pädagogisch-didaktischen Ebene viel weniger sagen als die Lehrer_innen selbst. Bieten können wir aber eine Reflexion, eine Kontextualisierung. Und zu der gehört immer auch die Herausforderung, in mehrfacher Hinsicht genau hinzuschauen – nicht

EINLEITUNG

zuletzt auf einen selbst. Und in ganz vielen Situationen die Frage zu analysieren: Wer interpretiert welches Geschehen und agiert mit welchen Wirkungen für wen wie?

Können Sie kurz erläutern, was Sie an Ihren Universitäten – Bremen beziehungsweise Oldenburg – in Bezug auf Lehrer_innenbildung genau machen?

Karakaşoğlu: Wir sind beide an Stellen für den erziehungswissenschaftlichen Teil zuständig, an denen künftige Lehrer_innen sich damit befassen, was Migration als gesellschaftsverändernder Faktor für Schule und Unterricht bedeutet. Darüber sind wir vielfältig auch in Praxis involviert: Studierende absolvieren ein Praxissemester, das wir teils in der Schule beobachtend begleiten. Außerdem reflektieren und diskutieren wir mit ihnen Hospitationsberichte. Auch dort schauen wir genau hin: Wer hat hier in welcher Rolle mit wem gesprochen? Ein weiterer Teil unserer Arbeit ist unsere Einbindung in Fortbildung in der zweiten und dritten Phase der Lehrer_innenbildung. Über diese kommen viele Kontakte mit Praktiker_innen zustande.

Was meinen Sie mit »Wer hat hier in welcher Rolle mit wem gesprochen?«

Karakaşoğlu: Das Sich-Bewusst-Machen der Rollen von Lehrenden und Schüler_innen ist zentral für ein Verständnis pädagogischer Situationen. In der Schule interagiert nicht, zum Beispiel, Peter mit Mohammed – sondern der Lehrer Peter mit dem Schüler Mohammed. Der Mohammed muss in diese Schule kommen und er ist in diese Klasse gesetzt worden. Er hat nicht gesagt »Ich will zum Paul, das ist der Lehrer, den ich mir immer gewünscht habe«. Er hat auch nicht gesagt, er möchte dringend den Unterricht, den Paul ihm erteilt. Ebenso wenig kann er diesen verlassen, wenn es ihm nicht gefällt. Der Lehrer Paul hat in dieser Beziehung weit mehr Möglichkeiten, sich von Mohammed zu distanzieren oder gar zu verabschieden: nämlich mindestens dadurch, dass er entscheiden kann, ihm in der Klasse eine bestimmte

Rolle zuzuschreiben, eine besondere pädagogische Behandlung ange-
deihen zu lassen, etwa mit disziplinarischen Strafen zu reagieren. Das
Machtgefälle ist enorm.

**Dennoch fühlen sich Lehrer_innen häufig machtlos. Gegen-
über der Schulleitung, aber auch gegenüber einer Verwaltung,
von der sie den Eindruck haben, sie überantworte ihnen im-
mer neue Aufgaben – Inklusion, Elternarbeit et cetera – ohne
Ressourcen zur Verfügung zu stellen.**

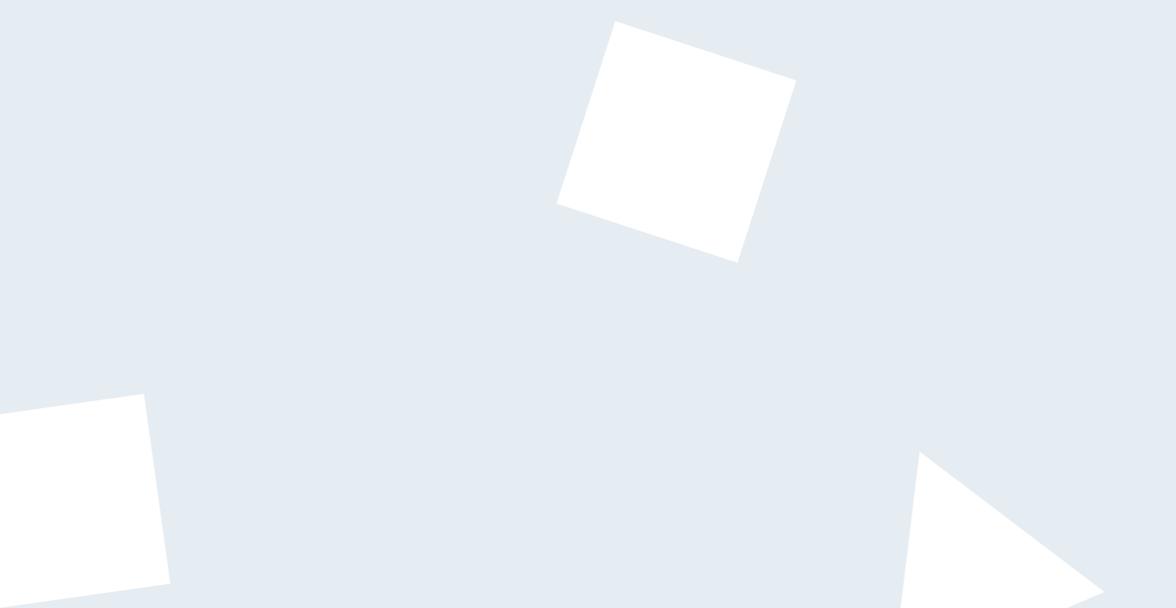
Karakasoglu: Tatsächlich ist die Kluft zwischen dem, was Schule an
gesellschaftlichen Aufgaben leisten sollte und ihrer Ausstattung
groß – auf vielen Ebenen, von Gebäuden über Materialien bis zur Leh-
rer_innenausbildung. Auch darüber werden wir sprechen. Dennoch:
Dass Schule in vieler Hinsicht mit gesellschaftliche Erwartungen bei
zugleich unangemessener Ressourcenausstattung überladen ist, sollte
nicht dazu führen, dass ich, die Lehrkraft, mich als hilfloses Opfer von
Verhältnissen, die in die Schule »hineingetragen« werden, betrachte –
und mein Gegenüber, also in dem Fall Schüler_innen, oder auch El-
tern, als Verursacher_innen dieser Verhältnisse oder gar Täter_innen.

Mecheril: Vor allem nicht als »Täter qua Herkunft«! Jedem Versuch,
die sozialen und pädagogischen Verhältnisse mit Bezug auf »Kultur«
oder »Herkunft« zu erklären, kann nicht entschieden genug misstraut
werden. Wer als Lehrerin oder Lehrer, implizit oder explizit, das Phan-
tasma der »natio-ethno-kulturellen Herkunft« als Erklärung etwa für
Schulleistungen ausgibt, gibt nicht nur Verantwortung ab. Er oder sie
entprofessionalisiert sich dadurch selbst.



»» JEDEM VERSUCH,
DIE SOZIALEN UND
PÄDAGOGISCHEN
VERHÄLTNISSE MIT
BEZUG AUF »KULTUR«
ODER »HERKUNFT« ZU
ERKLÄREN, KANN NICHT
GENUG MISSTRAUT WERDEN

»» MIGRATION – WAS IST DAS?



MIGRATIONEN – IN VIELERLEI HINSICHT

BEDEUTSAME GRENZÜBERSCHREITUNGEN

Wir werden uns in diesem Buch ausführlich mit Bildung in der Migrationsgesellschaft beschäftigen. Können wir erst einmal sagen: Migration – was ist das überhaupt?

Paul Mecheril: In vielen politischen Diskursen wie in wissenschaftlichen Ansätzen wird unter Migration eine eine auf längere Zeit hin ausgerichtete Mobilität über staatliche Grenzen hinweg verstanden. Wenn wir von Migration sprechen, meinen wir Bewegungen, mit denen eine oder mehrere signifikante politische Grenzen überschritten werden – zum Beispiel die von Nationalstaaten. Hinzukommen muss, dass die für Migration charakteristische Überschreitung erstens biografisch und zweitens für die entsprechenden gesellschaftlichen Kontexte bedeutsam ist. Das ist, selbst bei auf Jahre angelegten Umzügen ins Ausland, nicht immer der Fall, denken Sie etwa an einen Manager für ein internationales Unternehmen, der von Frankfurt am Main in die Vereinigten Arabischen Emirate geht. Für ihn wie für seine Familie hat die Grenzüberschreitung womöglich kaum eine andere Bedeutung als würden sie innerhalb Frankfurts umziehen. Sie wechseln den Ort, aber nicht den gesellschaftlichen Kontext. Überspitzt gesagt, geht es für sie in Abu Dhabi mehr oder weniger so zu wie in Frankfurt.

Yasemin Karakaşoğlu: Und zwar bis hin zu den Kindern, die dort an einer deutschen Schule nach deutschen Lehrplänen unterrichtet werden

Sie sind also auch keine Migranten?

Mecheril: Dass eine Bewegung von Menschen als biografisch signifikante Ortsverlagerung erfahren wird, ist unter anderem dann der Fall, wenn die Ortswechslerin es an dem neuen Ort strukturell deutlich