

WIE DER STAAT SCHULE MACHT

Sozialisation im interkulturellen Kontext – ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden

Susanne Binder

Statt einer Einleitung

Ein ganz normaler Schultag in einer vierten Klasse einer Hauptschule im 16. Wiener Gemeindebezirk (Protokoll eines Gruppengesprächs vom 21.6.1999)¹:

„Bosnier, geh heim!“ wurde Danijel immer wieder mal zugerufen, wenn er seinem Mitschüler Alexander auf die Nerven ging. In einem Gruppengespräch mit ein paar Schülern sprach Pei Tjee das Problem an, unter anderem deshalb, weil Ertügrül ihn zuvor im Gespräch sekkiert hatte: „Ihr esst ja nur Krebs zu Hause, Hunde und Pferde, urdeppert ist der! Pei Tjee frühstückt mit Krebsen und frischen Schnecken.“ Pei Tjee erklärt mir: „Man wird verarscht, aber es ist Spaß. Es ist Spaß! Das sind alles Freunde. Man sagt ja auch: du Bosnier und so, aber im Spaß.“ Ich sprach Danijel darauf an: „Stört dich das, wenn sie das zu dir sagen?“ Danijel: „Was?“ Ich: „Wenn sie zu dir sagen: du Bosnier oder: Bosnier, geh zurück!“ Danijel: „Nein. ‚Geh zurück‘ hat mir kein Mensch gesagt.“ Alexander rief sofort: „Geh zurück, Bosnier!“ Danijel: „Hearst, halt die Papp’n, sonst kriegst du eine in die Papp’n.“ Gleichzeitig wandte er sich an Ertügrül: „Geh Türkei Ankara! Wenn jemand sowas sagt, dann holt er 30 Türken!“ Ich fragte Ertügrül, ob ihn das stört, wenn so etwas zu ihm gesagt wird. Ertügrül: „Nein, kein Problem. (kurze Pause) Ein bisserl stört es mich schon. Der Pei Tjee ist eine Nervensäge, der ist immer deppert. Hearst Schlitzauge, willst eine in die Papp’n?!“

¹ Im folgenden Text sind die Aufzeichnungen aus den Protokollen (Hauptschule Wien und C-College Tilburg) in „kursiver“ Schrift wiedergegeben, dazwischen stehen meine analysierenden Anmerkungen.

Die eben beschriebene kleine Szene konnte ich während meinen Forschungen an einer Wiener Hauptschule beobachten – in einem Bezirk mit einer sehr hohen Anzahl von BewohnerInnen aus Migrationsverhältnissen. Eine solche Szene birgt Kontexte, die auf das Thema dieses Sammelbandes und auf das Thema des gesamten Projektes „Lokale Identitäten – Überlokale Einflüsse“ des FSP Wittgenstein 2000 Rückschlüsse ziehen lassen. Ich will erläutern, warum sie exemplarisch für den vorliegenden Beitrag als Einleitung gewählt wurde:

„Bosnier, geh heim!“ wurde Danijel immer wieder mal zugerufen, wenn er seinem Mitschüler Alexander auf die Nerven ging.

Danijel ist bosnischer Herkunft. Er leidet unter extremen Schulschwierigkeiten, wird die Abschlussklasse nicht positiv beenden können, weil er oft dem Unterricht unentschuldigt fernbleibt. Er wiederholt bereits die vierte Klasse. Aus Gesprächen mit ihm erfahre ich, dass er bei einem Verwandten in einer Autowerkstätte jobbt, weil er Geld braucht. Die Schule interessiert ihn nicht mehr, er geht davon aus, dass er nach dem neunten Pflicht-Schuljahr bei seinen Verwandten Arbeit finden wird.

Danijels Situation ist in den Kontext bosnischer Migration eingebettet. Seine Schulschwierigkeiten sind unter anderem in seinen mangelnden Deutschkenntnissen begründet. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache benötigen spezielle Unterstützung beim zeitgerechten Erwerb der deutschen Sprache. Wird dies verabsäumt, können Mängel in der deutschen Sprache nur mehr mit großem Engagement der SchülerInnen aufgearbeitet werden. Das österreichische Schulsystem nimmt darauf nicht ausreichend Rücksicht, die deutsche Sprache nimmt einen sehr hohen Stellenwert ein. Weiters kämpft Danijel damit, dass viele seiner Entschuldigungsgründe nicht von den LehrerInnen akzeptiert werden. So etwa war er mit seiner Familie auf ein Begräbnis eines Onkels nach Bosnien gefahren und blieb weitere drei Tage dem Unterricht fern. Als Beweis zeigte er Fotos vom Begräbnis, was für Belustigung und Spott unter seinen MitschülerInnen sorgte – sein Onkel lebe doch in Wien, die Fotos könnten ja von überall sein, er habe aber viele Onkel usw. Die Bedeutung von familiären Beziehungen bosnischer Familien wurde nicht erkannt und schon gar nicht anerkannt. Aufgrund all dieser Schwierigkeiten und der Tatsache, dass er bereits ein Jahr älter ist als seine MitschülerInnen, ist Danijel nicht besonders beliebt in der Klasse.

Diese Ablehnung drückt Alexander, ein österreichischer Junge, aus, indem er auf Danijels Herkunft anspielt: *„Bosnier, geh heim!“* Persönliche Antipathie und Konflikt wird von Alexander also auf eine „ethnische“ Ebene gebracht. Es geht sogar soweit, dass er Danijel seine Berechtigung abspricht, in

Österreich zu leben. Dass Alexander eine solche diskriminierende Aussage tätigen kann, ohne mit Sanktionen rechnen zu müssen, steht in Zusammenhang mit der politischen Situation in Österreich. Es ist heute salonfähig, sich MigrantInnen gegenüber diskriminierend zu äußern. Für Alexander ist ganz klar: hier in Österreich ist sein „Zu Hause“, aber nicht Danijels „Zu Hause“. Wer sich nicht entsprechend verhält, wird „heimgeschickt“.

In einem Gruppengespräch mit ein paar Schülern sprach Pei Tjee das Problem an.

Pei Tjee ist chinesischer Herkunft. Er ist ein intelligenter Junge, wirkt in vielen Situationen reifer als seine MitschülerInnen. Im Gruppengespräch ist er einer der wenigen, der konkret zur interkulturellen Situation Stellung nimmt. Aufgrund der ihm gegenüber abfälligen Bemerkung (*Ertügrül hatte ihn zuvor im Gespräch sekkiert: „Ihr esst ja nur Krebs zu Hause ...“*) seines Kollegen Ertügrül, der aus einer türkischen Familie kommt, fühlt er sich mir gegenüber bemüht zu erklären: *„Man wird verarscht, aber es ist Spaß. Es ist Spaß! Das sind alles Freunde. Man sagt ja auch: du Bosnier und so, aber im Spaß.“*

Pei Tjee hat eine Außenseiterposition in der Klasse, er ist neu, besuchte zuvor ein Gymnasium und ist daher leistungsstärker als viele seiner KollegInnen. Er versucht Anschluss zu finden. Das scheitert unter anderem daran, dass er nachmittags und am Wochenende im Restaurant seiner Eltern mitarbeiten muss und nicht an diversen Freizeitaktivitäten seiner Freunde teilnehmen kann. Seine Situation ist in den Kontext chinesischer MigrantInnen eingebettet, die mit ihren Familienbetrieben (in erster Linie Restaurants) die Wiener Gastronomie-Szene stark mitprägen. China-Restaurants funktionieren auf Basis von Familienbetrieben, in denen alle Mitglieder ihre (billige) Arbeitskraft einbringen.

Ich sprach Danijel darauf an: „Stört dich das, wenn sie das zu dir sagen?“ Danijel: „Was?“ Ich: „Wenn sie zu dir sagen: du Bosnier oder: Bosnier, geh zurück!“

Ähnlich wie Pei Tjee will auch Danijel die Diskriminierung nicht als solche zur Kenntnis nehmen. Er leugnet sogar, dass jemals jemand zu ihm gesagt hätte „geh zurück!“.

Danijel: „Nein. ‚Geh zurück‘ hat mir kein Mensch gesagt.“ Alexander rief sofort: „Geh zurück, Bosnier!“ Danijel: „Hearst, halt die Papp’n, sonst kriegst du eine in die Papp’n.“ Gleichzeitig wandte er sich an Ertügrül: „Geh Türkei Ankara!“

Alexander provoziert Danijel und bekommt umgehend eine aggressive Antwort. Interessant ist die weitere Reaktion Danijels: Er wendet sich an einen anderen Schüler nicht-österreichischer Herkunft in der Runde und

bedient sich derselben diskriminierenden Aussage wie sein österreichischer Mitschüler. Dies führt die Ausgangslage einer solchen Aussage ad absurdum, denn er als „Ausländer“ kann nicht darüber verfügen, andere „Ausländer“ „zurück zu schicken“. Zusätzlich bringt Danijel hier aber eine neue Komponente ethnisch-kultureller Eigenschaften ins Gespräch: „*Wenn jemand so was sagt, dann holt er 30 Türken!*“ Hier spielt Danijel auf soziokulturelle Eigenheiten an, die besonders männlichen MigrantInnen türkischer Herkunft zugeschrieben werden und die an dieser Schule von LehrerInnen oft als problematisch beschrieben wurden: männliche türkische Jugendliche treten gemeinsam stark auf, neigen zur Bandenbildung und Gewalttätigkeit. An der Schule war stets die Rede von der „Türkenmafia aus der 4a“, einer Klasse, in der einige türkische Buben waren, die auch miteinander verwandt waren. Ertügrül war neben Aysel der einzige Schüler türkischer Herkunft in seiner Klasse und wurde aus diesem Grund von seinen LehrerInnen als „relativ angenehmer Schüler“ beschrieben.

Ich fragte, ob ihn das stört, wenn so etwas zu ihm gesagt wird. Ertügrül: „Nein, kein Problem.“ Diese Haltung, dass diskriminierende Aussagen nicht ernst genommen werden, kennen wir bereits von den beiden anderen Schülern aus Migrationsverhältnissen. Aber nach einer kurzen Pause ergänzt Ertügrül: „*Ein bisschen stört es mich schon.*“ Dann relativiert er: „*Der Pei Tjee ist eine Nervensäge, der ist immer deppert. Hearst Schlitzauge, willst eine in die Papp'n?!*“. Abgesehen davon, dass er sofort wieder in die Kerbe der ethnisch-diskriminierenden Aussage („Schlitzauge“) schlägt und sozusagen mit gleicher Münze zurückzahlt, zeigt diese Relativierung, dass sehr wohl unterschieden wird, von wem und in welchem Kontext Aussagen getroffen werden. Damit weist Ertügrül einerseits auf die Situativität, Relationalität und Kontextbezogenheit ethnisch-kultureller Beziehungen hin, andererseits zeigt sich hier ein typischer Umgang von Jugendlichen, der von Flexibilität und ständig neuem Aushandeln geprägt ist (vgl. AMIT-TALAI 1996).

Interkulturelle Klassensituationen, ethnisch-kulturelle Verhandlungsräume im Kontext Schule, globale Einflüsse im Klassenzimmer – Schule als Forschungsfeld, Klassenzimmer als Mikro-Ebene in einem Makro-Kontext – all dies bietet einerseits Einblicke in Fragestellungen, die in der Kultur- und Sozialanthropologie relevant sind und dient andererseits zur Beantwortung der Fragestellung nach lokalen Identitäten im Wechselspiel mit überlokalen Einflüssen.

Interkulturelles Lernen und drei Ebenen der Analyse

Ein zentrales Moment in der Debatte um Interkulturalität im Bildungssystem ist „Interkulturelles Lernen“². Es stellt als Unterrichtsprinzip eine Reaktion auf die veränderte und sich verändernde Situation in Schulen dar, die durch zunehmende Mobilität in Form von Migration im Kontext der Globalisierung stattfindet. Interkulturelles Lernen ist – zumindest aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht – als dynamische Interaktion zu verstehen, die möglicherweise nicht immer konfliktfrei ist. Differenzen in jeglicher Form beinhalten einerseits Hürden und Konfliktpotential, andererseits eine kreative Kapazität. Diversität als Merkmal von pluralistischen, progressiven Gesellschaften wird in manchen politischen Kontexten zunehmend positiv besetzt. Daher sind staatliche Institutionen wie etwa Schule im besonderen auch zunehmend gefordert, an der Bewusstseinsbildung bezüglich Stereotypisierungen oder Diskriminierungen zu arbeiten und zu deren Abbau beizutragen. Schule und der gesamte Erziehungs- und Bildungsbereich spielen in jeder industrialisierten Gesellschaft eine wesentliche Rolle im Bezug auf Tradierung gesellschaftlicher Werte und Normen. In einer Institution wie dieser war und ist die Vermittlung homogener, nationalstaatlich bestimmter Bildungsinhalte eine Grundintention, wobei sich durch vermehrte Mobilität neue Anforderungen heraus kristallisieren. Für mich ist es hier eine zentrale Fragestellung, welche Anforderungen dies genau sind und wie sie von den AkteurInnen wahrgenommen und in weiterer Folge rezipiert werden.

2 Seit dem Schuljahr 1991/92 ist „Interkulturelles Lernen“ in den Lehrplänen der österreichischen Schulen sowohl als Unterrichtsprinzip als auch im „Allgemeinen Lernziel“ verankert. Im „Allgemeinen Lernziel“ heißt es unter anderem: „Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicherzustellen.“ (BGBl. 439/1991)

Ich will in diesem Beitrag ausgehend von empirisch erhobenem Datenmaterial³ die interkulturelle Situation im Klassenzimmer analysieren.

- 3 Die Daten wurden im Rahmen von Feldforschungen an österreichischen und niederländischen Schulen in zwei Schritten erhoben. Der erste Teil der empirischen Datenerhebung erfolgte in Österreich, teilweise im Rahmen einer Studie „Interkulturelles Lernen in der Praxis: eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich“. Die Studie wurde dem Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien 1999 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Auftrag gegeben. Leitung Prof. Dr. Thomas Fillitz, Forschung: Dr. Susanne Binder, Mag. Aryane Daryabegi, Mag. Doris Englisch-Stölner, Miriam Frank; methodische und wissenschaftliche Betreuung: Dr. Johanna Riegler, Dr. Walter Kissling. Es handelte sich um eine qualitative Forschung. An 6 Schulen, zwei Hauptschulen und vier Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Wien und Niederösterreich nahm ich über einen Zeitraum von 6 Wochen am Unterricht in einer spezifischen Klasse der 8. Schulstufe teil. In Österreich habe ich insgesamt 42 Interviews mit DirektorInnen und LehrerInnen geführt. Bei der Beobachtung orientierte ich mich an einem Beobachtungs-Leitfaden (der vom gesamten Projektteam erstellt wurde), anhand dessen täglich Protokolle aufgezeichnet wurden. Von den SchülerInnen sowie deren Eltern wurden Fragebögen (ebenfalls vom Projektteam ausgearbeitet) ausgefüllt, die einer zusätzlichen quantitativen Auswertung dienen. Innovativ an der Forschung im Klassenzimmer war der Einsatz der Methode der teilnehmenden Beobachtung, die einen wesentlichen Teil ausmachte. Die Verknüpfung unterschiedlicher Forschungsmethoden erlaubt einen tiefen Einblick in das Forschungsfeld, weil dadurch verschiedene Interpretationsebenen erfasst werden können: das tatsächlich Beobachtete, die Interpretationen, Konzepte und Wahrnehmungen der interviewten Personen, die sachlich relevanten Daten der SchülerInnen, deren Wahrnehmung, die Angaben der Eltern etc. (vgl. FLICK 1991). Der zweite Teil meiner Forschung umfasste drei Schulen in den Niederlanden, an denen ich je eine Woche durchgehend forschte. Ein Stipendium der Universität Wien ermöglichte mir einen halbjährigen Forschungsaufenthalt in den Niederlanden. Um eine Kontinuität in den Forschungsfragen zu gewährleisten, arbeitete ich mit denselben Leitfäden für Interviews und teilnehmende Beobachtung, wie ich sie bereits an den österreichischen Schulen verwendet hatte, allerdings in verkürzter und adaptierter Form. Mein Aufenthalts- und Forschungsort war Tilburg, eine mittelgroße Industriestadt (Provinz Noord-Brabant). Ich konnte an drei Schulen (eine VMBO: voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – mittlere Berufsvorbereitung; zwei HAVO: hoger algemeen voortgezet onderwijs – allgemein höhere Schule) je eine Woche am Unterricht einer Klasse teilnehmen. Es gab meinerseits gewisse „Auflagen“ bezüglich des Alters der Kinder (ca. 14 Jahre) oder des Klassentypus, um die Vergleichbarkeit mit der österreichischen Situation zu gewährleisten. In den Niederlanden besuchen SchülerInnen dieses Alters die „basisvorming“, diese bildet den zweijährigen Übergang von der Grundschule zur Oberstufe. Zwei Jahre lang erhalten die SchülerInnen Unterricht nach dem gleichen Lehrplan, danach werden je nach Leistungsvermögen und Berufswunsch unterschiedliche Weiterbildungszweige gewählt. Wie in Österreich wurde ich von den meisten LehrerInnen

Dazu bediene ich mich einer Beleuchtung der Kontexte, die diese globalen und lokalen Wechselbeziehungen prägen. Dies geschieht auf drei Ebenen, nämlich der globalen (oder transnationalen), der nationalen und der lokalen: Migration als Teilbereich von Globalisierung: Schule als nationalstaatliche Institution und Klassenzimmer als interkulturelle Begegnungsräume.

Anhand dieser drei Ebenen (das Klassenzimmer als interkultureller Begegnungsraum, Schule als nationalstaatliche Institution und Migration als Globalisierungseffekt) lässt sich letztlich aufzeigen, wo die Unterschiede und/oder Ähnlichkeiten in der Um- und Auseinandersetzung von Personen in ihren kleinen gesellschaftlichen Aktionsräumen mit Effekten von Globalisierung liegen und welche Rolle die dazwischen liegenden Ebenen wie eben der Nationalstaat und die Schulpolitik/Schule einnehmen, welchen Einfluss sie ausüben, wie sie die Ansichten und Handlungen prägen. Anhand der empirischen Forschung zu nationalstaatlicher Schulpolitik, zu Schulen und Klassenzimmern im Lichte kultureller Heterogenität als Auswirkung von Globalisierung zeigen sich die gegenseitigen Bedingung, die gegenseitigen Beeinflussungen, die Wechselwirkung zwischen diesen drei Ebenen. Die drei Ebenen konstituieren daher auch jeweils einen Abschnitt des vorliegenden Beitrages.

Zur differenzierten Untersuchung dieser drei Ebenen ziehe ich einen Vergleich zwischen zwei europäischen Staaten in ihrem Umgang mit dem Phänomen Migration im Kontext ihrer jeweiligen nationalstaatlich geprägten Bildungssysteme heran, nämlich Österreich und die Niederlande.

Ebene 1: Migration als Teilbereich von Globalisierung

Die Globalisierungsdebatte hat Eingang in pädagogische Diskurse gefunden. Eine pädagogische wissenschaftliche Zeitschrift in Deutschland, „Bildung und Erziehung“ widmete im vierten Quartal 2002 ihre Ausgabe dem Thema „Globalisierung und Weltpädagogik“. Darin heißt es:

nen, vor allem aber von den SchülerInnen, freundlich aufgenommen. Die Auskunfts- und Gesprächsbereitschaft war groß, niemand verweigerte etwa ein Interview, die Teilnahme am Unterricht wurde lediglich in zwei einzelnen Fällen verweigert. Die Ergebnisse der österreichischen Studie sind in FILLITZ (Hg.) 2003 *„Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip“* nachzulesen, die Ergebnisse des Ländervergleichs in BINDER 2003 *„Migration Segregation Integration. Konzept und Praxis Interkulturellen Lernens aus ethnologischer Perspektive. Ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden“*, Dissertation an der Universität Wien.

Globalisierung ist in unserer Zeit zu einem Begriff geworden, der alle Diskussionen beherrscht oder zumindest beeinflusst [...] Die Reichweite des Begriffs und der durch ihn erfassten Realität hat aber die Grenzen der Wirtschaft längst überschritten, soziale und politische Prozesse auf deren Makro- und Mikroebene und kulturelle Entwicklungen erfasst, sowie Debatten erreicht, die über Fragen von Gesundheit, Klima und Ernährung geführt werden und in Beschlüsse der Vereinten Nationen und anderer internationaler Organisationen münden. [...] Das Bildungswesen wird zunehmend in interdisziplinäre Diskussionen einbezogen, und Globalisierung wird auch in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten thematisiert. (ANWEILER/MITTER 2002: 357)

Durch die Auseinandersetzung und die Reaktionen auf Globalisierungstrends ist „das Bildungswesen selbst somit zu einer verstärkenden und stimulierenden Komponente des Globalisierungsprozesses geworden“ (ANWEILER/MITTER 2002: 357). Auch HANNERZ (1996: 18) betrachtet Globalisierung als eine Herausforderung für die Wissenschaften vom Menschen, die für die methodische und analytische Herangehensweise Veränderungen bedeutet. Damit reiht er sich ein in eine Reihe von Theoretikern wie APPADURAI (1996) und GUPTA und FERGUSON (1997), die sich ebenfalls mit diesen Fragen auseinandersetzen (siehe dazu auch die Beiträge von GINGRICH, KREFF und RIEGLER in diesem Band).

Für die sozial- und kulturanthropologische Forschung bedeutet die Auseinandersetzung mit Globalisierungsphänomenen, zu denen auch Klassenzimmer mit interkulturellen Settings zählen, eine Neuorientierung in methodischer und theoretischer Hinsicht. Statt einheitlicher, abgegrenzter, lokal definierter Forschungsräume sind heute Verflechtungen und damit neue, methodisch schwierig(er) umzusetzende Fragestellungen, in der Ethnologie relevant:

Weltweite Verflechtungen, Verflechtungen verschiedenster Art und von verschiedenster Qualität, Verflechtungen, die in unterschiedlichste Richtungen verlaufen, Verflechtungen mittels der verschiedensten Medien, Verflechtungen von Menschen und ihren Handlungen, von Gütern, Ideen und Systemen, Verflechtungen, die mit unterschiedlichster Macht ausgestattet sind und Verflechtungen, die zur Erringung von Herrschaft und/oder Profit unterschiedlichster Gruppierungen dienen. (HAUSER-SCHÄUBLIN/BRAUKÄMPER 2002: 10)

EthnologInnen setzen sich mit Fragen des Umgangs mit Neuem, Anderem, Fragen der Aneignung von fremden Dingen und Ideen sowie der kulturellen Interpretation und Umdeutung auseinander. Einerseits bieten die kulturalanthropologischen Theorien der Migrations- und Globalisierungsforschung Ansätze, um die Gesamtheit der Auswirkungen von Migration in einem bestimmten gesellschaftlich wichtigen Bereich (Schule) zu erfassen – und dies auf Ebene der Lehrenden und der SchülerInnen. Andererseits werden Fragestellungen zu ethnischer und kultureller Identität der SchülerInnen relevant, die im Lichte anthropologischer Ethnizitätsforschung betrachtete weiterführende Schlüsse und Theorien entstehen lassen können.

Die Fragestellung nach Umgang mit kultureller und ethnischer Diversität in Zeiten zunehmender Globalisierung liegt im derzeitigen Trend der Sozial- und Kulturalanthropologie. Im Sinne von APPADURAI'S Theorien über „global ethnoscapes“ und andere „scapes“ (APPADURAI 1996) als Analysengrundlage stellt eine kleine gesellschaftliche Einheit wie Schule ein interessantes und aussagekräftiges Forschungsfeld dar.

Ebene 2: Schule als nationalstaatliche Institution

Auf der zweiten Ebene setze ich mich mit der Rolle von Schule und dem Erziehungssystem als nationalstaatliche Institution, die national definierte Normen und Werte vermitteln will, auseinander. Das Schulsystem erhält dadurch eine zentrale Position im Bezug auf nationalstaatliche Identitätsbildung, die gerade in Hinblick auf migrationsbedingte Veränderungen, interkulturelle Begegnungsräume und neue Identitätsformierungen für die Forschung von Interesse sind. Schule ist in Staaten wie Österreich und den Niederlanden jene gesellschaftliche Institution, in der bei weitem der häufigste und intensivste interkulturelle Kontakt, oder zumindest Kontakt zwischen der Mehrheit und ethnisch-kulturellen Minderheiten, meistens aus Migrationsverhältnissen, stattfindet.

Ist die Schule ein Überbleibsel aus dem 19. Jahrhundert? Dazu ein Zitat aus einer niederländischen Tageszeitung:

Die Schule ist ein typisches 19. Jahrhundert-Modell der Industrialisierung. Alles ist standardisiert: die Unterrichtsinhalte, die Geschwindigkeit, mit der der Unterrichtsstoff verarbeitet werden soll, die Art und Weise, wie die Unterrichtsinhalte angeboten werden, und letztlich wie das Wissen der SchülerInnen überprüft wird. Alle Kinder, von Delfzijl bis Maastricht beginnen in der 6. Schulstufe mit Bruchrechnen. Die

Hälfte der SchülerInnen kapiert es, die andere Hälfte nicht. [...] Die haben einfach Pech. In unserem standardisierten Schulsystem tun wir gezwungenermaßen so, als ob alle Kinder ungefähr gleich sind. (DE VOLKSKRANT, 16.3.2002, Übersetzung S.B.)

Die Institution Schule hat bis heute die Funktion, eine gewisse (Bildungs)-Bürgerschicht auszubilden und zu erhalten. BOURDIEU, einer der bekanntesten europäischen Kritiker des Bildungssystems, beschreibt das Schulsystem folgendermaßen:

Von ganz unten bis ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind. [...] Scheinbar neutral, geht die Schule doch von nicht deklarierten bildungsbürgerlichen Werten aus. Die von Eltern aus den unteren Klassen in die Schule gesetzten Hoffnungen werden in der Regel enttäuscht: Statt einer befreienden kommt der Schule nach wie vor eine konservierende Funktion zu. (BOURDIEU 2001: 9–10)

GELLNER schreibt der Bildung nicht nur einen hohen, sogar einen identitätsstiftenden Stellenwert zu, da „Würde, Sicherheit und Selbstachtung [...] von der Ausbildung abhängt“. Somit geht er davon aus, dass „die Ausbildung eines Menschen seine kostbarste Investition ist, und [...] ihm seine Identität verleiht“ (GELLNER 1995: 58). HOBBSAWM geht mit seiner Analyse über die individuell-persönliche identitätsstiftende Funktion hinaus und hebt die Konstruktion einer „Vaterlandsliebe“ und Loyalität hervor. Eine Vorstellung, ein Bild über die Nation, in der die SchülerInnen leben, wird in der Schule konstruiert und die Liebe zur Nation wird „eingempft“ (HOBBSAWM 1992: 110).

Wie GELLNER und HOBBSAWM herausarbeiten, bedurfte die Errichtung von territorialen Nationalstaaten eines Bildungssystems, das der Vereinheitlichung im Bezug auf Sprache, nationale Identität (etwa im Sinne einer „corporate identity“) und somit Loyalität gegenüber dem Nationalstaat garantierte. Die Homogenisierung von gesellschaftlich relevanten Bereichen war notwendig, wie etwa im Bereich von Schrift, von Geldsystemen, von Gewichtssystemen oder einer Amtssprache. „Es gab in der Zeit vor der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht keine gesprochene ‚Nationalsprache‘.“ (HOBBSAWM 1992: 66) Die allgemeine Schulpflicht, die in Österreich 1774 von Kaiserin Maria Theresia eingeführt wurde, war eine Maßnahme in diese Richtung.

Dabei kommt dem Schulsystem eine entscheidende Bedeutung in der Reproduktion sowie der Pflege von kulturellen Normen zu. Kulturelle Vereinheitlichung beinhaltet gleichzeitig Selektionsfunktion. Im Anschluss an BOURDIEU stellt sich die Frage, woran sich die Norm der Vereinheitlichung orientiert. „Das Erziehungssystem hat die Aufgabe, ehrenwerte, loyale und kompetente Mitglieder der Gesamtgesellschaft hervorzu-bringen“, schreibt GELLNER (1995: 99). Daran hat sich nicht viel geändert, denn bis heute kommt dem Schulsystem eine wesentliche Funktion für das Entstehen und die Modifikation von Integrationsideologien und somit für die Ausbildung nationaler Identifikationsprozesse zu (vgl. GOGOLIN 1994a).

Bei der Fokussierung auf „Interkulturelles Lernen“ und auf Schullaufbahnen von Jugendlichen aus Migrationsverhältnissen gilt es auf die sozioökonomischen Verhältnisse in gleicher Weise einzugehen wie auf kulturell bedingte Verhältnisse. Sozio-strukturell zählt ein Großteil der BürgerInnen aus Migrationsverhältnissen zu einer einkommensschwächeren und sozio-ökonomisch benachteiligten Bevölkerungsschicht. Aufgrund von Benachteiligungen, die in der Migrations- und Integrationspolitik der jeweiligen Aufnahmeländer ebenso wie in historischen Zusammenhängen begründet sind, ist ein Großteil der SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen zu den benachteiligten SchülerInnen und somit zu den „BildungsverliererInnen“ zu zählen. Die relative Zunahme der „BildungsverliererInnen“ in Familien, deren Kinder zu Hause oftmals nicht-deutschsprachig sozialisiert werden, ist in Österreich Faktum – geht man davon aus, dass eine niedrige Schulbildung (z.B. Sonderschul- oder Hauptschulabschluss) die Chance auf sozialen Aufstieg und beruflichen Erfolg weniger ermöglicht als eine höhere Schulbildung (z.B. Schulabschluss mit Matura).

In den Niederlanden verhält sich die Situation ähnlich, wie aus zahlreichen Studien zu Schullaufbahnen von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen ersichtlich wird (vgl. GIBSON 2000, LEDOUX 1996, LINDO 1995, LINDO/PENNINGS 1992). Schule hat laut BOURDIEU „kulturelle Integrationsfunktion“ für ein Land. Denn „sie definiert, was relevante Problemstellungen sind, was wert ist, behandelt zu werden und wie darüber gedacht und gesprochen werden soll“ (BOURDIEU 2001: 10). Sie trägt zur Erzeugung nationalspezifischer Habitusstrukturen bei.

Dies macht deutlich, dass SchülerInnen mit einer anderen nationalspezifischen Habitusstruktur als jener der Mehrheitsgesellschaft in eine andere – nämlich benachteiligte – Startposition gedrängt werden.

Meistens wird der Einfluss des kulturellen Privilegs nur in seinen augenfälligen Formen wahrgenommen: Empfehlungen oder Bezie-

hungen, Unterstützung bei den Schularbeiten, Nachhilfeunterricht, Informiertheit über das Bildungswesen und die Berufsmöglichkeiten. In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein bestimmtes Ethos, ein System implizierter und tief verinnerlichter Werte, das u.a. auch die Einstellung zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst. (BOURDIEU 2001: 26)

Ebene 3: Klassenzimmer als interkulturelle Begegnungsräume

Klassensituationen, in denen Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen gemeinsam unterrichtet werden und in denen viele Kinder die Erfahrung der Migration teilen, sind ein relativ junges Forschungsfeld für die Sozial- und Kulturanthropologie, das sich erst im Zuge von zunehmender Migration und Globalisierung herauskristallisiert hat. Und so will ich die dritte Ebene – das Klassenzimmer – als Mikro-Einheit innerhalb eines globalen und nationalen Systemgebildes anhand einer typischen Situation aus meinem empirisch erhobenen Datenmaterial darstellen. Es handelt sich dabei um eine Gesprächssituation an einer niederländischen Schule, die sich in einer Niederländisch-Stunde ergeben hat und von mir protokolliert wurde. Die einzelnen Gesprächssequenzen lassen deutlich erkennen, wie nationalstaatlich und kulturell geprägte Auffassungen, Sozialisierungsmuster, Erfahrungswerte und Stereotypisierungen im schulischen Alltag und im Gespräch vermittelt und tradiert werden.

Interkultureller Kontakt findet in den Klassenzimmern statt. Aber wie steht es um den interkulturellen Dialog? Wenn es zu einem Dialog, zu Diskussionen, zu Gesprächen im Klassenzimmer kommt – wie wird verhandelt, was wird vermittelt? Aus meinem empirisch erhobenen Datenmaterial will ich beispielhaft aufzeigen, wie sich interkulturelle Dialoge im Klassenverband abwickeln.

Die Passage aus meinen Feldforschungsaufzeichnungen, die ich hier detailliert analysiere, birgt zahlreiche Ansätze kulturellen Aushandelns. Im Zeitraum meiner Beobachtungen ergaben sich in den Klassen kaum Situationen, die Raum für Diskussion und Diskurs zu den Themen Migration, ethnisch-kulturelle Identität, Diskriminierung etc. boten. Nur äußerst selten fanden Gesprächsrunden dieser Art statt, oft wurden sie nicht „ausgetragen“, sondern vorzeitig von den LehrerInnen abgebrochen, sei es aus Zeitgründen, aus mangelndem Interesse oder aus Angst vor konflikträchtigen Situationen.

Wie die Analyse zeigen wird, vermitteln solche Dialoge Inhalte, die einerseits in engem Zusammenhang mit der soziokulturellen Sozialisation

der jeweiligen Personen stehen, also ihrem gesellschaftlichen Umfeld und ihren Erfahrungen. Andererseits sind sie in die Gegenwart eingebettet, die über historische Ereignisse und Prozesse (z.B. Kolonialisierung, Migration etc.) mit definiert ist. Explizit kommt nur wenig zum Ausdruck. Die „Verhandlungen“ laufen unterschwellig und implizit ab. Diese unterschweligen Situationen bieten aber jene Räume für den notwendigen Diskurs zum Aushandeln und Verhandeln von ethnisch-kulturellen Fragestellungen. Es sind ebenso jene Räume, wo implizit – manchmal auch explizit – Haltungen, Meinungen, Vorurteile, Stereotypisierungen vermittelt, gefestigt und neu interpretiert werden (können). Reflexionen können stattfinden, Dialoge geführt oder zumindest initiiert werden. Gerade in einem Klassenzimmer mit kulturell heterogener Zusammensetzung könnten mehrere solcher Verhandlungsräume geschaffen werden.

Fallbeispiel: Eine Diskussionsrunde

Im folgenden Beispiel wird eine Diskussionsrunde in einer niederländischen Schule analysiert. Die Aufzeichnungen entstammen dem Klassenprotokoll vom 10.4.2002, in einer Klasse im zweiten Jahr der „basisvorming“ im C-College Tilburg, einer Schulform, die etwa einer AHS in Österreich entspricht. Die SchülerInnen sind, wie im einleitenden Beispiel der Wiener Hauptschule, ca. 14 Jahre alt.

In einer Niederländisch-Stunde inszenierte die Lehrerin eine Diskussion für mich, wie sie erwähnte: *„Ich frage das vor allem für die Frau, die diese Woche hier bei euch forscht, die möchte so gerne wissen, wo ihr herkommt.“*

Dem war vorausgegangen, dass die Lehrerin in einem Interview meine Frage nach der Herkunft der SchülerInnen nicht beantworten konnte, wie übrigens keine meiner niederländischen InterviewpartnerInnen. Österreichische LehrerInnen wussten besser Bescheid über die Herkunft ihrer SchülerInnen. Dies deutet darauf hin, dass in den Niederlanden die kulturelle Pluralität eher als gegeben angenommen wird. Die Haltung ist meines Erachtens ambivalent. Einerseits wird kulturelle Diversität als Fakt (an)erkannt, andererseits keine adäquate Umgangsweise damit angestrebt. Unterschieden wird in erster Linie zwischen „allochthon“ und „autochthon“. Diesen beiden niederländischen Begriffen entspricht im Deutschen am ehesten das nicht minder problematische und undifferenzierte Begriffspaar von „ausländisch“, und „inländisch“. Anerkennung kultureller Differenzen auf Basis von „Kennen“ und Wissen hat in dieser Art von Konzeption einen geringeren Stellenwert, da die (kulturelle) Herkunft keine Rolle spielt.

Allein die Unterscheidung zählt, ob ein Kind „inländischer“ (niederländischer) oder „ausländischer“ (nicht niederländischer) Herkunft ist.

Aus der Einleitung der Lehrerin zur Diskussion wird weiters klar, dass sie sich an die „allochthonen“ Kinder richtet, denn die niederländischen SchülerInnen sind nicht aufgefordert zu sagen, woher sie kommen. Implizit wird dadurch vermittelt: die niederländischen SchülerInnen sind „normal“, sie nämlich haben keinen Rechtfertigungs- und Erklärungsdruck.

Die „Problematik von Allochthonen“ wird neben anderen gesellschaftlich relevanten Themen auch in den Texten der Schulbücher behandelt. Solche Texte können als Anleitung zu Interkulturellem Lernen oder eben – wie in diesem Fall – zum Aufgreifen von Themenstellungen rund um Migration und/oder kulturelle Vielfalt dienen. So eine von der Lehrerin initiierte Textdiskussion fand auch während meiner Anwesenheit statt.

Anleitung für die Diskussion und Frage der Lehrerin war ein Text im Lehrbuch über einen marokkanischen Jungen, der über einen Konflikt mit seinem Vater berichtet, der wenig Verständnis für Schulbildung aufbringt. Aufgrund seines kulturellen Hintergrundes (laut Textbuch) möchte er, dass sein Sohn einer Erwerbstätigkeit nachgeht. Die Lehrerin fragt zweimal nach, ob sich die SchülerInnen in dem Text wiederfinden können. Alle SchülerInnen verneinen.

Problematisch erschien mir bereits die Textvorgabe. Es wird ein Problem exemplarisch herausgegriffen, das auf die Lebenswelt der SchülerInnen abzielen sollte. Hier stellen sich mehrere Fragen: Inwieweit sind die SchülerInnen gewillt, in der Klasse vor den LehrerInnen und MitschülerInnen quasi zuzugeben, wie es tief drinnen in ihnen aussieht? Inwieweit können sie sich mit einem Schulbuchtext identifizieren, wo schulischer Kontext doch außerhalb des privaten Kontexts steht? Im schulischen Setting scheint ein Ansatz, der eine „objektive“ Betrachtung erlaubt, sinnvoller, da er SchülerInnen auf einer weniger persönlich und dadurch verletzlich machenden Ebene die Möglichkeit bieten kann, sich und ihre Meinung einzubringen. Abgesehen davon war ich aufgrund meiner Beobachtung nicht davon überzeugt, dass alle SchülerInnen den Text tatsächlich gelesen und nachvollzogen hatten und somit auch wenig Ambitionen hatten, nun darüber zu diskutieren.

Sie versucht es weiter: „Wer ist marokkanischer Herkunft in dieser Klasse? Ist überhaupt jemand marokkanisch hier? Ah ja, Fatima, du, und: erkennst du etwas wieder in diesem Text?“ Fatima: „Nee“ (sie wirkt schüchtern, will nicht recht antworten, zeigt sich verständnislos, ist überhaupt nicht betroffen ...).

Die allgemeine Aufforderung zur Diskussion rund um diesen Text ist fehlgeschlagen. Also geht die Lehrerin direkter vor und befragt jene SchülerInnen, die ihrer Meinung nach (und nach Intention der SchulbuchautorInnen) Parallelen zu ihrem Leben in diesem Text erkennen könnten – marokkanische SchülerInnen. Nur ein Mädchen in der Klasse ist marokkanischer Herkunft. Der Lehrerin ist von vornherein klar, dass von Fatima keine ausschweifende, offene Antwort zu erwarten ist, denn das Mädchen ist schüchtern und ruhig. Die Reaktion Fatimas deutet darauf hin, dass sie beim Durchlesen des Textes mit ihren Gedanken woanders war.

Die Lehrerin lässt nicht locker. Sie wendet sich an Ramazan, einen muslimischen Schüler türkischer Herkunft: „Und du Ramazan? Findest du dich selbst in diesem Text? Hat sich da bei dir auch etwas verändert in der Pubertät in der Beziehung zu deinem Vater?“ Ramazan: „Nein, da hat sich nichts verändert.“ Sein Blick spricht Bände – irritiert, verständnislos, „ich will in Ruhe gelassen werden“ vermittelt er.

Die Lehrerin vermittelt indirekt, dass die im Buch aufgeworfene Problemstellung ein Problem islamischer Familien ist. *Die Lehrerin resümiert: „Ich habe eher den Eindruck, dass eure Eltern sehr stark wollen, dass ihr eine gute Schulbildung bekommt.“ Die SchülerInnen stimmen zu.*

Auch der Lehrerin ist klar, dass der Schulbuchtext überzeichnet ist. Es handelt sich also um eine Problemstellung, die in dieser Form in ihrem Umfeld gar nicht zu existieren scheint. Das Klischee, dass sich Migranteneltern gegen eine schulische Ausbildung wehren – aus welchen Gründen auch immer (Geldverdienen, kein Verständnis für Bildung, keine Notwendigkeit wegen Rückkehrüberlegungen etc.) – scheint sich in der unmittelbaren Praxis nicht zu bestätigen.

Sie fragt noch einmal direkt Ramazan, er stimmt zu.

Der Schüler türkischer Herkunft wird noch einmal direkt zu einer Stellungnahme aufgefordert. Ihm wird damit vermittelt, dass er mehr Rechtfertigungsbedarf hat als andere niederländische SchülerInnen.

Abschließend sagt sie zu zwei niederländischen Mädchen: „Und bei euch ist das natürlich auch so.“

Das Wörtchen „natürlich“ zeigt den SchülerInnen, dass von niederländischen Eltern grundsätzlich erwartet wird, dass sie auf eine gute Schulbildung ihrer Kinder großen Wert legen, dass sie den Wert von Bildung erkennen und die gesellschaftlichen Zusammenhänge zwischen einer guten Ausbildung und damit einhergehendem beruflichen Erfolg verstehen und umsetzen.

Weiter geht es im Text des Schulbuches, Stichwort Integration, die Lehrerin fragt in die SchülerInnen-Runde: „Was ist Integration?“

Die Lehrerin sucht Schlagworte aus dem Text heraus, mit denen sie eine Diskussion, die ihr interessant erscheint (wohlgemeint für mich als Forscherin), weiterführen kann.

Yarrow, ein niederländischer Schüler: „Ich finde schon, dass sich Ausländer anpassen müssen. Wenn wir irgendwohin auf Urlaub fahren, zum Beispiel nach Frankreich, müssen wir Französisch sprechen. Aber wenn die Franzosen hierher kommen, sprechen sie doch auch nicht Niederländisch! Ich finde, dass Ausländer Niederländisch lernen müssen!“

Yarrow hat verstanden, worum es geht: es geht um „Ausländer“.

Damit reiht er sich in die gesellschaftlich weit verbreitete Auffassung von Integration – nämlich die geforderte Anpassung von Minderheiten an die Mehrheitsgesellschaft. Er hängt seine Argumentation an der niederländischen Sprache auf, vermischt dabei allerdings MigrantInnen und TouristInnen. Yarrow' Aussage verweist auch auf die in Holland bereits geführte Debatte über verpflichtende Niederländisch-Sprachkurse für MigrantInnen. Die Sprache ist wichtig – darüber sind sich die SchülerInnen einig.

Shirley: „Die Sprache lernen finde ich auch wichtig, aber sonst müssen sie weiterhin das tun können, was sie gewohnt sind, was ihre Bräuche sind.“ Ein paar SchülerInnen stimmen zu.

Die Aussagen von Yarrow und Shirley blieben von der Lehrerin unkommentiert. Dies ist aber weniger ein Hinweis darauf, dass sie grundsätzlich derselben Meinung ist oder nicht darauf eingehen kann oder will, sondern ein oft beobachtetes Phänomen in Klassen-Diskussionen: Die Kommentare der SchülerInnen kommen sehr rasch, es bleibt kaum Zeit, darauf einzugehen, und es wird dabei kaum in die Tiefe gegangen. Ruhige, zurückhaltende SchülerInnen kommen nur selten zu Wort. Es ist aber auch nicht notwendig, dass LehrerInnen auf jeden Kommentar der SchülerInnen richtigstellend oder bestätigend eingehen, denn dies würde LehrerInnen in die Rolle der Allwissenden drängen, die für alles eine richtige und einzige Lösung parat haben. Letztlich geht es um den Diskurs, um den Diskussionsprozess und Meinungsaustausch, nicht um ein Frage- und Antwortspiel, wo richtige Antworten gefunden werden müssen – wie sonst im schulischen Kontext üblich. Daher bleibt es oftmals auch bei solchen Gesprächen auf der Frage-Antwort-Ebene, und von LehrerInnen wird eine alles klärende Aussage erwartet.

Nun fragt die Lehrerin Patrick, einen Schüler aus Surinam: „Wie denkst du darüber?“ Patrick: „Worüber?“ Lehrerin: „Naja, Integration und so. Wir haben jetzt schon eine Zeit lang über Integration gesprochen und darüber, ob sich Ausländer anpassen müssen, da musst du doch eine Meinung dazu haben?!“ Patrick: „Nee.“

Patrick hat sich nicht in die Diskussion eingebracht. Er ist ein sehr ruhiger Junge, der sich unaufgefordert nie zu Wort meldet. Er verhält sich, als ob er nicht wüsste, worüber diskutiert wird, wirkt insgesamt abwesend. Daher will ihn die Lehrerin zum Reden bringen. Gleichzeitig erhebt sie – wie schon zu Anfang der Diskussion – den Anspruch, dass SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen eine Meinung zum Thema Integration haben müssen. Patrick verweigert allerdings die Stellungnahme.

Lehrerin: „Wie denken da die Kinder darüber, die nicht niederländisch sind, die nicht hier geboren sind?“

Nun drückt die Lehrerin ihre Haltung explizit aus: SchülerInnen, die nicht niederländisch sind, sollten ebenfalls über Integration nachdenken.

„Wer ist denn eigentlich nicht in den Niederlanden geboren?“

Der Lehrerin ist aufgefallen, dass sie nicht viel über Migrationserfahrungen ihrer SchülerInnen weiß und sie leitet mit ihrer Frage einen Reflexionsprozess darüber ein. Es beginnt sie, selbst zu interessieren.

„Du, Mirnela, oder? Alle anderen schon, oder?“

Ihre Wahrnehmung der Migrantenkinder passt zu der grundsätzlichen niederländischen Haltung, dass ihre Gesellschaft multikulturell ist. Obwohl nicht-niederländisch, gehören sie aufgrund ihrer Geburt in den Niederlanden zur niederländischen Gesellschaft. Mirnela kommt aus Bosnien, ist ein Flüchtlingskind, ihre Migrationsgeschichte gilt als etwas Besonderes im niederländischen Kontext, daher ist sie auch bekannt. Die anderen SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen fallen offenbar bei der Lehrerin unter „normale Allochthone“. *Nasir: „Ich nicht, ich bin in Somalia geboren.“*

Nasir ist aus Somalia. In Tilburg wohnt die größte somalische „community“ der Niederlande; ein Phänomen von Kettenmigration und Migrationsnetzwerken. Sie werden in zahlreichen Aussagen meiner Interviews, aber auch in wissenschaftlichen Studien, als problematische MigrantInnengruppe beschrieben, die wenig Bereitschaft zeigt, sich an die niederländischen Gegebenheiten anzupassen. Aufgrund ihrer starken Netzwerke scheint es dafür wenig unmittelbare Notwendigkeit zu geben. Nasir will nach diesem Schuljahr in eine höhere Schule wechseln, wovon seine LehrerInnen ihm abraten. Sie beurteilen seine Leistungen als nicht ausreichend dafür. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der Niederländisch-Lehrerin scheinbar nicht bewusst ist, dass Nasir erst seit wenigen Jahren in den Niederlanden lebt. Das heißt aber auch, dass etwaige Fördermaßnahmen von ihm nicht in Anspruch genommen werden konnten.

Lehrerin: „Und kannst du dich noch an Somalia erinnern?“ Nasir: „Nee.“

Die Lehrerin zeigt Interesse an Nasirs Herkunftsland und Migrationsgeschichte.

Lehrerin: „Aber ist dann bei euch etwas anders als bei den Niederländern?“

Weitere Interessensbekundung, es wird jedoch dabei sofort auf Differenzen hingewiesen. Die Frage danach, was anders sei, geht davon aus, dass „es bei den Niederländern“ eben „normal“ ist, nicht-niederländisch ist somit „anders“.

Nasir: „Ja, zum Beispiel das Essen. Wir essen, wenn Besuch kommt, gemeinsam von einem großen Teller, mit den Händen. Meine Mutter kocht dann Reis mit Fleisch und Gemüse und wir essen alle von einem großen Teller.“

Nasir zögert nicht lange mit seiner Antwort. Es ist wohl jener Unterschied zur niederländischen Kultur, der am leichtesten in Worte zu fassen ist. Bei der Frage nach interkulturellen Aktivitäten wurden sehr oft multikulturelle Feste genannt, bei denen diverse spezifische Gerichte aus den Herkunftsländern der SchülerInnen angeboten werden. Der Bereich des Essens ist eben jener, der den meisten Zuspruch erhält, wenn es darum geht, die positiven Seiten einer kulturell pluralen Gesellschaft aufzuzählen.

Lehrerin: „Und sprecht ihr Niederländisch zu Hause?“ Nasir: „Nein, mit meinen Eltern spreche ich Somalisch, mit meinem Bruder Niederländisch. Meine Eltern sprechen immer Somalisch miteinander, meine Mutter kann kaum Niederländisch.“

Die Lehrerin begibt sich hier auf eine bekannte thematische Ebene im Bezug auf Migration – die Frage nach der Erst- und Zweitsprache. Nasir ist ein „typisches“ Beispiel für den vielfältigen Gebrauch mehrerer Sprachen.

Zen erzählt, dass er nicht in den Niederlanden, sondern in China geboren wurde, erst seit sechs Jahren lebt er hier. Niemand in der Klasse wusste das, die Lehrerin zeigt sich überrascht.

Zens kurze Aufenthaltsdauer in den Niederlanden überrascht alle in der Klasse. Scheinbar gibt es im Niederländisch-Unterricht für die Lehrerin keine Anzeichen dafür, dass Zen erst seit 6 Jahren Niederländisch lernt.

Auch er wird aufgefordert, Unterschiede zwischen der niederländischen und der chinesischen Kultur zu beschreiben. Zen: „Dort ist es viel hektischer. Die Arbeitszeiten sind anders, man arbeitet in China von 11 bis 11.“

Zen bezieht sich auf andere Unterschiede zwischen der chinesischen und der niederländischen Gesellschaft und spricht dabei das Klischee des „arbeitsamen, tüchtigen Chinesen“ an. Es ist ihm anzusehen (nachdenkende, zweifelnde Mimik, zögernde Antwort), dass er Unterschiede ortet, aber es scheint schwierig, diese zu beschreiben.

Mirnela, das bosnische Mädchen, kann es kaum erwarten, zu Wort zu kommen: „Die Essenszeiten sind bei uns anders. Wir essen, wenn wir

Hunger haben, es gibt nicht so festgelegte Essenszeiten, so wie bei den Niederländern, die essen immer um 6 Uhr. Und Familie ist viel wichtiger. In Bosnien geht man jeden Tag zu seinen Eltern, nicht so wie hier, wo die Großeltern nur ab und zu besucht werden. In Bosnien hat man echt Respekt vor seinen Eltern und Großeltern. Wir besuchen einander viel öfter. Die Familie ist sehr wichtig. Ich bin hier mit meinen Eltern und mit meinen Onkeln und Tanten. Und wir besuchen einander jede Woche, das muss sein! Und dabei ist das ganz schön weit weg.“

Mirnela ist ein aufgewecktes, intelligentes Mädchen, das sich in allen Belangen gern zu Wort meldet. Dass sie bei dieser Diskussion so enthusiastisch mitreden will, kann auch dahingehend interpretiert werden, dass sie aufgrund ihres Status und ihrer Migrationsgeschichte mehr zu ihrem „kulturell Anders-Sein“ steht als andere MigrantInnenkinder. Bosnische Flüchtlinge haben in den Niederlanden wie in Österreich einen sehr guten Ruf, sie werden als Kriegsoffer gesehen, die ihre Heimat verlassen mussten. MigrantInnen aus Arbeits- und Wohlstandsgründen hingegen genießen weniger Anerkennung im Aufnahmeland, sie erhalten keinen „Mitleidsbonus“. Von bosnischen Flüchtlingen wird nicht verlangt, dass sie sich bedingungslos anpassen, ihnen wird – es scheint mehr als anderen – zugestanden, ihre „kulturelle Eigenständigkeit“, ihre Bräuche und Gewohnheiten weitgehend zu bewahren. Wenn nicht verlangt wird, die kulturelle Eigenständigkeit aufzugeben, entsteht weniger Druck, sie zu verleugnen oder sich ihrer zu schämen. Der kulturellen Differenz wird mit einer Selbstverständlichkeit begegnet und mit dem Anspruch, dass sie ihre Berechtigung und ihren Raum hat.

Mirnela bezieht sich in der Beschreibung von Differenz ebenfalls auf Essgewohnheiten und auf Familienstrukturen bzw. Spezifika eher kollektiv orientierter Gesellschaften im Gegensatz zu der sehr individualistisch orientierten niederländischen Gesellschaft.

Die Lehrerin fragt Nasir, ob es bei ihm ähnlich sei, er bejaht. Sie will auch von Fatima, dem marokkanischen Mädchen etwas erfahren, aber sie wehrt ab und meint nur: „Bei uns ist es genauso wie bei euch“, wobei unklar ist, wen sie mit „euch“ meint – die niederländischen oder die nicht-niederländischen MitschülerInnen.

Die Lehrerin beginnt nun Vergleiche zwischen den SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen herzustellen. Dadurch werden wiederum nur MigrantInnenkinder aufgefordert, Stellung zu beziehen.

Ramazan ist auskunftsfreudiger: „Der Glaube ist anders. Muslime beten fünf Mal am Tag, die Katholiken gehen höchstens einmal die Woche zur Kirche oder nur zu Ostern.“

Ramazán wirft ein weiteres allgemein bekanntes Thema im Bezug auf Differenz auf: Glaube, Religion, Islam. Er bezieht Stellung, indem er den NiederländerInnen vorwirft, nicht so gläubig zu sein wie Muslime.

Mirnela relativiert: „Aber das ist auch nicht bei allen Moslems gleich! Das tun vor allem ältere Menschen, die nicht viel zu tun haben. Ich bin jung, ich hab viel zu tun, ich kann nicht um 6 Uhr aufstehen und beten und dann wieder zurück ins Bett gehen.“

Die relativierende Aussage Mirnelas könnte ein Hinweis auf die diversen muslimischen Glaubensformen sein – türkische islamische Tradition versus bosnische islamische Tradition. Auch weigert sie sich durch ihre Aussage, in eine verallgemeinernde Position gedrängt zu werden. Es kann auch ein Hinweis auf genderspezifischen Umgang mit Religion sein: von Buben wird eher verlangt, dass sie ihre Gebetszeiten einhalten und die Moschee besuchen. Weiters verweist sie auf den generationsspezifischen Umgang mit Religion: Glaube und dessen Ausübung wird von ihr als Zeitvertreib für ältere Menschen interpretiert.

Ramazán ist nicht ganz einverstanden. Die Lehrerin fragt ihn, ob er täglich fünf Mal bete. Ramazán: „Nein, dafür habe ich jetzt keine Zeit. Aber später mache ich das dann schon.“

Ramazán hält – entgegen seiner eigenen tatsächlichen Gewohnheiten, denn er betet ja nicht fünf Mal am Tag – an seiner Auffassung fest. Muslime müssen sich an die Gebetszeiten halten. Er unterscheidet nicht zwischen Vorschriften des Islam und seiner tatsächlichen Umsetzung. Die Lehrerin zwingt ihn mit ihrer Frage zu einer Reflexion. Gleichzeitig bringt sie ihn damit in eine unangenehme Situation, denn Ramazán muss nun zugeben, dass er sich nicht an die Glaubensvorschriften hält. Es ist zu spüren, dass Ramazán sich unwohl fühlt, er antwortet „patzig“. Die Lehrerin hingegen zeigt sich triumphierend. Ihre Frage zielte darauf ab, dass sie sich eigentlich nicht vorstellen kann, dass jemand sich tatsächlich an derlei Vorschriften hält.

Die Lehrerin zieht einen Vergleich mit den Niederlanden, ihre heute 75-jährige Mutter sei früher auch noch täglich in die Kirche gegangen, sonntags musste sie sogar zwei Mal zum Gottesdienst. Aber die Dinge verändern sich mit der Zeit, Glaube wird weniger wichtig. Sie fragt direkt an Ramazán und Mirnela, ob sie auch so eine Veränderung im islamischen Glauben in ihrer Umgebung bemerken. Beide stimmen zu, Mirnela überzeugt, Ramazán ein wenig zögernd.

Die Lehrerin versucht eine allgemeine Interpretation anzubieten, ein versöhnlicher Vorschlag: Veränderungen im Laufe der Zeit, Auflösung strenger religiöser Vorschriften. Sie hält sich dabei an ihre eigene nieder-

ländische Sozialisation einer zunehmenden Säkularisierung. In der niederländischen Gesellschaft spielte die Unterscheidung zwischen katholisch und protestantisch bis in die 1960er-Jahre eine enorm wichtige Rolle. Danach trat als Gegenreaktion eine starke Säkularisierung ein, die der Religionsausübung in der heutigen Gesellschaft wenig Raum lässt. Für Mirnela mit ihrer bosnischen Vergangenheit im ehemaligen „Tito-Jugoslawien“ hat der muslimische Glaube einen weitaus geringeren Stellenwert als dies etwa in der türkischen Gesellschaft der Fall ist. Für sie ist daher die Erklärung der Lehrerin plausibel und nachvollziehbar. Für Ramazan, türkischer Moslem zweiter Generation, der gelernt hat, seinen islamischen Glauben in der säkularisierten und gleichzeitig christlichen niederländischen Gesellschaft zu behaupten und als kulturelle Eigendefinition zu verwenden, stellt ein solcher Ansatz keine befriedigende Lösung dar. Trotzdem stimmt er zögernd zu, wohl auch, weil er auf massives Unverständnis von zwei Frauen stößt, nämlich der redegewandten Mirnela und der Lehrerin als Autoritätsperson.

Joey wird ebenfalls gefragt, ob er in den Niederlanden geboren ist. Er blickt erstaunt und antwortet mit „Ja“. Die Lehrerin fragt etwas zögernd weiter nach, ob er „van buitenlandse afkomst“ (ausländischer Abstammung) ist, „omdat jij een beetje donkerder bent.“ („weil du ein bisschen dunkler bist“). Er verneint.

Joey könnte aufgrund seines dunklen Teints und seiner Physiognomie indonesische Vorfahren haben. Offensichtlich wird er jedoch von der Lehrerin nicht als „allochthon“ eingestuft. Sie näherte sich der Frage nach Joeys „Abstammung“ sehr zögernd und vorsichtig an. Es ist zu merken, dass sie befürchtet, sie könnte ihn durch ihr Nachfragen beleidigen. Die Reaktion Joeys (erstaunt) deutet darauf hin, dass er selbst sich ebenso nicht als „allochthon“ einstuft, sondern niederländisch.

Nicole ist erstaunt: „Aber du hast doch etwas Indonesisch?“ Joey: „Ja, von meinem Vater.“ Lehrerin: „Aber der ist wahrscheinlich schon sehr lange in den Niederlanden, oder nicht?“

Nicole gibt sich mit Joeys Erklärung nicht zufrieden und benennt ihre Vermutung direkter als die Lehrerin. Joeys Reaktion weist darauf hin, dass er seinen indonesischen Vater nicht als „Ausländer“ oder „Allochthonen“ betrachtet. Diese Haltung steht in Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte der indonesischen Minderheit im Zuge der Kolonialisierung und Entkolonialisierung Indonesiens durch die Niederlande. NiederländerInnen indonesischer Herkunft sind die am besten integrierte MigrantInnengruppe, insofern als sie in Positionen in allen Schichten der niederländischen Gesellschaft vertreten sind.

„Du findest es doch nicht schlimm, wenn ich dich das so frage? Du musst es einfach sagen, wenn du das nicht gut findest.“ Joey schüttelt verneinend den Kopf, sagt aber nichts mehr.

Diese Diskussions-Passage weist auf den derzeitigen Status quo in der Migrationspolitik der Niederlande hin: es findet kein Diskurs statt. Indonesische NiederländerInnen sind akzeptiert und integriert, trotzdem werden sie von der niederländischen weißen Mehrheitsbevölkerung in ihrer Physiognomie als anders wahrgenommen, aber darüber „spricht man nicht“. Die NiederländerInnen gelten gemeinhin als liberal, als nicht rassistisch, als nicht diskriminierend. Dieses Image wollen sie aufrecht erhalten, was dazu führt, dass der Diskurs sehr verhalten oder gar nicht geführt wird. Der Diskurs spielt sich auf unterschiedlichen Ebenen ab. Vorbehalte gegen AsylantInnen etwa sind weit verbreitet und „salonfähig“. Vorbehalte gegen NiederländerInnen aus den ehemaligen Kolonien sind tabu. Eine Hierarchisierung nach ethnischen/nationalen Kriterien findet statt. Konkret in diesem Fall: die ausländische Herkunft der marokkanischen Schülerin oder des türkischen Schülers darf angesprochen werden, die Herkunft des indonesischen Schülers, die noch dazu nicht so ganz deutlich ist, wird mit großer Vorsicht behandelt.

Während der Diskussion kamen hauptsächlich SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen zu Wort, die niederländischen SchülerInnen hörten sehr interessiert zu. Sie stellten ab und zu Fragen.

Die meisten SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen nahmen die Gelegenheit wahr, über ihre kulturellen Hintergründe zu sprechen. Es wurde deutlich, dass die MitschülerInnen nicht viel voneinander wissen. Dies deutet darauf hin, dass es nicht das vordringliche Thema im täglichen Umgang miteinander ist, kulturelle Identitäten zu verhandeln. Wenn Raum dafür geschaffen wird, wird dieser genutzt.

Immer wenn ein Migrantenkind versuchte, die Unterschiede zwischen der eigenen und der niederländischen Kultur zu erklären, warfen die niederländischen SchülerInnen ein, dass es bei den Niederländern doch auch nicht so sei, wie es eben beschrieben wurde (z.B. auf die Aussage Mirnelas zu den Essenszeiten – siehe oben – reagierte Nicole: „Aber wir essen auch dann, wenn wir Hunger haben!“ Lehrerin: „Bei uns zu Hause ist das auch nicht so strikt, ich richte mich mit dem Kochen nach meinen Kindern.“)

Die niederländischen SchülerInnen wehren sich gegen pauschalisierende stereotypisierende Zuschreibungen. Die niederländische Lehrerin ergreift Partei für sie, indem sie ebenso die pauschale Zuschreibung relativiert. Eine Haltung, die sie am Beginn der Diskussion dem türkischen

Schüler nicht zugestanden hat, als er erläuterte, dass der persönliche Umgang mit den Gebetszeiten anders sei als dies in den pauschalisierenden Vorstellungen über den Islam wahrgenommen wird.

Es ist zu merken, dass einige Kinder beeindruckt sind von den Erzählungen von Nasir, Mirnela und Zen. Vor allem Zens chinesische Herkunft scheint plötzlich interessant, als klar wurde, dass er in China aufgewachsen ist. Yarrow will wissen, ob Zen manchmal nach China fährt und blickt anerkennend, als Zen erzählt, dass er letzten Sommer noch dort war.

Die chinesische Herkunft Zens ist in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Vor allem die Tatsache, dass er dort bis vor 6 Jahren gelebt hat und somit die chinesische Gesellschaft tatsächlich kennt. Sein kulturelles Know-how wird anerkannt, sein interkulturelles Wissen wird positiv bewertet. China hat dabei unter Umständen einen „Exoten-Bonus“.

Mirnela will wissen, wie das mit der Ein-Kind-Politik in China ist, denn Zen hat doch eine Schwester. Er meint, das wurde erst nach seiner Geburt eingeführt. Die Lehrerin fragt Zen nochmals nach den Unterschieden zwischen China und den Niederlanden, zum Beispiel im Umgang miteinander. Zen: „Ich weiß nicht so genau, wie ihr miteinander umgeht.“

Die Lehrerin will in die Tiefe gehen, aber der Schüler ist überfordert. Kulturelle Differenzen lassen sich nicht leicht in Worte fassen. Beschreibungen driften oft in Pauschalisierungen ab, die wieder relativiert werden müssten. Die letzte Aussage des chinesischen Schülers hat eine starke Aussagekraft: Für MigrantInnen ist die „niederländische Kultur“ nicht einsichtig. Auf Vermittlung von kulturellen Strukturen der Mehrheitsgesellschaft wird in der Regel verzichtet, es wird im schulischen Bereich (wie in anderen auch) davon ausgegangen, dass sich MigrantInnen in der niederländischen Gesellschaft mit ihren Codes auskennen. Die „niederländische Kultur“ wird als selbstverständlich und als allgemein bekannt vorausgesetzt, sie muss weder erläutert noch hinterfragt werden. Anders sind die anderen, sie müssen sich positionieren.

Vergleich zwischen der Schulpolitik und -praxis in Österreich und den Niederlanden und Resümee

In diesem Abschnitt will ich resümierend die drei eben angeführten Kontext-Ebenen in einem Vergleich zwischen zwei EU-Staaten zusammenführen. Wie stellen sich diese Auswirkungen nun im Vergleich dar, wie reagieren und agieren die Nationalstaaten auf die neuen Anforderungen und Herausforderungen im schulischen Bereich? Während meiner Feldforschungen (verteilt über den Zeitraum September 1999 bis Juni 2002) waren in beiden Staaten

politische Veränderungen im Gange, die einander überraschend ähnlich sind. Es konnte sich erstmals seit 1945 ein parteipolitischer Rechtspopulismus etablieren, der massiv auf Ausländerfeindlichkeit und Einwanderungsstopp setzte. Diese Neuorientierungen in der jeweiligen nationalen Politik zeigten umgehend Wirkung im Bereich des staatlichen Schulwesens.

„Interkulturelles Lernen“ ist in österreichischen Schulen seit den 1990er-Jahren als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen verankert, während sich in den Niederlanden schon ungefähr 10 Jahre früher, also ab Anfang der 1980er-Jahre, ein interkultureller schulischer Ansatz entwickelt hat. Diese frühere Reaktion in den Niederlanden ist aus einem historischen Kontext (jenem der Kolonialisierung) erklärbar und steht weiters in Zusammenhang mit der Entwicklung eines kulturell pluralistischeren sowie dezentralisierteren Gesellschaftssystems. Unterm Strich kann resümiert werden, dass bei näherer Betrachtung der schulischen Praxis im Umgang mit kultureller Pluralität wenig konkrete Unterschiede festzumachen waren. Das ist insofern ein interessantes Ergebnis, als den Niederlanden im Bezug auf Migrationspolitik und Schulpolitik generell ein Image zuerkannt wird, das NiederländerInnen gemeinhin als liberal, als nicht rassistisch und als nicht diskriminierend gelten lässt. Dieses Image entspricht auch der offiziellen staatlichen Politik, die sich als tolerant und liberal in Fragen der Integration von MigrantInnen oder „nieuwkomers“ darstellt, wie sie neuerdings gerne im offiziellen Kontext genannt werden. Dahingehend ähnelt die tatsächliche, inoffizielle und praktizierte Migrationspolitik jener Österreichs (vgl. BAUMANN 2000: 165–166).

Jenseits individueller und nationalstaatlicher Positionen haben sich ähnliche Umgangsweisen mit kultureller Pluralität herausgebildet, obwohl die Images und politischen Kulturen sehr unterschiedlich sind. Während die Niederlande in einem stärkeren theoretischen und normativen Ausmaß akzeptieren, dass kulturelle Vielfalt ein Phänomen in ihrer Gesellschaft ist, hat sich diese Grundakzeptanz in Österreich (noch) nicht durchgesetzt. Auf der Ebene der Umsetzung z.B. von schulpolitischen Maßnahmen zeigt sich dann jedoch wenig Unterschied zur Praxis an österreichischen Schulen. Die NiederländerInnen sind sowohl in ihrer Eigen- als auch in der Fremdwahrnehmung MigrantInnen gegenüber liberal, tolerant, nicht ablehnend, integrationsfreudig, konsensfähig. Dieses Image will aufrecht erhalten werden, was u.a. dazu führt, dass der Diskurs um Diskriminierung und Ausländerfeindlichkeit kaum geführt wird.

Vor allem spielt sich dieser Diskurs auf unterschiedlichen Ebenen ab. Während etwa Vorbehalte gegen AsylwerberInnen weit verbreitet und

„salonfähig“ sind, sind Vorbehalte gegen BürgerInnen aus den ehemaligen Kolonien tabu. Diese Haltung baut u.a. auf dem politisch-gesellschaftlichen Konsens auf, dass die Niederlande aufgrund ihrer historischen Entwicklung kulturell divers sind. BürgerInnen aus den ehemaligen Kolonien sind Teile der Gesellschaft, denen auch die Berechtigung der Bürgerschaft vollständig zuerkannt wird. Dennoch werden sie als „anders“ – eben als „allochthone“ – definiert und wahrgenommen. So hat sich in den Niederlanden eher eine Segregationspolitik durchgesetzt. Das äußert sich m.E. in der hartnäckigen Unterscheidung zwischen „allochthon“ und „autochthon“, eine Definition und Zuschreibung, die über mehrere Generationen hinweg die Abgrenzung zur niederländischen Bevölkerung verdeutlicht.

Diese segregative Migrationspolitik der Niederlande manifestiert sich im schulischen Bereich beispielsweise in der Einrichtung von „Internationalen Schackelklassen“, Sammelklassen für eben erst eingewanderte SchülerInnen, in denen sie Unterstützung für das Erlernen der niederländischen Sprache erhalten und zwei Jahre lang in die niederländische Gesellschaft eingeführt werden sollen. Diese Maßnahme wird in Österreich nicht verfolgt. Hier setzt man auf integrative Maßnahmen, Neuankömmlinge werden sofort in Regelklassen eingegliedert und individuell unterstützt – z.B. beim Erlernen der deutschen Sprache.

Segregativ ist ebenso die Einteilung in „zwarte en witte scholen“. Im Allgemeinen werden Schulen, deren Anteil „allochthoner“ SchülerInnen 50% übersteigt, „schwarze Schulen“ genannt. Der Ruf solcher Schulen ist in den meisten Fällen schlecht, manchmal zu unrecht. Auch in Wien gibt es Schulen, an denen der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sehr hoch ist. Dennoch gibt es dafür keine offiziellen Definitionen oder Bezeichnungen und in der weiteren Folge dann auch keine offiziellen Fördermaßnahmen.

Im niederländischen Bildungswesen ist ein institutioneller Pluralismus zwischen öffentlichen und privaten Schulen wesentlich stärker verankert als in Österreich. Es scheint, als ob die Niederlande in ihrer politisch offiziellen Akzeptanz einer kulturell pluralen Gesellschaft die Dinge zwar eher „beim Namen nennen“, definieren, einteilen und dadurch segregieren und selektieren, während Österreich politisch offiziell noch immer mit dem Schicksal hadert, auch als Einwanderungsland in Anspruch genommen zu werden. Dadurch wird weniger definiert und eingeteilt, aber infolgedessen auch weniger segregiert. Unterstützung und/oder differenzierter Umgang mit kultureller Heterogenität werden dadurch in die individuelle Verantwortung von einzelnen abgeschoben. Dies geschieht in beiden Ländern, jedoch aus unterschiedlichen Motiven: In den Niederlanden erwächst es

aus der politischen Kultur einer individualisierten konsensverpflichteten Gesellschaft. In Österreich erwächst es – trotz der Einführung von „Interkulturellem Lernen“ und der damit verbundenen Abkehr von der „Ausländerpädagogik“, die lediglich auf die Rückkehr von MigrantInnen und deren Kindern ausgerichtet war – aus einer gewissen Ignoranz und dem oftmaligen Nicht-Wahrnehmen der Verantwortung von staatlicher Politik, sich mit dem Phänomen Migration konstruktiv auseinander zusetzen und umzugehen.

Demnach wird jedoch weder hier noch dort integriert. Insofern haben wir es mit ähnlichen Reaktionen der beiden Nationalstaaten auf supranationale Globalisierungseffekte wie eben Migration zu tun. Und gerade in Verbindung mit der nationalstaatlich geprägten Institution Schule zeigt sich in beiden Ländern, dass unbewusst und verschleiert das Prinzip des Nationalstaates mit einer grundsätzlich kulturell-ethnisch homogenen Ausgangslage tradiert und reproduziert wird. Der Staat zieht sich mehr und mehr aus seiner Verantwortung in der Bildungspolitik zurück, Schulautonomie wird groß geschrieben, selektierende schulpolitische Maßnahmen finden neuen Anklang. Wie bereits zuvor erwähnt, geht mit dem politischen Rechtsruck ein Neo-Liberalismus einher (oder vice versa), der dieses Ablegen der Verantwortung des Nationalstaates in sozialer Hinsicht – wozu auch „gleiche Chancen im Bezug auf schulische Bildung für alle“ zu zählen ist – legitimiert.

So gesehen herrschen in der alltäglichen Schulpraxis in beiden Ländern gegenüber der Migration als Teilphänomen der Globalisierung am ehesten solche Strategien vor, welche tendenziell das „Eigene“ konservieren und das „Fremde“ durch bildungspolitischen Rückzug sich selbst überlassen. Die Strategien der „aktiven Einmischung“ und der „abwehrenden Seklusion“ gegenüber dem globalen Phänomen Migration konkurrieren zwar weiterhin miteinander, aber erstere ist im Bildungswesen politisch und finanziell geschwächt, letztere ist gestärkt.

Sowohl in Österreich als auch in den Niederlanden fehlen in Bezug auf das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen nach wie vor klare(re) Richtlinien, deutliche(re) Vorgaben, intensive(re) Wissens- und Kompetenzvermittlung. Es zeigte sich, dass die Praxis des Interkulturellen Lernens keine institutionalisierte, selbstverständliche Grundeinstellung und Lehrhaltung ist, sondern vom Engagement und Interesse einzelner LehrerInnen abhängt. Dort, wo sich eine Lehrkraft aus welchen Gründen auch immer mit Interkulturalität auseinandergesetzt hat, wo ein grundsätzliches Interesse an Themen wie Migration, interkulturelle Gesellschaft, kultureller Austausch vorhanden ist, wird Interkulturelles Lernen im Unterricht eingebracht. Die Gründe für eine Auseinandersetzung mit Interkulturellem

Lernen waren jedoch meist im Bereich der Privatinteressen zu finden. Dies kann nicht grundsätzliches Ziel eines Unterrichtsprinzips sein, davon darf ein allgemeines Lehrziel nicht abhängig sein. Hier sind sowohl die bildungspolitischen Instanzen als auch die Wissenschaft gefordert, LehrerInnen einen praktischen und umsetzbaren Zugang zu Inhalten und Zielen des Interkulturellen Lernens zu ermöglichen.

Den Schulen muss allgemein die Notwendigkeit des Erlernens interkultureller Kompetenzen nahegelegt werden, wenn Schule den gesellschaftlichen Verhältnissen nahe bleiben will. Aber selbstverständlich darf ihr nicht alleine die Aufgabe der Vermittlung interkultureller Kompetenzen zukommen. Die Ziele des gegenseitigen Verständnisses, der gegenseitigen Anerkennung, der Offenheit und des Interesses am „anderen“ müssen in allen gesellschaftlichen Bereichen verfolgt werden. Schule ist niemals abgesondert von der Gesellschaft zu betrachten. Insofern sind sowohl (Schul)Politik als auch Forschung und Wissenschaft nach wie vor gefordert, sich mit den neuen Anforderungen im Schulsystem auseinanderzusetzen und aktiv, gemeinsam mit VertreterInnen migrantischer Minderheiten, Änderungen und Lösungsansätze zu erarbeiten, um ein Schulsystem zu etablieren, das den SchülerInnen der gegenwärtigen Gesellschaft gerecht wird. Letztlich zeigt sich auch hier das Zusammenspiel zwischen den drei von mir angesprochenen Kontextebenen, die aufeinander einwirken, sich gegenseitig bedingen und von ihrem Wechselspiel geprägt sind: der globale, internationale Kontext, der nationalstaatliche Kontext und der Mikrokontext des Lokalen – in unserem Fall das Klassenzimmer.

Literaturverzeichnis

- AMIT-TALAI, Vered, WULFF, Helena (eds.) 1995: *Youth Cultures*, London, New York
- ANWEILER, Oskar, MITTER, Wolfgang 2002: *Globalisierung und Weltpädagogik*, in: *Bildung und Erziehung. Globalisierung und Weltpädagogik*, 55. Jg. Heft 4, Köln, 357–64
- APPADURAI, Arjun 1996: *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, London
- BAUMANN, Gerd 2000: *Das Rätsel der multikulturellen Gesellschaft. Neue Wege durch den Ethnologischen Dreischritt*, in: SCHOMBURG-SCHERFF, S./HEINTZE, B. (eds.): *Die offenen Grenzen der Ethnologie. Schlaglichter auf ein sich wandelndes Fach*, Frankfurt/Main, 157–69
- BINDER, Susanne 2003: *Migration Segregation Integration. Konzept und Praxis Interkulturellen Lernens aus ethnologischer Perspektive. Ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden*, Dissertation Universität Wien
- BOURDIEU, Pierre 2001: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, Hamburg

- FILLITZ, Thomas (ed.) 2003: *Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Reihe Bildungsforschung des BMBWK, Innsbruck
- FLICK, Uwe et al. (eds.) 1991: *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, München
- GELLNER, Ernest 1995: *Nationalismus und Moderne*, Hamburg
- GIBSON, Margaret 2000: *Situational and Structural Rationales for the School Performance of Immigrant Youth*, in: VERMEULEN, H./PERLMANN, J. (eds.): *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture make a Difference?* New York, London, 72–102
- GOGOLIN, Ingrid (ed.) 1994: *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*, Münster, New York
- GUPTA, Akhil, FERGUSON, James (eds.) 1997: *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology*, Durham, London
- HANNERZ, Ulf 1996: *Transnational Connections. Culture, People, Places*, London, New York
- HAUSER-SCHÄUBLIN, Brigitta, BRAUKÄMPER, Ulrich (eds.) 2002: *Ethnologie der Globalisierung. Perspektiven kultureller Verflechtungen*, Berlin
- HOBBSAWM, Eric 1992: *Nationen und Nationalismus*, Frankfurt/Main, New York
- LEDoux, Guuske 1996: *Onderwijs en etnische herkomst*, in: MEIJNEN, G. W. (ed.): *Onderwijs-ongelijkheid. Onderwijskundig lexicon*, Alphen aan den Rijn, 61–85
- LINDO, Flip 1995: *Ethnic Myth or Ethnic Might? On the Divergence in Educational Attainment between Portuguese and Turkish Youth in The Netherlands*, in: BAUMANN, G./SUNIER, T. (eds.): *Post-migration Ethnicity: De-essentializing Cohesion, Commitments, Comparison*, Amsterdam, 114–64
- LINDO, Flip, PENNING, Toon 1992: *Jeugd met toekomst. De leefsituatie en sociale positie van Portugese, Spaanse en Joegoslavische jongeren in Nederland*, Amsterdam
- SCHIFFAUER, Werner, BAUMANN, Gerd, KASTORYANO, Riva, VERTOVEC, Steve (eds.) 2003: *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*, Oxford, New York