

Migration in allen ihren freiwilligen und unfreiwilligen Formen führt zum Kontakt und zur Begegnung von Menschen, die sich in der Regel zuvor nicht begegnet sind. Wie nehmen sich die Menschen in diesem Kontext wahr? Was sind sie füreinander? Fern? Fremd? Verschieden? Anders? Unbekannt? Bereits der Versuch die zwischenmenschliche Begegnung im Kontext von Migration zu benennen, impliziert Probleme, was sich in verschiedenen gegenwärtigen differenz- und diversitätstheoretischen Diskursen widerspiegelt. Zuschreibungen und Kategorien wie anders, fern, fremd, unbekannt und verschieden, die im Kontext von Migrationsprozessen und Migrationsgesellschaften eine große Bedeutung erfahren, beinhalten ein enormes Konfliktpotential. Dieses Konfliktpotential begleitet Migrantinnen und Migranten und ebenso prägt es die Wahrnehmung und Alltagspraxis in ihren Herkunfts-, Transit- und Zielgesellschaften weltweit. Denn sehr schnell werden diese Zuschreibungen und Kategorien instrumentalisiert, um den anderen Umgang mit Migrierenden bzw. den Umgang mit den Anderen zu begründen und festzuschreiben, um dadurch auch Inklusions-, Integrations- und Bildungsprozesse entsprechend zu gestalten. Ist eine differenzhervorhebende migrationshintergrund-fokussierende Perspektive nun wichtig, um Bildungsbedarfe von Migrantinnen und Migranten in der Migrationsgesellschaft präziser zu fassen und somit Bildungsprozesse zielgruppengerechter und bedarfsorientierter aus-

richten zu können? Oder dient eine solche Perspektive letztlich nur der Zementierung des Konstrukts einer homogenen Normalgesellschaft der Einheimischen, die dann darüber befinden kann, wie mit den Migrierenden umzugehen ist, wie diese integriert werden können und sollen und welche Rolle dem Bildungs- und Erziehungssystem zugeschrieben wird? Darüber hinaus stellt sich für viele Migrierende und die Gesellschaften, in denen sie leben, die Frage, wann sie aufhören Migranten und Migrantinnen oder Menschen mit Migrationshintergrund zu sein. Wie lange müssen Menschen in einem neuen Land leben, in der wievielten Generation müssen sie ansässig sein, um das Stigma der Migration zu verlieren und wann werden sie zu normalen Mitbürgerinnen und Mitbürgern. In der vorliegenden Ausgabe der ZEP wollen wir diesen und anderen Fragen aus erziehungswissenschaftlicher, pädagogischer und bildungspraktischer Perspektive nachgehen. Dabei haben wir versucht, eine interessante Mischung aus verschiedenen Perspektiven zu finden. Einige Beiträge, werden das Thema Migration aus allgemeiner bildungsbezogener Sicht behandeln, andere richten ihren Fokus auf das Globale Lernen. Es gibt Zugänge sowohl aus der Theorie als auch aus der Praxis. Sie finden Beiträge, die sich allgemein mit Migration befassen und welche, die einen besonderen Fokus auf Fluchtmigration legen. Einige Artikel richten den Blick auf den deutschsprachigen Raum, andere betrachten die Thematik in internationaler Perspektive.

Einführend beschreibt *Martin Spetsmann-Kunkel* das globale Phänomen Migration und skizziert Grundzüge und Herausforderungen einer Weltmigrationsgesellschaft. Im zweiten Beitrag erfolgt von *Georg Hansen* ein bildungshistorischer Rückblick auf das Thema Migration in der deutschen Schulpolitik. Daran anschließend beschäftigt sich *Norbert Frieters-Reermann* mit der Frage, welche Herausforderungen der Themenkomplex Migration und Flucht für das Globale Lernen beinhaltet. *Gregor Lang-Wojtasik* analysiert im vierten Artikel die Schule als Ort von Migration und Inklusion und welche Problemstellungen damit verbunden sind. Über psycho-soziale, konflikttransformative und identitätsbezogene Bildungsarbeit mit palästinensischen Flüchtlingen in Jordanien schreiben *Gudrun Kramer* und *Samira Kheirallah* im fünften Beitrag. Wie das Thema Flucht auf innovative Weise in der entwicklungspolitischen Bildung bearbeitet werden kann, zeigt der Praxisbeitrag von *Judith Grave* und *Anke Reermann* zum Missio-Fluchtruck. Und abschließend analysiert *Sophia Wirsching* die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung am Beispiel tamilischer Flüchtlinge aus Sri Lanka in Südin Indien.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre

*Norbert Frieters-Reermann und
Martin Spetsmann-Kunkel
Aachen November 2013*

Errata

Wir weisen darauf hin, dass sich in der ZEP 3/2013 im Editorial ein Satzfehler eingeschlichen hat. Es fehlt folgender Satz: Ein besonderer Dank in der nachhaltigen Bearbeitung der Texte geht an Nina Bergmann (Weingarten). Wir bitten diesen Fehler zu entschuldigen.

Die Redaktion

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: Kreidetafel © Ichbins11, www.fotolia.com bearbeitet durch C. Averbek

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'13

- Themen
- 4 **Martin Spetsmann-Kunkel**
Migration in der Weltgesellschaft – einleitende Bemerkungen
- 8 **Georg Hansen**
Migration und Schulpolitik in Preußen-Deutschland –
ein Überblick
- 12 **Norbert Frieters-Reermann**
Migration und Flucht als Themenkomplexe
Globalen Lernens – ausgewählte Denkanstöße
- 16 **Gregor Lang-Wojtasik**
Schule als Adresse von Migration und Inklusion
- 23 **Samira Kheirallah/Gudrun Kramer**
Konflikttransformative Identitätsarbeit
mit palästinensischen Flüchtlingen in Jordanien
- 27 **Judith Grave/Anke Reermann**
Der missio-Truck „Menschen auf der Flucht“
- 32 **Sophia Wirsching**
Das Menschenrecht auf Bildung für Flüchtlinge und der Zugang
zu Bildung tamilischer Flüchtlinge aus Sri Lanka in Südindien
- VIE 37 Neues aus der Kommission
38 Rezensionen
43 Informationen

WAXMANN

Martin Spetsmann-Kunkel

Migration in der Weltgesellschaft – einleitende Bemerkungen

Zusammenfassung

Der Artikel gibt überblicksartig einen Einstieg in die Thematik der Migration. Neben einer allgemeinen Charakterisierung des Phänomens Migration wird zunächst auf die Thematik der Integration von Migrant/inn/en eingegangen. In diesem Zusammenhang nimmt die Kurzdarstellung der weiterhin lesenswerten Studie über Insider und Outsider von Elias und Scotson einen größeren Umfang ein. Der Text schließt mit einer Darstellung aktueller globaler Migrationsbewegungen und der ökonomischen Verwertbarkeit der Migration.

Schlüsselworte: *Migration, Integration, Etablierte-Außenseiter-Beziehung, globale Migrationsbewegung*

Abstract

The article gives an overview of the topic of migration. In addition to a general characterization of the phenomenon of migration the issue of integration of immigrants is discussed. In this context, the outline of the still readable study of insiders and outsiders of Elias and Scotson occupies a larger scale. The text concludes with a presentation of current global migration movements and the economic utilization of migration.

Keywords: *Migration, Integration, Established-outsider-relations, Global Migration Movements*

Migration – Begriffsbestimmung und Kennzeichen

Das Phänomen der Migration – die Bewegung von Menschen oder Menschengruppen im geographischen Raum – ist so alt wie die Menschheit selbst. Sesshaftigkeit über einen längeren Zeitraum hinweg ist historisch betrachtet eher die Ausnahme (Wenning 1996; Koser 2011; Oltmer 2013).

Mit der Entstehung nationalstaatlich verfasster Gesellschaften im 18./19. Jahrhundert wurde die nationalstaatlich-begründete, territoriale Grenze zum Bezugspunkt für die Bestimmung von Migrationsphänomenen. Findet die Bewegung innerhalb eines Territoriums statt, wird von Binnenmigration gesprochen. Findet sie grenzübergreifend statt, bezeichnet man dies als internationale Migration (Pries 2001).

Dauer und Ursachen können dabei verschieden sein (vgl. für das Folgende u.a. Pries 2001). Im internationalen Kontext

kann Migration in Form einer Aus- bzw. Einwanderung (Emigration/Immigration) ein einmaliges Erlebnis in der Biographie sein. Die Wanderschaft kann aber auch zum lebenslangen Prozess und biographischen Dauerzustand werden, in dem Menschen sich stetig in mehreren nationalstaatlichen Räumen positionieren und zwischen diesen länderübergreifend hin und her pendeln (Transmigration). Individuelle, persönliche Beweggründe zu migrieren und eine Gesellschaft zu verlassen (Push-Faktoren) können unter anderem sein: empfundene und erlittene Benachteiligung, Armut, Naturkatastrophen, Verfolgung aufgrund von Überzeugungen, Einstellungen, Lebensweisen und Zugehörigkeiten. Faktoren, die eine Gesellschaft attraktiv machen und zum Migrationsziel werden lassen (Pull-Faktoren) sind unter anderem: Aussicht auf Teilhabe, potentielle Verbesserung der sozio-ökonomischen Verhältnisse, Hoffnung auf Unversehrtheit, Würde und Freiheit, familiäre Bindungen. Neben diesen subjektiven Beweggründen beeinflussen strukturelle Rahmenbedingungen die Möglichkeit und den Verlauf der Migration. Strukturell betrachtet kann Migration somit sowohl staatlich erwünscht und entsprechend gefördert als auch unerwünscht und entsprechend staatlich unterbunden werden. volkswirtschaftlich-ökonomische Erwägungen sind hierbei genauso relevant wie menschenrechtliche Motive.

Migration und Integration

Die Kategorie ‚Migrant/-in‘

Das Wort ‚Migrant‘/‚Migrantin‘ kann einerseits als eine objektiv-wertfreie Kategorie betrachtet werden, welche Menschen bezeichnet, die die biographische Erfahrung der Migration persönlich erlebt haben. Andererseits kann das Wort ‚Migrant‘/‚Migrantin‘ den Charakter einer „kategorialen Klassifikation“¹ (Neckel 2003) bekommen, welcher Menschen durch die Markierung ‚Migrant‘/‚Migrantin‘ (oder jüngst als ‚Mensch mit Migrationshintergrund‘) dauerhaft als zugewandert, nicht einheimisch, letztlich wertend als essenziell andersartig, fremd beschreibt. Die Kategorie ‚Migrant‘/‚Migrantin‘ verweist somit ihre Träger in die Position des Anderen/Fremden, aus welcher alsbald kein Entrinnen möglich erscheint.

Migration und Integration

Ob Menschen als Migrant oder Migrantin kategorial klassifiziert werden und ob ihnen reibungslos die soziale und strukturelle Integration ermöglicht wird sowie die Identifikation mit der Auf-

nahmegesellschaft gelingen kann, ist dabei abhängig von dem ihm zugeschriebenen sozioökonomischen Nutzen (Hansen/Spetsmann-Kunkel 2008). Paul Mecherils pointierter Aussage „Migration beunruhigt“ (Mecheril 2011) ist nur insofern zuzustimmen, als dass lediglich die Migration der als nutzlos und überflüssig Geltenden (Bauman 2005) zur Beunruhigung verleitet.

Dem Schriftsteller Hans Magnus Enzensberger ist zuzustimmen, wenn er schreibt:

„Je höher die Qualifikation der Einwanderer, desto weniger Vorbehalte begegnen ihnen. Der indische Astrophysiker, der chinesische Stararchitekt, der schwarzafrikanische Nobelpreisträger – sie sind überall auf der Welt willkommen. Von den Reichen ist in diesem Zusammenhang ohnehin nie die Rede; niemand stellt ihre Freizügigkeit in Frage. Für Geschäftsleute aus Honkong ist der Erwerb eines britischen Passes kein Problem. Auch das Schweizer Bürgerrecht ist für Einwanderer aus beliebigen Herkunftsländern nur eine Preisfrage. Dem Sultan von Brunei hat noch niemand seine Hautfarbe übelgenommen. Wo die Konten stimmen, versiegt wie durch ein Wunder der Fremdenhass [...] Fremde sind umso fremder, je ärmer sie sind“ (Enzensberger 1994, S. 37).

Auffällig ist, dass in Debatten über die Integration der Migrant/inn/en die Frage des Ökonomischen von Fragen der kulturellen Differenz verdrängt wird. Der vermeintlich fremde ethno-nationale-kulturelle Hintergrund des Zugewanderten wird als Ursache diagnostizierter misslungener Integration angeführt. Sozioökonomische Ursachen sowie Fragen der Macht werden indes ausgeklammert.

Etablierte-Außenseiter-Beziehungen

Ein durch Ausgrenzungsbestrebungen und Machtkämpfe gekennzeichnetes Verhältnis zwischen Einheimischen- und Zugewanderten-Gruppen ist hinsichtlich seiner Verlaufsform, strukturellen Eigentümlichkeiten und psychosozialen Funktionen von Norbert Elias und seinem Schüler John L. Scotson in ihrer Studie „Etablierte und Außenseiter“ (im Original 1965; hier: 1993) untersucht worden. Die Studie beruht auf einer empirischen Untersuchung, die Elias und Scotson zwischen 1958 und 1960 in einem englischen Vorort durchführten.

Die kleine Vorortsiedlung, die die Autoren ‚Winston Parva‘ nannten, ähnelte mit ihren rund 5.000 Einwohnern vielen anderen Gemeinden der damaligen Zeit in England. Es war eine der typischen Arbeitersiedlungen europäischer Industrieviertel, in denen traditionelle, dörfliche Strukturen wie enge Nachbarschaftsverhältnisse, damit verbundene hohe soziale Kontrolle aber auch gegenseitige Solidarität überlebt hatten. Diese scheinbare Harmonie wurde erst zum Ende der 30er Jahre gestört, als hinter der Bahnlinie des Ortes ein neuer Ortsteil errichtet wurde. Die neuen Häuser bezogen Arbeiter aus anderen Regionen Englands. Obwohl die einheimischen Bewohner in den gleichen Betrieben wie die neu Hinzugezogenen arbeiteten und wie diese somit der Gruppe der Industriearbeiter angehörten, blieben sich die beiden Gruppen und damit die Ortsteile fremd. Die neuen Bewohner galten als dreckig, kriminell, triebhaft.

An diesem Punkt setzt die Untersuchung von Elias und Scotson an: Sie beobachteten in ihrer Feldstudie, dass innerhalb der Gemeinde von Winston Parva eine trennende Unterscheidung gemacht wurde zwischen den etablierten Bewohnern des Ortes und den Außenseitern, wobei diese Unterscheidung zwi-

schen Etablierten und Außenseitern nicht eine Frage der Hautfarbe, Nationalität, Religion, des Bildungsniveaus oder des Einkommens war, sondern lediglich – und damit die klassische Thematik der Migrationserfahrung – ob man als Alteingesessener galt oder nicht.

„Es gab zwischen ihnen keine Differenzen der Nationalität, der ethnischen Herkunft, der ‚Hautfarbe‘ oder ‚Rasse‘; ebenso wenig unterschieden sie sich in Beruf, Einkommenshöhe oder Bildung mit einem Wort, in ihrer sozialen Klasse. Beide Wohngebiete waren Arbeiterviertel. Als einziger Unterschied blieb, dass die Bewohner des einen Bezirks Alteingesessene waren, die seit zwei oder drei Generationen in der Nachbarschaft lebten, und die des anderen Neuankömmlinge“ (Elias/Scotson 1993, S. 10).

Die Etabliertengruppe war dabei durch die längere gemeinsame Wohn- und Verweildauer stärker in sich integriert als die Außenseitergruppe der neu Hinzugezogenen.

Überraschend für Elias und Scotson war die Beobachtung, dass die kollektive negative Etikettierung der Außenseiter durch die Etablierten – der so genannte ‚Schimpfklatsch‘ – dazu führte, dass die Außenseiter diese Stigmatisierung schließlich akzeptierten und als ‚Gruppenschande‘ internalisierten und sich häufig sogar gemäß der Gruppenstigmatisierungen verhielten. Ferner zeigte sich, dass das „Aufwachsen in einer Gruppe von stigmatisierten Außenseitern zu bestimmten intellektuellen und emotionalen Defiziten führen kann“ (Elias/Scotson 1993, S. 26).

Durch die Abwertung der Außenseiter (als ‚Sie-Gruppe‘) konnten sich die Etablierten (als ‚Wir-Gruppe‘), die die Definitionsmacht hinsichtlich der Definition der gültigen Normen und der sozialen Ausschlusskriterien besaßen, auch individuell-subjektiv aufwerten.

„Wie die Untersuchung in Winston Parva lehrte, neigte eine Etabliertengruppe dazu, der Außenseitergruppe insgesamt die ‚schlechten‘ Eigenschaften der ‚schlechtesten‘ ihrer Teilgruppe, ihrer anomischen Minorität, zuzuschreiben. Und umgekehrt wird das Selbstbild der Etabliertengruppe eher durch die Minorität ihrer ‚besten‘ Mitglieder, durch ihre beispielhafteste oder ‚nomischste‘ Teilgruppe geprägt. Diese pars-pro-toto-Verzerrung in entgegengesetzter Richtung erlaubt es den Etablierten, ihre Glaubensaxiome vor sich und anderen als begründet zu erweisen: sie haben immer Belege dafür parat, dass die eigene Gruppe ‚gut‘ ist und die andere ‚schlecht‘“ (Elias/Scotson 1993, S. 13).

Vom ‚Gruppencharisma‘ – als Wir-Ideal – als Etablierter individuell profitieren zu wollen, hieß damit aber auch, sich erstens den Normen der Etabliertengruppe zu unterwerfen und individuelle Affektkontrolle zu leisten und zweitens den Kontakt zur Außenseitergruppe zu meiden, da dies die Gefahr des Verlustes der Selbstkontrolle und den Verdacht von Sympathie für die Außenseiter bedeuten könnte:

„Wer Pech anfasst, besudelt sich. Daher riskiert ein ‚Insider‘, der mit ihnen verkehrt, dass sein Status in der Etabliertengruppe sinkt. Er könnte die Achtung der anderen Mitglieder verlieren – könnte den Anschein erwecken, dass er nicht länger teilhat an dem höheren menschlichen Wert, den sich seine Gruppe beimisst“ (Elias/Scotson 1993, S. 19).

Der Ausschluss der Außenseitergruppe erhielt die Integration und Macht der Etabliertengruppe. Die Segregation der einen Gruppe von der anderen führte dabei gleichzeitig zur Binnenintegration innerhalb der Außenseiter- und auch Etabliertengruppe.

„So begegnete man hier in der Nussschale einem Vorgang, der als eine universale Regelmäßigkeit von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen erscheint: die etablierte Gruppe schrieb ihren Mitgliedern überlegene menschliche Eigenschaften zu und schloss alle Mitglieder der anderen Gruppe vom außerberuflichen Verkehr mit ihren eigenen Kreisen aus. Das Tabu gegen einen solchen Verkehr wurde mit Mitteln der sozialen Kontrolle wie Lobkutsch über diejenigen, die sich durch das Bekenntnis zu den gemeinsamen Regeln als zugehörig erwiesen, und Schimpfkutsch über wirkliche oder vermeintliche Tabubrecher gesichert“ (Elias/Scotson 1993, S. 9).

Die Stärke des Ansatzes von Elias und Scotson besteht auch heute noch darin, dass die Logik der Etablierten-Außenseiter-Figuration übertragbar ist auf andere Exklusions-, Integrations- und Segregationsprozesse sowie die Beziehungen zwischen Einheimischen und Zugezogenen allgemein.

Migration in der Weltgesellschaft Globale Migrationsbewegungen aktuell – Trends und Formen

Die globalen Migrationsprozesse sind äußerst vielfältig (vgl. für das Folgende: Angenendt 2009). Sowohl der Umfang als auch die Entwicklung lassen sich aufgrund schlechter Datenlage nur grob schätzen. Selbst in Staaten, die über ein gut ausgebautes Statistikwesen verfügen, ist die Qualität migrationsbezogener Daten unzureichend. Dies betrifft einerseits Informationen darüber, wie viele Menschen welchen Alters, welcher sozialen oder ethnischen Herkunft und welcher Position und Ausbildung in ein Land kommen (und es wieder verlassen) und andererseits Daten über die Integration von Zuwanderern. Die Bestimmung globaler Migrationstrends ist hierbei auch durch unterschiedliche Definitionen und Erhebungsweisen erschwert. Entsprechend müssen Aussagen und Prognosen über die Entwicklung des globalen Wanderungsgeschehens mit großer Vorsicht interpretiert werden.

Wenn man die verfügbaren Daten zurückhaltend interpretiert, sind seit dem Ende des Ost-West-Konfliktes Anfang der 1990er Jahre deutliche Veränderungen der globalen Migration festzustellen: Zum einen hat der Umfang der Migrationsbewegungen zugenommen, zum anderen sind die Formen vielfältiger und komplexer geworden. Wegen der schlechten Datenlage kann aber auch der Anteil der verschiedenen Wanderungsformen am weltweiten Wanderungsgeschehen nur geschätzt werden.

Gleichwohl ist offensichtlich, dass nachziehende Familienangehörige von legal im Aufnahmeland lebenden Migrant/inn/en oder Flüchtlingen den größten Teil der Wanderungsbewegungen ausmachen (Familiennachzug). In den meisten Ländern ist der Familiennachzug auf Ehegatten und Kinder beschränkt. Einige Länder legen den Familienbegriff allerdings großzügiger aus und erlauben auch den Zuzug von Verwandten, die nicht zur eigentlichen Kernfamilie gehören. Andere Länder, vor allem in West-, Ost- und Südostasien, verweigern hingegen den Nachzug von Angehörigen grundsätzlich.

Die zweitwichtigste Migrationsform ist die Arbeitsmigration, also die Einreise zum Zweck einer befristeten oder dauerhaften Ausübung einer beruflichen Tätigkeit. Die Erscheinungsformen sind vielfältig und reichen von der ungelerten saisonalen Arbeitskraft in der Landwirtschaft, in der Produktion oder im Dienstleistungsgewerbe bis zu hoch qualifizierten Tech-

niker/-innen, Wissenschaftler/-innen oder Manager/-innen. In den meisten Ländern erhalten Arbeitsmigrant/inn/en lediglich eine befristete Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigung, die oft an ein bestimmtes Arbeitsverhältnis gebunden ist. Eine dauerhafte Einwanderung zu Arbeitszwecken sehen hingegen nur wenige Länder vor, beispielsweise die USA, Kanada und Australien.

Die dritte Gruppe von Zuwanderern sind Asylbewerber und Flüchtlinge. Ende 2007 war das UNHCR (Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen) für 11,4 Millionen Flüchtlinge verantwortlich, die auf der Flucht vor Verfolgung ihre Heimat verlassen haben und die entweder einen Asylantrag nach der Genfer Flüchtlingskonvention gestellt haben, als Flüchtlinge anerkannt wurden oder gar ein Bleiberecht erhalten haben. Zudem ist das UN-Hilfswerk für Palästinaflüchtlinge (UNWRA) für 4,6 Millionen palästinensische Flüchtlinge im Nahen Osten zuständig (Zahl: 2007). Die Gesamtzahl der weltweiten Flüchtlinge ist aber als größer einzuschätzen, da in den ‚Ländern des Südens‘ die Zahl der Binnenflüchtlinge stetig zunimmt. Ihre Zahl betrug nach Schätzungen von UNHCR Ende 2007 etwa 51 Millionen Menschen, von denen – geschätzt – 26 Millionen vor gewalttätigen Konflikten, ‚ethnischen Säuberungen‘ und 25 Millionen vor Hunger und Naturkatastrophen geflohen waren. Für Flüchtlinge ist es seit Mitte der 1990er Jahre schwieriger geworden, in den ‚Ländern des Nordens‘ Schutz zu finden, weil viele ‚westliche‘ Staaten die Einreisebestimmungen und das Asylrecht verschärft haben.

Die vierte große Gruppe der weltweiten Migrant/inn/en sind ‚irreguläre Zuwanderer‘, die statistisch nicht erfasst werden können und deren Zahl entsprechend nur geschätzt werden kann (2007: 10–15% der weltweiten Migrant/inn/en). Sowohl die USA als auch die Staaten der EU investieren in den letzten Jahren verstärkt in die Sicherung ihrer Außengrenzen, um die Zahl illegaler Einreisen zu verringern.

Das Geschäft mit der Migration

In den Migrationsbewegungen der Gegenwart spiegeln sich einerseits bis zum heutigen Tage alte koloniale Verbindungen und Abhängigkeiten zwischen ‚Nord‘ und ‚Süd‘ wider (Bsp.: Emigranten aus Algerien drängen nach Frankreich). Andererseits hat auch die vom Neoliberalismus und kapitalistischen Wettbewerb geprägte Globalisierung zu den Veränderungen der Migrationsbewegungen und -routen beigetragen. Globale Dienstleistungs- und Gütermärkte, das Anwachsen der internationalen Geldflüsse und Arbeitsmigration wie Elendsflucht stehen in intensiver Wechselbeziehung zueinander.

Dabei haben schon früher bei der Rekrutierung von Migrant/inn/en – ob hoch qualifizierte Akademiker/-innen, ungelernete Arbeiter/-innen oder ‚Sexarbeiterinnen‘ – Regierungsbeamten/inn/en wie Unternehmer/-innen der Aufnahmegesellschaften direkt oder indirekt mit Menschenhändlern (früher Sklavenhändler, heute Schlepper) zusammengearbeitet. Denn der Handel mit Arbeitskräften ist – legal oder irregulär – ein lohnendes Geschäft. Dies gilt insbesondere für die Migration von bzw. den Handel mit Frauen (Feminisierung der Migration). Seit in den privilegierten Großstädten und Ballungszentren des Nordens neue Dienstleistungssektoren entstanden sind, arbeiten viele Migrantinnen als Haushaltshilfen, Pflegekräfte, Kindermädchen, Reinigungskräfte oder Prostituierte (vgl. Le Monde diplomatique 2007, S. 101).

Die von Emigrant/inn/en in die Heimat überwiesenen Ersparnisse, aber auch die Gewinne von Schleusernetzwerken, stellen zudem in manchen Staaten eine immer wichtiger werdende Devisenquelle dar. Im Zeitraum von 1999 bis 2005 ist der Wert der Überweisungen von Emigrant/inn/en von 70 auf 230 Milliarden Dollar angestiegen. In einem Land wie Mexiko bspw. sind die von Emigrant/inn/en überwiesenen US-Dollars neben dem Ölexport die zweitwichtigste Devisenquelle (vgl. *Le Monde diplomatique* 2007, S. 101).

Resümee

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl Fragen der Integration von Migrant/inn/en als auch die Betrachtung globaler Migrationsbewegungen nicht zu lösen sind von ökonomischen Prozessen des Profits, der Konkurrenz, Ressourcenmaximierung, Abhängigkeit und Macht.

Anmerkung

1 Kategoriale Unterscheidungen gelten als unveränderlich und essentialistisch gedeutete Eigenschaften (z.B. ‚rassische‘/ethnische Zugehörigkeit) und bieten sich besonders dafür an, Ungleichheit in Ungleichwertigkeit zu transformieren. Sie werden von graduellen Klassifikationen unterschieden, die eine Aussage über quantitative Differenzen machen (mehr-weniger).

Literatur

- Angenendt, S. (2009):** Migration weltweit. (Online im Internet unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56599/migration-weltweit> [18.07.2013]).
- Bauman, Z. (2005):** Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne, Bonn.
- Elias, N./Scotson, J. L. (1993):** Etablierte und Außenseiter, Frankfurt am Main
- Enzensberger, H. M. (1994):** Die große Wanderung. Dreiunddreißig Markierungen, Frankfurt am Main.
- Hansen, G./Spetsmann-Kunkel, M. (2008):** Integration und Segregation – Ein Spannungsverhältnis, Münster/New York.
- Koser, K. (2011):** Internationale Migration, Stuttgart.
- Le Monde diplomatique (2007):** Atlas der Globalisierung, Berlin.
- Mecheril, P. (2011):** Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv, In: APuZ, 43, S. 49–54.
- Neckel, S. (2003):** Kampf um Zugehörigkeit. Die Macht der Klassifikation, In: *Leviathan*, S. 159–167.
- Oltmer, J. (2013):** Globale Migration. Geschichte und Gegenwart, Bonn.
- Pries, L. (2001):** Internationale Migration, Bielefeld.
- Wenning, N. (1996):** Migration in Deutschland. Ein Überblick, Münster/New York.

Prof. Dr. Martin Spetsmann-Kunkel

ist Soziologe, Professor für Politikwissenschaft an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen. Studiengangsleitung im Masterstudiengang Bildung und Integration. Wissenschaftliche Interessenschwerpunkte: Sozialisation, Männlichkeit, Medien, Gewalt, Rassismus, Ethnizität, räumliche Segregation.

Georg Hansen

Migration und Schulpolitik in Preußen-Deutschland – ein Überblick

Zusammenfassung

Migration ist in Preußen-Deutschland über Jahrhunderte kein Gegenstand von Schulpolitik gewesen. Schulpflicht gilt für die jeweiligen Staatsangehörigen bzw. für ethnisch Deutsche – Migranten galten als Störfaktor bei der Schaffung der ethnisch homogenen Nation. Erst im Kontext von EWG/EU wird Migration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowohl als unvermeidbare Realität akzeptiert, als auch in schulpolitische Konzepte aufgenommen.

Schlüsselworte: *Migration, Schulpolitik, Bildung, Ethnizität, Nationalstaatlichkeit*

Abstract

Migration has not been a topic of educational policies in Prussia-Germany for centuries. National subjects or ethnical Germans had to be schooled – migrants were considered as disturbing the building of an ethnically homogenous nation. Only the creation of the EEC/EU made migration an accepted reality and an inevitable fact for the conceptualization of educational policies in the second half of 20th century.

Keywords: *Migration, Educational Policies, Education, Ethnicity, National State*

Migration ist kein neues Phänomen der Neuzeit, sondern begleitet die Menschheitsgeschichte von Anfang an (vgl. z.B. Wenning 1996). Migration ist ein Normalfall von Geschichte und nicht die seltene Ausnahme. Unter Migration verstehe ich hier: „jede längerfristige, räumliche Verlagerung des Lebensschwerpunktes über eine größere Distanz, die ein Verlassen des sozialen Aktionsraumes zur Folge hat“ (Wenning 1996, S. 13).

Im Zusammenhang mit Schulpolitik kann allerdings erst seit dem 18. Jahrhundert über Migration geredet werden. Insbesondere nach dem dreißigjährigen Krieg leiden viele Staaten Mitteleuropas an ihrer geschrumpften Bevölkerung. Sie haben also ein aktives Interesse, die Bevölkerung zu vermehren und setzen dabei nicht nur auf natürliches Bevölkerungswachstum. Vielmehr bemühen sich diese Staaten um Migranten und geben Anreize für die Ansiedlung. Unter dem Stichwort Landesausbau werden Moor- und Sumpfbgebiete für die Siedlung freigegeben:

„Zu den wichtigsten, der Landwirtschaft zugute kommenden Maßnahmen des Landesausbaus gehörten die Gewinnung neuer Nutzflächen durch Melioration und Trockenlegung, Moorkultivierung und Eindeichung. Die bedeutendsten wurden von der brandenburgisch-preußischen Regierung im Havel-Oder-Priegnitzgebiet und von der bayerischen im Donaumoos durchgeführt. Daneben gab es aber auch private, von einzelnen Höfen ausgehende und manchmal landesherrlich begünstigte Rodungen und Trockenlegungen. Wüstliegende Felder wurden unter den Pflug genommen, Torfstich und Holznutzung geregelt“ (Vierhaus 1985, S. 379).

Die potentiellen Ansiedler sind zumeist protestantische Glaubensflüchtlinge, die aus Staaten mit katholischen Herrscherhäusern in andere Länder ausweichen, um dort ihren Glauben ohne Repression ausüben zu können.

„Es waren vor allem Glaubensflüchtlinge, die aufgenommen, manchmal auch als hochmotiviert und in bestimmten Gewerben besonders geschickt geltende Facharbeiter herbeigeht wurden. Von 1699 bis 1707 wanderte eine kleine Gruppe von französischen Waldensern nach Württemberg ein; bedeutsamer war die Ansiedlung von rund 150000 bayerischen, österreichischen und pfälzischen Emigranten in Franken. In der Lausitz und in Sachsen fanden aus Böhmen vertriebene deutsche und tschechische Protestanten Aufnahme während französische Réfugiés, die nach der Aufhebung des Edikts von Nantes 1685 ihres Glaubens wegen das Land verließen, und Salzburger Exulanten in großer Zahl in die Mark Brandenburg und in Ostpreußen, strömten. 1725 soll ein Fünftel der Bevölkerung der Kurmark aus Umsiedlern bestanden haben. „Hugenotten“ wanderten auch z.T. auf dem Wege über die Schweiz in das nördliche Hessen ein. Für Dänen und Schweden, die sich in Norddeutschland, Mecklenburger und Schleswig-Holsteiner, die sich in der nördlichen Mark Brandenburg, Schweizer, die sich in der Pfalz niederließen, waren wirtschaftliche Gründe ausschlaggebend; die in der Altmark und im Havelland angesiedelten Holländer wurden wegen ihrer Kenntnisse im Wasserbau und in der Trockenlegung von Sümpfen herbeigeht. Berlin erlebte Ende des 17. Jahrhunderts durch den Zustrom von rund 6000 Hugenotten eine beträchtliche Veränderung“ (Vierhaus 1985, S. 374f.).

Damit ist der Katalog von Migranten, die wegen ihres Glaubens in anderen Staaten aufgenommen werden und sich ansiedeln können noch nicht zu Ende. Weitere Beispiele sind Mennoniten (Taufgesinnte) aus den Niederlanden, die in der

Weichselniederung angesiedelt werden oder Remonstranten, die vom Herzog von Schleswig-Holstein-Gottorp 1621 angeworben werden, um den neuen Hafen Friedrichstadt an der damaligen Westküste von Holstein in Konkurrenz zu Hamburg zu gründen.

Alle diese Glaubensmigranten werden von vielen Staaten umworben, es gibt eine heftige Konkurrenz der Staaten um ihre Ansiedlung. Aus Sicht der aufnehmenden Staaten und ihrer Herrscherhäuser lohnt es, mit Privilegien um die Ansiedlung zu werben: es handelt sich um nützliche neue Staatsbürger. Als Anreiz für die Ansiedlung werden neben Steuerprivilegien oder der Befreiung vom Militärdienst vor allem Religionsfreiheit zugesichert. Mit der Religionsfreiheit ist im 17. und 18. Jahrhundert in der Regel das Recht verbunden, eigene Schulen zu führen. Schulaufsicht führen die Geistlichen der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Aus diesem Grund sind die Kinder dieser Migranten im 17. und 18. Jahrhundert nicht Gegenstand einer staatlichen Schulpolitik. Vielmehr organisieren die Religionsgemeinschaften Schulen und Unterricht in eigener Verantwortung. Eine staatliche Schulpolitik für diese Migranten ist damit überflüssig (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 37ff., 45ff.).

Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts wird zunehmend die allgemeine Schulpflicht gesetzlich geregelt und auch durchgesetzt. Es wird geregelt, wer der Schulpflicht unterliegt und für wen sie nicht gilt. Ein Ausschluss von der Schulpflicht bedeutet, dass kein Anrecht auf Unterricht und Bildung in staatlichen Schulen besteht, das kann dazu führen, dass die Teilnahme am Unterricht verweigert wird. Der Zusammenhang mit der Notwendigkeit einer Staatsreform nach der französischen Revolution und den napoleonischen Siegen liegt auf der Hand. Staaten entwickeln sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts – mindestens in ihrem Selbstverständnis – zu Nationalstaaten. Es gibt zwar die Idee eines deutschen Nationalstaates – aber eine Realität ist er nicht. Staaten wie Preußen oder Sachsen arbeiten auch nicht auf eine Realisierung des Deutschen Nationalstaats hin, sondern agieren, als ob sie selber Nationalstaaten seien. Schulpolitik wird entsprechend für Staatsangehörige/Untertanen betrieben:

„Die Schaffung eines staatlichen Bildungssystems ging in der Regel mit dem Ausschluss von Nichtstaatsangehörigen einher. Für Deutschland ist die Besonderheit zu vermerken, dass bis nach dem Ersten Weltkrieg in einer Reihe von Bundesstaaten, darunter auch in Preußen, nicht nur die Angehörigen anderer Staaten außerhalb Deutschlands, sondern auch die Angehörigen der anderen deutschen Bundesstaaten als ‚Nicht-Inländer‘ galten, wenngleich es seit 1870 auch eine Bundesangehörigkeit gab (vgl. Hansen 2001; Edathy 2000, S. 36f., 151). Sie hatten somit nicht ‚automatisch‘ Zugang zur öffentlichen Schule reichsweit. Um Kindern aus anderen deutschen Bundesstaaten zum Beispiel in Preußen den gleichberechtigten Zugang zur öffentlichen (Pflicht-)Schule zu eröffnen, bedurfte es zwischenstaatlicher Abkommen. Entsprechende Abkommen gab es darüber hinaus mit Staaten außerhalb des Deutschen Reichs. Statistiken, Berichte und Aktenvermerke zeigen, dass stets eine gewisse Anzahl ausländischer Schüler auch öffentliche Schulen in Deutschland resp. in Preußen besucht hat, darunter sogar in einigen Fällen auch Kinder von ausländischen Wanderarbeitern“ (Krüger-Potratz 2005, S. 67f.).

Im 19. Jahrhundert spielt die Binnenwanderung (bezogen auf die späteren Reichsgrenzen) besonders in der ersten Hälfte eine große Rolle. Für eine staatliche Schulpolitik, die sich an der Staatsangehörigkeit orientiert, handelt es sich allerdings nicht um

eine Binnenwanderung: Vielmehr verlässt der badische oder oldenburgische Staatsangehörige mit der Migration seinen Staat und gilt in anderen Staaten (zum Beispiel in Preußen) als Ausländer. Angesichts der quantitativen Bedeutung dieser innerdeutschen Ein- und Auswanderungen ist die Beschränkung der Schulpolitik auf staatsangehörige Kinder bemerkenswert:

„Die innerdeutschen Wanderungsbewegungen in der Zeit vor 1870 sind lange Zeit kaum beachtet worden. Inzwischen ist es möglich, auf dem späteren Reichsgebiet drei Phasen der Binnenwanderung zu unterscheiden. In einer ersten Phase von 1816 bis 1834 verzeichneten neben der Rheinprovinz und der Provinz Schlesien vor allem die nordöstlichen Provinzen Preußens (Posen, Ost- und Westpreußen, auch Pommern) und die beiden mecklenburgischen Staaten hohe Wanderungsgewinne. Da die Wanderungsbewegungen von der Hoffnung auf ausreichende Erwerbsmöglichkeit bestimmt waren, wirkten in diesem Zeitraum offensichtlich die agrarischen Gebiete neben und sogar vor den gewerblich geprägten Regionen besonders anziehend. Im Gegensatz zu der landläufigen Vorstellung von einer ständigen Ost-West-Wanderung fand im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts eher eine West-Ost-Wanderung statt. Nicht zuletzt wegen der wirtschaftlichen Attraktivität seiner agrarischen Provinzen erzielte der preußische Staat bis 1834 einen Wanderungsgewinn von einer halben Million Menschen. Dieser erhöhte sich bis 1843 sogar auf über eine Million, ehe dann auch Preußen Wanderungsverluste, vor allem nach Übersee, erlitt. In einer zweiten Phase von 1834 bis 1852 traten die agrarischen Gebiete als Ziel der Binnenwanderung zurück. Neben Sachsen waren es nun vor allem die norddeutschen Stadtstaaten und Berlin, die erhebliche Wanderungsgewinne verzeichnen konnten. In der dritten Phase von 1852 bis 1871 begann schließlich die Zuwanderung in die Industrieregionen; für sie ist im allgemeinen die Ost-West-Richtung charakteristisch“ (Rürup 1985, S. 21).

Besondere Aufmerksamkeit verdienen aus Sicht einer an der Staatsangehörigkeit orientierten Schulpolitik nur Binnenmigranten, die – wie polnischsprachige preußische Staatsangehörige – in die Industriegebiete an Rhein und Ruhr wandern (also innerhalb von Preußen) und als Staatsangehörige der Schulpflicht unterliegen. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts werden große Anstrengungen unternommen, fremdsprachigen preußischen Untertanen/Staatsbürgern Schulunterricht ausschließlich in deutscher Sprache zu geben. Diese Anstrengungen beziehen sich auf dänisch-, litauisch-, sorbisch-, französisch- oder polnischsprachige preußische Staatsangehörige sowohl in deren autochthonen Siedlungsgebieten als auch bei Migration in die Industriegebiete. Sie werden zu Objekten einer auf Germanisierung ausgerichteten Schulpolitik (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 48ff., 69ff., 76ff.), ethnische, sprachliche und kulturelle Differenz werden als Störfaktor für den Schulbetrieb und die Erreichung der Ziele staatlicher Schulen betrachtet. Die entsprechenden schulpolitischen Maßnahmen sind aber eben nicht auf Migration bezogen, sondern richten sich an einem Idealbild einer einsprachigen deutschen Nation aus. Es handelt sich gewissermaßen um den schulpolitischen Beitrag zur Schaffung der Nation. Alle anderen Migranten aus einem deutschen Staat in einen anderen sind in aller Regel nicht schulpflichtig und damit auch kein Gegenstand der Schulpolitik des jeweiligen Staates.

„Erst nach dem Ersten Weltkrieg wurde zunächst die Gleichstellung von Kindern aus den jeweils anderen Staaten des

Deutschen Reichs per Erlass und später auch durch das Gesetz geregelt. Die rechtliche Grundlage waren die Artikel 143 und 145 der Reichsverfassung von 1919 (Reichsgesetzblatt 1919, Nr. 152, S. 1410). In ihnen war festgelegt, dass ‚für die Bildung der Jugend [...] durch öffentliche Anstalten zu sorgen‘ sei, bei deren Errichtung Reich, Länder und Gemeinden zusammenwirken sollten (Art. 143), und dass allgemeine Schulpflicht herrsche, zu deren ‚Erfüllung [...] die [unentgeltliche] Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre‘ dienen sollte (Art. 145). Die gesetzliche Gleichstellung erfolgte im Verlauf der 1920er Jahre durch die Pflichtschulgesetze der einzelnen Bundesstaaten. In Preußen dauerte dies bis 1921“ (Krüger-Potratz 2005, S. 69).

Mit Beginn der Weimarer Republik ist also die Schulpolitik für staatsangehörige Kinder, die als ethnisch deutsch gelten, etabliert. In der zeitgenössischen Literatur wird unter anderem damit argumentiert, dass es nicht im Interesse des deutschen Staates sein könne, Ausländern die Möglichkeit zu geben, das deutsche Kulturniveau zu erreichen. Die deutsche Staatsschule habe den Zweck, deutsche Staatsbürger zu erzielen und sie mit der Gedankenwelt des deutschen Volkes vertraut zu machen (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 73). Damit haben sich Politiker mit völkischen Positionen durchgesetzt und erreicht, dass Ethnizität zum entscheidenden Kriterium für Schulpflicht geworden ist.

„Die sich für eine Schulpflicht nach dem Territorialprinzip einsetzenden Juristen und Politiker konnten sich nicht durchsetzen. Die reichsausländischen Kinder waren in Preußen nach herrschender Meinung und Gesetzeslage nicht schulpflichtig – eine Entscheidung, die sich noch bis in die Zeit der Bundesrepublik Deutschland auswirkte“ (Krüger-Potratz 2005, S. 73).

Diese Entwicklung zu Beginn der Zwanzigerjahre des letzten Jahrhunderts führt dazu, dass Migranten aus den abgetretenen bisherigen Gebieten des Deutschen Reiches, soweit sie als ethnisch Deutsche galten, schulpflichtig waren, und nicht mehr wie in großen Teilen des 19. Jahrhunderts zunächst eine Staatsangehörigkeit erwerben mussten, um schulpflichtig zu werden.

Allerdings gibt es nach dem Ersten Weltkrieg eine Vielzahl anderer Migranten, zum Beispiel aus dem bisherigen Zarenreich, das nach der Revolution von 1917 zur Sowjetunion wurde. Diese Flüchtlinge waren nun eindeutig keine Deutschen, weder von der Staatsangehörigkeit noch von der ethnischen Zurechnung, gleichzeitig aber gab es ein (überwiegend außenpolitisches und außenwirtschaftliches) Interesse an diesen Flüchtlingen, was daran abzulesen ist, dass mit Hilfe und finanziellen Mitteln des Auswärtigen Amtes Schulen für die Kinder aus dieser Gruppe gegründet werden (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 147ff.). Diese Abweichung von den sonst bis dahin geltenden Prinzipien für Schulpolitik ist insofern bemerkenswert, als ausdrücklich und erstmalig eine staatliche Schulpolitik für Kinder, die weder staatsangehörig noch ethnisch zugehörig waren, etabliert wurde – interessanterweise allerdings nicht von sonst für Schulpolitik zuständigen Ministerien, sondern eben vom Auswärtigen Amt.

Die nächste quantitativ bedeutsame Migration ist 1939 zu verzeichnen. Es handelt sich um die damals als Umsiedler („Heim ins Reich“) bezeichneten Migranten aus den baltischen Ländern, die aufgrund von Regierungsverträgen in der zweiten Hälfte von 1939 vor allem zur Besiedlung von bisher zur Republik Polen gehörigen annektierten Gebieten („neue deutsche

Ostgebiete“: „Reichsgau Wartheland“, „Reichsgau Danzig-Westpreußen“) geholt wurden (vgl. Hansen 2009, S. 150ff.). Später kommen weitere Umsiedler vom Balkan, aus Osteuropa und Südtirol hinzu. Die ethnische Zugehörigkeit wird aufwändig und in mehreren Schritten mithilfe der so genannten „Deutschen Volksliste“ überprüft (vgl. Hansen 2009, S. 150ff. und 2009a, S. 119ff.). Diesen Migranten ist gemeinsam, dass sie nach dieser Überprüfung als ethnisch Deutsche gelten und damit ganz normal der Schulpflicht unterliegen (vgl. Hansen 2009, S. 150ff.).

Am und nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs treffen als weitere Migranten Flüchtlinge und Vertriebene aus den bis dahin deutschen Ostgebieten im Westen ein (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 150ff.). Diese Migranten sind wiederum sowohl Staatsbürger als auch ethnisch Deutsche. Sie unterliegen entsprechend der weitergeltenden Rechtslage der Schulpflicht. Allerdings kommen mit dieser Migrationsbewegung Kinder in Gebiete, in denen bis dahin keine konfessionelle Schule ihrer Glaubensrichtung betrieben wurde. In der auf die Naziherrschaft folgenden Rekonfessionalisierung der Volksschulen führt diese Migration durch Gründung einer Vielzahl von Schulen der jeweils neu hinzu gekommenen Konfession zu einer wachsenden Anzahl konfessioneller Zwergschulen (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 153ff.).

Eine weitere Gruppe von Migranten sind in dieser Zeit die so genannten Displaced Persons, also Personen, die durch die Kriegereignisse (Verschleppung, Zwangsarbeit oder Flucht) im besetzten Deutschland anwesend sind. Unter diesen Personen befinden sich auch Kinder und Jugendliche. Eine schulpolitische Antwort deutscher Behörden ist allerdings nicht nötig, da diese Personen aufgrund alliierter Rechts ein eigenes Schulsystem bis hin zur Universität (z.B. eine ukrainische Universität in München) aufbauen können (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 150ff.). Also auch durch diese Migrantengruppe wird die Reservierung der deutschen Schulen für deutsche Staatsbürger/-innen, die außerdem ethnische Deutsche sind, nicht infrage gestellt.

Mithilfe der Fiktion ethnischer, sprachlicher und kultureller Einheit aller Deutschen ergibt sich auch bei der späteren Migration von Aussiedlern zunächst offenbar keine Notwendigkeit für schulpolitische Konsequenzen. Die mit zunehmendem Abstand vom Zweiten Weltkrieg deutlich werdende sprachliche und kulturelle Differenz der Kinder von Aussiedlern (und noch später Spätaussiedlern) werden zwar pädagogisch aufgegriffen, nicht aber schulpolitisch (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 130ff.).

Auch mit dem Eintreffen von Arbeitsmigranten (zeitgenössisch: Gastarbeiter) ab Mitte der Fünfzigerjahre des 20. Jahrhunderts ist keine Abkehr von der Fixierung der Schulpolitik auf ethnische Zugehörigkeit erkennbar. Die Politik setzt auf Rotation und antizipiert eine Verstetigung des Aufenthalts von Gastarbeiterkindern oder den Familiennachzug nicht. Das Mantra dieser Politik lautet: Deutschland ist kein Einwanderungsland. Auch wenn die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 1952 empfiehlt, die Schulpflicht auf „heimatlose Ausländer sowie auf Angehörige fremder Staaten und Staatenloser auszudehnen, die in der Bundesrepublik ihren Wohnsitz oder dauernden Aufenthalt haben“ (Hansen/Wenning 2003, S. 154f.) vergehen zum Teil noch Jahrzehnte, bis diese Empfehlung in allen Bundesländern umgesetzt ist. In der Schulpraxis liegt allerdings die Notwendigkeit auf der Hand, mit sprachlicher und/oder kultureller Differenz produktiv umzugehen (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 120ff.).

Die Antwort auf diese Notwendigkeit besteht zunächst in der Entwicklung einer Ausländerpädagogik Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre: „Unter ‚ausländerpädagogisch‘ werden kompensatorische und/oder assimilatorisch ausgerichtete Konzepte und Maßnahmen zusammengefasst, die sich an die nicht-einheimischen Kinder richten. Ausgangspunkt ist die mehr oder weniger explizit formulierte Vorstellung, dass die Zugewanderten herkunftsbedingte sprachliche und kulturelle Defizite aufweisen, die es auszugleichen gelte, damit sie sich erfolgreich am Unterricht bzw. generell an Bildungsangeboten beteiligen können“ (Krüger-Potratz 2005, S. 120f.). Ausländerpädagogik nimmt nur die Zugewanderten in den Blick und geht implizit weiter von der ethnischen Homogenität der anderen bereits Anwesenden aus. Wie sehr diese Fiktion der ethnischen Homogenität der Deutschen die seinerzeitige Diskussion beeinflusste, zeigt sich auch darin, dass Anfang der Achtzigerjahre über die vermeintliche Notwendigkeit der Etablierung einer Aussiedlerpädagogik geredet wurde. Diese Diskussion macht deutlich, dass nicht sprachliche und/oder kulturelle Differenz unter Einschluss der entsprechenden Differenzen zwischen ethnisch Deutschen zum Ausgangspunkt der Überlegungen wurde, sondern die vermeintliche ethnische Homogenität von Deutschen als Prämisse aufrecht erhalten wurde, obwohl deutlich erkennbar war, dass spätaussiedelnde Kinder und Jugendliche die Schulpraxis mit gleichen oder ganz ähnlichen Herausforderungen konfrontierten wie ausländische Kinder.

Mit der Entwicklung einer interkulturellen Pädagogik als Alternative zur Ausländerpädagogik wurde der Versuch unternommen, sprachliche und/oder kulturelle Vielfalt insgesamt und unabhängig von ethnischer Zurechnung in den Blick zu nehmen. Hierbei sollen nicht die Herkunft oder die ethnische Zurechnung im Vordergrund stehen, sondern pädagogisch relevante Differenzen. Dieser Ansatz kann als späte Durchsetzung des Territorialprinzips für die Schulpolitik angesehen werden. Alle legal und dauerhaft anwesenden Einwohner/-innen sollen in ihrer Vielfalt zum Ausgangspunkt für pädagogische Prozesse genommen werden. Allerdings ist auch in den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts nicht in allen Bundesländern durchgesetzt, dass asylsuchende Flüchtlinge im Kindes- oder Jugendalter als schulpflichtig gelten (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 161). Als zusätzliches Kriterium für die Ausnahme von der Schulpflicht wurde hier die nicht absehbare Dauer des Aufenthalts herangezogen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass in den letzten vier Jahrzehnten eine erfolgreiche Abkehr von der Staatsangehörigkeit bzw. der Ethnizität als Voraussetzung für die Geltung der Schulpflicht erreicht wurde. Die Realität des Einwanderungslands Deutschland mit sprachlicher, kultureller und ethnischer Vielfalt ist um die Jahrtausendwende in der Schulpolitik angekommen.

Bei der Schulpolitik für Migranten in Preußen-Deutschland haben wir es in den letzten vier Jahrhunderten mit vier Phasen zu tun:

- in der ersten Phase (17./18. Jahrhundert) sind Migranten kein Gegenstand von Schulpolitik, weil die Religionsgemeinschaften in mehr oder weniger autonomer Weise für Schule und Unterricht zuständig sind und nicht der Staat,
- in der zweiten Phase (im Wesentlichen das 19. Jahrhundert) sind Migranten kein Gegenstand von Schulpolitik, weil erst mit dem Erwerb der jeweiligen Staatsangehörigkeit Schulpflicht und ein Anspruch auf Unterricht entstehen,
- in der dritten Phase (erste zwei Drittel des 20. Jahrhunderts) unterliegen Migranten nur dann der Schulpflicht, wenn sie als ethnisch Deutsche angesehen werden und darüber hinaus die Staatsangehörigkeit eines deutschen Staates haben,
- in der vierten Phase (letztes Drittel des 20. Jahrhunderts) wird Schulpflicht auf die legal anwesenden Einwohner ausgedehnt und damit werden Migranten zum Gegenstand von Schulpolitik.

In den ersten drei Phasen ist Migration kein Anlass, schulpolitisch um zu disponieren. Es kann festgehalten werden, dass Migration und die damit verbundene Vergrößerung von Vielfalt schulpolitisch nicht aufgenommen werden. Die Akteure der Schulpolitik sahen offenbar die Prämissen ihres schulpolitischen Handelns durch Migration nicht infrage gestellt. Die über Jahrzehnte geltenden Differenzlinien in der Schulpolitik Staatsangehörigkeit, Ethnizität, Sprache und Kultur (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 66ff.) werden unabhängig von den verschiedensten Migrationen als für den Zugang zu Bildung gültig unangetastet aufrechterhalten. Migration wird im 19. und in weiten Teilen des 20. Jahrhunderts nur als Störfaktor wahrgenommen und dient nicht als Anlass für eine Revision der Prämissen von Schulpolitik. Insofern ist Schulpolitik erst von der Realität im zusammenwachsenden Europa zur Akzeptanz von Migration als relevanter Größe für die Formulierung von Zielen und Wegen gezwungen worden. Die langen Schatten des Nationalstaats haben diesen Realitätsbezug über Jahrzehnte verhindert und damit dafür gesorgt, dass Kinder von Migranten in ihrer schulischen Bildung behindert wurden und Kindern von Nicht-Migranten der unbelastete Zugang zur Vielfalt der Gleichaltrigen erschwert wurde.

Literatur

- Edathy, S. (2000):** Wo immer auch unsere Wiege gestanden hat – Parlamentarische Debatten über die deutsche Staatsbürgerschaft 1870–1999. Frankfurt a.M. (Zwischenwelten: Theorien, Prozesse und Migrationen, 5).
- Hansen, G. (2001):** Die Deutschmachung. Ethnizität und Ethnisierung im Prozess von Ein- und Ausgrenzung. Lernen für Europa, Band 7. Münster.
- Hansen, G. (2009):** Gedenken gegen Vertreibungen – aber welche? In: Martin Spetsmann-Kunkel (Hrsg.) Homogenitätsillusion und Normalitätskonstrukt. Aufsätze von Georg Hansen. S. 150ff. Lernen für Europa, Band 12. Münster.
- Hansen, G. (2009a):** Die Ethnisierung des deutschen Staatsbürgerrechts und seine Tauglichkeit in der EU. In: Spetsmann-Kunkel, M. (Hrsg.): Homogenitätsillusion und Normalitätskonstrukt. Aufsätze von Georg Hansen. S. 112ff. Lernen für Europa, Band 12. Münster.
- Hansen, G./Wenning, N. (2003):** Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Lernen für Europa, Band 9. Münster.
- Krüger-Potratz, M. (2005):** Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Lernen für Europa, Band 10. Münster.
- Rürup, R. (1985):** Deutschland im 19. Jahrhundert 1815–1871. S. 3–200. In: Deutsche Geschichte, Band 3, 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen.
- Vierhaus, R. (1985):** Deutschland im Zeitalter des Absolutismus (1648–1763), S. 357–512. In: Deutsche Geschichte, Band 2, Frühe Neuzeit. Göttingen.
- Wenning, N. (1996):** Migration in Deutschland. Ein Überblick. Lernen für Europa, Band 3. Münster.

Prof. Dr. Georg Hansen

Jahrgang 1944, studierte Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichte und Geografie in Tübingen, Bochum und Tours (Frankreich). Nach einer Tätigkeit in der Kommunalverwaltung in Dortmund promovierte Hansen 1973 in Bochum, habilitierte 1977 in Dortmund und war von 1978 bis 1989 Professor für Bildungsplanung, -politik und -ökonomie an der WWU Münster. Von 1989 bis 2009 vertrat Hansen das Lehrgebiet „Interkulturelle Erziehungswissenschaft“ an der Fernuniversität Hagen. Hansen lebt als Pensionär in Bremen.

Norbert Frieters-Reermann

Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens – ausgewählte Denkanstöße

Zusammenfassung

Freiwillige oder unfreiwillige Migration ist eine globale Normalität. Weltweit bietet Migration Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten aber auch Risiken und Herausforderungen für Migrierende und Aufnahmegesellschaften. Die Herausforderungen für das Globale Lernen in einer Weltmigrationsgesellschaft werden anhand von sieben Denkanstößen nachgezeichnet.

Schlüsselworte: *Postkoloniale Theorien, Migrationsregime, Transnationalität*

Abstract

Voluntary or involuntary migration is global normality. Worldwide migration offers chances and development opportunities as well as risks and challenges for migrants and host societies. The challenges for global learning are summarized through seven thought-provoking impulses.

Keywords: *Postcolonial Theory, Migration Regime, Transnationality*

Unser Planet gleicht einer Weltmigrationsgesellschaft. Verschiedene freiwillige und unfreiwillige Formen der Migration gehören seit jeher zur Menschheitsgeschichte. Sie sind weltgesellschaftliche Normalität und sie beinhalten vielfältige Optionen, Potentiale und Entwicklungschancen aber auch Herausforderungen für Migrierende und die Zielregionen. Menschen die ihre Heimat verlassen tun dies meist um vielfältigen direkten personellen sowie indirekten strukturellen und kulturellen Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen zu entkommen. Diese Erfahrungen setzen sich oftmals in den Transit- und Zielländern, so auch in Deutschland, fort. Flucht ist dabei eine spezifische Form von unfreiwilliger und erzwungener Migration, die von besonderen Notlagen begleitet wird.

Vor diesem Hintergrund erscheint der Themenkomplex Migration und Flucht auf den ersten Blick als einfach zugängliches, anschauliches und geeignetes Thema für Globales Lernen und entwicklungspolitische Bildung, bei dem exemplarisch globale Dynamiken und ihre Verflechtungen mit nationalen Prozessen und Strukturen in Deutschland erfahrbar werden können.

Bei genauerer Betrachtung werden allerdings einige Spannungsfelder ersichtlich, welche vor allem aus der Perspek-

tive kritischer Bildungs-, Migrations- und Entwicklungsforschung Fragen aufwerfen, die von Akteuren des Globalen Lernens berücksichtigt werden sollten, um der Komplexität und Vielschichtigkeit der Thematik gerecht zu werden und auch um die eigene Rolle im Kontext von Migration und Flucht hinterfragen zu können. Diese sollen nachfolgend in sieben Punkten prägnant vorgestellt werden.

Migration und Flucht im Spiegel der Kolonialgeschichte

Geographisch gesehen stammen die meisten Migrierenden in Deutschland aus südlicheren Ländern und der Großteil der Flüchtlinge aus dem sogenannten Global South. Zahlreiche Herkunftsländer von Migrierenden sind ehemalige Kolonien. Aus der Sicht postkolonialer Theorien (vgl. Hall 2000; Bhabha 2000; Erdheim 1994) ergeben sich somit einige Fragen und Reflexionsanstöße für das Globale Lernen. Denn aus einer postkolonialen Beobachterperspektive lässt sich nachzeichnen, wie Kolonialisierung, Missionierung, ethnologische Forschung europäischer Staaten in außereuropäischen Gesellschaften sich bis heute global auswirkt. Denn die damit einhergehenden Unterdrückungs-, Macht- und Herrschaftspraktiken prägten und prägen nicht nur die Menschen, Strukturen und Lebenswelten in diesen außereuropäischen Gebieten nachhaltig, sondern sie beeinflussen auch das kollektive Unbewusste und die Dominanz- und Überlegenheitsvorstellungen der europäischen Gesellschaften bis heute. Aus dieser Sicht ist die Ausbeutung und Unterdrückung des Südens keine Fußnote oder ein abgeschlossenes, marginales dunkles Kapitel einer europäischen Geschichtsepoche. Denn parallel zu den Prozessen von Aufklärung, Säkularisierung, Menschenrechtsentwicklung, Humanisierung und Demokratisierung, die als Errungenschaften für den europäischen Raum in dieser Epoche gefeiert wurden, erfolgte eine repressive und menschenverachtende Kolonialisierung außerhalb des europäischen Kontinents, bei der alle diese Errungenschaften der dortigen Bevölkerung bis in die Dekolonialisierungsprozesse in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts hinein vorenthalten wurden. Kolonialgeschichte ist somit integraler Bestandteil auch der jüngeren europäischen Geschichte. Denn erst in der Kolonialisierung des Fremden entstanden jene binären Strukturen von Zivilisation und Wildheit, Rationalität und Irrationalität, Entwicklung und Unterentwicklung, die bis heute tief im westlichen Denken verankert

sind und die implizite Ungleichwertigkeit von Menschen des Nordens und des Südens legitimieren. Postkoloniale Ansätze eröffnen somit einen kritischen Blick darauf, wie die Jahrhunderte andauernde Kolonialgeschichte Europas sich auch auf die Lebensweisen, Weltansichten, Geschichtsschreibungen, Politikpraktiken, Dominanzkulturen, Bildungssysteme und Lehrpläne in Europa ausgewirkt haben und immer noch auswirken. Der gegenwärtige europäische Umgang mit Flüchtlingen und Migrierenden aus dem globalen Süden ist von dem historischen europäischen Umgang mit Menschen im globalen Süden nicht zu trennen.

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage, wie eine postkoloniale Perspektive verstärkt integriert werden kann, um die Zusammenhänge von kolonialer Ausbeutung und gegenwärtigen Dominanzkulturen und Diskriminierungspraktiken gegenüber Migrierenden zu verdeutlichen?

Migration und Flucht im Migrationsregime

Flucht ist eine Form von Migration und Fluchtmigration lässt sich nicht eindeutig von anderen Formen der Migration unterscheiden (vgl. Treibel 2003). Und dennoch ist diese Unterscheidung von verschiedenen Migrationsformen, -ursachen und -hintergründen für den gesellschaftlichen, rechtlichen und politischen Umgang mit Flüchtlingen und Migrierenden in Deutschland von zentraler Bedeutung (vgl. Niedrig/Seukwa 2010; Schroeder 2003; Müller 2010). Denn erst die detaillierte Kategorisierung von Migrierenden und Flüchtlingen sowie die differenzierte Klassifizierung von Fluchtursachen, ermöglichen die Zuweisung oder Verweigerung von Rechtsansprüchen, Aufenthaltstiteln, Statusabsicherungen und Zuwendungen. Die Deutungshoheit, Etablierung und Praktiken in Bezug auf die verschiedenen Klassifizierungen und Kategorisierungen sind von vielschichtigen Interessenkonflikten begleitet. Vor diesem Hintergrund hat sich im Umgang mit Migration und Flucht ein komplexes Migrationsregime (vgl. Müller 2010; Karakayali 2008; Sulimma/Muy 2012) etabliert, welches in vielfacher Hinsicht auf die Lebenswirklichkeit von Migrierenden einwirkt. Dieses Migrationsregime ist als ein Zusammenspiel von gesellschaftlichen, rechtlichen, politischen, staatlichen und administrativen Strukturen und Prozessen zu verstehen, welche den Umgang mit Migrierenden und Flüchtlingen verhandeln, regeln und gestalten. Zahlreiche Aspekte dieses Migrationsregimes sind als extrem diskriminierend und marginalisierend einzustufen. Alle Akteure, die sich im Kontext von Migration und Flucht forschend, unterstützend, beratend und begleitend engagieren, können sich einer direkten oder indirekten Unterstützung dieses Migrationsregimes nicht entziehen. So ist beispielsweise die Migrationsforschung an dem Regime beteiligt, wenn sie die Klassifizierungen von Migrierenden und die Differenzierung von Fluchtursachen unterstützt, die dann bei Asylanerkennungsverfahren den inhaltlichen Referenzrahmen bilden. Bildungsinstitutionen werden Teil des Regimes, wenn sie verstärkt integrationsbezogene stigmatisierende Sonderbehandlungen und -klassen von Flüchtlingen etablieren und dadurch ganzheitliche Inklusionsansätze unterlaufen. Und die Soziale Arbeit unterstützt das Regime, wenn sie sich der Unterstützung illegaler Flüchtlinge entzieht oder wenn sie sich intensiv in der Rückkehrberatung für Flüchtlinge engagiert und damit vermeintlich humaner Partner einer staatlichen Migra-

tionsregulierung wird. Gerade an dieser Stelle wird ersichtlich, wie auch zunehmend NGOs durch staatlichen Druck und drohende Mittelkürzungen für ihre flüchtlingsbezogenen Unterstützungsangebote in das Migrationsregime verwoben werden (vgl. Sulimma/Muy 2012).

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage, inwieweit sie durch ihre Kommunikations- und Aktionsweisen unwillentlich das repressive Migrationsregime stützen und damit als ein Element dessen oder zumindest als verwickelt und verschränkt mit diesem wahrgenommen werden?

Migration und Flucht als Produkte von spezifischen Diskursen

Elementarer Bestandteil des Migrationsregimes ist die Unterscheidung von Migration und Flucht. Aus der Sicht der kritischen Migrationsforschung lässt sich diese Unterscheidung und insbesondere die wirkmächtige Konstruktion des Flüchtlingsbegriffs bzw. die Kategorie Flüchtling allerdings hinterfragen und aus drei Perspektive betrachten (vgl. Schroeder 2003; Seukwa 2007; Niedrig/Seukwa 2010).

1. Perspektive des deutschen Asylrechts: Flüchtlinge als nationale Produkte von Umbrüchen in Herkunftsländern: Das deutsche Asylrecht konstruiert Flüchtlinge als ein Produkt von Umbrüchen, die in den Herkunftsländern der Asylsuchenden liegen. Die Flucht wird als eine Bewältigungsstrategie interpretiert, um sich diesen Umbrüchen zu entziehen. Wenn nach eingehender Prüfung der deutschen Asylbürokratie die Situation im Herkunftsland das Leben oder die Grundrechte der Flüchtlinge bedrohen, kann dem Asylantrag stattgegeben werden, und wenn sich die Verhältnisse stabilisieren, kann der Flüchtlingsstatus wieder aberkannt werden. Diese Asyl-Praxis und die Produktion des Flüchtlings ist demnach direkt und kausal an die Situation des Herkunftslandes gekoppelt, dem die Flucht zeitlich und räumlich zugeordnet wird.

2. Perspektive entwicklungspolitischer und globalisierungskritischer Diskurse: Flüchtlinge als transnationale Produkte von Umbrüchen der Weltgesellschaft. Die zweite Perspektive erkennt in der Fluchtentscheidung ebenfalls eine individuelle Bewältigungsstrategie der Flüchtenden. Aber die Fluchtursachen werden nicht primär in dem nationalen Kontext und den darin erfolgenden Umbrüchen der Herkunftsgesellschaften lokalisiert. Vielmehr werden sie in ihren transnationalen, globalen Verflechtungen analysiert. Aus dieser Sicht werden Flüchtlinge als ein Produkt von Umbrüchen in einer komplexen Weltgesellschaft verstanden. Flucht bleibt zwar eine individuelle Bewältigungsstrategie vor nationalen Bedrohungs- und Gewaltkontexten, deren Ursachen aber als Folge historischer und gegenwärtiger globaler, trans- und internationaler Dominanzverhältnisse und Dynamiken interpretiert werden. Den ehemaligen Kolonialmächten und Industrieländern Europas wird in diesem Zusammenhang eine Mitverantwortung an den Ursachen globaler Flucht- und Migrationsströme zugeschrieben.

3. Perspektive kritischer Migrationsforschung: Flüchtlinge als nationale Produkte von institutionellem Handeln in der Aufnahmegesellschaft: Die dritte Perspektive basiert auf empirischen Befunden und theoretischen Reflexionen (vgl. Schröder 2003; Niedrig/Seukwa 2010) welche zu einer vollkommen anderen Zeit-Raum-Logik im Kontext von Flucht

gelangen. Denn aus dieser Sicht werden Migrierende, die sich aus verschiedenen Gewalt- und Diskriminierungskontexten auf den Weg nach Deutschland machen, nicht zu Beginn ihrer Migration im Herkunftsland, sondern erst mit der Ankunft in Deutschland am Ende ihrer Migration als Flüchtlinge markiert. Das heißt, dass die politisch-rechtliche Zuschreibung Flüchtling erst in Deutschland auf die Migrierenden angewandt wird, welche diese dann in ihre Identität und Selbstdeutung integrieren (müssen), da das deutsche Migrationsregime diese Kategorie zwingend vorsieht und damit erst konstituiert. Maßgebend ist dabei nicht die intentionale Handlung des Einzelnen, sein Herkunftsland zu verlassen. Maßgebend ist die Bewertung, Einschätzung und Sanktionierung dieser individuellen Handlung durch das Migrationsregime. Erst sie interpretieren die individuelle Migrationsentscheidung als Flucht und befinden im weiteren Verlauf über Status und Aufenthaltstitel, welche die Flüchtlingsidentitäten beeinflussen (vgl. Seukwa 2007).

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage, wie sie ihre eigene Rolle bei der Konstruktion und Produktion von Flüchtlingskategorien hinterfragen können und verstärkt die subjektiven Migrationsentscheidungen von Menschen statt kollektiver Zuschreibungsprozesse thematisieren können?

Migration und Flucht als individuelle Ressource

Auch wenn Migration und Flucht oftmals mit massiven Exklusions- und Gewalterfahrungen einhergehen, welche zu vielfältigen Traumatisierungen, Verletzungen und Problemen der Betroffenen führen können, sollte nicht verkannt werden, welche vielschichtigen Kompetenzen Migrierende und Flüchtende vorweisen können. Gerade junge Flüchtlinge verfügen oftmals über umfangreiche Potentiale, Ressourcen und Bildungsambitionen (vgl. Niedrig/Seukwa 2010; Seukwa 2006; Theilmann 2005; Barth/Meneses 2012). Wenn diese aber in einem Migrationsregime nicht als Ressource wahrgenommen werden, sondern verstärkt Sprach- und Integrationsprobleme fokussiert werden, werden wichtige Entwicklungsmöglichkeiten für die Migrierenden sowie entscheidende Bereicherungspotentiale für die deutsche Aufnahmegesellschaft blockiert. Dass die Art und Weise, wie Aufnahmegesellschaften mit Migrierenden umgehen und wie sie ihre Ressourcen und Kapazitäten erkennen und berücksichtigen, nicht nur eine Frage der Humanität, sondern vor allem auch eine der eigenen sozioökonomischen Zukunftssicherung ist, hat u.a. Saunders eindrucksvoll in einer globalen Studie über Migration nachgezeichnet (vgl. Saunders 2011). Denn gerade die Gesellschaften, die Pluralität und Diversität als Ressource erkennen und gestalten, scheinen in einer globalisierten Welt am zukunftsfähigsten zu sein.

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage, wie sie einer einseitigen Viktimisierung von Migrierenden entgegenwirken und auch verstärkt deren Potentiale und Ressourcen thematisieren können?

Migration und Flucht als transnationale Mobilitätsprozesse

Ein weiterer fataler Irrtum des deutschen Migrationsregimes bezieht sich auf die Vorstellung, dass Migration von den Migrierenden vornehmlich als ein einmaliger linearer Prozess geplant wird. Durch eine solche Sichtweise wird unterstellt, dass

Migration ein singuläres und zeitlich eingrenzbare Ereignis in der Biographie von Menschen ist, welche sich primär auf die permanente Niederlassung in der Aufnahmegesellschaft und allenfalls noch auf eine spätere dauerhafte Rückkehr in die Herkunftsgesellschaft ausrichtet (Schröder 2009). Damit wird die Situation von Migrierenden und Flüchtlingen entweder als Herausforderung der Integration in die neue Gesellschaft oder als Reintegration in die alte definiert. Das Migrationsregime unterliegt hier wie weite Teile der traditionellen Migrationsforschung dem Kurzschluss eines methodologischen Nationalismus, der verkennt, dass Migrationsbewegungen und damit verbundene Integrations-, Inklusions- und Identitätsprozesse seit Jahrzehnten diffuser und komplexer erfolgen. Im theoretischen Diskurs von transnationaler Migration und Transmigration (vgl. vor allem Pries 2008) wird dieser Komplexität Rechnung getragen. Transmigration ist dadurch gekennzeichnet, dass das Heranwachsen, Lernen und Arbeiten in unterschiedlichen Ländern stattfindet, dass die familiären und sozialen Beziehungen international ausgebreitet sind, dass innerhalb dieser Beziehungen internationale gegenseitige Unterstützungen, Ressourcentransfers und die Zirkulation von Menschen, Geld und Waren erfolgt, wodurch sich transmigrierende Identitätsprozesse und soziale Lebenswelten quer zu den Ankunfts- und Herkunftsgesellschaften beschreiben lassen (vgl. Goebel/Pries 2003; Schröder 2009).

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage, wie sie der Komplexität von Transmigrationsprozessen gerecht werden können und zur Dekonstruktion methodologischer Nationalismen beitragen können?

Migration und Flucht als interkulturelle Konstruktion

Migration und Flucht werden oftmals als Begegnungen von kulturell verschiedenen Menschen interpretiert und jede Interaktion zwischen Einheimischem und Migrierenden als interkulturell konstruiert. Interkulturelle Kompetenzen werden folgerichtig zunehmend von jenen Akteuren gefordert, die mit Migrierenden arbeiten. Ist eine solche interkulturelle Ausrichtung und die damit verbundene differenzhervorhebende Perspektive nun wichtig, um soziokulturelle Probleme von Migrierenden in Deutschland präziser fassen und um dadurch auch Unterstützungsmaßnahmen zielgruppengerechter und bedarfsorientierter ausrichten zu können? Oder dient eine solche kulturbezogene differenzbetonende Perspektive letztlich nur der Zementierung des Konstrukts einer homogenen Normalgesellschaft der Einheimischen, die dann darüber befinden, wie mit den kulturell Anderen umzugehen ist, welche interkulturellen Herausforderungen mit welchen Migrationsgruppen bestehen und wie diese zu integrieren sind oder sich zu integrieren haben. Oder anders gefragt: Ist die Anerkennung von kultureller Differenz eine sinnvolle, ja notwendige Voraussetzung, um Migrierende als Andere in ihrer Andersartigkeit verstehen und respektieren zu können? Oder aber ist die Anerkennung von kultureller Differenz eine notwendige Voraussetzung, damit die Mehrheitsgesellschaft die Anderen in ihrer kulturellen Andersartigkeit festlegen kann um dadurch auch die Dominanz und Deutungshoheit des Migrationsregimes über migrationsbezogene Unterstützungs- und Integrationsansätze etablieren zu können? Wie stark die damit verbundenen Differen-

zierungs- und Zuschreibungsprozesse im Kontext von Migration und Flucht entlang kultureller Kodierungen erfolgen, wird auch durch die Diskurse um Inter-, Multi-, Trans-, Hybrid- und Hyperkulturalität verdeutlicht (vgl. Ha 2005; Datta 2005). Dabei wird ersichtlich, dass auch jene Ansätze, die das unterkomplexe binäre Schema der Interkultur durch die Konstruktion einer Trans- oder eine Hybridkultur ersetzen, ihrerseits wieder der grundsätzlichen kulturellen Kodierung von Identitäten und Lebenswelten unterliegen. Damit wird Kultur als eine zentrale Beobachtungskategorie begründet und festgeschrieben. Auf die damit verbundenen Risiken und Nebenwirkungen für Inklusions- und Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft verweisen Ansätze einer rassismuskritischen Bildungsarbeit (vgl. Leiprecht/Scharathow 2009; Melter/Mecheril 2009).

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage wie sie ihre Rolle bei der Verfestigung kultureller Differenzfeststellungen innerhalb des Migrationsregimes hinterfragen können und damit unbewusst stigmatisierende und exklusive Tendenzen zu überwinden.

Flucht und Migration als generationsübergreifendes Stigma

Abschließend soll die Frage nach der Zielgruppe Globalen Lernens in einer globalen Migrationsgesellschaft aufgeworfen werden. Diese Frage impliziert auch eine selbstkritische Reflexion der historischen Genese des Globalen Lernens. Denn vereinfacht kann der Ursprung des Globalen Lernens als eine Solidaritätspädagogik von der ersten Welt im Norden skizziert werden, die durch die Thematisierung von Hunger und Armut in der fernen dritten Welt im Süden bestimmt war. Was aber bedeutet es, wenn die Menschen aus dieser alten Dritten Welt nun als Migrierende und Flüchtlinge in der ersten Welt angekommen sind? Was bedeutet es, wenn Flüchtlinge und Migrierende nicht nur zum Lerngegenstand und Beobachtungsfeld, sondern zu Teilnehmenden und Lernenden im Prozess Globalen Lernens werden? Und wie lange sind diese Menschen eigentlich Migrierende oder Flüchtlinge? Über wie viele Generationen werden ihre Nachkommen durch das Migrationsregime noch mit dem Stigma Migrations- und Fluchthintergrund versehen? Und wie lange werden sie mit ihrer familiären Migrations-Identität leben wollen oder müssen?

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich somit die zentrale Frage, wie es ihnen gelingen kann, beim Lernen über Flucht und Migration die Perspektive von Flüchtlingen und Migrierenden aktiv einzubeziehen und wie sie mit diesen gemeinsam vorherrschende Kategorisierungen und Klassifizierungen des Migrationsregimes dekonstruieren und durch andere passende Begriffe und Konzepte ersetzen können, welche die Identitäten der betroffenen Menschen wieder spiegeln? Und wie also können die Akteure des Globalen Lernens dazu beitragen, dass Flüchtlinge und Migrierende von Objekten zu Subjekten migrations- und fluchtbezogener Bildungs- und Lernprozesse werden?

Literatur

Barth, S./Meneses G.V. (2012): Zugang jugendlicher Asylsuchender zu formellen Bildungssystemen in Deutschland. Zwischen Kompetenzen und strukturellen Problemlagen. Frankfurt am Main. (Online im Internet: <http://www.isis-sozialfor>

www.isis-sozialfor.de/download/Bildungszug%C3%A4nge%C3%BCrAsylsuchende.pdf [08.07.2013]).

Bhabha, H.K. (2000): Die Verortung der Kultur, Tübingen.

Bilden, H. (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. (1. Auflage). In: Keupp, H./Höfer, R. (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main. S. 227–250.

Datta, A. (Hg.) (2005): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main.

Erdheim, M. (1994): Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Frankfurt am Main.

Goebel, D./Pries, L. (2003): Transnationale Migranten und die Inkorporation von Migranten. In: Swiaczny, E./Haug, S. (Hg.): Migration – Integration – Minderheiten. Wiesbaden, S. 35–48.

Ha, K. N. (2005): Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus, Bielefeld.

Hall, S. (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3, Hamburg.

Karakayali, S. (2008): Gespenster der Migration. Zur Genealogie illegaler Einwanderung in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld.

Leiprecht, R./Scharathow, W. (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts.

Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.

Müller, D. (2010): Flucht und Asyl in europäischen Migrationsregimen. Metamorphosen einer umkämpften Kategorie am Beispiel der EU, Deutschlands und Polens. Göttingen.

Niedrig, H./Seukwa L.H. (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung J. 5. H. 2. S. 181–194.

Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt a.M.

Saunders, D. (2011): Arrival city. London.

Schroeder, J. (2003): Umbruch und Bewältigung. Reflexionen zu einem widerständigen Kategorienpaar. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Neumann, U./Niedrig, H./Schröder, J./Seukwa, L.H. (Hg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster. S. 411–426.

Schroeder, J. (2009): Transnationale Perspektiven auf Migration, Arbeit und Bildung. (Online im Internet unter: <http://epb.uni-hamburg.de/files/Publikationsliste.pdf> [29.04.2013]).

Schroeder, J./Seukwa, L.H. (2007): Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen. Karlsruhe.

Seukwa, L.H. (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster.

Seukwa, L.H. (2007): „Zum Flüchtling wird man gemacht.“ Blick auf Flüchtlings- und Asylpolitik Europas im Zeitalter der Globalisierung. Vortrag im Rahmen des Entwicklungspolitischen Forums des Afro-Asiatischen Instituts Graz am 12.06.2007 (Online im Internet unter: http://www.afrikanet.info/archiv1/index.php?option=com_content&task=view&id=677&Itemid=92 [08.07.2013]).

Sulimma, S./Muy, S. (2012): Strukturelle Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit im Handlungsfeld Flucht und Migration. In: Netzwerk MIRA (2012) Kritische Migrationsforschung? Da kann ja jedeR kommen. (Online im Internet unter: <http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/netzwerkmira-38541/all/PDF/mira.pdf> [08.07.2013]). S. 41–72.

Theilmann, S. (2005): Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten, minderjährigen Flüchtlingen. Oldenburg. (Online im Internet unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/519/> [08.07.2013]).

Treibel, A. (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Bielefeld.

Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Friedens- und Konfliktpädagogik, Intergenerationelle Bildung, Globales Lernen und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft.

Gregor Lang-Wojtasik

Schule als Adresse von Migration und Inklusion – Anregungen für eine differenzorientierte Bildungsarbeit

Zusammenfassung

Schule kann und soll einen konstruktiven Umgang mit Migration und Inklusion ermöglichen. Diese Annahme und Forderung wird systematisch im Spannungsfeld deskriptiv-normativer Positionen beschrieben und auf zentrale Diskussionslinien des schultheoretischen Diskurses bezogen, um egalitäre Differenz zwischen pädagogischer Hoffnung und gesellschaftlich-pädagogischer Semantik zu verorten.

Schlüsselworte: *Inklusion, Schultheorie, Migration, Differenz*

Abstract

School can and should realize a constructive dealing with migration and inclusion. This assumption and demand is described systematically against the tentative field of descriptive-normative positions. It is linked to focused discussion-routes of school theory to place egalitarian difference between educational hope and societal-educational semantics.

Keywords: *Inclusion, School Theory, Migration, Difference*

Vorbemerkungen

Schule wird attestiert, vielfältige Herausforderungen bewältigen, um gesellschaftliche Anschlussfähigkeit für alle garantieren zu können. Im bildungsbezogenen Diskurs um Migration und Inklusion überwiegen normativ-pädagogische Vorstellungen, die darüber informieren, wie Schule und Gesellschaft sowie ihre Beziehung sein sollen, um Gleichwertigkeit zu erreichen. Im deutschsprachigen Inklusionsdiskurs werden bezogen auf Schule verschiedene plakative Forderungen laut: Integrative Pädagogik überwinden und Inklusiv Pädagogik umsetzen! Heterogenität, Pluralität und Inklusion als Chance nutzen! Individuelles Lernen fördern und innere Differenzierung als Chance begreifen! Gesamt- und Gemeinschaftsschulen durchsetzen, um Chancengleichheit und -gerechtigkeit für alle zu schaffen! Vielfalt macht schlauer! (z.B. Lehmann 2011; Demmer 2011). Bei diesen Forderungen stellen sich Fragen nach dem Warum und Wie.

Der Inklusionsbegriff wird im pädagogischen Diskurs für alle Abweichungen von einer angenommenen Norm verwendet, die über die Schule in einen angenommenen gesellschaftlichen Mainstream ein- oder zurückgeführt werden sollen. Damit kommen auch Heranwachsende mit Migrationshintergrund/-geschichte in den Blick. Betrachtet man Migration als schu-

liche Herausforderung im Horizont der Weltgesellschaft, eröffnen sich Optionen einer Reformulierung von Inklusion vor der Folie schultheoretischer Überlegungen.

Mit dem vorliegenden Beitrag wird versucht, Inklusion als systematischen Leitbegriff differenzorientierter Bildungsarbeit im Spannungsfeld von Deskription und Normativität für die Beschreibung von Schule zu entwickeln. Dazu wird zunächst der Zusammenhang von Migration und Schule vor der Folie Interkultureller Pädagogik beschrieben. In einem weiteren Schritt wird Inklusion zwischen Gesellschaft und Pädagogik verortet, um vor diesem Hintergrund den aktuellen Inklusionsdiskurs schultheoretisch zu würdigen und für einen entdramatisierten Blick auf das Thema zu plädieren.

Migration und Schule

Migration als Phänomen stellt eine Abweichung von der angenommenen Homogenität des Nationalstaates und der damit assoziierten Gesellschaft dar. Schulbezogen adressiert Migration Interkulturelle Pädagogik als Querschnittsdisziplin. Diese existiert in dem Territorium, das wir heute als Deutschland bezeichnen, im engeren Sinne seit den 1960er Jahren. Relevante Differenzlinien sind gleichwohl älter und gehen auf die sich durchsetzende Nationalstaatsidee Mitte des 19. Jahrhunderts zurück (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 62ff.; Lang-Wojtasik 2010). Migration ist die zentrale Kategorie interkultureller Pädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion (vgl. Lang-Wojtasik 2011b). Sie umfasst in einem erweiterten Verständnis den „auf Dauer angelegte[n] bzw. dauerhaft werdende[n] Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen“ (Treibel 2008, S. 21). Damit wird der Begriff aus seiner nationalkulturellen Engführung herausgehoben und es werden Optionen alternativer Betrachtungen eröffnet. Im Diskurs geht es zunächst um die Staatsangehörigkeit (GG, Art 116) und die damit verbundene juristische Differenz Inländer/Ausländer. Jenseits juristischer Überlegungen schwingen im Begriff des Ausländers selbstverständlich umfangreiche Bedeutungszuschreibungen mit, die folgenreich für das Thema sind. Der Begriff Migrationshintergrund (oder auch -geschichte) ist spätestens seit den internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen in der empirischen Bildungsforschung prominent, um jene Gruppen jenseits der Staatsangehörigkeit abbilden zu können, die zwar deutsch, aber erst in den 1990er Jahren zugewandert sind (v.a. Aussiedler/-innen). Zudem ist damit die

Hoffnung verbunden, die mit Zuwanderung einhergehenden Herausforderungen trennscharf empirisch darstellen zu können. Dieser Reformulierungsversuch des ‚Ausländerthemas‘, macht für einen ausschnitthaften Blick der quantitativ-empirischen Bildungsforschung Sinn. Allerdings handelt es sich dabei um eine wenig trennscharfe Kategorie, hinter der sich eine starke Heterogenität und Pluralität verbirgt, die eine Mehrfachverortung von Menschen in vielfältigen Differenzlinien kaum in den Blick bekommt. Mit Ethnie werden Volksgruppen jenseits nationaler oder bundesländerbezogener Unterscheidungen bezeichnet (Kurden, Basken, Schwaben). Ein ‚Rei‘Gschmeckter‘ wäre demnach eine ethnische Minderheit in einer schwäbisch geprägten Gegend. Ethnie und Kultur werden oft wenig trennscharf gebraucht. In beiden Fällen geht es um angenommene Unterscheidungen aufgrund einer spezifisch geographischen Zuordnung, die sich auch in wesensmäßigen Annahmen zeigen soll. Im deutschsprachigen Diskurs wird dies deutlich z.B. in der Frage nach einer Leitkultur, die als Grundkonsens einer Mehrheit angenommen wird, an die sich andere Minderheiten anzuschließen haben. Im Hintergrund wird eine Differenz zwischen Traditionalität im Sinne von Rückständigkeit und Modernität im Sinne von Fortschrittlichkeit gedacht. Plakativ geht es um ein kopftuchtragendes Mädchen aus dem ländlichen Anatolien mit wenigen Bildungsoptionen gegenüber dem städtischen Akademikersohn mit Bildungsaspirationen, der sich an den Idealen der europäischen Aufklärung orientiert. Bei Mehrheits- und Minderheitensprache geht es um die Differenz von Deutsch als Lingua Franca und anderen Muttersprachen oder ‚Dialekten‘ sowie damit verbundenen Vorstellungen von Höher- und Minderwertigkeit. Dabei kommt auch das Thema Mehrsprachigkeit in den Blick, das mittlerweile v.a. als Chance diskutiert wird. Bedeutsam ist hier auch die Frage nach der sozialen Schichtung, ökonomischen Optionen und in der Konsequenz die Frage nach ökonomisch-sozialer Teilhabe oder Nicht-Teilhabe am Gemeinwesen.

Die benannten Differenzlinien können deshalb ihre semantische Kraft entfalten, weil auf eine Mono-Kultur im nationalen Kontext Bezug genommen wird, die Orientierung verschafft und die unausgesprochen ‚Normalität‘ in einem als homogen angenommenen Rahmen unterstellt. In der Konsequenz geht es pädagogisch um Inklusion und Exklusion und die Relevanz des Anerkennungs- und Zugehörigkeitsthemas, mit dem entlang der Differenzlinien von Eigenem/Anderem, Vertrautheit/Fremdheit sowie Selbst-/Fremdbild argumentiert wird.

Inklusion zwischen Gesellschaftstheorie und Pädagogik

Mit Inklusion werden sowohl gesellschaftliche als auch pädagogische Zusammenhänge erläutert, die häufig aufeinander bezogen werden. Zusammengefasst geht es entweder darum, eine inklusive Gesellschaft durch inklusive Pädagogik über handelnde Individuen im Horizont normativer Zielmarken möglich zu machen oder die Inklusionsoptionen gesellschaftlicher Teilsysteme von Personen – also auch des Erziehungssystems – für eine Anschlussfähigkeit an eine variationsreiche Weltgesellschaft zu beschreiben. Die gesamte Debatte kann somit in der Spannung normativ-pädagogischer und deskriptiv-gesellschaftstheoretischer Zugänge verortet werden.

Inklusion (Einschließung) wird an verschiedenen Stellen des Diskurses über ihren Gegenbegriff Exklusion (Ausschließung)

erläutert. Zudem wird der Begriff Integration entweder synonym oder sehr eng mit Inklusion verwendet. Integration bedeutet Einbeziehung oder Eingliederung in ein größeres Ganzes und lässt sich in der Abgrenzung zum Gegenbegriff Separation deutlicher fassen, mit dem eine Absonderung bezeichnet wird (vgl. Duden 1982, S. 235, 344, 349, 697). Diese Unterscheidung wird entlang ‚eindeutig‘ zugeschriebener Merkmale (z.B. Herkunft, Ethnizität, Religion) innerhalb des Gegebenen als möglich angesehen.

Im sozialwissenschaftlichen Migrationsdiskurs entfalten diese Begriffe Bedeutung unter Überschriften wie „Prekarisierung“ oder „Grenzziehung“ (Schwarz 2009, S. 183), mit denen anerkennungstheoretisch auf Fragen der „Teilhabe, Kommunikation, Solidarität“ (ebd.) verwiesen wird. Die damit angesprochenen Aspekte sind auch für pädagogische Überlegungen tragfähig, womit auf die erhoffte Würdigung der Einzelperson mit ihren vielfältigen gesellschaftlichen Verortungen, Vernetzungen und Potenzialen hingewiesen wird (Prengel 2006; Schwarz 2009).

Neben der Integration zur Kennzeichnung einer Aufnahme des ‚kulturell‘ und/oder ‚national‘ anderen in eine als homogen angenommene Mehrheitsgesellschaft auch über pädagogische Bemühungen, hat Integration zwei weitere pädagogisch und gesellschaftlich relevante Bedeutungen: als zentrales Moment schulischer Funktionen zur Markierung einer angenommenen Aufnahme in eine bestimmte Gesellschaft durch Schule sowie im Rahmen Integrativer Pädagogik zur Bezeichnung der Beschulung von Menschen mit Behinderung in Regelschulen.

Gesellschaftliche Inklusion

In Abgrenzung zu segmentären (Inklusion in Abschnitte) und stratifikatorischen (Inklusion in soziale Schichten) Gesellschaftsformen beschreibt Inklusion in einer funktional-differenzierten Gesellschaft die Anschlussfähigkeit an (Welt-)Gesellschaft durch die Einschließung in funktionale Teilsysteme (vgl. Luhmann, 1997, S. 618–634). Bei Fragen von Bildung und Erziehung wird dies insbesondere für das Erziehungssystem angenommen, über das eine „Vollinklusion“ (Luhmann 2002, S. 92) der gesamten Bevölkerung zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens wahrscheinlich ist. Der bevorzugte Ort dieser angenommenen Inklusion findet über die Integration in die Organisation Schule statt.

Inklusion wird gesellschaftlich als Möglichkeit für alle Personen unterstellt, potenziell an allen funktionalen Teilsystemen einer Gesellschaft teilzuhaben (vgl. ebd., S. 625). Dies wird semantisch v.a. über die menschenrechtlichen Postulate von Freiheit und Gleichheit geregelt (vgl. Luhmann 2005, S. 232f.). Inklusion ist in diesem Sinne nur verstehbar, wenn Exklusion als Gegenhorizont und Möglichkeitsadresse stets mitgedacht wird; also eine „Einheit der Differenz von Inklusion und Exklusion“ angenommen wird (Luhmann 2005, S. 234). Inklusion ist in diesem Sinne die „Innenseite“ der beschriebenen Unterscheidung, mit der die „Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen bezeichnet ist und deren Außenseite unbezeichnet bleibt“ (Luhmann 1997, S. 620f.). Mit der damit verbundenen „Idealisierung des Postulats einer Vollinklusion aller Menschen in die Gesellschaft“ werden verschiedene reale Problemlagen von Menschen aus der Kommunikation ausgeblendet (ebd., S. 630). Exklusion markiert funktional den „Rest“ (ebd., S. 626) und beschreibt die Ausschließung aus einem Funktionssystem, die dann sichtbar wird, wenn die erhoffte Semantik reflexiv an em-

pirischen Gegebenheiten gemessen wird; z.B. bei Betrachtung des Verhältnisses von Armut und Reichtum der weltweiten Megastädte und der Frage, wer an Gesellschaft aktiv partizipieren kann und wer nicht. Der Ausschluss aus einem Funktionssystem bedeutet keine automatische Inklusion in ein anderes. Vielmehr führt der Ausschluss aus mehreren Funktionssystemen in Kombination zur Separation (vgl. ebd., S. 630f.). In diesem Sinne wird dann Exklusion zu einem integrativen Moment der gesellschaftlichen Beschreibung. Die Bedeutung von Menschen als Personen und damit Adressen von Kommunikation reduziert sich und jene, die aus mehreren Funktionssystemen exkludiert sind, werden in der gesellschaftlichen Semantik zunehmend nur als „Körper“ (ebd., S. 632f.) relevant. Umfasst Inklusion semantisch umfassende Freiheitsgrade, über die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit angenommen wird, bedeutet Exklusion eine stärkere Integration von Einschränkungen „der Freiheitsgrade für Selektionen“ (ebd., S. 631) in die Kommunikation als Operationsmodus einer modernen Gesellschaft.

Pädagogische Inklusion

Wenn pädagogisch von Inklusion gesprochen wird, kommen einerseits die angenommene Leistung einzelner Menschen und andererseits der spezifische Umgang mit von einer angenommenen Norm abweichenden Personen – v.a. Menschen mit Behinderung in den Blick. Pädagogisch ist die Forderung prominent, dass eine grundgesetzlich garantierte, diskriminierungsfreie (National-)Gesellschaft eine diskriminierungsfreie Schule für Menschen schaffen muss, um Demokratie (re)produzieren zu können.

Pädagogisch geht es um die Schaffung von Möglichkeiten, als gleich Zuschriebenes in seiner Verschiedenheit und Vielfalt zur Kenntnis zu nehmen und in der Differenz von selbstbeschriebenem Eigenen und fremddefiniertem Anderen wertneutral zu würdigen (vgl. Reh 2011). Ein solches Verständnis wird mit Bezug zum Diskurs um Bildungsgerechtigkeit auch mit dem Hinweis verbunden, dass die aufrichtige Berücksichtigung von Individualität in den Horizont historischer, sozialer und ökonomischer Kontexte gestellt werden müsse (vgl. Reich 2012, S. 26).

Mit einem internationalen Blick lassen sich im spezifischen Diskurs inklusiver Pädagogik insbesondere folgende Verständnisse unterscheiden (vgl. Ainscow 2006; Werning/Löser 2010, S. 105f.), die die „grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit in pädagogischen Kontexten“ fokussieren (Werning 2012, S. 84). Zunächst geht es um pädagogisch-konzeptionelle Fragen der gemeinsamen Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Behinderungen (integrative Pädagogik). Dahinter liegen generelle Fragen von Diskriminierung und Nicht-Diskriminierung, um alle Heranwachsenden jenseits ihres möglichen Status als „Risikogruppen“ durch pädagogische Angebote zu erreichen. Die Perspektive einer „Schule für alle“ und damit assoziierte Schulentwicklung zielt auf eine umfassende „soziale [...] Teilhabe am gemeinsamen Leben“ in dieser Institution ab (Werning/Löser 2010, S. 105). Beispiele sind Gesamtschulen, „Common Schools“ (USA), Gemeindeschulen/Comprehensive Schools (England) oder „Folkeskole“ (Dänemark). Es geht zudem darum, lebenslanges Lernen für alle zu realisieren (vgl. Ainscow u.a. 2006, S. 20f.).

Hinter diesen pädagogisch-konzeptionellen Überlegungen liegen gesellschaftliche Grundüberzeugungen. Es geht darum, Inklusion als gesellschaftlichen Grundwert zu etablieren

und als pädagogisch-gesellschaftliches Gesamtkonzept zu implementieren. Damit eng verbunden sind übergreifende „Werte wie Gleichheit, Partizipation und gesellschaftliche[r] Teilhabe, Respekt vor Vielfalt und Nachhaltigkeit“ (ebd., S. 106). Um „die Wertschätzung aller Beteiligten in einer diversen Gesellschaft“ (Reich 2012, S. 48) umzusetzen, kann die Orientierung an einem inklusiven Leitbild und an Standards hilfreich sein; etwa in Anlehnung an jene des Toronto District School Board (ebd., S. 54–90).¹

Auffällig ist, dass Integration und Inklusion auch im internationalen pädagogischen Diskurs nicht immer trennscharf gebraucht werden. Sie werden an verschiedenen Stellen auch mit dem Begriff Mainstreaming (‘Einbindung’; ‘Hauptstrom’) verbunden (Bürli 2009, S. 20ff.). Möglicherweise macht es in pädagogischer Perspektive Sinn, Inklusion und Mainstreaming unter den „nicht vorbelasteten Oberbegriff Einbeziehungskonzepte zu stellen“, wie aus einer förderpädagogischen Perspektive vorgeschlagen wird (ebd., S. 29). Es ginge dann um ein Nachdenken über Optionen, wie Einschließung und Einbeziehung in Gesellschaft durch pädagogische Bemühungen in der Schule denkbar sind. Vorstellbar ist auch, die ‚Ermöglichung‘ in den Mittelpunkt zu stellen und so Potenzialbezogen an die Debatten um Menschenwürde und -rechte anzuknüpfen (vgl. Reich 2012, S. 29).

Plädoyer für einen systematischen Inklusionsbegriff

Systematisch geht es um eine analytisch-getrennte Betrachtung aus deskriptiv-gesellschaftstheoretischer und normativ-pädagogischer Perspektive. Gesellschaftstheoretisch wird Inklusion in die Weltgesellschaft über funktionale Teilsysteme im Horizont der Gleichheits- und Menschenrechtssemantik geregelt, wobei Exklusion den prekären ‚Rest‘ markiert. Pädagogisch soll Inklusion durch eine konstruktive Würdigung von Vielfalt geregelt werden. Ein solcher Zugang zu Inklusion und Pädagogik ermöglicht, den auf das Behinderungsthema eingeführten Blick zu überwinden und sich stattdessen „mit der grundlegenden Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext“ auseinanderzusetzen (Ainscow u.a. 2006, S. 106). Es scheint sinnvoll, über Berührungspunkte zwischen den verschiedenen Diskurslinien der Bildungspolitik, Pädagogik und einer spezifischen Förder- und Sonderpädagogik nachzudenken, um das Gesamthema weiterzubringen.

Inklusion und Schultheorie: Schule als Adresse von Inklusion

Der Schule in der Moderne wird theoretisch attestiert, dass sie als Interaktionsort bestimmte Aufgaben übernehmen kann, als Institution bestimmte gesellschaftliche Funktionen erfüllen soll und als Organisation bestimmte Rahmenbedingungen herstellen muss (vgl. Lang-Wojtasik 2008; 2009; 2011c). Sie kann gleichzeitig als Adresse von Inklusion auf diesen drei Betrachtungsebenen beschrieben werden.

Schule als Interaktionsort

Hierbei geht es um konzeptionelle Fragen der Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Behinderung oder Beeinträchtigung sowie den konkreten Umgang mit Verschiedenheit als Regelfall. Innerhalb eines angenommenen homogenisierten Rahmens wird die Anerkennung von Vielfalt als Grundprinzip angestrebt und Individualisierung als konzeptionelle Offerte in den Mittelpunkt gestellt.

Betrachtet man Möglichkeiten und Grenzen der gemeinsamen Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Förderbedarf, so sind „Spezifischer Förderbedarf“ als allgemeiner Begriff und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ als bildungspolitische Vorgabe zu unterscheiden. Letztere schafft die Voraussetzung für die Überweisung aus der Regelschule in eine Sonderschule sowie die Abruflung finanzieller Mittel für integrative Beschulungen in Regellarrangements (vgl. Kornmann 2003, S. 71). Dahinter liegt ein spezifisches Verständnis von Behinderung. Die WHO unterscheidet Impairment („organische Schädigung“), Disability (Beeinträchtigung optionaler „Aktivitäten und Teilhabe“) und Handicap („Benachteiligung [...] bei den Lebensvollzügen und bezüglich der Entwicklungsmöglichkeiten und bezogen auf gesellschaftliche Partizipation“ (Becker 2009, S. 274; Kornmann 2003, S. 68). Dabei gilt die 2001 vorgelegte ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) (WHO 2001) als eine Überwindung der bis dahin geltenden personalen Fokussierung durch eine funktionale Einbettung in einen gesellschaftlichen Kontext. Der Ausgangspunkt ist ein weit gefasster, funktionaler Gesundheitsbegriff, der sich am biopsychosozialen Modell orientiert (vgl. Becker 2009) und als „Wohlbefinden“ (ebd., S. 277) charakterisiert ist.²

Konzeptionelle Überlegungen in diesem Bereich lassen sich mit Integrativer Pädagogik überschreiben. Das dahinter liegende Integrationskonzept ist in seiner Geschichte ein wichtiger Meilenstein der Sonderpädagogik gewesen, weil sich der Blick losgelöst von Behinderung auf die Lernbedürfnisse von Heranwachsenden verlagerte und auf Einschränkungen in der Lernumgebung konzentrierte, die in der Regelschule gesehen wurden, in die integriert werden sollte (vgl. ebd., S. 74). Historisch lässt sich inklusive Pädagogik als eine Radikalisierung des Integrationskonzepts beschreiben (vgl. ebd., S. 75). Ausgehend von Benachteiligung aufgrund von Behinderung und Einschränkung, wird die Individualität der Heranwachsenden in den Mittelpunkt gesellschaftlicher und pädagogischer Bemühungen gestellt (vgl. ebd., S. 76).

Denkt man dies weiter, so geht es um Fragen nach den Bedingungen der Berücksichtigung multiperspektivischer Differenzlinien, die wie ein Mikadospiel im Zentrum der Betrachtung zusammenfallen können – neben dem Behinderungsthema – z.B. Geschlecht, Kultur, Ethnie, Sprache, Sozialstatus usw. (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002; Krüger-Potratz 2011). Um mit Verschiedenheit umzugehen, schlägt Annedore Prengel (2006, S. 185ff.) in ihrer Pädagogik der Vielfalt 17 Punkte vor. In diesen Punkten wird die Schule auf ihren verschiedenen Betrachtungsebenen vermessen und es werden verschiedene Anregungen über die Handlungsebene hinaus gegeben.

Schule als Institution

In der Perspektive auf Schule als Institution geht es um die unausgesprochenen Erwartungen an Schule als einer Einrichtung, die sich seit Generationen fast unangefochten als gesellschaftlicher Konsens darstellen. Semantisch ist dies die universalisierte Vorstellung einer Bildung für alle, also gleiche Bildungschancen und -zugänge aller Menschen, womit ein vergleichbarer Zugang (angenommene gesellschaftliche Inklusion differenter Personen durch Schule) und eine Teilhabe an Bildungsprozessen ermöglicht werden soll (Chancengleichheit/-gerechtigkeit), die real der Differenzzeugung durch Schule entgegensteht.

Bezogen auf Behinderung im engeren Sinne gilt die UNESCO-Erklärung von Salamanca als ein Meilenstein zur völkerrechtlichen Verankerung inklusiver Bildung. ‚Behinderte‘ kommen hier als eine (!) spezifische Gruppe benachteiligter Menschen in den Blick und die inklusive Förderung aller potenziell Lernenden wird zum Kernstück weiterer Bildungsüberlegungen (vgl. UNESCO, 1994, S. 11). Bedeutsam ist auch das von der UNESCO vorgelegte Dokument zur Inclusive Education, das im November 2008 auf der Weltbildungsministerkonferenz in Genf diskutiert wurde (Deutsche UNESCO-Kommission 2010). Ausgehend von den Weltbildungskonferenzen in Jomtien (1990) und Dakar (2000) soll das Ziel einer (Grund-)Bildung für alle weltweit aufrichtig umgesetzt werden, die als Basis eines lebenslangen Prozesses (von der Frühkindlichen Erziehung bis zur Andragogik) begriffen und in weitere UN-Deklarationen aufgenommen worden ist. Dahinter liegt der angenommene gesellschaftliche Grundkonsens, dass eine Diskriminierung von Risikogruppen überwindbar sei. Im Horizont von Inklusion werden alle Menschen in den Blick genommen, die aus dem Erziehungssystem exkludiert sind wie „Arbeitende Kinder, Kinder indigener Gruppen, Kinder aus ländlichen Populationen und linguistischen Minderheiten, nomadische Kinder und solche, welche von HIV/Aids betroffen sind“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2010, S. 5) – hinzu kommen missbrauchte Kinder, Flüchtlinge, religiöse Minderheiten, von Armut betroffene Kinder, Kindersoldaten, Mädchen/Frauen etc. (ebd., S. 7).

Wie schwierig der Anspruch einer Bildung für alle ist, wird alljährlich in den EFA-Monitoring Reports deutlich (vgl. UNESCO 2012; Datta/Lang-Wojtasik 2010). Sowohl für bisher Nicht-Beschulte als auch für Schulabbrecher/-innen gilt, dass ihnen aufgrund fehlender oder unzureichender Bildungsmöglichkeiten eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts weitgehend verschlossen bleibt. Denn mit der Exklusion aus dem Erziehungssystem verfügen sie nicht über jene symbolischen Gratifikationen (v.a. Zeugnisse), die ihnen eine nahtlose ‚Eintrittskarte‘ in andere gesellschaftliche Funktionssysteme ermöglicht und eine wahrscheinliche gesellschaftliche Anschlussfähigkeit sichert. Damit kommen auch jene in den Blick, die als ‚Risikoschüler/-innen‘ zwar eine Schule durchlaufen haben, die aber nicht über jene Kenntnisse verfügen, die ihnen eine intellektuelle Überlebensfähigkeit und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit sichern kann (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 401). Für die vom Schulbesuch Ausgeschlossenen (Out-of-school/Stay-Out), die den Schulbesuch Abbrechenden (Drop-Out) (vgl. UNESCO 2012, S. 414ff.), als auch die die Schule Absolvierenden ohne systemadäquaten Erkenntnisgewinn (‚risk-graduates‘) erscheinen Bildungsangebote erforderlich, die funktional äquivalent eine Wahrscheinlichkeit gesellschaftlichen Anschlusses generieren. Angesprochen sind Angebote non-formaler Bildung und informellen Lernens (vgl. Overwien 2012).

Diese Überlegungen sind anschlussfähig an die verbreitete Annahme, dass durch die Teilhabe an Schule Gesellschaft erhalten und weiterentwickelt werden könne. Spätestens seit Helmut Fends ‚Theorie der Schule‘ (1980) wird im deutschsprachigen schultheoretischen Diskurs davon ausgegangen, dass Schule bestimmte Funktionen für Gesellschaft erfüllt und dass dadurch eine (Re-)Produktion von Gesellschaft möglich ist. Schule wird damit zugeschrieben, dass sie über Sozialisation und kulturelle Initiation enkulturiert – da explizit Kultur als erhaltenswürdig tradiert und implizit als Weiterentwicklungsfähig vermittelt wird.

Dies wird als möglich angenommen, weil Schule in Lehre und Unterricht im Hinblick auf Beruf und Beschäftigung qualifiziert – explizit über den Erwerb von Kulturtechniken, implizit durch eine Einführung in Tugenden. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sie bezüglich der Sozialstruktur und den damit verbundenen Bildungsbezügen über Prüfungen und Berechtigungen selektiert und allokiert – explizit durch die Sortierung von Schüler/inne/n in Schullaufbahnen, implizit über die Zuweisung zu beruflichen Positionen. Auch sei es möglich, durch Schulleben und ‚Rollenerwartungen‘ eine spezifische politische Ordnung zu legitimieren und so in die damit assoziierte Staatlichkeit zu integrieren – explizit über Inhalte und Themen, implizit über einen ‚heimlichen Lehrplan‘. Ob sich dies empirisch haltbar zeigen lässt, ist nicht zuletzt angesichts der internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen eine andere Fragestellung.

Schule als Organisation

In der Perspektive auf *Schule als Organisation* kommen die notwendig erachteten und möglichen Rahmenbedingungen in den Blick. Es geht zunächst um die Homogenisierung des schulischen Rahmens, um mit vielfältiger Unterschiedlichkeit umgehen zu können sowie veränderte Anforderungen der Umsetzung (inkl. vielfältiger Schulformen zwischen Mehr- und Eingliedrigkeit). Schule als Organisation ist durch Exekution von Entscheidungen im Erziehungssystem verantwortlich für Exklusionen, um mit der angenommenen, aber unmöglichen ‚Universalinklusion‘ in Gesellschaft (Idee einer ‚Bildung für alle‘) umgehen zu können.

Pädagogisch ist relevant, wie einerseits die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der modernen Massenschule berücksichtigt und gefördert werden können und andererseits ein Ansporn für vergleichbare Leistung gesetzt wird, um eine Weiterentwicklung von Wissen als wahrscheinlich annehmen zu können. Dahinter liegt die alte pädagogische Herausforderung von Heterogenität (Comenius 1657/1954, IX. Kapitel, S. 51ff.), die vor mehr als 350 Jahren noch stark theologisch beschrieben wurde; es geht um *Bildungsgerechtigkeit* (in einer universellen Bildungseinrichtung), *Subjektorientierung* (als Gottesebenbildlichkeit) und *Homogenisierung* (als Rahmen einer Beschulung für alle) (vgl. Scheunpflug 2008; Lang-Wojtasik 2011a).

Wenn davon ausgegangen wird, dass die Schule der Moderne alle Heranwachsenden erreichen soll, braucht es einen homogenisierenden oder ‚normalisierenden‘ Rahmen, durch den als ‚Nebeneffekt‘ die gegebene Heterogenität der potenziell Lernenden wahrnehmbar wird. Dieser Rahmen wird an anderer Stelle als „Normalitätskonstrukt[s] des Schülers im Bildungswesen“ charakterisiert (Wenning 2004, S. 573; Hansen/Wenning 2003, S. 187ff.). Damit ist eine standardisierte Vorstellung von Heranwachsenden als Lernende angesprochen, die sich in der Regel an Interpretations- und Handlungsmustern der Mittelschicht orientiert (vgl. Prengel 2006, S. 25). Innerhalb dieser Organisation bleibt die institutionell angenommene und angestrebte Chancengleichheit eine Illusion, da die Zuteilung von Bildungschancen mit der Teilhabe an „kulturellem Kapital“ sowie „sozialem Kapital“ zusammen hängt (Bourdieu 1983; Deutsches PISA-Konsortium 2001), das im engen Zusammenhang zwischen sozialem Umfeld und Elternhaus erworben wird.

Im Fokus stehen verschiedene Optionen, mit denen die pädagogische Vorstellung einer inklusiven Schule vorangebracht werden soll. Dazu gehören Überlegungen zu Schulformen und

Übergängen zwischen diesen; insbesondere neu gestaltete Schuleingangsphasen, durch die Einschulungen ohne Auslese möglich werden sollen, verlängerte gemeinsame Lernphasen im Primarbereich (von der vierjährigen zur sechsjährigen Grundschule), zunehmende – v.a. demographisch anmoderierte – Zwei-Säulen-Modelle der Sekundarschulen, Verringerung des Sitzenbleibens, Verstärkte Förderung von Gesamtschul- und Ganztagsaspekten (vgl. Prengel 2011). Um eine inklusive Schule für alle organisatorisch möglich zu machen, braucht es Veränderungen im Bereich des Professionalitätsverständnisses, der Curricula, didaktischer Überlegungen, des Lernklimas und der Leistungsbewertung/-diagnostik (vgl. ebd., S. 35ff.; Werning/Löser 2010, S. 109ff.). Dabei kann ein Blick in den primär auf Behinderung gerichteten Inklusionsdiskurs bereichernd sein, in dem etwa das spezifische Professionalitätspotenzial sonderpädagogischer Kräfte (v.a. im diagnostischen Bereich), die Berücksichtigung (außer-)schulischer Rahmenbedingungen (Elternarbeit und Zusammenarbeit mit Akteuren der Zivilgesellschaft) sowie das pädagogische Ethos (vgl. UNESCO 1994, S. 12; 21; 37) im Mittelpunkt stehen. An verschiedenen Stellen wird die Normalität der Teamarbeit und das fächerübergreifende Lernen in Förderschulen hervorgehoben, in denen ein großes Lernpotenzial für inklusive Schulen stecke (vgl. Steinert/Hilbrich/Walter 2010, S. 136f.).

Funktionalität von Schule

Den folgenden Überlegungen unterliegt die These, dass Schule durch ihre spezifische Funktionalität Chancen bietet, gesellschaftliche und pädagogische Inklusion parallel zu denken und aufeinander zu beziehen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass alle Personen potenziell in alle funktionalen Teilsystemen einer Gesellschaft inkludiert werden können (vgl. Luhmann 1997, S. 625). Über das Erziehungssystem und seiner für Heranwachsende spezifizierten Ausdifferenzierung der Schule müsste also eine Bedingung der Möglichkeit geschaffen werden können, dass Personen in ihrer Pluralität – also ihren vielfältigen gesellschaftlichen Verortungen, Vernetzungen und Potenzialen im größeren Ganzen – gewürdigt werden (vgl. Schwarz 2009) und für diese plural gedachte Gesellschaft einen Beitrag leisten können.

Bei Betrachtung des schultheoretischen Diskurses im deutschsprachigen Raum seit etwa 1965 ist als Quintessenz für den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft festzuhalten: dass die Schule der Moderne eine Einrichtung ist, in der die heranwachsende Generation in einem vom Alltag abgegrenzten Ermöglichungsraum durch professionelle Kräfte zu Lernprozessen angeregt werden soll, womit eine Basis für den Erhalt und die Weiterentwicklung von Gesellschaft geschaffen werden kann (vgl. Lang-Wojtasik 2008; 2009). Dahinter liegt die Annahme einer spezifischen Funktionalität von Schule, deren Potenzial sich mit Blick auf gesellschaftliche und schulische Herausforderungen beschreiben lässt:

- Durch die Schule wird räumlich durch Begrenzung und Strukturierung ein gegenüber der Offenheit von Gesellschaft ausdifferenzierter Rahmen geschaffen, in dem sachliche, zeitliche und soziale Reduktion möglich ist.
- Sachlich werden so Entscheidungs- und Anschlussmöglichkeiten geschaffen, um mit der Fülle von Informationen der Welt (Komplexität) begründet umgehen zu können (trotz wahrnehmbarer Kontingenzen) und so die Differenz von Wissen und Nichtwissen aushalten zu lernen.

- Zeitlich kann über Orientierung und Rhythmisierung im intergenerationellen Austausch eine Möglichkeit geschaffen werden, Halt in der Spannung von Veränderung und Erhalt zu bekommen und so die Differenz zwischen der Ungewissheit unplanbarer offener Zukunft (Wandel) und Gewissheit des in der Vergangenheit Bewährten (Tradition) in der Gegenwart aushalten zu lernen.
- Sozial wird die Entfaltung individueller Lebensentwürfe der Freiheit als Pluralisierung für alle gleichwertig möglich (plurale Lebensentwürfe als Bindung in Vielfalt) und vor dem Hintergrund sozialer Homogenität werden Optionen für die individuelle Realisierung von Chancengerechtigkeit trotz sozialer Heterogenität eröffnet.

Über diese vier Perspektiven lassen sich Optionen einer Anschlussfähigkeit an Weltgesellschaft durch Schule beschreiben. Es geht um angenommene Personalisation in einer begrenzenden Umwelt, mit der eine Reproduktion über weltgesellschaftliche Sozialisation erhofft wird. Dies könnte auch als Adresse normativer Positionen einer inklusiven Pädagogik begriffen werden.

Die Schule wird in ihrer Funktionalität zu einem bedeutsamen Refugium einer kaum noch überschaubaren Gesellschaft, an die Erwartungen und Hoffnungen adressiert werden können, die sich in als allgemein gültig angenommenen Werten und Normen manifestieren. Diese normativen Orientierungspunkte sind notwendig, pädagogisches Handeln mit Zielen verbinden zu können und damit einhergehende Wirkungen erzielen zu wollen. Gleichzeitig ist bekannt, dass es einen gewünschten kausalen Durchgriff zwischen kommunikativ hergestellten Irritationen im sozialen System Schule und dem dadurch angenommenen veränderten Bewusstsein psychischer Systeme von Menschen nicht gibt. Angesprochen ist das ‚*Technologiedefizit der Erziehung*‘ (Luhmann/Schorr 1982), mit dem auf die Schwierigkeit der Erfolgserwartung schulischer (Veränderungs-)Prozesse hingewiesen wird.

Egalitäre Differenz als Basis entdramatisierter migrationsbezogener Bildungsarbeit

Egalitäre Differenz bietet schultheoretisch Resonanz im deskriptiv-normativen Spannungsfeld und eröffnet einen entdramatisierenden Blick auf Inklusion, indem Migration eine Differenzlinie unter anderen ist.

Folgt man der vorgestellten pädagogischen Argumentation, so geht es im Kern des Inklusionsdiskurses darum, das gleiche Recht aller auf gleiche Verschiedenheit (‚egalitäre Differenz‘) als erhofftes pädagogisches Programm umzusetzen (Prenzel 2006; 2011). Dahinter liegt die radikaldemokratische Vorstellung einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘, in der die gleiche und gleichwertige Anerkennung jedes Einzelnen in seiner Verschiedenheit zur Grundlage von Reflexion und Handlung wird (vgl. ebd.; Lang-Wojtasik 2011c). Angesprochen ist das Zusammendenken der grundlegenden Paradoxie von Freiheit und Gleichheit in einer sich als demokratisch beschreibenden Gesellschaft. In den Grundrechten des Grundgesetzes wird jeder Mensch als gleich vor dem Gesetz betrachtet, was den Rahmen seiner freien Entfaltung bedeutet, die er gleichberechtigt umsetzen darf und soll. Gleichwohl: Je individueller jeder Einzelne gedacht werden kann, umso vielfältiger werden die gedachten Möglichkeiten der Freiheit. Damit sich die plurale Individualisierung im Rahmen freiheitlicher De-

mokratie ereignen kann, braucht es Rahmenbedingungen, mithilfe derer das gesellschaftlich Gewollte als umsetzbar erscheinen und das konkrete Tun legitimiert werden kann.

Damit ist die Funktionalität egalitärer Differenz angedeutet, die in gesellschaftlich-pädagogischer Semantik aufgehoben ist. Die Annahme einer Ermöglichung egalitärer Differenz für alle bedeutet organisatorisch eine Einschränkung durch die notwendig erachteten und möglichen Rahmenbedingungen, die in der Spannung von Homogenisierung und Heterogenität in den Blick kommen. Neben Debatten um Schulformen und Übergänge wird eine Beschäftigung mit den veränderten Anforderungen an eine Umsetzung bedeutsam – bezogen auf das Professionalitätsverständnis des Personals, Anforderungen an zukünftige Curricula, Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Überlegungen, ein Nachdenken über klimatische Lernbedingungen sowie diagnostische Aspekte. Dies speist sich aus der gesellschaftlichen Semantik, die mit der Schule als Institution verbunden wird. Zentral ist die Forderung nach einer ‚Bildung für alle‘ trotz bekannter Grenzen in der Realisierung von Chancengleichheit und -gerechtigkeit. Zudem ist maßgebend, dass der Schule Funktionen zugeschrieben werden, über die eine Reproduktion und Weiterentwicklung von Gesellschaft angenommen wird. In der Schule als Interaktionsort geht es schließlich um konzeptionelle Fragen im Umgang mit Verschiedenheit, was im Rahmen des Inklusionsthemas häufig auf die Differenz behindert/nicht-behindert diskutiert wird, aber pädagogisch und letztlich auch bildungspolitisch viel breiter betrachtet werden müsste.

Schule wird somit zugeschrieben, institutionell egalitäre Differenz würdigen zu können und organisatorisch Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen diese sichtbar gemacht und berücksichtigt werden kann; dass schließlich Schule auf der konzeptionellen Ebene vielfältige Optionen hat, Verschiedenheit als ‚reflektierten Normalfall‘ zu akzeptieren und dabei immer wieder gegebene Begrenzungen im konkreten Tun berücksichtigen muss. Gesellschaftstheoretisch bleibt die Erkenntnis, dass Inklusion mit Exklusion als integrativem Moment einer funktional-differenzierten Gesellschaft verbunden ist. In diesem Horizont lassen sich funktionale Teilsysteme und ihre Leistungen präzise beschreiben. Pädagogisch ist vor dem Hintergrund anerkennungstheoretischer Überlegungen nach den Optionen erhoffter Inklusion zu fragen, die sich inner- und außerhalb der Schule bieten, um Gleichwertigkeit im semantischen Horizont von Gleichheit wahrscheinlich werden zu lassen.

Diese beiden Perspektiven systematisch auseinander zu halten, mag pädagogisch bedingt aushaltbar sein. Für einen systematischen Blick, der sich um entdramatisierte Grenzen und Chancen von Leitbegriffen zwischen Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft interessiert, muss dies die Grundlage der Analyse sein.

Anmerkungen

1. Wenn man einem solchen Inklusionsverständnis zustimmt, muss immer im Blick bleiben, dass alle (!) Lernindividuen spezifische Förderung brauchen, die sich im Falle von Menschen mit Behinderung oder Beeinträchtigungen spezialisiert darstellt. Ansonsten bekommt die aus der Rehabilitationswissenschaft vorgetragene Sorge eine starke Relevanz, dass über ‚Begriffensorgung [...] behinderte Kinder mit ihren speziellen Bedürfnissen auf der Strecke‘ blieben (Ahrbeck 2011, S. 745). Dies macht auch historisch Sinn; gilt doch die private Gründung der ersten Pariser Taubstummenschule im Jahre 1770 aus heutiger Perspektive als Beginn der Sonderpädagogik mit einem Fokus auf spezifischer Förderung im Geiste der Aufklärung (vgl. Prenzel 2006, S. 149)!

2. Derzeit werden acht mögliche ‚Behinderungen‘ klassifiziert, die häufig kombiniert auftreten und hinsichtlich ihrer Grade unterschieden werden (Schwer-, Schwerst-, Schwermehrfachbehindert): Lernen (Lern- und Leistungsverhalten), Sprache (kommunikatives Handeln), Emotional-soziale Entwicklung (Erlebens- und Selbstregulation), geistige Entwicklung (kognitive Entwicklungsdefizite), körperlich-motorische Entwicklung (Beeinträchtigungen des Bewegungsapparates), Hören (Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit), Sehen (Blindheit und Sehbehinderung), chronische Erkrankungen (vgl. KMK 1994; Werning/Reiser 2008; Steinert/Hilbrich/Walter 2010; Mönch-Kalina 2007, S. 3ff.).

Literatur

- Ahrbeck, B. (2011):** „Behinderung gibt es nicht“. *Forschung & Lehre*, Jg. 18, H.10/11, S. 745.
- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A./Farrell, P./Frankham, J./Gallannaugh, F./Howes, A./Smith, R. (2006):** *Improving Schools, Developing Inclusion*. London/New York.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001):** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen. S. 323–407.
- Becker, K.-P. (2009):** Die ICF im Spiegel der Rehabilitationspädagogik sowie der Integration und Partizipation. In: Bürl, A./Strasser, U./Stein, A.-D. (Hg.): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn. S. 274–282.
- Bourdieu, P. (1983):** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen. 183–220.
- Bürli, A. (2009):** Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürl, A./Strasser, U./Stein, A.-D. (Hg.): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn. S. 15–61.
- Bürli, A./Strasser, U./Stein, A.-D. (Hg.) (2009):** *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn.
- Comenius, J. A. (1657/1954):** *Große Didaktik* (hg. v. A. Flitner). Stuttgart.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2010):** Dakar + 10: Herausforderungen als Chancen. *ZEP*, Jg. 33, H. 3, S. 4–7.
- Demmer, M. (2011):** Chancen nicht verspielen. *Erziehung und Wissenschaft*, Jg. 63, H. 2, S. 11.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (2010):** *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn (2. Aufl.).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001):** *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Fend, H. (1980):** *Theorie der Schule*. München et al.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1994):** Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. (Online im Internet unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [29.11.2011]).
- Kornmann, R. (2003):** Spezifischer Förderbedarf in Allgemeinen und Sonderschulen bei sozialer, sprachlicher und kultureller Heterogenität. In: Warzecha, B. (Hg.): *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster et al. S. 61–72.
- Krüger-Potratz, M. (2005):** *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster et al.
- Krüger-Potratz, M. (2011):** Intersektionalität. In: Faulstich-Wieland, H. (Hg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler. S. 183–200.
- Krüger-Potratz, M./Lutz, H. (2002):** *Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen*. *Tertium Comparationis*, Jg. 8, H. 2, S. 81–92.
- Lang-Wojtasik, G. (2008):** *Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim/München.
- Lang-Wojtasik, G. (2009):** *Schultheorie in der globalisierten Welt*. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.): *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn. S. 33–41.
- Lang-Wojtasik, G. (2010):** „Wir sollten mehr über die Kulturen der Ausländerkinder erfahren...“. Differenz als Theorieangebot für die Pädagogik. In: Elm, R./Juchler, I./Lackmann, J./Peetz, S. (Hg.): *Grenzlínen. Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften*. Schwalbach/Ts. S. 136–157.
- Lang-Wojtasik, G. (2011a):** Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderungen – historisch-systematische Überlegungen. In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hg.): *Weltgesellschaft – Demokratie – Schule*. Münster/Ulm. S. 89–108.
- Lang-Wojtasik, G. (2011b):** *Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts*. In: Ruep, M. (Hg.): *Bildungspolitische Trends und Perspektiven*. Baltmannsweiler/Zürich. S. 237–257.
- Lang-Wojtasik, G. (2011c):** *Reproduktion von Demokratie durch Schule in der Weltgesellschaft? Systemtheoretische Überlegungen*. In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hg.): *Weltgesellschaft – Demokratie – Schule*. Münster/Ulm. S. 21–34.
- Lehmann, A. (2011):** *Ohne Noten. Ohne Sitzenbleiben*. *die tageszeitung*, 30.05.2011, S. 5.
- Luhmann, N. (1984):** *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1997):** *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2002):** *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (hg. v. D. Lenzen). Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2005):** *Inklusion und Exklusion*. In: Ders.: *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen (2. Aufl.).
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982):** *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: Dies. (Hg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M. S. 11–40.
- Mönch-Kalina, S. (2007):** *Behinderung – was ist das?* Wismar. (Online im Internet unter: http://www.kita-portal-mv.de/documents/behinderung_begriff.1.pdf [18.07.2011]).
- Overwien, B. (2012):** *Lernen, (in)formell und Bildung (non)formal*. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. Ulm. S. 172–175.
- Pregel, A. (2006):** *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden (3. Aufl.).
- Pregel, A. (2011):** *Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext*. In: Faulstich-Wieland, H. (Hg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler. S. 23–48.
- Reh, S. (2011):** *Pädagogisches Dilemma. Erziehung und Wissenschaft*, 2, 2.
- Reich, K. (Hg.) (2012):** *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standrads und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim/Basel.
- Scheunpflug, A. (2008):** „Die Schulen können und müssen verbessert werden“: Anregungen nach Comenius für die Diskussion neuer Lernkultur. In: Stadler-Altman, U./Schindele, J./Schraut, A. (Hg.): *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur*. Bad Heilbrunn. S. 41–53.
- Schwarz, A. (2009):** *Inklusion und Integration: Klärung der Begrifflichkeiten aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*. *Erwachsenenbildung*, Jg. 55, H. 4, S. 183–185.
- Steinert, W. W./Hilbrich, C./Walter, K.-H. (2010):** *Waldhofschule Templin – eine Schule für alle: Von der Integration auf dem Weg zur inklusiven Schule*. *Die Deutsche Schule*, Jg. 102, H. 2, S. 130–138.
- Treibel, A. (2008):** *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim/München (4. Aufl.).
- UNESCO (1994):** *The Salamanca Statement and Framework for Action: World Conference on special needs education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris.
- UNESCO (2008):** *Inclusive Education: The way of the future: Final Report der International Conference on Education, 48th session, Genf, 25.–28.11.2008*. Paris.
- UNESCO (2012):** *Education For All. Youth and skills. Putting education to work*. Paris.
- Vojtová, V. (2006):** *Von der Integration zur Inklusion*. In: Vojtová, V./Bloemers, W./Johnstone, D.: *Pädagogische Wurzeln der Inklusion: Pedagogical Roots to Inclusion*. Berlin S. 65–101.
- Wenning, N. (2004):** *Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit*. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 50, H. 4, S. 565–582.
- Werning, R. (2012):** *Inklusion*. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn. Bd. 2, S. 84–85.
- Werning, R./Löser, J. M. (2010):** *Inklusion: aktuelle Diskussionenlinien, Widersprüche und Perspektiven*. *Die Deutsche Schule*, Jg. 102, H. 2, S. 103–114.
- Werning, R./Reiser, H. (2008):** *Sonderpädagogische Förderung*. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek. S. 505–539.
- World Health Organization (2001):** *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. (Online im Internet unter: <http://www.who.int/classifications/icf/en/> [29.11.2011]).

Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik

hat eine Professur für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie).

Samira Kheirallah/Gudrun Kramer

I Come From There – Konflikttransformative Identitätsarbeit mit palästinensischen Flüchtlingen in Jordanien

I come from there and I have memories
 Born as mortals are, I have a mother
 And a house with many windows,
 I have brothers, friends,
 And a prison cell with a cold window.
 (Mahmoud Darwish)

Zusammenfassung

Die psychosozialen Auswirkungen des Israel-Palästina-Konflikts sind für die zweite, dritte, zum Teil schon vierte Generation der palästinensischen Flüchtlinge in Jordanien weniger die durch direkte Gewalt- und Fluchterfahrungen hervorgerufenen Traumata, sondern eher solche Wunden, die sowohl durch individuelle als auch kollektive transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen vererbt werden. Diese Besonderheit erfordert eine ganz spezielle und abgestimmte Form der Bildungs- und Sozialarbeit. Kollektives Gedächtnis, Identität, Trauma(bewusstsein) und konstruktiver Umgang mit der Vergangenheit stehen daher im Fokus der psychosozialen und kulturellen Arbeit, die das GIZ-Vorhaben „Regionaler Sozial- und Kulturfonds für palästinensische Flüchtlinge und die Bevölkerung in Gaza“ (S&C Fund) im Auftrag der deutschen Bundesregierung in Jordanien leistet. Unter Berücksichtigung relevanter Phänomene, wie kollektive Traumata, Identität und die Praxis des sozialen Erinnerns wird anhand eines Projektbeispiels im Artikel diskutiert, wie Identitätsarbeit zu einem konstruktiven Umgang mit Vergangenheit trotz anhaltendem gewaltsamen Konflikt beitragen kann.

Schlüsselworte: *Palästinensische Flüchtlinge, Identitätsarbeit, Konflikttransformation, Vergangenheitsarbeit, kollektive Traumata, kollektive Identität*

Abstract

For the second, third and even fourth generation of Palestinian refugees in Jordan, the psychosocial effects of the Israeli-Palestinian conflict are not mainly characterized by traumata caused by direct violence and the experience of displacement, but rather wounds provoked by the individual as well as collective transgenerational transfer of traumatic experiences. Working in this context requires special and aligned educational and social work. Therefore, the GIZ programme “Regional Social and Cultural Fund for Palestinian Refugees and Gaza Population” (S&C Fund) implemented on behalf of the German Government focuses in Jordan on collective memory, identity, (awareness of) trauma and a constructive way of dealing with the past. Taking relevant phenomena such as collective traumata, identity and social remembering into consideration, the article discusses the importance of identity work

for finding a constructive way of dealing with the past, despite the ongoing violent conflict.

Keywords: *Palestinian refugees, identity work, conflict transformation, dealing with the past, collective trauma, collective identity*

Zwei Millionen Palästinenser sind gegenwärtig in Jordanien als Flüchtlinge beim Hilfswerk der Vereinten Nationen für Palästina-Flüchtlinge im Nahen Osten (UNRWA) registriert. Mehr als 90 % dieser Flüchtlinge sind niemals geflohen, denn solange das Recht auf Rückkehr, das ihnen die UN-Generalversammlung durch Resolution 194 zugesichert hat, nicht erfüllt ist, wird der Flüchtlingsstatus automatisch an die Nachkommen weitergegeben. Insgesamt flohen 1948 im Zuge der Israelischen Staatsgründung und 1967 im 6-Tage-Krieg 450.000 Palästinenser in das Königreich. Und obwohl den meisten die jordanische Staatsbürgerschaft gewährt wurde und nur wenige dieser ersten Generation noch am Leben sind, leben 350.000 Palästinenser nach wie vor in 13 Flüchtlingslagern (UNRWA, <http://unrwa.org/etemplate.php?id=66>).

Die psychosozialen Auswirkungen des Israel-Palästina Konflikts sind für die zweite, dritte, zum Teil schon vierte Generation der palästinensischen Flüchtlinge weniger die durch direkte Gewalt- und Fluchterfahrungen hervorgerufenen Traumata, sondern eher solche Wunden, die sowohl durch individuelle als auch kollektive transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen vererbt werden. Diese Besonderheit erfordert eine ganz spezielle und abgestimmte Form der Bildungs- und Sozialarbeit. Kollektives Gedächtnis, Identität, Trauma(bewusstsein) und konstruktiver Umgang mit der Vergangenheit stehen daher im Fokus der psychosozialen und kulturellen Arbeit, die das GIZ-Vorhaben „Regionaler Sozial- und Kulturfonds für palästinensische Flüchtlinge und die Bevölkerung in Gaza“ (S&C Fund) im Auftrag der deutschen Bundesregierung in Jordanien leistet. Anhand eines Projektbeispiels wird im Folgenden diskutiert, wie Identitätsarbeit zu einem konstruktiven Umgang mit Vergangenheit trotz anhaltendem gewaltsamen Konflikt beitragen kann. Zuvor werden relevante Phänomene, wie kollektive Traumata, Identität und die Praxis des sozialen Erinnerns mit Bezug auf die palästinensischen

sischen Flüchtlingen in Jordanien aus theoretischer Sicht kurz dargestellt.

Die Bedeutung der „Kollektiven Traumata“ („Nakbah und Naksah“) für kollektive Identität und soziales Erinnern

Die Staatsgründung Israels und die damit einhergehende Vertreibung der Palästinenser 1948 („Nakbah“) sowie die Folgen des Sechstagekriegs 1967 („Naksah“) stehen für tausende von Menschen für direktes und reales Leid. Konkrete Gewalt- und Fluchterfahrungen hinterließen bei jedem Einzelnen tiefe seelische Wunden, die in den bis heute andauernden traumatischen Prozess hineinwirken.

Im Sinne sequentieller Traumatisierung nach Keilson korreliert eine erfolgreiche Aufarbeitung der traumatischen Erfahrungen nicht ausschließlich mit dem Schweregrad des traumatischen Ereignisses, sondern hängt stark von der Qualität derjenigen Sequenz im traumatischen Prozess ab, die sich dem traumatischen Ereignis anschließt (vgl. Becker 2006, S. 188–197). Prozesse auf gesellschaftspolitischer Ebene, wie beispielsweise der öffentliche Umgang mit den damaligen Ereignissen, die kulturellen und strukturellen Herausforderungen für einen Flüchtling in einem fremden Land, das bisher nicht verwirklichte Recht auf Rückkehr sowie politische Verhandlungen zur Beilegung des Konfliktes, beeinflussen die intrapsychische Verarbeitung ebenso stark wie individuelle Entwicklungen. Traumatische Erlebnisse erschüttern nicht nur das Individuum selbst, sondern wirken sich auch auf die Beziehungen zu anderen Menschen unterschiedlich aus, so auch auf Eltern-Kind-Beziehungen. Elterliche Traumata haben das Potential, sich als familienspezifische Vermächtnisse in unterschiedlichen Formen transgenerational auszuwirken und Kinder indirekt zu traumatisieren (vgl. Kühner 2009, S. 69). Ein Blick aus der Familie hinaus auf die soziale und kulturelle Struktur der Flüchtlingsgemeinschaft in den palästinensischen Flüchtlingslagern verrät, dass die massenhaften, individuellen traumatischen Erfahrungen im Laufe der vergangenen 65 Jahre das kollektive Gedächtnis erheblich beeinflusst haben und als besonders relevant für die individuelle und kollektive Identitätsentwicklung empfunden werden.

Das Konstrukt „kollektive Identität“ wird in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen sehr kontrovers diskutiert. Ein Hauptgrund dafür ist die implizite Anwendung des individualpsychologischen Begriffs der „Identität“ auf kollektive Prozesse und die damit einhergehende Bedeutungsverschiebung. Zum einen kann kollektive Identität als Anteil personaler Identität verstanden werden, da sich Identitäten Einzelner auf unterschiedliche Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen beziehen. Mit Blick auf das Kollektiv ist es zum anderen interessant, sich der kollektiven Identität als ein soziales Konstrukt zu nähern, dessen Träger das Kollektiv selbst ist (vgl. Kühner 2008, S. 174–178).

Die Entwicklung des Selbstbilds der palästinensischen Flüchtlinge in Jordanien wird nicht nur erheblich durch die vergangenen Ereignisse und die damit einhergehenden traumatischen Erfahrungen der ersten Flüchtlingsgeneration beeinflusst, sondern ist zudem stark vom Gefühl der direkten und indirekten Betroffenheit abhängig. Die direkte Betroffenheit bezieht sich auf die Realität in den Flüchtlingslagern als kon-

krete Auswirkung des Konflikts, wobei die indirekte Betroffenheit aus der Identifikation mit der gesamten palästinensischen Gesellschaft resultiert. So werden sowohl vergangene als auch gegenwärtige traumatische Erlebnisse im Spannungsfeld direkter Erfahrungen und „kultureller Artikulation“ (Kühner 2008, S. 200) zu kollektiven identitätsstiftenden Merkmalen. Aus der Zugehörigkeit zum Kollektiv der Flüchtlinge sowie zu dem der Palästinenser im Allgemeinen werden Ansprüche und Bedürfnisse abgeleitet – so auch das stark kollektiv vermittelte Bedürfnis, die Kultur zu bewahren. Als Kultur werden hauptsächlich diejenigen kulturellen Normen und Werte verstanden, die vor der Flucht von der palästinensischen Gesellschaft geteilt wurden. Nach der Vertreibung kam es in den Flüchtlingslagern kaum zu einer Weiterentwicklung der kulturellen Identität bzw. kulturelle Errungenschaften der letzten Jahrzehnte werden fast ausschließlich in der Retrospektive und im Licht der Vertreibung interpretiert. Das wahrgenommene Gemeinsame wird oft auf das geteilte Leid und die Marginalisierung durch die aufnehmende jordanische Bevölkerung beschränkt und vermittelt das kollektive Gefühl einer einzigartigen Leidenserfahrung, das wiederum soziale Zwecke erfüllt. Bei der Interpretation der kollektiven Erfahrung spielen natürlich die jeweils vorherrschenden Wertkonflikte und politischen Ideologeme innerhalb des palästinensischen Nationalismus eine bedeutende Rolle. Ein wichtiger Kulturträger ist dabei auch das formale Bildungssystem für die palästinensischen Flüchtlinge, welches in den Aufgabenbereich von UNRWA fällt und parallel zum jordanischen Schulsystem existiert. Bereits in der Grundschule führen Kinder Theaterstücke auf, die das Leiden der Vertreibung auf die Bühne bringen und die Rückkehr in das Dorf der Vorfahren zum ultimativen Lebensziel erklären. Das Ergebnis ist eine sehr konservative Gemeinschaft, die wenig Raum für individuelle Identitätsentwicklung und Lebensperspektiven bietet.

Identitätsarbeit als Ansatz für konstruktiven Umgang mit der Vergangenheit in ungelösten Konfliktsituationen

Die palästinensischen Flüchtlinge in Jordanien befinden sich im Übergang in eine neue Phase des Umgangs mit der Vergangenheit. Bald werden auch die wenigen Zeitzeugen nicht mehr leben, ohne die sich das kommunikative Gedächtnis in ein „kollektives“ bzw. „kulturelles“ Gedächtnis verwandelt (Assmann 2007, S. 11–44). Um bewusst „Vergangenes vor dem Vergessen und vor der Erstarrung zu retten“ (Messerschmidt 2003, S. 257 zit. nach Kühner 2008, S. 215) äußern die Flüchtlinge stets das Bedürfnis, die Erinnerungen der ersten Flüchtlingsgeneration zu dokumentieren und zu archivieren. Sie sind auf der Suche sowohl nach Medien als Träger dieser persönlichen Erinnerungen (mehr zu Medien und Gedächtnis s. Astrid Erll 2005, S. 123) als auch nach neuen Formen des sozialen Erinnerns als Teil ihrer kollektiven und individuellen Identitätsbildung.

Viele Projekte und Programme der Entwicklungszusammenarbeit beschäftigen sich im Kontext von Friedensförderung und Wiederaufbau in Post-Konfliktgesellschaften mit Vergangenheitsarbeit, mit dem Konzept *Dealing with the Past*. Ihre Arbeit soll nachhaltig zur Versöhnung, zum Frieden, zur Rechtsstaatlichkeit und zur Demokratie beitragen. Die von Louis Joinet entwickelten und von der UN-Menschenrechtskommission 1997 verabschiedeten „Grundsätze zur Bekämpfung der Straflo-

sigkeit“ bilden die Basis für den Ansatz der Vergangenheitsarbeit. Sie betonen die Rechte der Opfer und die Pflichten von Staaten nach schweren Menschenrechtsverletzungen durch Krieg oder Diktatur. Die unterschiedlichen Maßnahmen zur Vergangenheitsarbeit beziehen sich auf folgende vier Themenbereiche: Das Recht auf Wahrheit durch Wahrheits- oder Versöhnungskommissionen, Recht auf Gerechtigkeit durch nationale, hybride oder internationale Gerichte, Recht auf Wiedergutmachung durch Programme zu Rehabilitierung und Entschädigung von Opfern und die Garantie der Nichtwiederholung durch beispielsweise öffentliche Entschuldigungen oder Gedenkstätten (Schweizerische Eidgenossenschaft, www.eda.admin.ch/eda/de/home/topics/peasec/peac/confre/depast.html, 26.07.2013).

Die Tatsache, dass das Konzept *Dealing with the Past* hauptsächlich Anwendung in Post-Konfliktsituationen findet, wirft die Frage nach der Form und dem Inhalt von Vergangenheitsarbeit in andauernden Konflikten, wie dem israelisch-palästinensischen Konflikt, auf: Wie können palästinensische Flüchtlinge in Jordanien ihre Vergangenheit bewältigen, obwohl der Konflikt noch nicht gelöst ist, und aus palästinensischer Sicht eine Lösung auch eine Anerkennung des Rückkehrrechts erfordert? Da ‚klassische Maßnahmen‘ des Konzepts, wie beispielsweise Wahrheitskommissionen, Entschädigungen etc. nur im Rahmen eines umfassenden Friedensprozesses umgesetzt werden könnten, soll vorerst durch Identitätsarbeit versucht werden, Vergangenes so zu erinnern, dass es konstruktiv zu einer Konflikttransformation beitragen kann. Mit diesem Ziel unterstützt der „Regionale Sozial- und Kulturfonds für palästinensische Flüchtlinge und die Bevölkerung in Gaza“ eine lokale Organisation im Flüchtlingslager Talbieh, 40 km südlich von Amman, bei der Umsetzung eines Projekts mit dem ursprünglichen Titel „Refugees’ Memories“.

Vom Projekt „Refugees’ Memories“ zum Aufbau eines zeitgenössischen Kulturzentrums

Im Rahmen einer von UNRWA durchgeführten partizipativen Bedürfnisanalyse im palästinensischen Flüchtlingslager Talbieh, wurde u.a. zunächst der Wunsch nach professionell gefilmten Interviews mit Zeitzeugen geäußert, die in einem Archiv bewahrt und so der Flüchtlingsgemeinde zugänglich gemacht werden sollten. Durch diese Interviews beabsichtigten sie, die Erinnerungen an die Flucht zu dokumentieren und als identitätstiftende Ereignisse für das kollektive Gedächtnis zu erhalten. Nach vielen Gesprächen mit den Flüchtlingen stellte sich jedoch heraus, dass das Bedürfnis, auf welchem dieser Wunsch beruhte, viel komplexer war, als das bloße Gedenken der Erfahrungen Einzelner. Das Bedürfnis, diese Erinnerungen in eine Identität zu integrieren, die u.a. durch tradierte aber auch zeitgenössische kulturelle Normen und Werte geformt wird, kristallisierte sich immer klarer als treibende Kraft und Motivation heraus. Es ist das Bedürfnis nach einer neu ausgehandelten Identität, die nicht mehr so stark vom Feindbild abhängt und aus der Lethargie herausführt, um den palästinensischen Flüchtlingen ein (inter)aktives Leben innerhalb der jordanischen Gesellschaft zu ermöglichen.

Es wurde überlegt, ob die Identitätsarbeit im Projekt auch die konstruktive Auseinandersetzung mit den Perspektiven der israelischen Konfliktpartei(en) beinhalten sollte. Dies hätte allerdings eine selbstkritische Auseinandersetzung mit dem Feindbild in der eigenen kollektiven Identität bedeutet. Es zeigte sich aber, dass eine solche Auseinandersetzung nicht nur einen tiefgehenden Friedensprozess erfordert, sondern auch eine vorangehende innerpalästinensische Identitätsarbeit. Die fehlende direkte Auseinandersetzung mit Israelis führt darüber hinaus zu einer Verhärtung der sowohl individuell als auch kol-



Abb. 1: Talbieh Camp. Quelle: Women Program Centre/Sbarhabeel Khmays

lektiv tief sitzenden und sozial konditionierten Feindbilder, da Annahmen und Vorurteile nicht überprüft und eventuell revidiert werden können. Unter Berücksichtigung dieses Kontexts startete das Projekt mit dem Anspruch, das Palästina-Bild zu hinterfragen und sich verstärkt mit der zeitgenössischen Kultur in den palästinensischen Gebieten und im Flüchtlingslager auseinanderzusetzen. Mit diesem Ziel vor Augen ermöglichte der S&C Fund dem Women Programme Center, einer lokalen Frauenorganisation in Talbieh, Kontakte zu jungen palästinensischen Künstlern aus Ramallah aufzunehmen. Diese wurden als Trainer ins Flüchtlingslager eingeladen, um mit jungen Erwachsenen in einen Austausch über zeitgenössische palästinensische Kultur zu treten. Bei der ersten Begegnung wurde das kollektive Selbstbild auf beiden Seiten zunächst tief erschüttert. Die palästinensischen Flüchtlinge, die sich als Teil der palästinensischen Gesellschaft verstehen und somit von einer gemeinsamen Kultur ausgehen, waren sehr erstaunt, teilweise sogar erschrocken, als sie das erste Mal auf die sehr weltoffenen, liberalen Künstler aus der West Bank trafen. Diese wiederum verwirrte die Lebenswelt der Flüchtlinge, vor allem der Konservatismus, der ihnen im Flüchtlingslager entgegenschlug. Es war ein Kulturschock für alle Beteiligten, der am Fundament der kollektiven Identität rüttelte. Das gemeinsame Arbeiten mit verschiedenen Medien mündete mit der Zeit in einen gegenseitigen Lernprozess, in dem sich vor allem die Teilnehmer/-innen mit der eigenen Identität auseinandersetzten. 50 Jugendliche und junge Erwachsene aus Talbieh wurden in Photographie, Animation, sozialen Medien und Graphikdesign trainiert, 20 von ihnen erhielten zusätzlich ein profundes Filmtraining. Den Teilnehmer/innen wurde ein geschützter Raum zur Reflexion geboten und so begannen sie, sich selbst auszudrücken und für sich selbst zu sprechen. Der zu Beginn geäußerte Wunsch, die Erinnerungen an die traumatischen Ereignisse im Leben ihrer (Groß-)Eltern filmisch festhalten und archivieren zu wollen, stand immer weniger im Fokus des Projekts. Die Herausforderungen der sozialen Realität, das Leben im Hier und Jetzt, traten stattdessen in den Vordergrund und wurden mit Hilfe unterschiedlicher Medien thematisiert. Die produzierten Filme und Fotos sind Träger von Botschaften und Apellen an die eigene Flüchtlingsgemeinde. Sie thematisieren die widersprüchlichen Bedeutungshorizonte ihrer individuellen als auch kollektiven Identität genauso wie die sozialen Beziehungen zwischen Jung und Alt oder Mann und Frau. Durch öffentliche Installationen, Ausstellungen und Veranstaltungen präsentieren sie ihre Kurzfilme und Bilder und suchen einen kritisch-konstruktiven Austausch über das Leben im Lager und damit gleichzeitig auch über ihre Vergangenheit. Was als „Refugees' Memories“ Projekt startete, endete mit dem Aufbau eines zeitgenössischen Kulturzentrums, in dem heute vielfältige Veranstaltungen stattfinden, von traditionellen Dabka-Tanzvorführungen und -kursen bis hin zu Rap-Konzerten, welche die soziale Realität der Flüchtlinge in der Gegenwart thematisieren.

Neuinterpretation der Vergangenheit durch Dekonstruktion der Gegenwart

Erinnern ist immer ein sich in der jeweiligen Gegenwart vollziehender Prozess von konstruktivem Charakter, dessen Ergeb-

nisse Erinnerungen sind. Diese sind „subjektive, hochgradig selektive und von der Abrufsituation abhängige Rekonstruktionen“ (Erl 2005, S. 7). Diese Abhängigkeit erklärt, dass veränderte Gegenwarten zu veränderten Versionen von Vergangenheit führen. Erinnerungen vermögen nicht die Realität der Vergangenheit abzubilden, allerdings können sie viel über die Bedürfnisse der Erinnernden in der Gegenwart aussagen (vgl. ebd.).

Im Laufe des Projekts „Refugees' Memories“ nahm die soziale Realität der Erinnernden immer mehr Raum ein und der ursprüngliche Vorsatz, vergangene Realitäten abzubilden, trat in den Hintergrund. In der Auseinandersetzung mit der eigenen und der kollektiven Identität durchliefen die Teilnehmer/-innen einen Prozess, innerhalb dessen es einfacher war, die Gegenwart zu dekonstruieren als die Vergangenheit. Die soziale Realität wurde infrage gestellt, Normen und Werte kritisch hinterfragt und damit schließlich doch auch die Vergangenheit neu interpretiert. Dies führte zu einer Transformation von Identitäten, aus denen neue auf die Gegenwart gerichtete Perspektiven entstanden, da das Feindbild an existenzieller Bedeutung verlor. Trotz des anhaltenden gewaltsamen Konflikts und der fehlenden Perspektive auf Rückkehr für die palästinensischen Flüchtlinge in Jordanien gelang es durch einen sehr tiefgehenden, sensiblen und kreativen Lernprozess im Rahmen der Identitätsarbeit, Vergangenheitsarbeit so zu gestalten, dass sie einen konstruktiven und konflikttransformierenden Beitrag leisten und vielleicht sogar als Vorbereitung für kommende Versöhnungsprozesse dienen kann.

Literatur

- Assmann, J. (2007):** Religion und kulturelles Gedächtnis, München.
- Becker, D. (2006):** Die Erfindung des Traumas – Verflochtene Geschichten, Freiburg.
- Erl, A. (2005):** Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, Stuttgart.
- Kühner, A. (2008):** Trauma und kollektives Gedächtnis, Gießen.
- Schweizerische Eidgenossenschaft:** Vergangenheitsarbeit, (Online im Internet unter: www.eda.admin.ch/eda/de/home/topics/peasec/peac/confre/depast.html, [26.07.2013]).
- UNRWA:** Jordan, (Online im Internet unter: <http://unrwa.org/etemplate.php?id=66>, [30.07.2013]).

Samira Kheirallah

studierte Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule Köln und absolvierte den Master of Peace and Security Studies am Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik der Universität Hamburg. Seit 2010 arbeitet sie als Projektberaterin für die Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) im Regionalen Sozial- und Kulturfonds für Palästinensische Flüchtlinge und die Bevölkerung in Gaza.

Gudrun Kramer

ist Historikerin. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung und arbeitete in Bosnien-Herzegowina und Kroatien in den Bereichen Flüchtlingsrückführung und Demokratisierung. Von 2005–2010 war sie Mitbegründerin und Ko-Direktorin des Herbert C. Kelman Institut für Interaktive Konflikttransformation (HKI) in Wien. Im Rahmen des HKI war sie in Krisenregionen in den Bereichen Fortbildung und Beratung in Friedensprozessen, im Besonderen in Sri Lanka, Israel/Palästina und Zentralasien tätig. Seit 2010 leitet sie für die Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) den Regionalen Sozial- und Kulturfonds für Palästinensische Flüchtlinge und die Bevölkerung in Gaza.

Judith Grave/Anke Reermann

Der missio-Truck „Menschen auf der Flucht“ – eine multimediale Ausstellung

Zusammenfassung

Im Rahmen der Aktion Schutzengel „Familien in Not. Weltweit“ geht es beim neuen missio-Truck um das Thema „Menschen auf der Flucht“. Hintergrund sind der Bürgerkrieg in der DR Kongo und das Schicksal vieler Millionen Flüchtlinge in dieser Region. Flucht stellt das Leben auf den Kopf und entzieht den Menschen den Boden unter den Füßen – diese Erfahrung soll Jugendlichen und Erwachsenen in der mobilen Ausstellung vermittelt werden. Die Inhalte werden durch verschiedene multimediale Elemente wie Computerspielstationen, Hörspiele, interaktive Bildschirme und weitere Ausstellungsobjekte vermittelt.

Schlüsselworte: *missio, missio-Truck, Flucht, Aktion Schutzengel*

Abstract

In the context of the Guardian Angel Campaign „For Families in need. Worldwide“ missio invented a new missio-truck „People on the run“. The civil war in eastern Congo and the destiny of millions of refugees within this region are the background of this idea. Being on the run turns a refugee's life upside down and destroys their living. Our aim is to transport these experiences to teenagers and adults in the mobile exhibition. The content is mediated by different multimedia elements like computer game stations, radio plays and interactive screens as well as further exhibitions objects.

Keywords: *missio, missio-Truck, escape, Aktion Schutzengel*



Abb. 1: Besucher vorm missio-Truck „Menschen auf der Flucht“; Quelle: missio

Hintergrund: Warum greift missio das Thema „Menschen auf der Flucht“ im Truck auf?

„Freunde konnten ihn mit zur Kirche zerren, um ihn davor zu bewahren, dass die Soldaten ihn erschießen. Von dort aus hat er den LKW bestiegen und sich auf die Flucht begeben.“ Banza ist einer von acht Avataren, eine Person im Computerspiel, durch den die missio-Truck-Besucher/-innen am eigenen Leib erfahren, was es heißt, alles zurücklassen und fliehen zu müssen.

Sind in den vergangenen Jahrhunderten eher die Menschen des Nordens in den Süden gewandert, hat sich diese Bewegung in den letzten vierzig Jahren deutlich umgekehrt: die Wanderung der Menschen erfolgt zunehmend von Süd nach Nord. Der Großteil der sich auf der Flucht befindenden Menschen siedelt innerhalb der eigenen kontinentalen Grenzen um und wird innerhalb ihres eigenen Kulturkreises aufgenommen. Migration über Ländergrenzen hinweg macht nur einen verschwindend geringen Teil der weltweiten Wanderungsbewegungen aus. Der zahlenmäßig geringste Teil der Flüchtlinge aus den Ländern Afrikas, Lateinamerikas und Asiens kommen in Europa an und möchten aufgenommen werden.

Hinter der Zahl der Flüchtlinge verbergen sich die Schicksale vieler Menschen, die ihre Heimat aufgrund von Gewalt, Verfolgung, Katastrophen, Klimaveränderungen oder wirtschaftlicher Missstände verlassen müssen. Nicht nur für Jugendliche in Schulen ist die alltägliche Begegnung mit Menschen mit Migrationshintergrund Lebensrealität – auch für viele Erwachsene gehört der Kontakt mit ihnen im Berufs- und Privatleben zum Alltag. Sie leben unter uns – sind Mitschülerinnen, Nachbarn, Kolleginnen, Freunde. Aber nicht überall sind diese Menschen willkommen. Häufig begegnen uns Menschen, die aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt werden. Die Migration bringt für die betroffenen Menschen große Probleme mit sich: Diskriminierung und Ausgrenzung begegnet ihnen, ihre rechtliche Situation ist unsicher, sie sind von Heimatlosigkeit und Arbeitslosigkeit betroffen, ihre Bewegungsfreiheit ist eingeschränkt. Dabei wissen die wenigsten unter uns, welche Geschichten unsere ausländischen Mitmenschen mit sich bringen, aber viele haben Vorurteile, die mit der Lebenswirklichkeit der Flüchtlinge kaum etwas zu tun haben.

Diese weltweiten Flüchtlingsbewegungen stellen die Kirche in ihrer Anwaltschaft vor große Herausforderungen. Basierend auf der Heiligen Schrift erwächst die Forderung nach einem menschenwürdigen Umgang mit den Fremden und Heimat-

losen. missio greift ein zentrales Thema der Weltkirche auf, an dem deutlich wird, wie Kirche sich mit den Armen und Bedrängten solidarisiert. In diesem Sinne wird missio mit der Konzeption des missio-Trucks „Menschen auf der Flucht“ konkret. Die multimediale Ausstellung möchte in Deutschland sowie im deutschsprachigen Ausland Jugendliche und Erwachsene für die Thematik „Flucht“ sensibilisieren. Die Ausstellung wurde im Rahmen der Aktion Schutzengel „Für Familien in Not. Weltweit.“ konzipiert. Sie legt den Fokus auf Familien, die durch Notsituationen, z.B. Krieg, Vertreibung, Armut, Ausgrenzung, etc. in Bedrängnis geraten sind. Zum Auftakt stehen der Kongo und die besondere Notlage der Familien, die Opfer sexueller und anderer Gewalt geworden sind, im Mittelpunkt.

Der Entstehungsprozess jugendgemäßer Bildungsarbeit zum Thema Flucht

Der Konzeption des missio-Trucks ging ein intensiver Recherche-, Planungs- und Selbstvergewisserungsprozess voraus. Dabei standen die Fragen nach den drängendsten Themen des Hilfswerkes sowie deren Anschlussfähigkeit an die Lebensrealität Jugendlicher und (junger) Erwachsener in Deutschland im Mittelpunkt. Ergebnis dieses Prozesses war, dass „fliehen müssen“ nicht nur für 43 Millionen Menschen bitterer Alltag ist, sondern immer auch mit „ankommen und verarbeiten müssen“ einhergeht. Missio trägt durch die Zusammenarbeit mit und Unterstützung von verschiedensten Projekten der Partnerinnen und Partner in Afrika, Asien und Ozeanien dazu bei, die Situation der Flüchtlinge vor Ort zu verbessern. Flucht und Vertreibung sind mit unterschiedlichen Lebensschicksalen und Lebensgeschichten verbunden.

Für Menschen in Deutschland ist ein Zusammenhang zwischen den Geschichten dieser Menschen und dem Bezug zu ihnen selbst oft nicht unmittelbar klar. Die Frage danach, wie Jugendliche und (junge) Erwachsene für ein Thema sensibilisiert werden können, das mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit nur marginal zu tun hat, wurde zeitgleich größte Herausforderung und leitendes Motiv, als es darum ging, den missio-Truck zu konzipieren.

Es galt also, die Aufmerksamkeit der Jugendlichen und Erwachsenen auf ein Thema zu lenken, das auf den ersten Blick keine besondere Nähe zu ihrem Alltag und ihrem Interessenfokus hat. Auf den zweiten Blick lässt sich allerdings durchaus eine lebensweltliche Nähe von Jugendlichen feststellen: In der Bundesrepublik Deutschland leben ca. 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund – das entspricht einem Anteil an der Gesamtbevölkerung von 19,5 Prozent (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF): Migrationsbericht 2010). Etwa 3,5 Millionen der Menschen mit Migrationshintergrund sind unter 18 Jahre alt (Destatis – Statistisches Bundesamt: Zensus 2011). Vor diesem Hintergrund ist die Wahrscheinlichkeit, dass in einer Klassengemeinschaft Mitschülerinnen oder Mitschüler mit einem Migrationshintergrund sind, durchaus gegeben. Darüber hinaus haben viele deutsche Jugendliche unabhängig vom Geschichtsunterricht über ihre Großeltern oder Urgroßeltern Geschichten von den Vertreibungen des zweiten Weltkriegs gehört. „Flucht“ ist daher ein Thema, das nicht nur über Medienberichte Eingang in den Alltag der Menschen findet, sondern durchaus auch über eine geschichtliche Präsenz in ihrem sozialen Umfeld verfügt.

Zielgruppe und Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit

Jugendliche lassen sich vor allem dann für komplexe und fremde Themen begeistern, wenn die Form der Präsentation sie anspricht und an ihre Lebenswirklichkeit anschließt. Mit dem missio-Truck wurde ein aufsuchendes Angebot geschaffen. Konkret bedeutet das, dass die Ausstellung in einen umgebauten LKW integriert wurde. So ausgestattet fährt dieser Truck an Orte, an denen die Jugendlichen ihren Alltag erleben. Dazu gehören beispielsweise Schulen, Großveranstaltungen, Events und Gemeindefeste. Seine Premiere hatte der LKW auf dem Katholikentag in Mannheim 2012. Seitdem tourt er durch Deutschland und das deutschsprachige Ausland.

Die Hauptzielgruppe der Ausstellung sind Jugendliche ab 13 Jahren (8. Schuljahr). Das Thema findet jedoch durchaus auch Anschluss bei Erwachsenen. Lehrkräfte sowie Leiterinnen und Leiter von Jugendgruppen erhalten mit dieser mobilen Ausstellung die Möglichkeit, zu einem aktuellen und brisanten Thema fächerübergreifende Projektstage anzubieten. Mit dem Truck steht ihnen dazu ein von der Konzeption wie der Anmutung überzeugendes, auffallendes, außergewöhnliches und in Erinnerung bleibendes Medium zur Verfügung.

Fokus und Methodik

Bei der Entwicklung des missio-Trucks wurde der Fokus der multimedialen Ausstellung auf das Miterleben und Nachvollziehen von Fluchterfahrungen gelegt. Diese wird in fünf Schritte unterteilt:

- Eine neue Identität annehmen (Avatar)
- Fliehen müssen
- Auf der Flucht sein
- In der Fremde ankommen
- Mit der Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland konfrontiert werden

Basis der Ausstellung bilden neben den Prinzipien des Globalen Lernens das „kompetenzorientierte“ Lehren und Lernen, die lebensweltliche Relevanz, Erlebnisorientierung, Multimedialität, sowie partizipations-ermöglichende Methoden. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu selbstgesteuertem Lernen zu aktivieren. Die der Ausstellung übergeordneten Themen „globale Gerechtigkeit“, „Frieden“ und „Menschenrechte“, werden in den verschiedenen Sequenzen aufgegriffen. Der Methodenmix lädt die Besucherinnen und Besucher ein, sich aktiv Informationen zu erschließen. Dabei soll es vor allem darum gehen, junge Menschen, die bisher über wenig themenbezogenes Wissen verfügen, für die komplexe Situation im Ost-Kongo zu sensibilisieren.

Konzeption

Der Truck hat sich in seiner inhaltlichen und thematischen Ausrichtung auf die Situation junger Menschen im Kongo konzentriert, die sich auf Grund von Rebellenangriffen gezwungen sehen, fliehen und alles zurücklassen zu müssen. Der Ausstellungsbesucher wird mit all den Widrigkeiten konfrontiert, die die Flucht mit sich bringt.

Um die Jugendlichen möglichst nah an das Erlebnis von Flucht heranzuführen, wurde der Innenraum des Trucks in enger Zusammenarbeit mit dem Verein Niedersächsischer Bildungs-

initiativen (VNB) und der Firma Serious Games Solutions (SGS) in sechs thematisch gestaltete Räume aufgeteilt. Für die Innenarchitektur haben die Mitarbeiter des VNB mit Requisiten aus der DR Kongo gearbeitet, um eine möglichst authentische und naturgetreue Darstellung zu erzielen, die sich an der Lebensrealität im Kongo orientiert. Erlebnischarakter und Wirkung der Fluchterfahrungen wurden durch die Ergänzung eines Computerspiels, das von missio und SGS speziell für den Truck entwickelt wurde, unterstützt.

Eine realitätsnahe Geräuschkulisse und Spielstationen, an denen Besucherinnen und Besucher aktiv werden müssen, geben ihnen das Gefühl, mitten im Geschehen zu sein. Durch die Simulation realer Situationen werden so Lerninhalte in eine Geschichte eingebunden und durch Erleben vermittelt. Leitende Idee war es, innerhalb kurzer Zeit ein Gespür dafür entwickeln zu können, mit welchen Erfahrungen und Gefühlen Flüchtlinge konfrontiert werden: Unsicherheit, Zeitdruck, Angst, Verlust von Heimat und Familie. Gleichzeitig wird deren Lebensleistung, selbst in widrigsten Umständen die Würde zu bewahren und das eigene Leben in die Hand zu nehmen, betont. Als pädagogisches und psychologisches Stilmittel dient dabei die Kreation von Avataren. Das Ergebnis in seiner Gesamtkomposition, wurde in diesem Jahr mit dem Deutschen Computerspielpreis in der Kategorie „Best Serious Game“ ausgezeichnet, weil es die Problematik und das Leid von Flüchtlingen durch seine Immersivität emotional nachvollziehbar macht und zeigt, dass die Kombinationen von Computerspielen mit anderen Erlebnisformen eine große Bereicherung mit viel edukativem Potential darstellen können.

Ablauf

Die Ausstellung wird von zwei Referentinnen begleitet, die zum einen den technischen Ablauf gewährleisten und zum anderen durch ihre fachliche, didaktische und pädagogische Unterstützung in der Vor- und Nacharbeit zu einem tieferen Verständnis der Thematik beitragen. Die Ausstellung ist in ihrem Ablauf an den Turnus von Schulstunden ausgerichtet, um in den Schulablauf integriert werden zu können.

Für die Schüler/-innen findet eine kurze Einführung in die Thematik statt. Dabei werden allgemeine Informationen zu Flüchtlingen wie zum Beispiel, wann ein Mensch als Flüchtling gilt, warum und wie viele Menschen flüchten müssen, aus welchen Ländern sie kommen, wie viele von ihnen in Deutschland leben und welche Bedürfnisse sie haben, vermittelt. Anschließend wird die Gruppe aufgeteilt. Den Truck können maximal 16 Personen in einer Zeitachse von 20–25 Minuten besuchen.

Die sechs thematischen Räume können mit Aufenthaltszeiten von zwei bis drei Minuten durchlaufen werden. Hier stehen acht beispielhafte Biographien in Form von Avataren exemplarisch für das Schicksal von Bürgerkriegsflüchtlingen im Ost-Kongo. Die Schülerinnen und Schüler haben zu Beginn in Raum 1 die Möglichkeit, eine der acht Avatarkarten auszuwählen. Abgebildet auf diesen Karten sind junge Frauen und Männer, deren Kurzbiographie auf der Rückseite beschrieben wird. Zusätzlich ist jede dieser Karten mit einem individuellen QR-Code versehen. Dieser soll nicht nur die Einmaligkeit der Schicksale symbolisieren, sondern ermöglicht es der Besitzerin/dem Besitzer in Zukunft auch, das Schicksal seines Avatars im Anschluss über die Homepage weiter zu verfolgen.¹

Da immer nur zwei Schüler/-innen im Abstand von zwei Minuten in die Ausstellung starten können, bekommen die Wartenden mit dem Zuordnen von Bildmagneten auf einer Afrika-Karte eine einführende Aufgabe, die ein erstes Auseinandersetzen ermöglicht.

Nach einer technischen Einführung beginnt die Ausstellung im Raum 2 mit einem ‚Serious Game‘, in dem die Besucher/-innen die Fluchtgeschichte ihres Avatars nacherleben. Sie finden sich in einer kleinen Kapelle wieder, in der sie Zuflucht gesucht haben, um sich vor den Rebellen zu verstecken. Der Kirchenmitarbeiter Marcel fasst die schwierige Situation zusammen und macht deutlich, dass die Zeit drängt und sich schnell für die wichtigsten Dinge entscheiden müssen, die sie auf ihre Flucht mitnehmen wollen. Aus den verschiedenen zur Verfügung stehenden Gegenständen müssen sie auf einem Touchscreen die wichtigsten Dinge aussuchen. Dabei gilt es zu entscheiden, was wichtiger ist: die Zeugnisse, der Pass, Kleidung...? Ziel des Raumes ist, ein unmittelbares, emotionales Erlebnis zu erzeugen, das deutlich machen soll, dass Flucht kein Kofferpacken für den Urlaub, sondern ein endgültiges, verstörendes Zurücklassen ist.

Weiter geht es für die Besucherinnen und Besucher in Raum 3, der durch eine enge und schwer zu öffnende Tür erreicht wird. Diese führt sie zu Michel, dem Truck-Fahrer. Durch eine personalisierte Ansprache, die die Nähe zum Avatar intensiviert, fordert Michel sie auf, auf den in diesen Raum integrierten Kleintransporter aufzuspringen. Während der zunächst holprigen Fahrt kommt er mit ihnen ins Gespräch, bevor er sie dann an einer Weggabelung absetzt. Nun müssen sie sich alleine durchschlagen. Dieser Raum soll die Unsicherheit als existenzielle Grunderfahrung auf der Flucht erfahrbar machen und exemplarisch zeigen, wie Leute flüchten.

In Raum 4 erfahren die Besucher/-innen durch den Einsatz weiterer Touchscreens, ob die Gegenstände, die sie zuvor

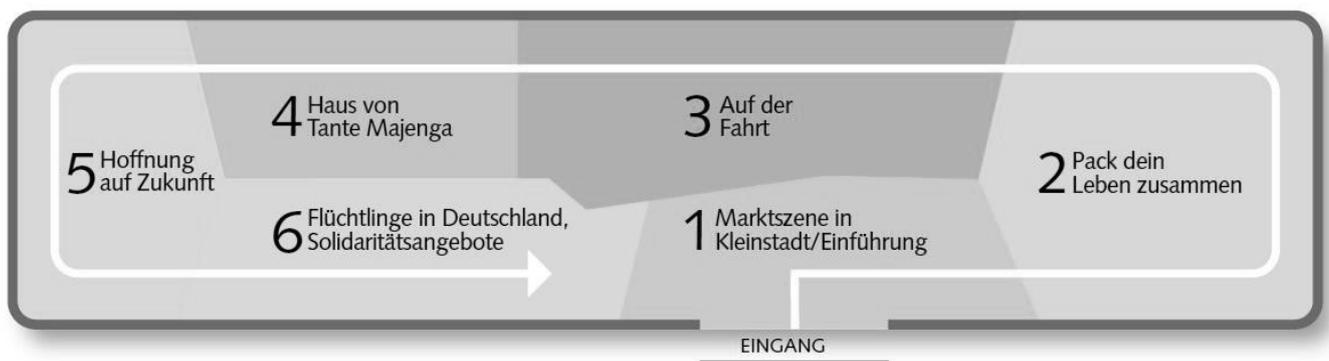


Abb. 2: Skizze der sechs thematischen Räume im missio-Truck; Quelle: missio

mitgenommen haben, ihnen in ihrem neuen Leben behilflich sind. Sie sind in Sicherheit, die Flucht ist geglückt; das Leben gerettet – aber wirklich willkommen sind sie nicht. Ziel ist es, ein Gefühl für die Unsicherheit und den Frust, den sie als Flüchtling in der Fremde (Diskriminierung, Sprache, Kultur, ...) erleben, zu bekommen.

Weiter geht es in Raum 5, der durch den Einsatz von Hörstationen, an denen die Avatare von ihren Schritten in die Zukunft erzählen, vom Aufbau eines neuen Lebens in der Fremde handelt. Im Fokus stehen die Verarbeitung der Erlebnisse und die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Hilfsangeboten. Hier begegnen die Besucherinnen und Besucher beispielhaft verschiedenen Projektinitiativen missios.

Mit Eintritt in Raum 6 betreten sie wieder deutschen Boden und werden gebeten sich auszuweisen und die eigene Identität wieder anzunehmen. Zwei technik-reduzierte Stationen mit Informationen und Hintergrundwissen bieten die Möglichkeit, das Thema zu weiten, Erlebtes zu reflektieren und die gehörte Geschichte in den Gesamtzusammenhang des Themas Flucht einzuordnen. Zum Schluss werden verschiedene Solidaritätsaktionen vorgestellt. Unter anderem findet hier die Aktion Saubere Handys Platz, da der illegale und mit Konflikten einhergehende Abbau von Coltan, ein wertvoller Rohstoff, der weltweit zur Herstellung von Mobiltelefonen dient, als Hauptgrund für die Flüchtlingsbewegungen im Ost-Kongo gesehen wird.

Diese Thematik wird von der zweiten, im Klassenraum verbliebenen Gruppe, an Hand des Dokumentar Filmes „Blood in the mobile“ vertieft, während die erste Gruppe den Truck besucht. Im Anschluss an den Film diskutieren und reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke durch verschiedene Fragestellungen. Nach ca. 45 Minuten begibt sich die Gruppe dann zum missio-Truck, während die andere Gruppe zum Klassenzimmer zurückkehrt. Dort werden die Eindrücke aus dem Truck aufgegriffen und das Erlebte reflektiert. Je nach Intensität der Diskussion und Interessenslage der Gruppe werden hier einige Aspekte vertieft oder der oben erwähnte Ablauf der ersten Gruppe wiederholt. Die Referentinnen reagieren flexibel auf die individuellen Bedürfnisse der jeweiligen Gruppen.

Lernkompetenz

Die Verknüpfung zwischen Statik des Truckbaus und der Methode der Serious Games ermöglicht es lebensnahe Konfliktsituationen und aktuelle Probleme im fiktiven Umfeld darzustellen. Die Simulation einer realen Situation wird über die Avatare eingebracht und darüber die Lerninhalte transportiert. Den Schülerinnen und Schülern werden die Inhalte und Lernziele durch das aktive Handeln und Erleben vermittelt. Dabei werden Wissens- und Kompetenzerwerb spielerisch erlebt. Die gelernten Inhalte werden mit einem positiven Spielerlebnis verbunden und dies obwohl das Erlebte als sehr berührend und dramatisch wahrgenommen werden kann. Bedingt durch dieses für die Zielgruppe lebensnahe Umfeld bietet das Serious Game nicht nur einen hohen Lernanreiz, sondern dient darüber hinaus auch der Motivation, dieses Angebot wahrzunehmen. Das Computerspiel spricht mehrere Sinne gleichzeitig an und eignet sich deshalb für verschiedene Lerntypen. Es weckt Aufmerksamkeit und Neugier und ermöglicht die so genannte „Immersion“, die Überführung in einen Bewusstseinszustand, der es der Person ermöglicht, sich stärker mit dem gewählten Avatar zu identifizieren. Die aktive

Teilnahme am Geschehnis ist darüber hinaus förderlich für den Prozess der Aufnahme von Informationen und Wissen und erleichtert den Perspektivwechsel.

Der missio-Truck bietet Potential für kompetenzorientiertes Lernen. Eine Kombination aus Ausstellung und begleitenden Unterrichtsangeboten kann unterschiedliche Kompetenzfelder der Schülerinnen und Schüler fördern:

- Inhaltlich und fachlich
- methodisch
- personal und sozial

Ausgehend von der intensiven Beschäftigung mit der Ausstellung können weitere Anschluss Themen aus unterschiedlichen Lehrplänen im Unterricht bearbeitet werden. Dazu gehören zum Beispiel:

- Wirtschaftliche Faktoren, Ressourcenkonflikte und Flucht/Migration
- Grundbedürfnisse, Menschenrechte, Flüchtlingsschutz,
- Empowerment und Kommunikation in Grenzerfahrungen

Der missio-Truck kann als „Aufhänger“ weltkirchlicher Bildungsarbeit für verschiedene Zielgruppen genutzt werden. Bereits in der Entwicklungsphase konnten verschiedene Organisationen für Kooperationen gewonnen werden. Vorträge, Podiumsdiskussionen, Gemeindefeste mit weltkirchlichen Elementen, Projektstage oder Wochenendveranstaltungen können das Thema weiten und unterschiedliche Zielgruppen erreichen. Der missio-Truck ist für eine Laufzeit von etwa sieben Jahren konzipiert und wird stetig überarbeitet. Weitere Begleitmaterialien – etwa für die Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendarbeit – sind in Planung.

Kritische Reflexion

Nach einer Laufzeit von etwas mehr als einem Jahr, gilt es eine erste Reflexion anzustellen. Die wohl größte Herausforderung der Kombination von Erlebnisausstellung und Computerspiel scheint gelungen zu sein. Dieser Eindruck wurde durch verschiedene Feedbacks seitens Schülern, Lehrern und anderen Besuchern bestätigt. Die wohl eindrucksvollste Rückmeldung wurde von einem kongolesischen Bürgerkriegsflüchtling, der die Situation vor Ort bedingt durch seine eigenen (Flucht-) Erfahrungen beurteilen kann, gegeben: Er schätzt die Darstellungsform als sehr realistisch ein und bestätigt, dass die Darstellung im Truck sich mit seinen eigenen Erfahrungen deckt.

Unter Rückgriff auf die Erfahrungen aus dem Vorgängermodell „Aids-Truck“ zeigt sich aber, dass es im Vergleich zum Thema HIV/Aids schwieriger ist, die Flucht-Thematik so zu komprimieren, dass sie den Besuchern kompakt vermittelt werden kann. Die Hinführung zum Thema und der Fokus auf die Situation im Ost-Kongo sich nicht so einfach zu gestalten ist, wie bei einem Thema, das den Schüler/innen im Vorfeld durch den schulischen und außerschulischen Kontext bekannt ist und von dem sie unmittelbar betroffen sein können.

Weitere Reaktionen vieler Truck-Besucherinnen und Besucher zeigen, dass es gelungen ist, durch den Bezug auf die Rohstoffthematik und auf das Coltan in Mobiltelefonen die Brücke in die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu schlagen. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Gesamtkontext sehr facettenreich und der

Platz im Truck begrenzt sind. In diesem Sinne kann der Truck einen guten Beitrag zur Auseinandersetzung mit den Ursachen und Folgen von Flucht und Vertreibung leisten, der nachdenklich macht und zur weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik einlädt. Er kann aber nur eines von vielen Beispielen realer Szenarien darstellen, was in der Konsequenz heißt, dass der Besuch des Trucks idealerweise durch eine Vor- und Nachbereitungsphase geprägt sein sollte. Die Praxis zeigt jedoch, dass nicht alle Schulen – auch bedingt durch die eng getakteten Lehrpläne – die Möglichkeit haben, diese Arbeit zu leisten. Insgesamt bewährt sich die aufsuchende Angebotsform einer mobilen Ausstellung, die durch ihren multimedialen Charakter vor allem für Jugendliche, aber auch Erwachsene und Senioren spannend gestaltet ist und somit die Neugier für ein Thema weckt, das in den Köpfen vieler auf den ersten Blick „weit weg“ ist.

Bedingt durch die Größe des LKWs und das bundesweite Angebot ist das Betreiben der Ausstellung mit einem gewissen logistischen und organisatorischen Aufwand verbunden – das bezieht sich sowohl auf die Verantwortlichen vor Ort, als auch die Mitarbeiter von missio, die in guter Zusammenarbeit dafür Sorge tragen, die Truck-Einsätze zu koordinieren und zu ermöglichen. Der neue Truck besticht im Vergleich zum Vorgängermodell vor allem durch seine innovative technische Ausgestaltung, die zeitgleich auch die Grenzen aufweist. Es hat sich gezeigt, dass mit dieser Form der Darstellung eine hohe Akzeptanz bei Jugendlichen getroffen wurde. Es zeigt sich aber auch, dass ein reibungsloser Ablauf bedingt durch die hochsensible Technik massiv vom funktionierenden System abhängig ist. Rückblickend kann festgehalten werden, dass Weiterentwicklungen in Zukunft mit längeren Testphasen verbunden werden sollten. Kritisch hinterfragt werden darf sicherlich auch, dass eine Institution wie missio sich für fair gehandeltes Coltan einsetzt, zeitgleich aber eine Ausstellung präsentiert, die durch ein massives Aufgebot technischer Geräte charakterisiert ist, deren Wertschöpfungskette nicht lupenrein zurückverfolgt werden kann. An dieser Stelle ist zu sagen, dass die Entwicklungen hier noch am Anfang stehen. Das Ziel ist es, fair gehandeltes Coltan in Mobiltelefonen (und technischen Geräten) zu verwenden – solange Produkte dieser Art auf dem Markt aber noch nicht erhältlich sind, gilt es, sich weiter in diesem Bereich zu engagieren. Zu Beginn dieses Jahres hat eine kleine Firma in den Niederlanden mit ihrem „fairphone“ für Schlagzeilen gesorgt: Erstmals wird hier ein Handy produziert, dessen Wertschöpfungskette bis zur letzten Instanz zurückverfolgt werden kann. Auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Aktion Schutzengel warten darauf, im Herbst ein Exemplar dieser limitierten Auflage in den Händen halten zu können.

Zukünftige Herausforderungen

Zu den zukünftigen Herausforderungen gehört an erster Stelle sicherlich die permanente Weiterentwicklung und Verbesserung der Angebote. Eine kontinuierliche Reflexion und Auswertung der gemachten Erfahrungen sowie daraus resultierender Optimierungsprozesse bilden die Grundlage gut laufender Projekte. Weiterhin muss der Fokus nach wie vor auf der Technik liegen, da im Falle eines Stromausfalls oder technischer Störungen im System der Truck nicht einsetzbar ist. Das bisher provisorische Ersatzprogramm muss dementsprechend weiterentwickelt und ausgestaltet werden.

Ein Ziel ist es, eine bessere Anbindung der Besucher/-innen an die Avatarkarten und damit verbundenen Charaktere zu schaffen. Dazu gehört auch die Entwicklung einer den Truck begleitenden Homepage mit eigenen Spielsequenzen und weiterführenden Informationen, auf die die Jugendlichen mittels des QR Codes ihrer Avatarkarte gelangen. Das Spiel online zu spielen, ohne dabei auf den Truck und das von den Referent/innen gestaltete Rahmenprogramm zurückzugreifen, birgt die Gefahr, als reines Computerspiel verstanden zu werden. Dies war auch eine Herausforderung bei der Konzeption, denn genau das soll es nicht sein. „Menschen auf der Flucht“ ist kein Spiel, sondern bittere Realität, die wir mittels innovativer Lernmethoden erfahrbar und nachvollziehbar machen wollen. Dank finanzieller Unterstützung von Engagement Global befindet sich dieses zukünftige Angebot derzeit im Aufbau und wird voraussichtlich ab November 2013 unter www.missio-hilft.de/truck zur Verfügung stehen.

Für Fragen und weitere Informationen steht Ihnen das Truck Team gerne zur Verfügung:
Judith Grave, Projektleiterin
j.grave@missio.de
Alexandra Götzenich, Projektmitarbeiterin
a.goetzenich@missio.de
www.missio-truck.de
[facebook.com/missioTruck](https://www.facebook.com/missioTruck)

Judith Grave

hat Soziale Arbeit (B.A.) und Management und Führungskompetenz (M.A.) studiert. Sie arbeitet als Campaignerin bei missio Aachen. Dort ist sie unter anderem für die Aktion Schutzengel verantwortlich.

Anke Reermann

ist Dipl.-Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet als Referentin für Weltkirche und missio im Bistum Aachen. Sie ist zuständig für die Bildungs- und Kampagnenarbeit der Werke (primär missio) und hat den missio-Truck mit konzipiert.

Sophia Wirsching

Das Menschenrecht auf Bildung für Flüchtlinge und der Zugang zu Bildung tamilischer Flüchtlinge aus Sri Lanka in Südindien

Zusammenfassung

Im Kontext gewaltsamer Konflikte wird Bildung oft eher als nachrangiges Gut verstanden. Menschen auf der Flucht sind zunächst gezwungen ihr Überleben zu sichern. Es geht um körperliche Unversehrtheit und Sicherheit, um Obdach, Trinkwasserzugang und Nahrungssicherung. Für Flüchtlinge selbst wird Bildung jedoch schnell als grundlegend wichtig wahrgenommen. Denn Bildung kann die Sicherung einer besseren Zukunft für die eigene Familie ermöglichen, unabhängig davon, ob eine Rückkehr in die Herkunftsregion möglich ist oder nicht. Zudem ist Bildung ein Menschenrecht, das gerade für Postkonfliktgesellschaften, die Überwindung von Konfliktfolgen und die Entstehung von Frieden eine wichtige Voraussetzung ist. Bildung ermöglicht Hoffnung und Würde, in ihr liegen die Möglichkeiten für eine hoffnungsvolle Zukunft. Der Zugang zu Bildung ist eng verbunden mit der Möglichkeit, Armut zu überwinden, Stabilität und Wirtschaftswachstum zu erzielen und bedeutet die Chance auf ein besseres Leben. Im folgenden Artikel wird das Recht auf Bildung im Kontext Flucht näher vorgestellt und seine Umsetzung anhand des Beispiels tamilischer Flüchtlinge in Südindien deutlich.

Schlüsselworte: *Indien, Flüchtlinge, Menschenrechte, Recht auf Bildung*

Abstract

In the context of violent conflict education is often understood rather as a subordinated asset. Humans forced to flee initially seek to secure their survival. Main concerns are physical integrity and safety, shelter, access to water and food security. But for refugees education is quickly perceived as fundamentally important. Education may be a key to a better future for one's family, regardless of whether a return to the region of origin is possible or not. In addition, education is a human right, which is an important requirement, especially for post-conflict societies, in order to overcome the aftermath of conflict and the emergence of peace. Education allows hope and dignity. Access to education is closely linked to the ability to overcome poverty, to achieve economic stability and growth and it offers the chance for a better life. In the following article the right to education is presented in the context of flight. The author looks on its implementation by introducing the example of Tamil refugees in southern India.

Keywords: *India, Refugees, Human Rights, Right to Education*

Das Menschenrecht auf Bildung

Das Menschenrecht auf Bildung ist in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgeschrieben.

„(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in der Elementar- und Grundschule unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgaben ihrer Fähigkeiten und Leistung in gleicher Weise offen stehen.

(2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. [...]“ (UN Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948).

Bestätigt und gestärkt wird das Menschenrecht außerdem in einigen relevanten völkerrechtlichen Konventionen. Zu nennen sind hier das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung von 1965, das UNESCO-Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, das 1960 verabschiedet wurde, der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte, der 1976 völkerrechtlich in Kraft trat, die Kinderrechtskonvention von 1989 und das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau aus dem Jahr 1979.¹

Das Recht auf Bildung für Flüchtlinge ist im Abkommen über die Rechtsstellung von Flüchtlingen, der sogenannten Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 festgehalten.

Dort heißt es im Artikel 22:

1. „Die vertragschließenden Staaten werden den Flüchtlingen dieselbe Behandlung wie ihren Staatsangehörigen hinsichtlich des Unterrichts in Volksschulen gewähren.
2. Für über die Volksschule hinausgehenden Unterricht, insbesondere die Zulassung zum Studium, die Anerkennung von ausländischen Studienzeugnissen, Diplomen und akademischen Titeln, den Erlass von Gebühren und Abgaben und die Zuerkennung von Stipendien, werden die vertragschließenden Staaten eine möglichst günstige und in keinem Falle weniger günstige Behandlung gewähren, als sie Ausländern im Allgemeinen unter den gleichen Bedingungen gewährt wird“ (UNHCR 2002).

Darüber hinaus hat der Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen im Jahr 2010 eine Resolution zum Recht auf Bildung

in Notsituationen veröffentlicht– ein starkes Plädoyer für das Recht auf Bildung während und nach einem gewaltsamen Konflikt (vgl. UN Resolution A/64/L.58). Dort, wo das Menschenrecht auf Bildung verwehrt wird, sind oft auch andere Menschenrechte nicht zugänglich. Häufig ermöglicht erst das Menschenrecht auf Bildung, ein umfassendes Bewusstsein für Menschenrechte zu entwickeln und menschliche Würde und Selbstbestimmung einfordern zu können (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2011, S. 11f.).

Die Einhaltung und Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung wird durch den Sozialausschuss der Vereinten Nationen überwacht. Dieser ist aus unabhängigen Experten zusammengesetzt und untersteht dem Wirtschafts- und Sozialrat der Vereinten Nationen, dem ECOSOC (Economic- and Social Council of the United Nations). Der Ausschuss prüft Staatenberichte und nimmt Beschwerden über Menschenrechtsverletzungen entgegen. Für das Recht auf Bildung wurde 1999 außerdem durch den Ausschuss ein sogenannter Kommentar veröffentlicht, mit dem die normative Bedeutung des Menschenrechts verdeutlicht wird und seine richtige Umsetzung konkretisiert und nachprüfbar gemacht wird.²

Bildung ist dem Kommentar nach ein Menschenrecht per se und ein unverzichtbares Mittel zur Verwirklichung anderer Menschenrechte. Als ein Selbstermächtigung ermöglichendes Recht ist Bildung ein grundlegendes Rüstzeug, durch das wirtschaftlich und sozial Marginalisierte sich selbst aus Armut befreien und an der Gesellschaft teilhaben können. Die Bedeutung von Bildung ist praktischer Art, eine Investition in die Zukunft, um wirtschaftliche Wachstumsvoraussetzungen zu schaffen. Aber Bildung ermöglicht auch die persönliche, geistige und intellektuelle Entfaltung eines Menschen (vgl. Tomasevski 2001). Die Verpflichtung, das Recht auf Bildung zu respektieren, impliziert, dass Staaten jegliche Maßnahmen vermeiden oder unterlassen, die die Ausübung des Rechts auf Bildung einschränken. Im 13. Kommentar betont der Ausschuss, dass die staatliche Pflichtentrias zum Menschenrecht auf Bildung nur dann erfüllt ist, wenn sowohl die Verfügbarkeit von Bildung, die Zugänglichkeit zu Bildung und Eignung von Bildung, sowie die Anpassungsmöglichkeiten von Bildung gegeben sind. Zwar sind die Kommentare nicht völkerrechtlich bindend, sie bieten aber allgemein anerkannte Anhaltspunkte für Menschenrechtsdurchsetzung (vgl. Motakef 2006, S. 12f.).

Unstrittig ist, dass Staaten durch die Menschenrechtspakete auch verpflichtet sind, Maßnahmen zu ergreifen und alle geeigneten Mittel für die Geltung der Menschenrechte einzusetzen. Damit sind neben gesetzgeberischen Maßnahmen, Verwaltungs-, Justiz-, Wirtschafts-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen gemeint. Die Vertragsstaaten sind verpflichtet, Strategien und Prioritäten im Einklang mit dem Menschenrechtspakt zu entwickeln. Das ist auch erforderlich, um den Fortschritt dieser Maßnahmen bewerten zu können und effektive rechtliche oder sonstige Rechtsmittel bei Verletzungen einsetzen zu können. Staaten müssen darüber hinaus gewährleisten, dass sie das Maximum der verfügbaren Ressourcen in die Verwirklichung der Rechte setzten (Tomasevski 2001).

Menschenrechte gelten für alle Menschen, auch in der Migration oder auf der Flucht. Menschenrechte sind universell und ausnahmslos – für die Staatsbürger/-innen eines Landes

und alle anderen Personen, die sich innerhalb dieses Staates befinden (vgl. UNHCR 2011).

Nach Angaben des UN Hochkommissariats waren im Jahr 2011 etwa 15,2 Millionen Menschen Flüchtlinge im Sinne des Völkerrechts. Etwa die Hälfte aller Flüchtlinge sind Kinder und die große Mehrzahl dieser Menschen hält sich in Entwicklungsländern auf. (vgl. <http://www.unhcr.org/cgi-bin/textis/vtx/search?page=search&skip=0&query=education>). Global betrachtet ist der Zugang zu Bildung für Flüchtlinge stark eingeschränkt und uneinheitlich. Er variiert regional und mit unterschiedlichen Fluchtumständen (vgl. UN Human Rights Council 2010).

Die Bildung, die für Flüchtlinge bereitgestellt wird, hat häufig nur geringe Qualität. Auf eine Vielzahl von Schüler/innen kommen nur wenige, selten gut ausgebildete Lehrkräfte (vgl. UNHCR 2011). In vielen Staaten sind Flüchtlinge außerdem vom Zugang zu öffentlichen Bildungseinrichtungen ausgeschlossen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2011).

Tamilische Flüchtlinge in Tamil Nadu

Der Konflikt zwischen der singhalesischen Mehrheitsbevölkerung und den Tamilen in Sri Lanka wurde von 1983 bis 2009 in einem gewaltsamen Bürgerkrieg zwischen der Armee Sri Lankas und der paramilitärischen Befreiungsorganisation LTTE ausgetragen. Dem Konflikt fielen in dieser Zeit über 80.000 Menschen zum Opfer. Über eine Million Menschen wurde intern vertrieben. Bereits von 1983 an sahen sich Tamilen aus Sri Lanka gezwungen, ihre Heimat zu verlassen und in Indien Schutz zu suchen.

Dort, im südöstlichen Bundesstaat Tamil Nadu leben ebenfalls Tamilen, die ethnisch mit jenen aus Sri Lanka verwandt sind und die gleiche Sprache sprechen. Noch immer leben mehr als 68.000 Sri Lanker in über einhundert Lagern in Tamil Nadu und geschätzt weitere 40.000 Flüchtlinge außerhalb. Die Lager sind temporäre Schutzeinrichtungen, die darauf ausgerichtet waren, lediglich vorübergehend Unterkunft zu bieten (vgl. Arjun 2012). Mit dem Sieg der Armee über die LTTE nach über 26 Jahren kriegerischer Auseinandersetzungen im Mai 2009 setzte eine Rückkehrbewegung nach Sri Lanka ein. Diese ist allerdings zwischenzeitlich ins Stocken geraten. Kehrten in 2011 noch über 1600 Flüchtlinge nach Sri Lanka zurück, waren es im folgenden Jahr nach Angaben des UN-Flüchtlingskommissariats weniger als 500 Rückkehrer/-innen. Denn offiziell herrscht zwar Frieden in Sri Lanka; die Wirtschaft wächst, die Infrastruktur wird weiter ausgebaut, auch im tamilisch geprägten Norden und Osten, obwohl diese Regionen weiterhin zu den ärmsten des Landes gehören. Auch ein Großteil der Binnenflüchtlinge ist in seine Heimat zurückgekehrt. Die Rückkehr an ehemalige Wohnorte ist aufgrund ungeklärter Landrechtsfragen, Landminen oder irreversibler Zerstörungen nicht möglich (vgl. IRIN Asia 2012). Die Ausbildungsmöglichkeiten in den tamilisch geprägten Gebieten Sri Lankas sind weiterhin sehr begrenzt. Die Aufklärung der während des Bürgerkriegs begangenen Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit scheint politisch nicht gewollt. Die Tamilen sehen sich weiterhin diskriminiert. Anhaltende Menschenrechtsverletzungen werden von der internationalen Menschenrechtsorganisation Human Rights Watch bestätigt (vgl. <http://www.hrw.org/world-report/2013/country-chapters/sri-lanka>).

Indien hat kein explizites Flüchtlings- bzw. Asylrecht verabschiedet und zählt nicht zu den Unterzeichnerstaaten der Genfer Flüchtlingskonvention. Die Rechtsstellung der Flüchtlinge aus Sri Lanka wird durch das Ausländergesetz von 1946 und das Indische Bürgerschaftsgesetz von 1955 definiert, in dem alle Nicht-Bürger, die ohne Visum nach Indien einreisen als illegale Migranten gelten, Flüchtlinge und Asylsuchende eingeschlossen.³ Eine positive Entwicklung ist daher die Regierungsentscheidung aus dem Jahr 2012, anerkannten Flüchtlingen und geeigneten Asylsuchenden eine langfristige Aufenthaltserlaubnis erteilen zu können (vgl. <http://www.unhcr.org/pages/49e4876d6.html#INDCH>). Der Bundesstaat Tamil Nadu hat den Flüchtlingen Asyl gewährt. Sie bilden die zweitgrößte Flüchtlingsgemeinschaft in Indien.

In einigen der Flüchtlingslager Tamil Nadus leben weniger als zehn Personen, während andere mehrere Tausend Personen beherbergen. Flüchtlinge in den Lagern werden durch die Zentralregierung und die bundesstaatlichen Behörden unterstützt. Sie erhalten subventionierte Hilfspakete, Rationen, Wasser und Strom. Die Regierung bemüht sich außerdem eine medizinische Grundversorgung bereitzustellen. Dennoch sind in der Mehrzahl der Lager die Gesundheits- und Sanitäreinrichtungen grundsätzlich unzureichend. Die tamilische Flüchtlingsbevölkerung in Indien ist heute überwiegend jung. Viele dieser Menschen haben den Großteil ihres Lebens im Exil verbracht oder sind dort geboren worden (vgl. www.oferr.org).

Das Recht auf Bildung für Flüchtlinge in Tamil Nadu

Indien hat den Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte ratifiziert und das indische Recht sieht freie und verpflichtende Bildung für jedes Kind im Alter von 6 bis 14 Jahren vor. Die indische Regierung hat in den letzten Jahren nachweislich große Bemühungen in die Verbesserung des Bildungssystems und bei der Realisierung des Rechts auf Bildung unternommen. Und bemüht sich Kinder in ländlichen und marginalisierten Gebieten zu erreichen. Die Einschulungsraten sind auch gestiegen.⁴ Dennoch sind weiterhin viele Kinder außerhalb urbaner Zentren, insbesondere Mädchen, von der Schulbildung ausgeschlossen. Zudem brechen viele Jugendliche die Schule ab, ohne einen Abschluss zu haben. Die Qualität der Schulen variiert – auch wegen der mangelnden Finanzmittel enorm. Das Lehrpersonal ist knapp und vielfach nur schlecht ausgebildet. Daher ist es nicht verwunderlich, dass in den letzten Jahren die privaten Schulen und Bildungseinrichtungen großen Zulauf haben. Diese sind allerdings sehr teuer und daher für einen Großteil einkommensschwachen Schichten verschlossen (vgl. Hill/Chaloux 2011).

Deutlich wird der ungleiche Bildungszugang mit Blick auf die Eliteuniversitäten. Die, einem Studium vorangestellten Aufnahmeprüfungen sind ohne private, zusätzliche und daher kostenintensive Ausbildung kaum zu bewältigen. Die Regierung versucht mit einem Quotensystem benachteiligten Gruppen den Zugang zu Universitäten zu erleichtern – dieses kompensiert allerdings nicht die ökonomisch bedingten Nachteile.

Im Jahr 1984 gründete sich die heute größte Selbsthilfeorganisation tamilischer Flüchtlinge in den Flüchtlingslagern. Die Organisation for Eelam Refugees Rehabilitation

(OfERR) setzt sich gegen Diskriminierung und für die Verbesserung der Lebenssituation tamilischer Flüchtlinge ein. OfERR ist Kontaktpunkt für Behörden oder internationale Hilfsorganisationen. Die Organisation bietet Flüchtlingen eine Anlaufstelle, praktische Probleme zu lösen. OfERR stellt im Bedarfsfall Nothilfe bereit, finanziert die Präsenz medizinischer Fachleute in den Camps oder unterstützt längerfristige Entwicklungsinitiativen, die die Selbsthilfekompetenz und Unabhängigkeit der Flüchtlinge in den Lagern fördern.

OfERR engagiert sich auch bei der Bewältigung von Traumata und leistet Hilfestellungen für den Umgang mit Fluchterfahrungen (vgl. Saha 2004). Die meisten der über siebzig Mitarbeitenden sind selbst Flüchtlinge, die mit einem großen Netz ehrenamtlicher Unterstützung arbeiten. Inhaltliche und finanzielle Zusammenarbeit gibt es mit verschiedenen internationalen Entwicklungsorganisationen. Darunter der Jesuiten Flüchtlingsdienst, das Rote Kreuz, Brot für die Welt und kirchliche Freiwilligendienste. Die Europäische Union unterstützt die Arbeit OfERRs ebenso wie einzelne emigrierte Sri Lanker, die heute in den USA oder Europa leben.

Es ist dem steten Einsatz der Organisation und wohlwollenden Behörden zu verdanken, dass die Flüchtlinge in den Lagern heute fast ausnahmslos lesen und schreiben können, während der Analphabetismus anfangs unter den Flüchtlingen sehr hoch war. Die Behörden des Bundesstaates Tamil Nadu fördern die Bildung für Kinder, so dass nahezu alle Kinder zur Schule gehen können (vgl. Raj 2010).

Obwohl der indische Staat für die Grundbildung von anerkannten Flüchtlingen aufkommt, sind Grund- und Weiterführende Schulen in Lagern sri lankischer Flüchtlinge häufig noch qualitativ mangelhaft (vgl. Mullen 2012).

Die Flüchtlinge werden außerdem im Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen, die indischen Bürger/innen offenstehen, diskriminiert (vgl. Immigration and Refugee Board of Canada 2010). Staatliche und damit gebührenfreie Hochschulen und Universitäten sind für Flüchtlinge oft nur dann zugänglich, wenn es eine Quotenzuteilung gibt. Diese wurden allerdings nicht in allen Fachrichtungen gewährt. Die wenigen Quotenplätze für Medizin, Landwirtschaft oder Ingenieurwesen wurden zwischenzeitlich sogar gestrichen (vgl. ebd.). Flüchtlinge werden auf private Bildungseinrichtungen verwiesen und können diese nicht nutzen, wenn sie keine Finanzierung gewährleisten können.

Im vergangenen Jahr stammten diesen ungünstigen Voraussetzungen zum Trotz über 600 Studierende an den Universitäten aus den Flüchtlingslagern. OfERR ermöglicht dafür finanzielle Zuschüsse, wenn sich die Studierenden verpflichten, im Gegenzug die Aufwendungen in die Studiengebühren kommender Generationen zu investieren. OfERR hat ein umfangreiches Stipendienprogramm für bedürftige Flüchtlinge entwickelt. Orientiert an den Fähigkeiten der jungen Erwachsenen und im Hinblick auf die prognostizierten Arbeitsmarktbefehle in Südindien und der sri lankischen Heimat, werden Informations- und Beratungsgespräche durch OfERR und ehemalige Studierende angeboten. Es bestehen beispielsweise Möglichkeiten Ausbildungen in den Bereichen Gesundheitswesen, Elektrotechnik, Informationstechnologie, Natur- oder Geisteswissenschaften in staatlich anerkannten Berufsschulen oder Universitäten aufzunehmen. Alternativ werden auch

Lehrgänge wie Kfz-Mechanik, ermöglicht. Derzeit werden jährlich etwa 600 Jugendliche in das Programm aufgenommen.

Das Stipendium ist lediglich ein Beitrag zu den Studiengebühren, die aufzubringen ist. Die Jugendlichen sind auf zusätzliche Mittel von ihren Familien angewiesen. OfERR übernimmt auch die Aufgabe, in Familien die Wichtigkeit von Bildung als Investition in eine bessere Zukunft bewusst zu machen. Das Stipendium fungiert als Anreiz. Auch sind die Budgets OfERRs begrenzt und da Spaltungen oder Konkurrenz in den Lagern vermieden werden soll, ist die Organisation bemüht alle Studienwilligen zumindest geringfügig zu unterstützen. Die Höhe des individuellen Förderungsbetrags richtet sich nach dem Einkommen der Familie und der Höhe der zu entrichtenden Studiengebühr.

Ein Studienbegleitprogramm greift die Herausforderungen im Studienalltag auf und ermöglicht es, sie zu bewältigen. Lerngruppen bieten insbesondere schwächeren Studierenden die Möglichkeit, trotz Schwierigkeiten nicht vorzeitig abbrechen zu müssen. Diejenigen, die im Studium bereits fortgeschritten sind übernehmen Mentorenrollen für die jüngere Generation. Die Jugendlichen werden im Rahmen von Workshops auf die Arbeitswelt vorbereitet. Sie lernen zusätzlich die englische Sprache oder mit Computeranwendungen umzugehen. Sensibilisierung zu entwicklungsrelevanten Themen wird ebenfalls durch OfERR geleistet.

OfERR betreibt seit vielen Jahren intensive Lobby- und Advocacyarbeit gegenüber dem bundesstaatlichen Bildungsministerium und den Bildungseinrichtungen selbst. Tatsächlich ist es diesen intensiven Fürsprecherrollen geschuldet, dass es einige Universitäten und Weiterbildungsinstitute gibt, die Flüchtlingen ebenso offen stehen, wie indischen Bürger/innen und die sri lankischen Tamile/innen nicht benachteiligen (vgl. www.oferr.org). Die Universität Madras, die als eine der führenden Universitäten in der Region gilt, hat ein Kontingent kostenfreier Studienplätze für sri lankische Flüchtlinge eingerichtet und bietet außerdem die Möglichkeit kostenlose Fernkurse zu belegen (vgl. Homepage der Universität Madras: <http://www.unom.ac.in/index.php?route=admission/student-supportive>). Bei der Konzeption und Umsetzung hat OfERR einen Platz im Steuerungskomitee der Universität inne.

Postgraduierten Studiengänge sind weiterhin selten eine reelle Option für Flüchtlinge, da sie einerseits nicht für die hohen Gebühren aufkommen können und andererseits von ihren Familien gedrängt werden, möglichst schnell einer Einkommen schaffenden Tätigkeit nachzugehen, um das Auskommen in den Flüchtlingslagern zu garantieren.

Eine Evaluierung des Stipendienprogramms kam Ende 2012 zu dem Schluss, dass das Angebot OfERRs für die Jugendlichen eine äußerst hohe Relevanz hat. Die Abbruchquote ist sehr gering. 96 Prozent der Stipendiatinnen und Stipendiaten können einen Bachelorabschluss oder ein Zertifikat vorweisen. Der wichtigste Beitrag, den das Projekt leistet, ist das Gefühl von Normalität für die Jugendlichen und Hoffnung für die Erwachsenen. Sie können Selbstbewusstsein und Verantwortungsgefühl entwickeln. Das Programm bietet Sinnhaftigkeit im Alltag, der sich sonst fast ausschließlich auf die Lager beschränkt. Neue Strukturen und Orientierung helfen gegen die Beengtheit und Beschränkungen. Das Programm

bietet die Chance für persönliche und berufliche Entwicklung und Perspektiven für eine unabhängige, selbstbestimmte und freie Zukunft (vgl. Edwin 2012).

Aufgrund von rechtlichen Einschränkungen können die Flüchtlinge aus Sri Lanka nach Ende des Studiums sehr häufig kein reguläres Arbeitsverhältnis in Tamil Nadu eingehen (vgl. Jayapalan 2012). Die Situation hat sich allerdings in den letzten Jahren verbessert, so dass derzeit laut einer Evaluierung etwa 30 % der Stipendiatinnen und Stipendiaten in einem Angestelltenverhältnis arbeitet. Etwa ein gleichhoher Anteil geht jedoch keiner Arbeit nach, wobei darunter auch viele junge Frauen sind, die nun Familien gegründet haben und Haushaltstätigkeiten übernommen haben. Wieder andere nehmen Hilfsarbeiten an und arbeiten im informellen Sektor. Bislang sind lediglich fünf Prozent der Stipendiatinnen und Stipendiaten nach Sri Lanka gezogen, um dort Fuß zu fassen.

Insgesamt leistet das Stipendienprogramm einen großen Beitrag dazu, die soziale und wirtschaftliche Lage der Flüchtlinge in Tamil Nadu zu verbessern. Dies gilt nicht nur für die Stipendiaten selbst, sondern auch für ihre Familien.

OfERR und die Regierung Tamil Nadus sind gemeinsam bemüht, die Situation der tamilischen Flüchtlinge zu verbessern. Dass Indien, das zwar die Genfer Flüchtlingskonvention nicht ratifiziert hat, aber doch die Menschenrechtsakte ratifiziert hat, Grundschulbildung zumindest in den Flüchtlingslagern bereitstellt, ist positiv. In größeren Lagern wird die Schulpflicht für die Kinder erfolgreich durchgesetzt – mit den oben dargestellten qualitativen Mängeln, die wiederum teilweise durch die Flüchtlingsorganisation OfERR kompensiert werden. Indien gewährt also für tamilische Flüchtlinge die menschenrechtlichen Mindestkriterien im Hinblick auf Bildung. Dennoch bestehen bei der weiterführenden Ausbildung und beim Zugang zu Universitäten große Hürden für die Flüchtlinge und schließen sie häufig von einer akademischen Laufbahn aus. Als Gegenüber für die Interessensvertretung tamilischer Flüchtlinge hat sich OfERR verdient gemacht. Aufgrund des Engagements der Organisation sind in den letzten Jahren sichtbare Verbesserungen eingetreten, die über die menschenrechtlichen Mindestpflichten des Staates sogar hinausgehen.

Anmerkungen

- 1 Die Übereinkommen sind abrufbar auf der Homepage des Auswärtigen Amtes: http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Menschenrechte/DokumentListe_node.html
- 2 Veröffentlicht ist der allgemeine Kommentar Nr. 13 des Ausschusses CESCR auf der Website des OHCHR unter: <http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/0/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument>
- 3 Das Gesetz findet sich unter <http://indiancitizenshiponline.nic.in/citizenshipact1.htm>
- 4 Government of India, Ministry of Human Resource Development, Department of School Education and Literacy: The Right of Children to Free And Compulsory Education Act, 2009, veröffentlicht unter: <http://mhrd.gov.in/rte>

Literatur

Arjun, C. (2012): Sri Lankan refugees in India face an uncertain future. (Online im Internet unter: <http://blogs.ec.europa.eu/echo-action/sri-lankan-refugees-in-india-face-an-uncertain-future>, [27.05.2013]).

Deutsche UNESCO-Kommission/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2011): Weltbericht Bildung für alle 2011: Die unbeachtete Krise: Bewaffneter Konflikt und Bildung. Deutsche Kurzfassung des

Education for All Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education, Bonn.

Edwin, D. (2012): Evaluation Report of OfERR's higher education scholarship programme (2007-08 to 2011-12) in collaboration with The Ecumenical Scholarships Programme (ESP) – Diakonisches Werk der EKD, Bangalore.

Hill S./Thomas C. (2011): Improving Access and Quality in the Indian Education System, OECD Economics Department Working Papers, No. 885. (Online im Internet unter: <http://dx.doi.org/10.1787/5kg83k687ng7-en>, [27.05.2013]).

Immigration and Refugee Board of Canada (2010): Sri Lanka/India: Status of Sri Lankan Tamil refugees in India, including information on identity documents, citizenship, movement, employment, property, education, government aid, camp conditions and repatriation (2008-January 2010); (Online im Internet unter: <http://www.refworld.org/docid/4dd23fd82.html>, [27.05.2013]).

IRIN Asia (2012): SRI LANKA: Refugees in India reluctant to return, (Online im Internet unter: <http://www.irinnews.org/report/96233/SRI-LANKA-Refugees-in-India-reluctant-to-return>, [27.05.2012]).

Jayapalan, A. (2012): Refugee Status And Citizenship: The Refuge Of Sri Lankan Tamils In India (south India)/Sri Lankan Tamil Refugees in India; 12.06.2012, (Online im Internet unter: www.countercurrents.org/jayapalan120612.htm, [27.05.2013]).

Motakef, M. (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Studie, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin.

Mullen, M. (2012): India: NGOs and government discuss gaps in the protection of young refugees; (Online im Internet unter: http://www.jrs.net/news_detail?T-N=NEWS-20121228035534&L=EN [27.05.2013]).

Raj, R. (2010): Refugee children fight for right to education, dna; (Online im Internet unter: <http://www.dnaindia.com/india/1411597/report-refugee-children-fight-for-right-to-education>, [27.05.2013]).

Saha, K. C. (2004): Learning from empowerment of Sri Lankan refugees in India, in: Forced Migration Review, 2004 Nr. 20, S. 31–32.

Tomasevski, K. (2011): Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable, Right to Education No. 3, Göteborg.

UN High Commissioner for Refugees (2002): Erklärung der Vertragsstaaten des Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge von 1951 (Genfer Flüchtlingskonvention) bzw. dessen Protokoll von 1967, Inoffizielle deutsche Übersetzung, Berlin.

UN High Commissioner for Refugees/Policy Development and Evaluation Service (2011): Refugee Education. A Global Review. Genf.

UN Human Rights Council (2010): Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz: "The right to education of migrants, refugees and asylum-seekers", 16.04.2010, A/HRC/14/25(Online im Internet unter: <http://daccess-ods.un.org/TMP/2657187.28303909.html>, [27.05.2013]).

UN Resolution A/64/L.58 der Generalversammlung vom 30.06.2010: The right to education in emergency situations, (Online im Internet unter: <http://www.unesco.org/education/postconflict/educationinemergencies.pdf> [27.05.2013])

UN Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, (Online im Internet unter: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html>, [27.05.2013]).

World Bank (2011): World Development Report 2011: Conflict, Security and Development. Washington. (Online im Internet unter: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTRESEARCH/EXTWDRS/0,,contentMDK:23256432~pagePK:478093~piPK:477627~theSitePK:477624,00.html>, [27.05.2013]).

Sophia Wirsching

MA Politische Wissenschaften, geb. 1981, studierte an der Ludwig-Maximilians-Universität in München Politische Wissenschaften, Soziologie und Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, verbrachte im Anschluss daran ein knappes Jahr in Argentinien, wo sie bei einer Menschenrechtsorganisation arbeitete. Seit 2006 arbeitet sie im Menschenrechtsreferat von Brot für die Welt. Für das ökumenische Stipendienprogramm besuchte sie 2008 die Flüchtlingsorganisation OFEER.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Nachwuchstagung „Methoden des Vergleichs“

Am 30. September fand an der Universität Paderborn eine Nachwuchstagung der Sektion zum Thema „Methoden des Vergleichs“ statt. Es nahmen über vierzig Personen aus dem deutschsprachigen Raum teil. In einführenden Kurzvorträgen mit anschließender Diskussion wurden erziehungswissenschaftliche, literaturwissenschaftliche und theologische Perspektiven der Methodologie und Methode des Vergleichs präsentiert und miteinander „das Vergleichen vergleichend“ ins Gespräch gebracht. Vortragende waren Prof. Dr. Christel Adick (Vergleichende Erziehungswissenschaft, Bochum), Prof. Dr. Claudia Öhlschläger (Vergleichende Literaturwissenschaft, Paderborn) und Prof. Dr. Klaus von Stosch (Komparative Theologie, Paderborn).

Der zweite Teil der Tagung war der Workshoparbeit gewidmet, und zwar zu folgenden Themen: „Kunst und Komparative Theologie“ (Anna Heiny, Paderborn) „Grenzen des Ländervergleichs“ (Imke von Bargen, Paderborn), „Kultur als symbolische Ordnung und die Möglichkeiten des Vergleichs“ (Prof. Dr. Merle Hummrich, Flensburg), Standardisierte und rekonstruktive Zugänge in der vergleichenden Forschung“ (Prof. Dr. Nicolle Pfaff, Essen), „Intersektionalität als Analyseperspektive“ (Prof. Dr. Christine Riegel, Freiburg) und „Globalisierung im Fokus vergleichender Forschung“ (Dr. Marcelo Parreira do Amaral, Frankfurt/M.) Jede/r Teilnehmende hatte die Möglichkeit zwei Workshops à 120 Minuten zu besuchen

und sich anhand konkreter Beispiele und Daten aus der Forschung vertieft mit spezifischen Aspekten zu befassen. Die Teilnehmenden und auch die Vorstandsmitglieder der Sektion meldeten zurück, das Tagungsformat sei gelungen gewesen, die Inhalte anregend und mit vielen Perspektiven für weitere Auseinandersetzungen. 2014 wird ein Tagungsband erscheinen.

Netzwerk zu Environmental and Sustainability Education Research (ESER) auf der ECER gegründet

Bei der ECER im September 2013 in Istanbul wurde ein neues Netzwerk gegründet: ESER-Environmental and Sustainability Education Research. Dieses vertritt ab sofort die Themen der Kommission BNE in EERA/ECER. An der Gründung waren neben Kolleg/inn/en aus Deutschland vor allem Kolleg/inn/en aus England, Dänemark und Schweden beteiligt. Ein wesentliches erstes Ziel des neuen Netzwerks wird darin bestehen, für die nächste ECER-Tagung in Porto ein breites Programm unter Beteiligung von Kolleg/inn/en aus möglichst vielen Ländern zu organisieren. Wer an der Arbeit des Netzwerks interessiert ist und in dessen Verteiler aufgenommen werden möchte, kann sich an den „Link-Convenor“ Dr. Per Sund (Mälardalen University, Schweden) wenden: per.sund@mdh.se. Weitere Informationen zu dem Netzwerk finden sich unter: <http://www.eera-ecer.de/networks/nw30/>.



Abb. 1: Die Teilnehmenden der Podiumsdiskussion: Prof. Dr. Claudia Öhlschläger (Vergleichende Literaturwissenschaft, Paderborn), Prof. Dr. Christel Adick (Vergleichende Erziehungswissenschaft, Bochum), Prof. Dr. Christine Freitag (Tagungsleitung/Moderation, Paderborn), Prof. Dr. Klaus von Stosch (Komparative Theologie, Paderborn). © Katharina Georgi.

Rezensionen

Shrivastava, Aseem/Kothari, Ashish: *Churning the Earth. The Making of Global India*, Penguin/Viking, New Delhi/New York/Toronto/London 2012, 16,95€

Dietz, Rob/O'Neill, Dan: *Enough is Enough. Building a Sustainable Economy in a World of Finite Resources*, Earthscan, Oxford 2013, 12,99€

Zovanyi, Gabor: *The No-Growth Imperative. Creating Sustainable Communities under Ecological Limits to Growth*, Earthscan, Oxford 2013, 22,99€

Der Ausgangspunkt von Shrivastava und Kothari sind die von aller Welt gepriesenen Veränderungen Indiens. Indien rühmt sich selbst, die größte Demokratie der Welt zu sein. Die ökonomische Entwicklung mit der zweithöchsten Zuwachsrate nach der VR China seit 1991 hat das Land von einem unterentwickelten Staat hin zu den Schwellenländern katapultiert. Als Mitglied der G 20 und BRICS ist Indien mittlerweile ein Global Player. Dieses Wachstum kam aber bislang nur einem kleinen Teil, maximal 25 % der Bevölkerung zu gute. Die Autoren zeigen die Auswirkungen des ungleichen und ungerechten Wachstums. Nach wie vor sind 93 % der arbeitenden Bevölkerung auf Landwirtschaft oder auf den informellen Sektor angewiesen. Wenn das Wachstum für alle Bevölkerungsschichten gleichermaßen mehr Einkommen beschert hätte, müsste der Prozentsatz der Steuerzahler kontinuierlich steigen, meinen die Autoren. Aber nur 5–7 % der arbeitenden Bevölkerung sind heute einkommenssteuerpflichtig.

Geschichtlich stellen die Autoren die drei Phasen der Globalisierung Indiens so dar: die 1. Phase 1870–1914 unter der britischen Herrschaft, die 2. Phase: 1945–1991: die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und der Beginn der indischen Unabhängigkeit bis zum Fall der Berliner Mauer und die 3. Phase: 1991 bis heute. Sie begann mit der Liberalisierung der indischen Wirtschaft, die der damalige Finanz- und heutige Premierminister Manomohan Singh unter dem Druck des Internationalen Währungsfonds einleitete. Dies brachte zwar ein gewaltiges Wachstum, das aber an den Armen vorbeigegangen ist. Es brachte keinen zusätzlichen Arbeitsplatz (jobless growth) und vernichtete die natürlichen Ressourcen, auf die die Armen für den Lebensunterhalt angewiesen sind. Da der Staat nicht seine sozialen Pflichten erfüllen kann, die Armen und Bedürftigen zu schützen und für allgemeine Bildung und Gesundheitsdienste zu sorgen, hat er seine Legitimität als ein demokratischer Rechtsstaat verloren.

Zwei Drittel des Buches sind eine schönungslose Analyse der neoliberalen Wachstumsgeschichte Indiens. In dem restlichen Drittel entwerfen die Autoren eine Zukunftsvision, wie Indien sich zu einer radikal ökologischen Demokratie (RED) umwandeln kann. In diesem Teil bringen Shrivastava und Kothari eine Vielzahl von Beispielen aus mehreren Bundesländern, in denen mit einem radikal ökologischen Demokratieansatz erfolgreich experimentiert wird. Also ist RED keine Utopie, sondern schon heute Wirklichkeit, die auf kommunaler und lokaler Ebene praktiziert wird. Wenn diese Beispiele sich landesweit ausbreiten, könnten sie eine reale Veränderung Indiens bringen.

Wir leben in einer Welt mit dem ökonomischen Grundsatz von immer währendem Wachstum. Implizit ist auch die Annahme, wenn wir kontinuierlich wachsen, werden auch die Armen davon profitieren (trickle-down-Theorie). Dietz und O'Neill rechnen vor, dass von einem Zuwachs von 100 Dollar zwischen 1990 und 2001 die Armen nur einen Anteil von 0,6 Dollar erfahren haben. Wenn die Armen einen zusätzlichen Dollar haben wollen, was nach der Weltbank unerlässlich für das Überleben notwendig ist, müsste die Weltwirtschaft um 166 Dollar pro Kopf anwachsen. Obwohl die Weltwirtschaft im letzten Jahrhundert um das 25-fache gestiegen ist, leben immer noch 1 Mrd. Menschen, die weniger als 1 Dollar und 2,7 Mrd. Menschen, die weniger als 2 Dollar pro Tag haben. Hingegen besitzen 2 % der Erwachsenen mehr als die Hälfte aller Haushalte dieser Welt.

Eine Ökonomie, die auf immer währendes Wachstum gerichtet ist, verbraucht selbst bei einer Dekoppelung immer mehr natürliche Ressourcen. Schon heute verbrauchen wir 50 % mehr Ressourcen als die Natur sie ausgleichen kann. Bei einem 3%igen Wachstum verdoppelt sich das BSP in 23 Jahren mit entsprechend mehr Verbrauch von natürlichen Ressourcen. Wer soll bei einer sinkenden Zahl der Bevölkerung in den Industriestaaten die gestiegene Produktion noch konsumieren? Bei einem Jahreseinkommen von 20.000 Dollar bringt eine Steigerung des Einkommens keine größere Zufriedenheit. Deshalb schlagen die Autoren eine Ökonomie der Genügsamkeit vor. In drei Teilen des Buches – Fragen, Strategien und Förderung der Ökonomie der Genügsamkeit – legen Dietz und O'Neill inhaltlich plausibel und didaktisch gut aufbereitet in 15 Kapiteln dar, warum eine veränderte ökonomische Grundlage dringend notwendig ist.

Ähnlich argumentiert auch Gabor Zovanyi. Während Dietz und O'Neill eher von der Perspektive der Industriestaaten ausgehen, zeigt Zovanyi, wie eine Ökonomie ohne Wachstum auf lokaler und kommunaler Ebene funktioniert und wie diese auf die globale Ebene übertragen werden kann.

Asit Datta

Frank Jolles: Afrikanische Puppen. The Dulger-Collection. Stuttgart: ARNOLDSCHER Art Publishers 2011. 176 Seiten, 171 Farbabbildungen. Text in Deutsch und Englisch, 39,80€.

Im Mittelpunkt dieser zweisprachigen Publikation steht das kulturelle Objekt „Puppe“ im afrikanischen Kontext. Analysegegenstand ist die Dulger-Sammlung, eine Sammlung von Puppen aus Südafrika der letzten vierzig Jahre. Diese Puppen wurden von Frauen in ländlichen Gegenden Südafrikas zum Verkauf an weiße Städte und Touristen als wichtige Verdienst- und Überlebensmöglichkeiten hergestellt. Frank Jolles, ehemaliger Lehrstuhlinhaber für Germanistik an der KwaZulu-Natal Universität in Pietermaritzburg/Südafrika und an der Kultur der Zulus Interessierter, hat solche südafrikanischen Handlungspuppen seit den 1980er Jahren systematisch gesammelt und wissenschaftlich dokumentiert. Die meisten Puppen der Sammlung stammen

von einer Gruppe von Frauen aus einem Zulu-Haushalt in Msinga, einem Gebiet in der Provinz KwaZulu-Natal an der Ostküste Südafrikas.

Die Besonderheit der Sammlung ist, dass sich an den 93 Objekten eine Transformation der Puppen zeigen lässt, die mit bedeutsamen Veränderungen im Leben der bäuerlich-ländlichen Zulu-Bevölkerung korrespondieren. Während der Sammelphase (1988–1994) wandeln sich die Handelspuppen in der Herstellungsart und im Aussehen weg von einem traditionellen und abstrakt wirkenden Puppentypus ohne Gesichtsmerkmale und Beine hin zu spezifischen Charakterpuppen mit menschlichen Zügen. Durch die Analyse der Puppen, ergänzt um Erkenntnisse aus Gesprächen vor Ort, werden die vielgestaltigen Bedingungs- und Begründungsmuster dieser Transformation herausgearbeitet.

Eingeführt wird durch eine dreiseitige instruktive Rahmung von Stefan Eisenhofer, der mit ethnografischem Blick den gesellschaftlichen und kunsthistorischen Entstehungskontext sowie den Veränderungsprozess der Handelspuppen fokussiert. Hieraus leitet er verschiedene Symbolfunktionen der Handelspuppen ab, die sich für ihn ambivalent darstellen. So sieht er beispielsweise in den Puppen eine „zunehmende Kommerzialisierung der Welt an sich und (...) den Verlust traditioneller ländlicher Lebenswelten in Südafrika“ (S. 9). Gleichzeitig wird für ihn aber das Geschick und die Kreativität der Puppenmacherinnen deutlich, das Eigene nicht aufzugeben, sondern dieses durch „eine souveräne Neu-Anordnung von Zeichen, Signalen, Farben und Materialien“ (S. 9) mit den fremden Käuferwünschen in Einklang zu bringen. Damit werden wesentliche Ergebnisse der Analyse in verdichteter Form schon in der Einführung präsentiert und interpretativ gerahmt. Es folgt der wissenschaftliche Haupttext von Frank Jolles, in welchem systematisch die Veränderungsgeschichte der Handelspuppen in vier thematischen Abschnitten nachgezeichnet wird. Jolles beginnt bei den Hintergründen der heutigen Kunsthandwerksbewegung (S. 15–17) und der Erschließung der neuen Märkte (S. 17–24) über zwei verschiedene Wege, die mit Selbst- und Fremdbestimmung beschrieben werden können und analysiert die jeweils unterschiedlichen Konsequenzen für die Veränderung im Herstellungsprozess und Aussehen der Puppen. Der Weg der Puppenmacherinnen der Dulger-Sammlung war von einem selbstbestimmten Herausfinden möglicher Käuferinteressen gekennzeichnet. Die Schlussfolgerungen der Frauen, dass Käufer möglicherweise mehr über die Zulu-Kultur erfahren wollen würden, bestimmte im weiteren Verlauf die Puppenfertigung, so Jolles (S. 21). Da die Frauen zunächst jedoch traditionelle Puppentypen der Zulu-Kultur herstellten, geht Frank Jolles in einem dritten Abschnitt genauer auf diese Puppentypen (S. 25–35) ein und hält detaillierte Informationen zu den historischen Funktionen dieser Puppen innerhalb der Zulu-Gesellschaft bereit, die auch auf Interviews mit einigen Puppenmacherinnen basieren. Im vierten und letzten Abschnitt mit dem Titel „Die Weiterentwicklung der Handelspuppen, die sich von den traditionellen Prototypen ableiten lassen“ (S. 35–45) zeichnet der Autor systematisch den Veränderungsprozess der Puppen nach und legt hierbei eine multiperspektivische Sichtweise an, die verschiedenste Einflussgrößen in diesem Prozess berücksichtigt. Er zeigt auf, dass der Veränderungsprozess nur im Zusammenspiel von Marktbewegungen, Produktionsweisen, Denkprozessen und Intentionen der Herstellerinnen sowie Veränderungen in der gesellschaftlichen Ordnung und damit in der

Lebenswirklichkeit der afrikanischen Frauen zu begreifen ist. Ein Schwerpunkt wird hier auf die Rekonstruktion der Sichtweisen der Frauen gelegt. Das Schauen hinter den künstlerisch-kreativen Prozess wird beispielsweise durch die interpretative Analyse von Passagen aus Gesprächen nachvollziehbar, welche Reflexionen über und Zielsetzungen für mögliche neue Puppentypen enthalten (S. 39). Die Besonderheiten der Stilentwicklung werden aber auch über die Kontrastierung mit anderen Puppentypen herausgearbeitet. In den folgenden beiden Kapiteln kann dieser Wandel visuell und textbasiert nachvollzogen werden. Die Tafeln (S. 51–132) sind systematisch nach sieben Puppentypen angeordnet, denen die Objektbeschreibungen (S. 133–159) in der Darstellungssystematik folgen und die für jede Puppe genaue Informationen zu Herkunft, Entstehungszeit, Größe, Materialien, Herstellungsart, Bezeichnung, Ankaufdatum sowie zur sozialen Bedeutung und Funktion der Puppe enthalten. Im letzten inhaltlichen Kapitel des Buches, dem Anhang (S. 161–171), sind ausführliche Erläuterungen mit illustrierendem Bildmaterial zu Haartrachten, Haltungen und Sitzpositionen sowie besonderen Kleidungsstücken der Zulus zu finden. Mit einem einseitigen Gedenktext für einen an der Studie durch Gespräche beteiligten anglikanischen Pfarrer und Anthropologen (S. 172), einer Kurzbiographie Frank Jolles (S. 173) sowie einem Nachwort des Kunstmäzens Prof. Dr. h.c. Viktor Dulger (S. 175) schließt die Veröffentlichung. Stefan Eisenhofer wies 2007 darauf hin, dass es in der bisherigen afrikanischen Kunstforschung kaum tiefgehende Studien vor Ort gebe, in denen Afrikaner selbst zu Wort kämen und in denen selbst- und fremdbewusste Forscher die Werke von innen heraus zu verstehen suchen (vgl. ebd. S. 61). Diese Forderungen erfüllt die intelligente Arbeit von Frank Jolles in besonderer Weise. Der Aufbau ist logisch und klar strukturiert, die Sprache unpräzise und von einem respektvollen Blick auf kulturell Fremdes gekennzeichnet. Die für wissenschaftliche Publikationen ungewöhnliche ästhetisch-ansprechende Form der Gestaltung stellt eine gelungene Verbindung von Bild und Text her und präsentiert die Farb-Tafeln der Dulger-Sammlung wie auch die weiteren zahlreichen illustrierenden Fotografien in qualitativ-hochwertigem Druck. Die wissenschaftliche Analyse selbst besticht erstens durch die Vor-Ort-Kenntnisse und die Akribie, mit der Frank Jolles den Bedeutungen jedes noch so kleinen Details im Aussehen und im Veränderungsprozess der Puppen nachspürt. Zweitens durch die Nachvollziehbarkeit, die ein tieferes Verständnis der eigensinnig-kreativen Weiterentwicklung der Puppen im Rahmen einer kulturellen Anpassung erlaubt. Und nicht zuletzt wird durch den systematischen Einbezug der Perspektive und des Entwicklungsprozesses der Puppenmacherinnen selbst ein Schauen auf ästhetischen Vorlieben und kulturellen Veränderungen von innen heraus ermöglicht. Diese Publikation spricht ein breites Lesepublikum sowohl innerhalb als auch außerhalb der Wissenschaft an. Für die Wissenschaft ist insbesondere die Darstellungsform als auch die Forschungshaltung anregend. Puppenliebhaber, an der afrikanischen Kultur sowie ethnologisch Interessierte dürfte dieses Buch ebenfalls in seinen Bann ziehen.

Literatur:

Eisenhofer, S. (2007): Die Dekolonisierung der Blicke. In: *Afrikapost* 4/2007, S. 60–61.

Stephanie Welsch

Volz, Stephen C.: African Teachers on the Colonial Frontier. Tswana Evangelists and Their Communities During the Nineteenth Century (=Bible & Theology in Africa, vol. 9), Verlag Peter Lang, New York et al. 2011, 293 S., 53.00 £

Die Erforschung der Lebensumstände und -leistungen von Afrikanern, die sich in den Dienst von europäischen Missionsgesellschaften, vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, gestellt hatten, sind in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der historischen Forschung gelangt, seien sie als einheimische Missionare, Evangelisten, Nationalhelfer oder -arbeiter bezeichnet worden oder als Lehrer. Und diese Gruppe einheimischer Helfer der europäischen Missionare hat sich Stephen Volz vorgenommen unter biographischen und soziologischen Gesichtspunkten zu untersuchen. Er hat sich dabei auf die Tswana im südlichen Afrika konzentriert, die heute vornehmlich in Botswana leben. Dies ist eine ethnische Gemeinschaft, die schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit Europäern oder/und europäischstämmigen Siedlern Kontakte hatte.

Die indigenen Hilfskräfte waren aus der Gruppierung derjenigen Afrikaner hervorgegangen, die sich als erste von den europäischen Missionaren zum Christentum hatten bekehren lassen. Sie wurden – sogenannte bei der benachbarten Ethnie der Northern Sotho – „Nationalhelfer“. Diese standen dem europäischen Missionar in allen Lebenslagen zur Seite, halfen ihm in einer vollkommen unbekanntem, ja zuweilen gar feindlichen Umwelt zu überleben und den Kontakt zur afrikanischen Mehrheitsgesellschaft, vor allem zu deren traditionellen Führern, zu finden und zu unterhalten. Auch bei Hilfsarbeiten bei der Verkündigung der christlichen Religion sowie bei der Schulausbildung der Kinder aus der afrikanischen Gemeinde waren sie wichtige Stützen der europäischen „Sendboten“. Im Verlaufe der Jahre kam es zu einer „beruflichen“ Spezialisierung unter ihnen. Ein Teil von ihnen wurde als „Hilfsprediger“, andere zu Lehrern im Umkreis europäischer Missionsstationen ausgebildet und eingesetzt.

Wie diese Spezialisierung vor allem bei der London Missionary Society und der Hermannsbürger Missionsgesellschaft von statten ging, stellt Stephen C. Volz in diesem Buch am Beispiel der Tswana vor. Dabei fasst er den Begriff des Lehrers sehr weit, denn er versteht darunter nicht nur den Ausbilder und Erzieher von Kindern, sondern ebenso den afrikanischen „Nationalhelfer“, den „Evangelisten“ oder „Erstling“, dessen Hauptaufgabe in der Unterstützung des Missionierungsprozesses bestand. Und dieser lehrte ja schließlich auch, war also ein Lehrer. So wurden im Übrigen auch viele europäische Missionare von ihren einheimischen Gemeinden bezeichnet, was sie sehr gern in ihre Berichte in die Heimat einzuflechten verstanden. Dies war bei den benachbarten Missionsgesellschaften etwa in der heutigen Republik Südafrika etwas anders, wo afrikanische Lehrer in speziellen „Lehrerbildungsseminaren“ herangebildet wurden.

Somit gab es dort ab dem Ende des 19. Jahrhunderts schon eine recht weit fortgeschrittene und auch in der Bezeichnung deutlich werdende Differenzierung in der Schar einheimischer Hilfskräfte. Darunter befanden sich auch die afrikanischen Lehrer, die Mittler zwischen den Kulturen.

Eingebettet hat Volz die Untersuchung der frühen afrikanischen Elite in eine oftmals den Anschein vermittelnde un-

kritische Übernahme bestimmter Sichtweisen und Methoden der traditionellen Missionshistoriographie. So hat er seine Arbeit, die aus fünf jeweils weiter unterteilten Kapiteln besteht, an der Errichtung und den Ausbau der Missionsstationen bei den Tswana orientiert. Allerdings geht er schon recht frühzeitig auf diejenigen afrikanischen Persönlichkeiten ein, die sich als Helfer der Missionare erwiesen. Somit wird nicht nur deren Bedeutung bei der Christianisierung ihrer eigenen Völkerschaft gewürdigt, sondern sie werden somit gleichsam der Anonymität entrissen.

Trotz der Fülle an vorhandenen Informationen – denn immerhin standen dem Verfasser zum Teil kaum erschlossene Archive verschiedener Missionsgesellschaften sowie eine Reihe von Literatur zur Verfügung – benutzt Volz kaum die vergleichende Methode. Auch nicht in Hinblick zu benachbarten Völkerschaften und Arbeitsfeldern anderer Missionsgesellschaften. Bedauerlich ist vor allem, dass er sich nicht ausreichend mit der bereits vorliegenden Fachliteratur zu den „Evangelisten“ auseinandersetzt. Somit ist der Eindruck nicht zu vermeiden, dass die vorherrschenden Diskurse nicht ausreichend rezipiert worden sind.

Dennoch wird an mehreren Stellen herausgearbeitet, wie die ersten afrikanischen Christen den europäischen Missionaren halfen, dass diese nicht nur ihre Aufgabe, nämlich die Missionierung der „Heiden“, bewältigten, sondern überhaupt in der Fremde überleben konnten. Dabei wird deutlich, dass die europäischen Missionare in der Regel keinen Einfluss oder gar Kontrolle darüber hatten, wie die „Lehrer“ das Christentum interpretierten und unter ihren Völkern verbreiteten. Wenn es hier auch „eigene Wege“ und Methoden gab, so behielt doch der europäische Missionar letztendlich die Oberaufsicht, die er umso besser erfüllen konnte, je mehr er sich mit der Kultur seiner Gemeinde befasste und deren Sprache erlernte. Auf diesen Zusammenhang weist der Verfasser ausdrücklich hin. Zu dieser Thematik, jedoch auch zu anderen Fragestellungen, hat Volz neue Anregungen zum Nach- und Weiterdenken gegeben. Eine alles in allem beeindruckende Studie.

Ulrich van der Heyden

Henrik Simojoki, Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen 2012. 431 S., 79,00€.

Der Titel „Globalisierte Religion“ macht gleich auf den ersten Blick neugierig; denn damit ist eine ohne Zweifel aktuelle und zugleich überaus komplexe Fragestellung angesprochen, zu der orientierende Ausführungen sehr willkommen sind. Der Untertitel „Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft“ engt den Blick auf religiöse Bildung ein, deutet aber auch einen ganzen Fächer von Aspekten an.

Der Autor, Henrik Simojoki, seit 2012 Professor für Evangelische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Bamberg, verrät im Vorwort, dass ihn das Thema faszinierte, aber auch schreckte (S. VII). So wird wohl auch mancher

Leser etwas erschreckt sein angesichts des Umfangs dieses Werkes von 431 Seiten, das in der Inhaltsübersicht wie auch im Literaturverzeichnis und den Registern erkennen lässt, in welchem breiten Spektrum von Aspekten und mit welcher überaus großen Fülle an Kenntnissen der Verfasser seinen Stoff entfaltet. Da es sich um seine 2012 an der Universität Tübingen vorgelegte Habilitationsschrift handelt, deutet dies auf eine wissenschaftliche Gründlichkeit hin, die Simojoki bereits bei seiner genauso umfangreichen Promotion, die 2008 den Promotionspreis der Universität Tübingen erhielt, bewiesen hatte. (Beide Arbeiten sind in der Reihe „Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart“ erschienen).

In der einleitende Entfaltung seiner Fragestellung legt Simojoki dar, dass ihn das Thema vorrangig im Hinblick auf den schulischen Religionsunterricht, also das pädagogische Arrangement im Klassenzimmer, als Zielpunkt seiner Untersuchung interessiert – eine Zuspitzung, die der Titel in dieser Zuspitzung nur erahnen lässt. Im Zusammenhang damit steht sein Interesse an einer Klärung der religiösen Dimension der Globalisierung, der bislang zu wenig Beachtung geschenkt worden sei (S. 17).

Im ersten Teil geht Simojoki der Religion im Horizont der Globalisierung aus einer soziologischen Zugangsweise nach. Er stellt die Konzepte zweier amerikanischer Autoren vor, Roland Robertson und Peter Beyer, von denen er einige Einsichten im weiteren Verlauf der Ausarbeitung wieder aufgreift, so die Beobachtung, dass Globalisierung vor allem in deren Abbildung im menschlichen Bewusstsein stattfindet, dass Globales und Lokales untrennbar zusammenhängen, was durch den Begriff der „Glokalisierung“ bezeichnet wird, und dass der Globalisierung als solcher eine „telische“, also auf dessen Zweck und Ende bezogene, Fragerichtung innewohne, die eine religiöse bzw. theologische Antwort verlange. Den fast sozialphilosophischen Ausführungen der beiden Amerikaner fügt Simojoki als drittes Segment empirische Ergebnisse aktueller Jugendstudien an und deren Aussagen zu Jugend und Globalisierung, da die derzeitige junge Generation in besonderer Weise von den Auswirkungen der Globalisierung betroffen sei.

Der zweite Teil wendet sich den theologischen Perspektiven zu und stellt ebenfalls drei Konzepte vor. Der in reformierter Tradition stehende Max Stackhouse arbeitet die globalen Dimensionen des Christentums heraus und plädiert für eine öffentliche Theologie in der globalen Zivilgesellschaft. Katholisch geprägt ist das Programm Robert Schreiters zu einer kontextuellen Theologie im globalen Rahmen, und Christoph Schwöbels Grundlegung einer christlichen Theologie des Dialogs steht einer lutherischen Ausrichtung nahe.

Drei erziehungswissenschaftliche Ansätze zu einer Bildung im globalen Horizont werden im dritten Teil entfaltet, wenn von Christoph Wulf „mimetisches“ (= nachahmendes) Lernen als Schlüssel zur Erfassung von Fremdheit aufgegriffen wird, von Klaus Seitz die Notwendigkeit der ethischen Regulierung globaler Prozesse und von Annette Scheunpflug die Notwendigkeit der Erwerbs von Kompetenzen durch Bildung angesichts des Widerspruchs zwischen der Komplexität globaler Zusammenhänge und der Begrenztheit menschlichen Vorstellungs- und Erfassungsvermögens.

Im vierten und zugleich letzten Teil kommt Simojoki auf die religionspädagogische Dimension zu sprechen, die er in

den Abschnitten (1) religiöse Bildung, (2) ökumenische Bildung und (3) interreligiöse Bildung im Kontext der Globalisierung entfaltet, da er in diesem Teil auch abschließend zur Präsentation seiner eigenen Position zum Thema kommen muss. Deshalb wird der Rückgriff auf die Konzepte zahlreicher Autoren, so unter anderem Ralf Koerrenz, Martin Bröking-Bortfeldt, Klaus Piepel, Karl-Ernst Nipkow, Wolfgang Klafki und Johannes Lähnemann, den jeweiligen Sachabschnitten zugeordnet. Eine Zusammenfassung von Simojokis Ergebnissen und Positionen zu der Fragestellung seiner Arbeit findet sich am komprimiertesten in der tabellarischen Übersicht zu Kompetenzen, die zu den Segmenten „globalisierte Welt“, „globalisiertes Christentum“ und „globalisierte Religionen“ (hier übrigens im Gegensatz zum Titel „Religionen“ im Plural) im Religionsunterricht vermittelt werden sollten (S. 366f.).

Die Fülle der Konzepte und des Materials, die Simojoki präsentiert, sind beeindruckend und für den Leser in ihrer Vielfalt von Beobachtungen und Anregungen kaum bei einer einmaligen Lektüre umfänglich zu erfassen. Simojoki versteht es nicht nur ausgezeichnet, seine Fragestellung Schritt für Schritt zu entfalten, sondern er tut dies auch mit einem klaren Urteilsvermögen zu den dargestellten Konzepten, präzisen Kommentaren und treffenden Formulierungen. Er weiß nicht nur abstrakte gedankliche Entwürfe zu entfalten, sondern wirft auch sehr praxisnah einen Blick auf die Denkweisen von Kindern und Jugendlichen und interpretiert Kinderzeichnungen und schulische Unterrichtssituationen. Zudem ist die Arbeit sehr klar aufgebaut und strukturiert. Jeder Abschnitt endet mit einer „Würdigung in religionspädagogischer Perspektive“. Obwohl in der Vielfalt des Materials kaum ein Aspekt unberücksichtigt bleibt und die umfassende wissenschaftlich-akademische Sorgfalt den Band auszeichnet, bleiben dennoch Fragen offen oder regen zur weiteren Beschäftigung oder Klärung an. „Globalisierung“ bleibt trotz der ausführlichen Erörterungen ein vager Begriff, der bei Robertson bis in den Beginn der Neuzeit zurück verfolgt wird, im Fall der Jugendstudien ganz auf die jetzt lebende Jugendgeneration bezogen wird. Wenn eigentlich alles irgendwie global, zumindest aber global verwoben ist, entfaltet der Begriff keine analytische Klarheit. Zudem schwingt die politische Dimension und Verwendung des Begriffes im Hintergrund mit, wird aber eher unerörtert beiseite gelassen. Leider setzt Simojoki den produktiven Ansatz der „Glokalisierung“ nicht konsequent in konzeptioneller Hinsicht um. Migranten leben fast überall unter uns, Migrantenkinder sitzen im Religionsunterricht – hier und da sogar Muslime im christlichen Religionsunterricht – es gibt eine beachtliche Zahl von ökumenischen und bi-religiösen Familien, islamischer, alevitischer und orthodoxer Religionsunterricht wird vielerorts neben protestantischem und katholischem etabliert, Migrationskirchen und andere Religionsgemeinschaften sind selbstverständliche Nachbarn. Dies bietet sich doch konzeptionell als didaktischer Ausgangspunkt „glokaler“ Lernsituationen an. Auf das mehrfach erwähnte Negativbeispiel, dass sich eine 3. Klasse nicht für Christen in Tansania interessiere, hätte dann verzichtet werden können. Angesichts seiner Zielrichtung der Verbindung von ökumenischer und interreligiöser Bildung wäre ein, wenn auch sicherlich kritischer, Blick auf das Hamburger Modell des „Religionsunterrichts für alle“ interessanter gewesen als der Blick auf

die bayrischen und baden-württembergischen Lehrpläne, denen Simojoki zu seinem Thema wenig Innovation bescheinigt. Angesichts der Tatsache, dass dem Verfasser die religiöse Dimension der Globalisierung wichtig ist und er die durch die Globalisierung aufgeworfenen „telischen Fragen“ mehrfach als den entscheidenden Ansatz unterstreicht, bleibt leider die Frage offen, welches denn substantiell die „telischen“ Fragen und Antworten sind. Die Offerten von Klaus Seitz zu ethischen Orientierungen oder der Entwurf von Hans Küng zu gemeinsamen Aussagen in den Weltreligionen werden eher am Rande gestreift, die intensiven ökumenischen Diskussionen und Konzepte um die weltweiten Herausforderungen zu Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung gar nicht aufgegriffen.

Diese Rückfragen sind weniger Kritik an Simojoki, sondern eher ein Kompliment dafür, dass seine Ausarbeitung gute Anknüpfungspunkte für die weitere Verfolgung bzw. konzeptionelle Anknüpfung bietet. Deshalb ist dem Band eine intensive Rezeption in der Fachdiskussion zu wünschen, einer breiteren Leserschaft, vor allem unter den Religionslehrer/innen, die Zusammenfassung wichtiger Einsichten in kürzeren Aufsätzen.

Martin Affolderbach

Gandhi, Mohandas Karamchand: Ausgewählte Werke, 5 Bände, Hg. v. Shriman Narayan, bearbeitet von Wolfgang Sternstein, Nachwort von Gita Dharampal-Frick, Wallstein Verlag, Göttingen. 2011. 2098 S., 59,90€.

Mohandas Karamchand Gandhi (1869–1948), den der Dichter Rabindranath Tagore Mahatma (große Seele) genannt hat, wird häufig vereinfacht und etwas irreführend als Befreier Indiens bezeichnet. Es gab eine Vielzahl von Kämpfern unterschiedlicher Stoßrichtung, ihn deshalb als alleinigen Befreier Indiens zu bezeichnen wäre eine ahistorische und apolitische Sichtweise. Gleichwohl war er eine zentrale Figur im Befreiungskampf Indiens. Eine noch viel bedeutendere Rolle spielt er seither weltweit mit seiner Methode des gewaltfreien Widerstands. Sowohl Martin Luther King jr. als auch Nelson Mandela haben ihn als Vorbild bezeichnet. Er hat Generationen von Friedensbewegungen auch im Westen inspiriert.

Im 20. Jahrhundert gab es nur wenige Vorbilder, meint Howard Gardner. Vorbilder sind Menschen, „die durch ihr Wort und/oder persönliches Beispiel, auf das Verhalten, Denken, Fühlen“ Einfluss auf ihre Mitmenschen nehmen. (Gardner 1995, S. 26). In seiner Liste von zehn Personen, die er als Vorbilder des 20. Jahrhunderts nennt, erkennt er nur zwei mit grenzüberschreitendem Einfluss an: Jean Monnet und eben Gandhi (ebd. S. 491ff.). So gesehen schließt diese Sammlung eine Lücke für die Leser im deutschsprachigen Raum.

Wer einmal die 100-bändige englische Ausgabe von Gandhis Schriften in Regalen gesehen hat, kann ahnen, wie schwer es ist, eine Auswahl in fünf Bänden zu treffen. Die deutsche Ausgabe basiert zwar auf Narayans englischer Ausgabe, ist aber von dem Stuttgarter Friedensforscher Sternstein vorzüglich bearbeitet und gemeinsam mit der Bremer Religionswissenschaftlerin Brigitte Luchesi übersetzt.

Fast alle wesentlichen Grundgedanken und philosophisch-politische Theorien sind in diesen fünf Bänden enthalten. Gandhi war ja kein akademischer Theoretiker, aber theoretische Begriffe, die er für seine Ziele und Methoden eingesetzt und die er in seinen Schriften erläutert hat, sind hier nachzulesen. Der Begriff Ahimsa, häufig mit gewaltlosem Widerstand gleichgesetzt, bedeutet wörtlich „ohne Neid, ohne Hass“. Satyagraha bedeutet „das Streben nach der Wahrheit“ und Sarvodaya heißt „im Dienste aller“.

Seine Autobiographie, die er fast ein Vierteljahrhundert vor seinem gewaltsamen Tod verfasst hat, trägt den Untertitel Die Geschichte meiner Experimente mit der Wahrheit (Band 1). Satyagraha, die Methode des gewaltlosen Widerstands, die er in Südafrika entwickelt und eingesetzt hat, ist der Gegenstand von Band 2. Grundlegende Schriften über Moral, über Wahrheit, über Swaraj (Selbstregierung), über Ahimsa und Liebe, über Gita (für Gandhi die Bibel des Hinduismus), über Bildung, Hygiene, Gesundheit, Naturheilkunde u.a. sind im Band 3 enthalten. Der 4. gibt einige berühmte Reden Gandhis wieder. Außerdem sind in diesem Band seine Schriften über Religionen wie Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus, über religiöse Toleranz, über gewaltfreie Aktionsmethoden, die Durchführung der Kampagne, über politische Ideologien, über Wirtschaft und Gesellschaft zu finden.

Der 5. Band enthält ausgewählte Korrespondenzen Gandhis mit seinen Zeitgenossen wie Leo Tolstoi, Sarojini Naidu, Romain Rolland, Rabindranath Tagore, Hermann Kallenbach, Jawaharlal Nehru, Mohammed Ali Jinnah, Chiang Kai-Shek u.a.

Alles in allem haben die Herausgeber eine gute Auswahl aus seinen umfangreichen Schriften getroffen. Nur seine Schriften über Bildung kommen ein wenig zu kurz. Gandhi war überzeugt, dass eine Grundbildung für alle eine unabdingbare Voraussetzung für Swaraj (Selbstregierung) ist. Nach seiner Vorstellung ist diese Grundbildung etwas vollkommen anders als die koloniale Bildung. Er hatte dafür nicht nur ein Konzept entwickelt, in seinen Ashrams damit experimentiert und praktiziert, sondern den Begriff *nai talim* geprägt.

Das Nachwort der Heidelberger Kollegin Gita Dharampal-Frick hilft nicht nur die Schriften Gandhis zu verstehen, sondern diese auch historisch und politisch einzuordnen.

Literatur:

Gardner, H. (1995): Die Zukunft der Vorbilder. Stuttgart.

Asit Datta

Medien

(red.) „ÜberLebensKunst“: ist ein bundesweites Bildungsprojekt das 2013 von Misereor gemeinsam mit der Stiftung Zukunft der Arbeit und der sozialen Sicherung (Zass), der katholischen Arbeitnehmer Bewegung (KAB) und der katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) durchgeführt wird. Im Rahmen des Projekts werden neben Fortbildung auch Bildungsmaterialien erstellt. Ziel ist Menschen dazu anzuregen sich mit ‚gerechter‘ Gestaltung der Zukunft auseinander zu setzen. Weitere Informationen und Bestellmöglichkeit unter: www.projekt-ueberlebenskunst.de/category/materialien.

(red.) Unterrichtsmaterial: Um Schüler den Klimawandel, die weltweite Wasserkrise o.ä. Themen näher zu bringen, orientieren sich die Unterrichtsmaterialien von UNICEF an Alltagserfahrungen unserer Gesellschaft und schlagen dann den Bogen zur globalen Situation. Die aktuelle Publikation „Kinderrechte. Wasser“ ist kostenlos herunterladbar unter: www.globaleslernen.de/de/unterrichtsmaterial-kinderrechte-wasser.

Veranstaltungen

(red.) Nachhaltige Projektarbeit: Vom 24.–25. Januar 2014 findet das Seminar „Nachhaltige Projektarbeit in kirchlichen Partnerschaften“ statt. Es werden konkrete Herausforderungen und Probleme in der Antragstellung diskutiert sowie positive Projekterfahrungen weitergegeben. Weitere Infos unter: www.info.brot-fuer-die-welt.de/termin

(red.) Heldenmarkt: Auf dieser Messe für nachhaltigen Konsum können Besucher nachhaltige Produkte und Angebote aus allen Lebensbereichen – von Lebensmitteln, über Mode bis hin zu Geldanlagen und vielem mehr – kennenlernen, probieren und kaufen. Die Messe findet vom 8.–9. März in München und vom 21.–23. März 2014 in Bochum statt. Nähere Infos unter: www.info.brot-fuer-die-welt.de/termin

Sonstiges

(red.) Informationsseite: Der Informationsdienst Gentechnik hat eine neue Internetseite für Schüler und Lehrer erstellt, die über Gentechnik informieren soll. Besonderen Wert legt der Informationsdienst hierbei auf sachliche, objektive und neutrale Wissensvermittlung, unabhängig von Wirtschaft. Portal unter: www.schule-und-gentechnik.de

(red.) Schülerseite: Das Prinzip des selbstständigen Lernens steckt hinter der neuen Internetseite von Misereor, die sich gezielt an Schüler/-innen richtet. Auf der übersichtlichen und sehr anschaulichen Seite finden sich Informationen und Materialien zu Themen wie Menschenrechte, Armut oder Hunger. Die Schüler/-innen können somit direkt und selbstständig die Themen erarbeiten und auch für Referate oder Facharbeiten nutzen. Website: www.1welt4you.de.

(red.) Neue Webpräsenz: Das Projekt „Friedensbildung, Bundeswehr und Schule“ der Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden (AGDF) und der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Kriegsdienstverweigerung und Frieden (EAK) möchte Friedensbildung im Schulunterricht stärken. Die neue Website bietet nun verschiedenste Lernmaterialien und Lernmedien. Außerdem wird die Diskussion um das Thema Bundeswehr und Schule dokumentiert. Projekt unter: www.friedensbildung-schule.de.