Wie sich Schülerinnen und Schüler »Integration« vorstellen

Eine empirische Untersuchung zum Bürgerbewusstsein
am Beispiel Migration

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg –
Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften
zur Erlangung des Grades eines

Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.)

genehmigte Dissertation

von

Andreas Lutter
geboren am 25.12.1973 in Stadthagen

Referent: Herr Prof. Dr. Dirk Lange
Korreferent: Herr Prof. Dr. Andreas Klee

Tag der Disputation: 04.11.2009

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung 7

1.1 Grundlagen 7

1.2 Migration in Schule und sozialwissenschaftlichem Unterricht 9

1.3 Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie 12

1.4 Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion 13

1.5 Methodische Vorgehensweise 13

1.6 Zusammenfassung 14

2 Grundannahmen und Forschungsstrategie 15

2.1 Theoretische Grundannahmen 15

2.2 Forschungsstrategie 17

2.2.1 Grundlagen des verwendeten Forschungsmodells 17

2.2.2 Die Untersuchungsanlage und ihre Wechselwirkungen 17

2.2.3 Rekursive Vorgehensweise 19

2.2.4 Die verbindende Ebene von Vorstellungen 21

2.2.5 Zusammenfassung 21

2.3 Vorstellungen als Untersuchungsgegenstand 22

2.3.1 Grundlagen 22

2.3.2 Vom »Defizit« zur Entwicklungsperspektive 24

2.3.3 Vorstellungen domänenspezifisch: Bürgerbewusstsein 25

2.3.4 Dimensionen und Ebenen der Komplexität von Vorstellungen 26

2.3.5 Zusammenfassung 28

2.4 Gütekriterien der vorliegenden Studie 29

2.4.1 Grundlagen 29

2.4.2 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit 30

2.4.3 Indikation des Forschungsprozesses 31

2.4.4 Empirische Verankerung 32

2.4.5 Limitation 33
2.4.6 Reflektierte Subjektivität 33
2.4.7 Relevanz 34
3 Fachliche Klärung 38
3.1 Fachliche Klärung als fachdidaktische Untersuchungsaufgabe und Methode 38
3.1.1 Ziele und Charakteristika 38
3.1.2 Leitende Fragen der Fachlichen Klärung 40
3.2 Grundsätze und Struktur der Untersuchungsaufgabe 41
3.2.1 Primat der Vermittlungsperspektive 41
3.2.2 Begriffliche Explikation 41
3.2.3 Elementarisierung sozialwissenschaftlicher Ansätze der Integration 42
3.3 Explikation des Begriffs Integration 43
3.3.1 Fragestellung 43
3.3.2 Das Substantiv Integration und seine verblichen Transformationen 43
3.3.3 Integration im Zusammenhang mit Zuwanderung und Migration 45
3.3.4 Sozialwissenschaftliche Vorstellungen zum Begriff Integration 47
3.4 Elementarisierung ausgewählter sozialwissenschaftlicher Ansätze und Theorien zur Integration 55
3.4.1 Fragestellung 55
3.4.2 Methodische Vorgehensweise 56
3.4.3 Analyse sozialwissenschaftlicher Originaldokumente I 61
3.4.4 Analyse sozialwissenschaftlicher Originaldokumente II 68
3.4.5 Analyse sozialwissenschaftlicher Originaldokumente III 78
3.5 Vergleichende Zusammenschau der explizierten fachlichen Denkfiguren 92
3.6 Gesellschaftspolitische Herausforderungen der Integration 95
4 Erhebung von Schülervorstellungen 100
4.1 Fragestellung 100
4.2 Qualitative Lehr- und Lernforschung in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik 102
4.3 Zur Relevanz des qualitativen Forschungsansatzes für die vorliegende Arbeit 104
4.3.1 Grundlagen qualitativer Forschung 104

4.3.2 Begründung der qualitativen Methode 105
4.4 Spezifizierung der Erhebungsmethode 106
4.4.1 Grundlagen 106
4.4.2 Modellierung der Erhebungsmethode Interview 107
4.4.3 Die verwendete Interviewvariante: Themenorientiertes Interview 109
4.5 Vorgehensweise bei der Erhebung 111
4.5.1 Zur Konstruktion der Stichprobe 111
4.5.2 Zugang zum Untersuchungsfeld 113
4.5.3 Analyse der Interviewsituation 113
4.5.4 Der Interview-Leitfaden 114
4.5.5 Annahmen zur Interpretation von Interviews 119
4.6 Vorgehensweise bei der Auswertung 120
4.6.1 Das Aufbereitungsverfahren 120
4.6.2 Das Auswertungsverfahren 124
4.6.3. Strukturierung der Ergebnisse 127
5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung 129
5.1 LENA – „Nebeneinander und Miteinander“ 129
5.1.1 Geordnete Aussagen 129
5.1.2 Explikation 134
5.2 FALCO – „Sprache - Das Einzige, worauf sich das Land noch stützen kann“ 141
5.2.1 Geordnete Aussagen 141
5.2.2 Explikation 147
5.3 LANA – „Lernen, dass Integration auch nicht alles ist“ 155
5.3.1 Geordnete Aussagen 155
5.3.2 Explikation 161
5.4 ANNA – „Passiert nicht von selbst“ 168
5.4.1 Geordnete Aussagen 168
5.4.2 Explikation 176
5.5 TOM – „Ein Wort, das viele Sachen ausdrückt“ 183
5.5.1 Geordnete Aussagen 183

5.5.2 Explikation 188
5.6 VINCE – „Auflösen – ein Teil werden – Dazugehören“ 195
5.6.1 Geordnete Aussagen 195
5.6.2 Explikation 200
5.7 Vorstellungen der Schüler/Innen über Integration im Vergleich 207
5.7.1 Grundlagen 207
5.7.2 Vorgehensweise 207
5.7.3 Das Wort Integration und die individuellen Vorstellungen der Schüler/Innen 208
5.7.4 Explikation von Denkfiguren 211
5.7.5 Tendenzen, Auffälligkeiten und bestehende Probleme 218
5.7.6 Sprachliche Aspekte 221
5.7.7 Einordnung der vorliegenden Ergebnisse zu Befunden aus anderen Untersuchungen und Disziplinen 224
5.7.8 Zusammenschau zentraler Befunde im Hinblick auf die Vermittlungsperspektive 228
6 Wechselseitiger Vergleich 230
6.1 Grundlagen 230
6.2 Vergleich lebensweltlicher und fachlicher Vorstellungen 232
6.2.1 Vorstellungen zur Denkfigur Angleichung 232
6.2.2 Vorstellungen zur Denkfigur Toleranz 235
6.2.3 Vorstellungen zur Denkfigur Zugehörigkeit 238
6.2.4 Zusammenfassung: Vorstellungsstrukturen im Vergleich 241
6.2.5 Fazit 242
7 Didaktische Strukturierung 243
7.1 Fragestellung 243
7.2 Theoretische Grundlagen des Lernens 244
7.2.1 Konzeptwechselansätze 244
7.2.2 Lerntheoretische Annahmen der sozialwissenschaftlichen Domänen 246
7.2.3 Kontexte als vermittlungswirksame Brücken zwischen lebensweltlichen und fachlichen Vorstellungen 248
7.3 Ansätze für die konzeptuelle Rekonstruktion von Vorstellungen im Modell der Didaktischen Rekonstruktion 250

7.4 Konsequenzen aus den Ergebnissen der Untersuchung 253

7.4.1 Grundlagen 253

7.4.2 Zur Legitimation von Vorstellungsänderungen im Rahmen der vorliegenden Untersuchungsergebnisse 254

7.4.3 Entwicklung von Leitideen aus Perspektive der Vermittlung 256

7.5 Herausforderungen für Fachdidaktik und Unterricht 276

7.5.1 Von Lernhindernissen zu Lernhilfen – Schülervorstellungen als Lernvoraussetzungen erforschen und für fachliches Lehren und Lernen nutzen 276

7.5.2 Von der Kompensations- zur Entwicklungsperspektive – Vorstellungsdiagnostik als professionelles Lehrerhandeln elementarisieren 277

8 Kritischer Rückblick und prospektive Aufgaben 279

9 Literatur 282

Anhang

1. Interviewmaterialien
2. Transkript Interview und redigierte Aussagen – LENA
3. Transkript Interview und redigierte Aussagen – FALCO
4. Transkript Interview und redigierte Aussagen – LANA
5. Transkript Interview und redigierte Aussagen – ANNA
6. Transkript Interview und redigierte Aussagen – TOM
7. Transkript Interview und redigierte Aussagen – VINCE

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Termini für die Komplexitätsebenen im gedanklichen, sprachlichen und referentiellen Bereich 28
Tab. 2: Gütekriterien im Kontext der vorliegenden Studie 36
Tab. 3: Differenzierungsformen von Integration 52
Tab. 4: Dimensionen der Assimilation nach Esser 62
Tab. 5: Inkorporation als multipler und multi-lokaler Verflechtungsprozess 83
Tab. 6: Fachliche Denkfiguren der Integration von Zuwanderern 94
Tab. 7: Auswahlmerkmale der Stichprobe ‚Schüler/innen der Oberstufe von Gesamtschulen' 112
Tab. 8: Der verwendete Interview-Leitfaden 117
Tab. 9: Vorgehensweise bei der Aufbereitung der Interviews innerhalb der Qualitativen Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung 123
Tab. 10: Vorgehensweise bei der Auswertung und Strukturierung 126
Tab. 11: Vergleich von Vorstellungen zur Denkfigur Angleichung 234
Tab. 12: Vergleich von Vorstellungen zur Denkfigur Toleranz 237
Tab. 13: Vergleich von Vorstellungen zur Denkfigur Zugehörigkeit 240
Tab. 14: Struktur konzeptueller Vorstellungen 241
Tab. 15: Begriffliche Auseinandersetzungs- und Aneignungsperspektiven der Schüler/Innen 257
Tab. 16: Differenzierung von Dimensionen, Inhalten und Kontexten eines fachlichen Integrationsverständnisses 259
Tab. 17: Fachdidaktische Strukturierung von Vergesellschaftung 262
Tab. 18: Fachdidaktische Strukturierung von Integrationsmodellen der Zugehörigkeit, Mitgliedschaft und Inkorporation 264
Tab. 19: Die individuellen Integrationsverständnisse der Schüler/Innen als Lernvoraussetzungen 266
Tab. 20: Fachdidaktische Strukturierung von Gesellschaftswandel 268
Tab. 21: Spannbreite der individuellen politischen Erklärungskonzepte 270
Tab. 22: Integrationspolitische Felder der migrationspolitischen Bildung 273

Abb. 1: Fachdidaktisches Triplett. Die Module und ihre Wechselwirkungen 18
Abb. 2: Untersuchungsablauf der vorliegenden Studie: Iterative Abfolge der Forschungsschritte 20
Abb. 3: Grundmodell der Assimilation von Wanderern 64

1 Einführung

1.1 Grundlagen

Untersuchungen zu Lernbedingungen und -voraussetzungen bleiben im Bereich der sozialwissenschaftlichen Domänen bislang noch immer überschaubar – die subjektiven Aneignungsperspektiven und Verstehenswege von Schüler/Innen sind noch weitgehend unerforscht (vgl. Schelle 2003b). Dies ist insofern beklagenswert, als dass zunehmend die Bedeutung der individuellen Deutungsstrategien für das fachliche Lernen betont wird: Schülervorstellungen unterliegen einer lebensweltlichen[1] Prägung und Kohärenz, die sich in einer hartnäckigen unterrichtlichen Veränderungsresistenz niederschlagen und den Aufbau von fachlich angemessenem Wissen erschweren kann (vgl. Günther-Arndt 2006, 252). Das mag nicht recht überraschen: Subjektive Vorstellungen haben sich bewährt, um bestimmte Sachverhalte aus lebensweltlichen Erfahrungsperspektiven zu erklären und sind nur schwer veränderbar – sie bleiben häufig auch nach dem Fachunterricht der Schule weiter bestehen: „Selbst nach Jahren systematischen Unterrichts stehen Alltagswissen und Schulwissen oft unverbunden nebeneinander und die Alltagskonzepte gelangen in entsprechenden Kontexten weiter zur Anwendung“ (Schnotz 1998, 77). Demnach müssten intentionale Lehr- und Lernarrangements weitaus stärker an den Lernbedingungen der Schüler/Innen ansetzen und diese in einen fruchtbaren Dialog mit fachlichen Erklärungskonzepten verwickeln – die Vermittlung unterrichtlichen Fachwissens hätte sich stärker lebensweltlicher Relevanz und authentischer Kontexte zu versichern. Jedoch wird noch immer bei der Konstruktion von Unterrichtskonzepten, Handlungsleitlinien und curricularen Einheiten entweder die fachwissenschaftliche Struktur verabsolutiert, oder stark von lernpsycholo-

[1] Der Lebensweltbegriff fokussiert vornehmlich auf individuelle Erfahrungswelten – er wird jedoch auch als Ort der nicht- oder vorwissenschaftlichen menschlichen Handlungspraxis verstanden (vgl. Günther-Arndt 2006, 252). Dabei sollte lebensweltliches Denken der wissenschaftlichen Auseinandersetzungsformen jedoch nicht diametral gegenüber gestellt werden. Wissenschaftliche Frage- und Denkrichtungen werden einerseits durch lebensweltliche Orientierungen bedingt, andererseits wirken wissenschaftliche Erklärungen und Kenntnisse auf die Bedingungen der Lebenswelt ein (vgl. Lange 2004b, 74).

gischen oder pädagogischen Grundlagen ausgegangen, ohne die domänenspezifisch variierende – also abhängig vom jeweiligen Lerngegenstand zu beachtende kognitive Lernstruktur der Schüler/Innen zu berücksichtigen (vgl. Margewitsch, 2006, 6). Die darüber hinaus vorherrschende Praxis der ausschließlichen Attribuierung von lebensweltlichen Schülervorstellungen als „Fehlkonzepte" greift zudem zu kurz, indem sie der Gefahr unterliegt, die Erklärungskraft der Alltagskonzepte für die Schüler/Innen zu unterschätzen und sie aus fachlicher Perspektive lediglich als defizitär abzuqualifizieren (vgl. Lange 2008c, 246). Vielmehr ist für einen fruchtbaren Fachunterricht die subjektive Seite des Lernens und das Verhältnis zwischen lebensweltlichen Reflexionsmöglichkeiten der Schüler/Innen und der wissenschaftlichen Erklärungskonzepte von Bedeutung (vgl. Lutter 2007a, 77ff.; 2007b, 131ff.). Bislang fehlt jedoch eine systematische Forschung im Bereich der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik, die danach fragt, wie lebensweltliche Zugänge mit wissenschaftlichen Erklärungskonzepten didaktisch fruchtbar vermittelt werden können und welche Lernwege dabei entdeckt werden können.

Die vorliegende Untersuchung macht es sich daher zur Aufgabe, Schülerperspektiven – am Beispiel des interdisziplinären Sachgegenstandes Migration und Integration – mit der kritischen Untersuchung wesentlicher sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien zum Thema in eine vermittlungswirksame Perspektive zu überführen. Die Analysen zum Verhältnis von lebensweltlichen und wissenschaftlichen Deutungsmustern lassen Hinweise darauf erwarten, wie die Schüler/Innen in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit fachlichen Konzepten politische Kompetenzen erwerben können. Die Studie soll einen Beitrag zu der Frage leisten, welche fachlich geklärten Erklärungskonzepte und didaktischen Strategien zur Differenzierung und Förderung des Migrationsbewusstseins im sozialwissenschaftlichen Unterricht von entscheidender Bedeutung sind, wenn die lebensweltlichen Deutungsstrategien in ihrer Bedeutung für das Selbst- und Weltverständnis der Schüler/Innen ernst genommen werden. Die Ergebnisse fokussieren Leitideen zur Didaktischen Strukturierung der migrationspolitischen Bildung, mit denen die impliziten Theorien der Schüler/Innen für den Unterricht nutzbar gemacht werden.

1.2 Migration in Schule und sozialwissenschaftlichem Unterricht

Die Untersuchungen zu Schülervorstellungen und der einschlägigen Fachkonzepte erfolgt innerhalb der vorliegenden Arbeit anhand des ‚Fundamentalthemas' Migration. Der Terminus Migration entstammt dem lateinischen Wort 'migrare' bzw. 'migratio' (wandern, wegziehen, Wanderung). Er bezeichnet im Allgemeinen „die Ausführung einer räumlichen Bewegung, die einen vorübergehenden oder permanenten Wechsel des Wohnsitzes bedingt, eine Veränderung der Position also im physischen und sozialen Raum" (Albrecht 1972, 23). „Die Migration ist seit jeher ein konstitutiver Bestandteil des menschlichen Lebens" (Han 2006, 1). Diese ‚Normalitätsformel' von Migration und Zuwanderung gilt inzwischen auch für die Wahrnehmungsform vergangener sowie andauernder Migrations- und Zuwanderungsprozesse nach Deutschland und Europa. Die weithin als Globalisierung bezeichnete weltweite Entwicklungstendenz der zunehmenden Bewegungsfreiheit von Gütern und Kapital geht einher mit der Zunahme von Migrationsdruck und grenzüberschreitender Wanderung. Es ist davon auszugehen, dass die weltweiten Migrationsprozesse vor dem Hintergrund globaler Arbeitsmärkte, des internationalen Wohlstandsgefälles und steigender Flüchtlingszahlen in Krisengebieten zukünftig weiter ansteigen werden (vgl. Holzbrecher 2005, 393). Zwar ist auch Deutschland mithin faktisch seit geraumer Zeit ein Einwanderungsland, dennoch wurden migrationsbedingte Herausforderungen unter dem Mantel jahrzehntelanger „Wirklichkeitsverweigerung" (Klaus J. Bade) verschlossen, bevor sie allmählich Eingang in die gesellschaftspolitische Diskussion gefunden haben. Mehr als 50 Jahre nach Beginn des Anwerbens von ‚Gastarbeitern' zählt Migration zu den grundlegenden Merkmalen des sozialen Wandels und bedingt neben gesellschaftspolitischen nicht zuletzt auch pädagogische Herausforderungen.

Doch hat die Schule auf die absehbaren Entwicklungstendenzen nur allzu zögerlich reagiert. Im Zuge der sich etablierenden Normalitätserwartung von Migration und Zuwanderung in der Einwanderungsgesellschaft mochte man zwar davon ausgehen, dass die einhergehende schulische Heterogenität bezüglich Migrationserfahrung, Mehrfachidentität und Mehrsprachigkeit der Schüler/Innen als Normalfall und positive Herausforderung aufgenommen würde. Tatsächlich wurde migrationsbedingte Heterogenität bisher jedoch eher als Defizit, denn als produktive Ressource wahrgenom-

men (vgl. Leiprecht/Kerber 2005, 8). In diesem Zusammenhang fehlen bis heute pädagogische Ansätze und didaktische Wege, um die ‚Alltäglichkeit' der „Heterogenität in der Schülerschaft produktiv zu machen" (Gogolin 2003, 48). Die interkulturelle Schulforschung hatte diese Frage partiell aufgenommen und es entstand ein Spektrum von Untersuchungen zum ‚Normalfall Migration' in Schule und interkulturellen Bildungsprozessen – die allgemeine Schul- und Unterrichtsforschung begann allerdings eher zurückhaltend mit der Bearbeitung des thematischen Feldes (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 171). Es fehlen Forschungsansätze, die unter der Perspektive des ‚alltäglichen Unterrichts' die subjektiven Auseinandersetzungs- und Aneignungsformen der Akteure – und hier vor allem der Schüler/Innen – in ethnisch, sozial und sprachlich heterogenen Lerngruppen untersuchen und in fachdidaktische Zusammenhänge stellen.

Für die sozialwissenschaftlichen Fächer gilt dies umso mehr, blickt man auf die gesellschaftlichen Realitäten und Herausforderungen. Lebensweltliche Konzepte der Staatsbürgerschaft oder des Deutsch-Seins verlieren in der zusehends durch Pluralität geprägten Lebenswelt an sinnstiftender Bedeutung und gesellschaftlicher Orientierungsfunktion. Das sozialwissenschaftliche Lernfeld der Zuwanderung und Integration ist für die Lebensbewältigung in der Migrationsgesellschaft relevant und bedingt eine Erweiterung der Aufgaben der Politischen Bildung. Neben der migrationsbedingten Heterogenität der Lerngruppen gewinnen Aspekte von Migration, Interkulturalität und Einwanderung als inhaltliche Lerngegenstände an Bedeutung für die sozialwissenschaftlichen Fächer und vor allem für die politische Bildung. Die migrationspolitische Bildung will die Orientierungsfähigkeit in der durch Zuwanderung und Interkulturalität geprägten Migrationsgesellschaft verbessern – sie fragt nach Möglichkeiten für eine „interkulturell erweiterte politischen Bildung" (Lange 2008d, 9). In diesem Zusammenhang entwickeln der Aufbau von Ambiguitätstoleranz und die konstruktive Gestaltung migrationsbedingt heterogener Gemengelagen sowie Lebenssituationen eine enorme lebenspraktische Bedeutung für die politischen Kompetenzen der Bürger/Innen zu Beginn des 21. Jahrhunderts.

In der Debatte um Migration und die dadurch bedingten gesellschaftlichen Herausforderungen steht zumeist die Frage nach dem Zusammenleben der Einheimischen und Zugewanderten sowie Minderheiten als Integration im Mittelpunkt. Integration hat als ein zentrales Schlagwort in den gesellschaftspolitischen und fachlichen Diskursen um die Eingliederung von Zuwanderern Aufmerksamkeit erlangt. Was sich hinter der fas-

settenreichen begrifflichen Formel verbirgt, bleibt jedoch häufig unklar. Die damit verbundenen Konnotationen reichen von Assimilationsforderungen bis hin zur allgemeinen Grundlegung der Idee einer multikulturellen Gesellschaft. Die einhergehende Normativität und Vielfalt der Vorstellungen über Integration ist relevant für die migrationspolitische Bildung, weil der Integrationsbegriff implizite Wahrnehmungsformen über Zuwanderung und Migration transportiert, die unter Vermittlungsperspektive Relevanz entfalten und Unterrichtsprozesse mit prägen. Innerhalb der vorliegenden Untersuchung ist von Interesse, welche spezifischen lebensweltlichen und fachlichen Vorstellungen über Integration verfügbar gemacht werden können und welche didaktischen Konsequenzen für unterrichtliche Vermittlungsprozesse daraus ersichtlich werden.

1.3 Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie

Die Annahme lautet, dass die Analyse von Schülervorstellungen über eine didaktische Strukturierung unterrichtlicher Gegenstände hinaus geht, die lediglich auf fachliche Strukturen oder lernpsychologische Annahmen Rückgriff nehmen kann. Es wird vielmehr angenommen, dass durch die Berücksichtigung der Schülerperspektiven fruchtbare Hinweise für nachhaltige Vorstellungsänderungen und die Entwicklung empirisch basierter Lehr- und Lerndesigns (Didaktische Strukturierung) gewonnen werden können. Daher sollen in einem mehrstufig anzulegenden Untersuchungsprozess durch Analysen von Vorstellungen am Beispiel Integration didaktisch relevante Korrespondenzen lebensweltlicher und fachlicher Erklärungskonzepte exemplarisch herausgearbeitet und für die migrationspolitische Bildung fruchtbar gemacht werden. Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung lässt sich folgendermaßen ausdifferenzieren:

1. Die Untersuchung stellt die Frage nach den konzeptuellen Vorstellungen, derer sich die Schüler/Innen für die Erklärung von Voraussetzungen, Prozessen und Zielen der Integration von Zuwanderern und Minderheiten bedienen.
2. Die kritische Untersuchung fachlicher Erklärungsansätze zur Integration soll unterschiedliche Ansätze aufzeigen, darunter solche, mit denen sich lebensweltliche Vorstellungen sinnvoll deuten lassen.
3. Es ist zu klären, inwiefern die Konzeptsysteme der Schüler/Innen durch Aspekte von Vielfalt und Gemeinsamkeit geprägt sind. Dadurch sollen die Analysen eine Einschätzung der Lernmöglichkeiten im Lernfeld erlauben.
4. Schließlich soll auf dieser Basis kritisch eingeschätzt werden, welche didaktischen Strategien zur Differenzierung und Rekonstruktion lebensweltlicher Vorstellungen im migrationspolitischen Unterricht als fruchtbar anzusehen sind.

1.4 Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion

Das dargelegte Erkenntnisinteresse erfordert das produktive Zusammenführen von unterschiedlichen (Teil-)Untersuchungen, die den Einsatz eines kodifizierten Verfahrens fachdidaktischer Lehr- und Lernforschung notwendig machen. Die Untersuchungsanlage greift auf den Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion zurück – ein systematisch angelegtes und interdisziplinär erprobtes Modell fachdidaktischer Lehr- und Lernforschung (vgl. Kattmann/Gropengießer 1996; Gropengießer 2001). Der zu erwartende Ertrag des Forschungsrahmens Didaktische Rekonstruktion für die Fragestellung der vorliegenden Studie ergibt sich aus der Verschiebung der didaktischen Blickrichtung von der Sachstruktur in Richtung Schülerstruktur: es werden nicht vorwiegend didaktische Kategorien thematisiert, die einseitig fachwissenschaftliche Strukturen vermeintlich schülergerecht reduzieren. Vorhaben, die sich lediglich fachlicher Perspektiven versichern, bleiben Schülervorstellungen gegenüber hilflos. Didaktische Rekonstruktion verknüpft die Untersuchung wissenschaftlicher Theorien und die Ermittlung von Schülervorstellungen unter der Perspektive der Vermittlung. Es werden Untersuchungsaufgaben zum Verhältnis lebensweltlicher und fachlicher Reflexionsformen explizit gemacht, um die spezifische Lernlogik der Schüler/Innen mit der Sachstruktur zu vermitteln, was insbesondere mit den Zielsetzungen der vorliegenden Studie korrespondiert. Der Untersuchungsrahmen wurde für die sozialwissenschaftliche Domäne adaptiert und kontextspezifisch elementarisiert (vgl. Klee et al. 2006; Lange/Lutter 2006; Lange 2007a).

1.5 Methodische Vorgehensweise

Die Erhebungen von Schülervorstellungen bedienen sich der Methoden qualitativer Forschung. Die Sampling-Strategien beziehen Lernende mit und ohne Migrationshintergrund als Zugehörige der Einwanderungsgesellschaft in die Untersuchungen ein. Die Auswertung erfolgt als schrittweises und methodisch kontrolliertes Vorgehen im Sinne einer Modifikation der Qualitativen Inhaltsanalyse im Kontext fachdidaktischer Lehr- und Lernforschung (vgl. Gropengießer 2005). Unterschiedliche qualitative Interpretationsformen und -schritte werden dabei sachzielbezogen zusammengeführt. Die

Explikation erschließt das individuelle Verständnis zu den Prozessen der Integration und reflektiert sprachliche Aspekte. Die Strukturierung beschreibt mit dem Herauspräparieren von Einzelkonzepten zunächst eine mittlere (Formulierungs-)Ebene von Vorstellungen. Die Kategorisierung identifiziert wesentliche Kategorien von Vorstellungen als Denkfiguren, die eine Grundlage für den wechselseitigen Vergleich innerhalb der Didaktischen Strukturierung darstellen. Um die Güte der Studie in einen intersubjektiv nachvollziehbaren Prozess einzubinden, werden qualitative Gütekriterien für die vorliegende Studie sachzielbezogen adaptiert.

1.6 Zusammenfassung

Die vorliegende Studie macht es sich zur Aufgabe, die kritische Untersuchung wesentlicher sozialwissenschaftlicher Begriffe und Theorien am Beispiel von Zuwanderung und Integration – mit der Analyse von Schülervorstellungen zum Thema in eine didaktisch motivierte Perspektive der Vermittlung zu überführen. Die Untersuchung beschäftigt sich mit den Vorstellungen der Lebenswelt und mit einer politischen Bildungspraxis, die in Lebenswelt und Alltag Lernchancen der Migrationsgesellschaft aufzeigt und fachdidaktisch nutzt. Konstitutive Elemente einer migrationspolitischen Bildung werden unter Bezug auf fachlich geklärte Konzepte und lebensweltlich authentische Lernbedingungen fachdidaktisch rekonstruiert.

2 Grundannahmen und Forschungsstrategie

2.1 Theoretische Grundannahmen

Die erkenntnistheoretische Sichtweise des Modells der Didaktischen Rekonstruktion wird als „moderat-konstruktivistisch“ bezeichnet(Kattmann et al. 1997, 7). Dabei ist der Terminus Konstruktivismus forschungspraktisch weitläufig und daher näher zu bestimmen (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, 614). Die epistemologische Grundhaltung einer Ablehnung des Objektivismus, der konsequenten Verneinung des Erkennen-Könnens einer subjektunabhängigen und gleichsam objektiven Realität und die damit einhergehende Betonung der eigenaktiven Konstruktion durch Wahrnehmung führt zu grundlegenden Entscheidungen im Rahmen der Gestaltung der Untersuchungsbedingungen der vorliegenden Studie.

Die erkenntnistheoretisch-skeptische Grundhaltung konstruktivistischer Perspektiven besteht in der Annahme, dass sich die erlebbare und erlebte Wirklichkeit des Menschen nicht als objektives Abbild der Realität verdinglicht, sondern als eine eigenständige Konstruktion – und damit als das Resultat einer Konstruktionsleistung zu betrachten ist. Folglich wird Realität als Objekt- oder Außen,- oder Ding- oder Erfahrungswelt einer konstruierten Wirklichkeit gegenüber gestellt, die für die innere Repräsentation der äußeren Welt durch die Wahrnehmung des erkennenden Subjekts steht (vgl. Langner 2007, 166). Subjektive Wahrnehmung entwickelt Annahmen und Modelle über vermeintlich objektive Wahrheit der Realität, deren objektive Gültigkeit sich jeglicher Überprüfbarkeit jedoch konsequent entzieht. Vermeintlich objektive Tatsachen werden vielmehr durch das menschliche Gehirn erzeugt (vgl. Varela 1993). Die Wirklichkeit ist damit ein Konstrukt, das zwar nicht objektivierbar ist, jedoch insofern inter- und transsubjektive Verbindlichkeit entfaltet, als dass kollektive Wirklichkeitsauffassungen geteilt werden und so gemeinsam geteilte Wirklichkeitsstrukturen in einem sozialen Kontext entstehen. Rekurriert man innerhalb der sozialwissenschaftlichen Fächer auf konstruktivistische Annahmen, so liegt daher der soziale Konstruktivismus nahe (vgl. Siebert 2004). Während der radikale Konstruktivismus in-sich-geschlossene

individualisierte Systeme des Wahrnehmens betont, verweist der Sozialkonstruktivismus auf die Bedeutung der sozialen Gruppe als (Bezugs-)System. Der „homo socius" (Berger/Luckmann 1980, 54) individualisiert sich im Kontext gesellschaftlicher Voraussetzungen, auf die er wiederum durch seine Handlungen Einfluss nimmt (‚Strukturelle Kopplung'). Die sozialkonstruktivistische Perspektive verweist damit auf die in Kommunikations- und Interaktionsvorgängen sozial hergestellten Wirklichkeiten und ihre prinzipielle Veränderbarkeit. Auch unterrichtliche Lerngegenstände unterliegen in der sozialwissenschaftlichen Domäne als sozial hergestellte Tat-Sachen diesen Bedingungen, sie können daher nicht deduktionistisch aus fachlichen Strukturen und Erkenntnissen ‚abgeleitet' werden. „Anstatt Lernergebnisse vor dem Hintergrund von ‚Wahrheit' oder ‚Richtigkeit' zu qualifizieren und damit im Vergleich zu anderen potenziellen Resultaten des Lernprozesses auszuzeichnen, nimmt der Konstruktivismus als maßgebliche Kriterien für die Bedeutsamkeit deren Lebensdienlichkeit und lebenspraktische Orientierung an, die sich letztendlich aus der Anschlußfähigkeit zu den Wirklichkeitskonstruktionen anderer ergibt" (Langner 2007b, 169). Konstruktivistische Perspektiven fragen somit nach Authentizität, Transfermöglichkeit sowie sozialer Inter- und Kooperationsformen innerhalb von Lehr- und Lerndesigns (Didaktische Strukturierung). Die dabei in Abhängigkeit des Lerngegenstandes unterrichtlich relevanten sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse und Methoden sind daher unter dem Primat der Vermittlung kritisch zu untersuchen und mit lebensweltlichen Perspektiven unter Maßgabe von Transfermöglichkeiten in Beziehung zu setzen. „Ob man die Wissenschaftsperspektive dann letztlich doch für gegenstandsangemessener hält als die Schülerperspektive oder sie als bloß eine weitere (inter)subjektive Konstruktion kennzeichnet, ändert nichts daran, dass sie sich im Unterricht als *hergestellte* Tatsache plausibel erweisen müssen, damit Schüler/Innen an sie andocken können" (Petrik 2007, 55; Hervorh. i. Orig., A. L.).

In der vorliegenden Studie werden wissenschaftliche und lebensweltliche Vorstellungen als gleich wichtig für Entscheidungen zur Strukturierung von Lernumgebungen elementarisiert (vgl. Gropengießer 2001). Daher sind die epistemologischen und normativen Grundhaltungen, Erkenntnisinteressen und Erkenntnismöglichkeiten sowie -grenzen fachlicher Erklärungskonzepte im Kontext lebensweltlicher Relevanz zu hinterfragen und auf ihre Bedeutung für Lehren und Lernen in sozialwissenschaftlichen

Domänen kritisch einzuschätzen. Fachtermini sind von zentraler Bedeutung, vor allem, wenn sie unreflektiert Eingang in unterrichtliche Vermittlungssituationen finden. Daher sind sie im Zusammenhang mit den zugehörigen wissenschaftlichen Erklärungsmodellen besonders auf lernförderliche und lernhinderliche Implikationen und normative Vorstellungsinhalte zu prüfen.

2.2 Forschungsstrategie

2.2.1 Grundlagen des verwendeten Forschungsmodells

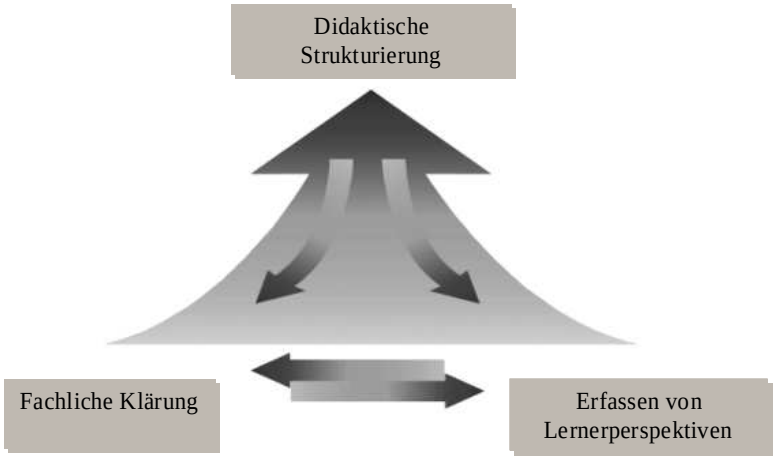
Die fachliche Struktur eines zu unterrichtenden Sachverhalts wird in der vorliegenden Studie zwar als inhaltlich zentral – nicht aber als unmittelbar leitend für dessen didaktische Vermittlung angesehen. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion plädiert vielmehr für eine (Aus-)Buchstabierung des Verhältnisses zwischen fachlichem Wissen und der Lebenswelt der Lerner, deren Vorverständnis, Anschauungen und Werthaltungen, um daraus Konsequenzen für eine lernförderliche Vermittlung im Bereich der Sachgegenstände formulieren zu können (vgl. Kattmann/Gropengießer 1996). Das Primat der Lernlogik wird vor die Sachstruktur platziert – die ‚lebensweltliche Blickrichtung' in die Forschungsperspektive integriert. Didaktisch rekonstruierte Unterrichtsgegenstände werden auf diese Weise schülergerecht um lebensweltlich authentische Komplexität bereichert. So soll sichergestellt werden, dass der Lerngegenstand in Lebenswelt und Alltag sinnhaft und somit relevant wird. Damit bildet das Modell der Didaktischen Rekonstruktion einen systematischen Rahmen für Planung, Durchführung und Auswertung fachdidaktischer Lehr- und Lernforschung (vgl. Kattmann/Gropengießer 1996; 1998; Kattmann et al. 1997; Gropengießer 2001; 2002; Kattmann 2005).

2.2.2 Die Untersuchungsanlage und ihre Wechselwirkungen

Der Untersuchungsplan stellt mit der Fachlichen Klärung, der Erfassung von Lernerperspektiven und dem Ermitteln von Korrespondenzen in der Didaktischen Strukturierung didaktische Forschungsaufgaben zur Verfügung, die bisher nicht als wissen-

schaftliche Aufgaben begriffen oder lediglich isoliert voneinander durchgeführt wurden, ohne die Perspektiven didaktisch zu verknüpfen. Daher wird im Modell die Spezifität der jeweiligen „Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in ihren wechselseitigen Bezügen, ihren Voraussetzungen und Abhängigkeiten modelliert“ (Kattmann et al. 1997, 4).

Abb. 1: Fachdidaktisches Triplett. Die Module und ihre Wechselwirkungen



Quelle: Gropengießer 2001, 15

Das methodische Vorgehen dabei ist rekursiv, d. h., dass vorläufige Ergebnisse für weitere Forschungsschritte genutzt werden. Die Ergebnisse der Analyse der fachlichen Erklärungsstrategien beeinflussen das Verständnis und die Darstellung der Schülervorstellungen; umgekehrt kann das Verständnis von Schülervorstellungen fachliche Zugänge in einem neuen Licht erscheinen lassen. „Es wird also versucht, die Vermittlung von Wissenselementen und die damit zusammenhängenden pädagogischen Aspekte in eine Balance zu bringen, was in bisherigen Forschungsarbeiten tendenziell auf eine der beiden Seiten beschränkt bleibt“ (Frerichs 1999, 14).

Die Grundzüge des Modells der Didaktischen Rekonstruktion lassen sich folgendermaßen auf den Punkt bringen:

Fachliche Klärung: Die Analysen untersuchen fachliche Vorstellungen zu einem Phänomen aus einer fachdidaktischen Blickrichtung. Fachliche Aussagen werden nicht als objektiv vorgegeben angesehen, sie sind im Hinblick auf die Vermittlungsabsicht kritisch zu analysieren.

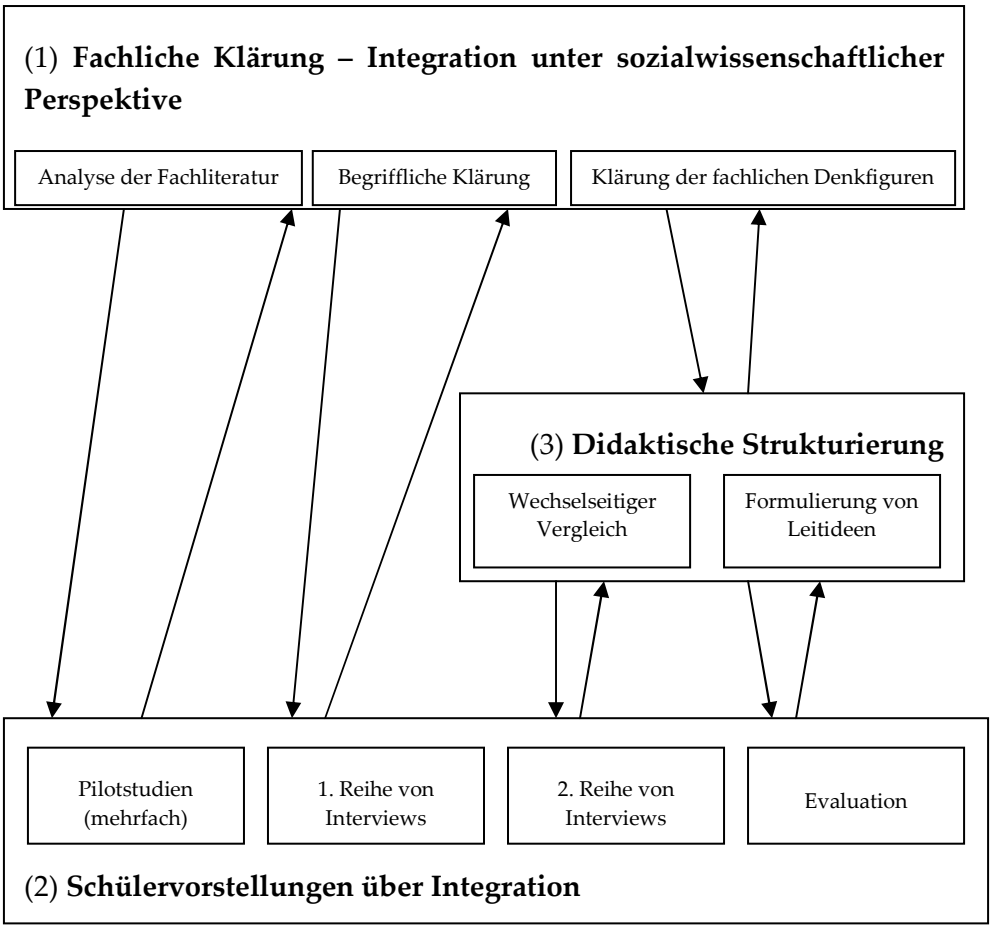
Erfassung der Lernerperspektiven: Schülervorstellungen unterschiedlicher Komplexitätsebenen werden in ihrem konzeptuellen Rahmen als stimmig und subjektiv sinnvoll erachtet und interpretativ erschlossen. Sie stellen grundlegende Bedingungen des Lehrens und Lernens dar.

Didaktische Strukturierung: Die Teilaufgabe vollzieht sich in der systematischen Verknüpfung der Untersuchungsmodule der Didaktischen Rekonstruktion. „Unter direktem Bezug auf die empirischen Ergebnisse und mit Methoden des hermeneutischen Schließens sollen zwischen den Perspektiven beider Seiten auf den Lerninhalt systematisch und strukturiert Beziehungen hergestellt werden“ (Seitz 2005, 17). Dabei werden lernförderliche Korrespondenzen und Lernschwierigkeiten identifiziert und didaktische Konsequenzen formuliert.

2.2.3 Rekursive Vorgehensweise

Die Untersuchungsaufgaben im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion stehen in einem interdependenten Verhältnis. Die Wechselwirkung führt zu einem rekursiven Untersuchungsprozess. Die lineare formale Darstellung der Teilaufgaben innerhalb der vorliegenden Studie täuscht über den Ablauf des tatsächlichen Forschungsprozesses insofern hinweg, als dass im Verlauf mit fortlaufenden Perspektivenwechseln und als vorläufig anzusehenden Untersuchungsergebnissen gearbeitet wird. Innerhalb dieser iterativen Vorgehensweise werden die einzelnen Untersuchungsschritte jeweils so weit ausgearbeitet, wie es der Erkenntnisstand der anderen Untersuchungsaufgaben zulässt (vgl. Frerichs 1999, 18): „Es handelt sich um ein wiederholtes Springen von einem Modul zu einem anderen, so dass im Modell der Didaktischen Rekonstruktion deren [...] Abhängigkeiten wirksam werden können“ (Gropengießer 2001, 18).

Abb. 2: Untersuchungsablauf der vorliegenden Studie: Iterative Abfolge der Forschungsschritte



Quelle: nach Frerichs 1999; verändert

Es kann sich im Verlauf des Untersuchungsprozesses als notwendig erweisen, sich auf die Meta-Ebene der Didaktischen Strukturierung zu begeben und den vorläufigen Ergebnishorizont im Sinne der Untersuchungsfragen zu reflektieren beziehungsweise forschungsmethodische Änderungen vorzunehmen. Nicht zuletzt zielt dieses Vorgehen neben der interdependenten Bearbeitung der Forschungsfragen auf die Güte der qualitativen Methode: „Unzutreffende oder unzulässige Zuordnungen [...] können durch diese iterative Vorgehensweise korrigiert werden“ (Kattmann et al. 1997, 14).

2.2.4 Die verbindende Ebene von Vorstellungen

Die Verknüpfung der drei Teilaufgaben des Modells der Didaktischen Rekonstruktion erfolgt auf der Ebene der Vorstellungen. Sowohl die fachliche Klärung als auch die Erfassung der Schülerperspektiven zielen auf die Analyse von Vorstellungen, die Auswertung der beiden Untersuchungselemente erfolgt anhand vergleichbarer Komplexitäts- und Formulierungsebenen, indem jeweils Begriffe, Konzepte und Denkfiguren interpretativ erschlossen, formuliert und kategorisiert werden. „Die Ergebnisse aus der fachlichen Klärung des Lerngegenstandes sollen zur Explikation der Lernerperspektive beitragen, und umgekehrt sollen die empirisch erhobenen Lernerperspektiven helfen, die Sachstruktur und dahinter stehende fachliche Anschauungen besser zu verstehen und mögliche Verstehenshindernisse zu verorten.“ (Margewitsch 2006, 6). Auch die konstruktive Aufgabe der Didaktischen Strukturierung bedient sich der vergleichenden Interpretation von lebensweltlichen und fachlichen Vorstellungen, um auf Basis dieser Folie fruchtbare Konsequenzen für die Entwicklung von Leitlinien zum Unterricht oder zur Konstruktion von Unterrichtsgegenständen identifizieren zu können.

2.2.5 Zusammenfassung

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion wird für die vorliegende Studie als besonders ertragreich angesehen, weil es die Herstellung von Anschlussfähigkeit an Schülerkonzepte als explizit fachdidaktische Aufgabe begreift, die mit der Fachlichen Klärung der Unterrichtsinhalte systematisch durchzuführen ist. Die Strukturparallelität von fachlichen- und Schülervorstellungen wird genutzt, um synergetische Effekte bei der Interpretation von Vorstellungen für die Didaktische Strukturierung zu erzielen. Für die Umsetzung wird mit der Integration von ethnischen Minderheiten und Zuwanderergruppen ein exemplarisches Beispiel gewählt, wobei die Didaktische Rekonstruktion den dafür notwendigen rekursiven Untersuchungsplan einschließlich geeigneter fachdidaktischer Untersuchungsmethoden liefert.

2.3 Vorstellungen als Untersuchungsgegenstand

Die Variationsbreite der Termini, die Vorstellungen und ihre Bedeutung für Unterricht bezeichnen, ist vielfältig (vgl. Girg 1994; Duit 1993). Daher bedarf der verwendete Vorstellungsbegriff präziser Einordnung. Dies erweist sich aufgrund der Variationsbreite der ähnlich oder synonym verwendeten Begriffe schwierig, da die Diskussion der Begriffsvielfalt bislang weitgehend ausgeblieben ist (vgl. Gläser 2002, 58). Das Verständnis von Vorstellungen soll im Folgenden nicht ausführlich expliziert, sondern domänenspezifisch für die Ziele und Bedingungen des Untersuchungsgegenstandes der vorliegenden Studie verwendungsfähig gemacht werden.

2.3.1 Grundlagen

Vorstellungen (engl. conceptions) werden begrifflich unterschiedlich bezeichnet. Die Spannbreite reicht von Alltagstheorien über common sense-theories, lay theories, naive, bis hin zu subjektiven Theorien. Aus psychologischer Perspektive stellen Vorstellungen individuelle gedankliche Dispositionen dar, die zu „Konstrukt-Systemen in Beziehung gesetzt werden“ (Baalmann et. al. 2004, 8) und Erklärungs- und Verstehensfunktionen gewähren (vgl. im Folgenden ebd.; ausführlich Gropengießer 2001, 21ff.). Die kognitive Psychologie subsumiert Vorstellungen terminologisch unter dem Wissensbegriff. Didaktische Literatur bezeichnet Vorstellungen auch als (auf Unterricht bezogene) Vorkenntnisse oder Vorwissen. Philosophische Sichtweisen modellieren Vorstellungen als intentionale Zustände, die der biologischen Ausstattung des Menschen anheim gestellt werden. Neurobiologische Perspektiven beschreiben die räumliche und zeitliche Kongruenz neuronaler Tätigkeiten (Gruppen von Neuronen, Neuronenpopulationen). Dies umfaßt physikalisch-physiologisch-chemische Vorgänge, die den Bedingungen naturgesetzlicher Phänomenlagen unterliegen. Gemäß der Annahmen eines „nicht-reduktionistischen Physikalismus“ (Baalmann et al. 2004, 8) sind Vorstellungen ein Ausschnitt von individuell wahrgenommener Realitäten, die empirischer Untersuchungstätigkeit zugänglich ist. Die neuere neurobiologisch-erkenntnistheoretische Sicht erhebt die Vorstellungswelt als die einzige, dem Individuum zugängliche Welt. Der objektive äußere Charakter der Welt bleibt dem Indivi-

duum demnach verschlossen. Diese Sichtweise fußt auf einer konstruktivistisch geprägten Perspektive, die Vorstellungen als subjektive gedankliche Strukturen begreift.

Die Lernpsychologie geht davon aus, dass im Gedächtnis einer Person Erfahrungen in Strukturen repräsentiert werden, die dort als ‚Bausteine' abgelagert werden (vgl. Seel 2003, 51f.). Dies bedeutet, dass das reflexive Individuum durch Erfahrungen mit der realen Welt mentale Repräsentationen der Welt in Form von Vorstellungen entwickelt. „Vorstellungen (conceptions) sind Begriffe Konzepte und Theorien, mit denen ein Sachverhalt erklärt wird" (Günther-Arndt 2003, 27). Vorstellungen sichern unabhängig ihrer objektiven Erklärungskraft im funktionalen Sinne die individuelle Erschließung von Realitätsbereichen. Sie werden in sozialen Kontexten konstruiert und sind individuell stimmig und sinnvoll – prinzipiell dynamisch – und somit änderbar. Sie stellen zugleich Anfangs- und Endpunkte individueller Lernprozesse dar und werden im Modell der Didaktischen Rekonstruktion unter der Perspektive der Vermittlung untersucht. „Da Lernervorstellungen veränderlich und kontextuell gebunden sind, ist die Erhebung der Lernerperspektive im Sinne einer Erfassung dynamischer Konzepte als zeitlich determinierte Momentaufnahme zu verstehen, die versucht, die aktuelle Vorstellungs- und Handlungswelt des Subjekts zu erfassen. Das Modell [der Didaktischen Rekonstruktion; A. L.] bezieht seinen Gültigkeitsanspruch für die didaktische Strukturierung aus der Annahme, dass trotz der Labilität und kontextuellen Gebundenheit von Konzepten bestimmte Denkfiguren eine zeitlich stabile intraindividuelle Gültigkeit haben, d. h. von dem selben Subjekt (trotz zwischenzeitlich vermeintlich erfolgter „Instruktion"!) reproduziert werden; sie können außerdem interindividuelle Gültigkeit haben, d. h. als typische Denkmuster immer wieder von verschiedenen Subjekten in gleichen Kontexten reproduziert werden" (Margewitsch 2006, 8). Vorstellungen gehen jedoch nicht in einem quantifizierbaren Sinne in einer Häufung reproduzierbarer und isolierbarer Elemente auf, sie können auch nicht ausschließlich der kognitiven Ebene zugeordnet werden. Affektivität reicht durch Einstellungen, Intentionen und emotionale Färbung in den Vorstellungsbegriff hinein (vgl. Ciompi 1997).

2.3.2 Vom »Defizit« zur Entwicklungsperspektive

Solange die Schülervorstellungen lediglich an der „fachlichen Korrektheit“ (Kattmann 2003, 7) gemessen wurden, lag es nahe, die gedanklichen Konstrukte von Schüler/Innen deshalb oft als Fehlvorstellungen und somit als Lernhindernisse anzusehen, die es durch unterrichtliche ‚Korrekturen‘ zu überwinden galt. Forschungsfragen nach den Ursachen und Funktionen von Lebensweltvorstellungen blieben gemäß dieser Wahrnehmungsform zunächst nebensächlich und unerheblich. Dienen gemäß einem pragmatischen Lerninteresse Vorstellungen nur als Start- oder Ausgangspunkte für fachliche Lernpfade, so überwiegen folglich Fragen nach geschickten schülerorientierten Methoden und Wegen, um fachliche Lernziele zu erreichen. In dieser Einordnung verbleiben die Ursachen für Lebensweltvorstellungen im Hintergrund. „Sie verdienen kein besonderes Interesse, weil man auf die Kraft des von den Alltagsvorstellungen weg führenden fachlichen Lernens baut“ (ebd.). Im Bereich der politischen Bildung überwiegt die begriffliche Orientierung an ‚Fehlvorstellungen‘ und ‚Misskonzepten‘. „Es finden sich Vermutungen über Fehlkonzepte als fachlich falsche Vorstellungen bei Schüler/-innen [Behrmann, Grammes und Reinhardt 2004, S. 340ff.]; empirische Belege fehlen“ (Weißeno 2008. 16). Diese Sichtweisen bleiben einer kompetenzorientierten Entwicklungsperspektive gegenüber hilflos und kommen über die defizitgeprägte Diskussion nicht hinaus: „Wenn die Wissenschaftlichkeit eines Kernkonzeptes den Sollzustand darstellt, bleibt letztlich jedes Schülerkonzept rudimentär“ (Lange 2008c, 246).

Die Abkehr von der Sichtweise der Fehlvorstellungen wird durch die Frage nach den Funktionen von Vorstellungen und der domänenspezifischen Lernstruktur eingeleitet. Der Schwerpunkt des im Folgenden zu Grunde gelegten fachdidaktischen Verständnisses betont Vorstellungen als fachdidaktische Hilfen, die einer domänenspezifischen Struktur unterliegen. In dieser Sichtweise können Schülervorstellungen nicht länger unter der Einnahme einer quasi-fachwissenschaftlichen Perspektive als „Fehlkonzepte“ abqualifiziert und somit trivialisiert werden, denn „Schüler, die mit eigenen Vorstellungen ihre Deutungen äußern, machen keine fachwissenschaftlichen Aussagen. Sie können daher nicht angemessen erfasst werden, wenn sie anhand eines fachwissenschaftlichen Rasters beurteilt werden, das kontextfremd an sie angelegt wird“ (Kattmann/Gropengießer, 1996, 189). Daher wird den Ursachen von Vorstellungen und den

Kontexten ihrer Verwendung vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt: „Die hinter der Bildung und der Stabilität der Alltagsvorstellungen stehenden Ursachen bestimmen das Lernen als implizite Faktoren stets mit. Sie können im fachlichen Lernen nicht ausgeschlossen oder überwunden werden. Ihre Kenntnis eröffnet aber die Möglichkeit, Schülervorstellungen adäquat und effektiv für die Prozesse des fachlichen Lernens zu nutzen“ (Kattman 2003, 7).

Auch wissenschaftliche Konstrukte können als Vorstellungen modelliert werden. Wissenschaftliche Aussagengefüge stellen Vorstellungen dar, die jedoch in einem community-bezogenen, „längeren formalisierten Prozeß entwickelt, kritisiert, modifiziert und publiziert“ (Gropengießer 2001, 17) werden. Diese Sichtweise wird in der vorliegenden Studie elementarisiert, um die Beziehungshaltigkeit lebensweltlicher und wissenschaftlicher Vorstellungswelten einer fachdidaktisch motivierten Verknüpfung zu unterziehen. Fachliche Vorstellungen beziehen ihre Relevanz- und Bedeutungszuweisungen aus lebensweltlicher Verwendungsfähigkeit. Insofern ist für eine lernförderliche Didaktische Strukturierung die Spezifität – die abhängig vom jeweiligen Lerngegenstand und der Fachdomäne zu beachtende lebensweltliche Prägung der Schülerkonzepte weitaus stärker als bisher zu berücksichtigen.

2.3.3 Vorstellungen domänenspezifisch: Bürgerbewusstsein

Die subjektive Repräsentation der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit wird im Bürgerbewusstsein konstruiert (vgl. im Folgenden Lange, 2008c). „Das Bürgerbewusstsein lässt sich als eine mentale Struktur begreifen, durch die sich individuelle Vorstellungen über das Funktionieren der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aufbauen“ (ebd., 247). Die vorliegende Untersuchung interessiert sich für Inhalt, Struktur und Möglichkeiten des Wandels von Bürgerbewusstsein am Beispiel Migration und fragt nach den Erklärungskonzepten, mit denen Schüler/Innen in Politik und Gesellschaft individuelle Orientierungsfähigkeit herstellen.

Das Bürgerbewusstsein beherbergt Vorstellungen als Sinnbilder politisch-gesellschaftlicher Wirklichkeitsbereiche, die empirischen Analysen zugänglich gemacht werden können. Die Sinnbilder entfalten unabhängig vom Grade ihrer Verwissenschaftlichung bereichsspezifische Kohärenz und stiften Orientierungsfähigkeit. Das

Sinnbild der Vergesellschaftung strukturiert Vorstellungen über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Dabei werden Aussagen und Begründungen „über die Bedeutung von sozialen Differenzen; sei es hinsichtlich des Geschlechts, der Ethnizität, der Herkunft, der sozialen Ungleichheit, des Lebensstils oder anderer Kategorisierungen hergestellt. Um sich erklärbar zu machen, wie trotz der sozialen Vielfalt gesellschaftliches Zusammenleben funktioniert, werden Konzepte der Pluralität entwickelt." (ebd., 249) Schüler/Innen erleben migrationsbedingte Heterogenität und Vielfalt, die sie subjektiv strukturieren und werten. Die Vorstellungen ordnen Aussagen und Begründungen über die Bedeutung von ethnischer Differenz, Pluralität, Mehrsprachigkeit und Identität im Kontext sozialer Inklusion und Exklusion. Daher setzt die vorliegende Studie an der lebensweltlichen Prägung des Bürgerbewusstseins an und schätzt Möglichkeiten der Änderung kritisch ein. Das Bürgerbewusstsein bildet die fachdidaktische Folie zur Analyse der Lernmöglichkeiten und Legitimation der Lernziele innerhalb der migrationspolitischen Bildung.

2.3.4 Dimensionen und Ebenen der Komplexität von Vorstellungen

Im Rahmen der Offenlegung der forschungsmethodischen Strategien ist es unerlässlich, den verwendeten Vorstellungsbegriff für den Forschungsprozess zugänglich und forschungsmethodisch verwendungsfähig zu machen. „Die Vorstellungswelt des Bürgerbewusstseins lässt sich hinsichtlich ihrer Komplexität differenzieren" (Lange 2008c, 248). Neben verschiedenen Ebenen steigender Komplexität werden auch unterschiedliche (Bezugs-) Dimensionen domänenspezifischer Vorstellungen unterschieden (siehe Tab. 1). Diese lassen sich über gedankliche, sprachliche und referentielle Bereiche kennzeichnen (vgl. Frerichs 1999, 18; Gropengießer 2001, 29ff.): Begriffe werden stets gedanklich eingeordnet. Wörter können als sprachliche Zeichen oder Codes bezeichnet werden, mit denen Begriffen Ausdruck verliehen werden kann. Benennungen und Bezeichnungen stellen Ausdrucksformen für Tätigkeiten dar, üblicherweise werden damit aber auch die Ergebnisse dieser Tätigkeiten bezeichnet, beispielsweise durch Wörter, die für spezifische Begriffe und deren Referenten stehen. Referenten werden als Dinge oder Ereignisse bezeichnet, auf die sich Begriffe und Wörter beziehen. Referenten für Begriffe können auch Zeichen oder Begriffe selbst sein. Auf der niedrigsten

Komplexitätsebene von Vorstellungen sind Begriffe einzuordnen, die relativ einfache Elemente von Vorstellungen darstellen. Werden unterschiedliche Begriffe durch Relationen miteinander verknüpft und in Beziehung gesetzt, kann diese komplexere Form von Vorstellungen als Konzept bezeichnet werden. Konzepte können als Indikatoren für den gedanklichen Bereich durch Sätze, Aussagen und Behauptungen sprachlich expliziert bzw. vermittelt werden und mit zunehmender Komplexität wiederum selbst Elemente komplexerer Vorstellungsmuster darstellen. Diesbezüglich sind Denkfiguren den Konzepten bezüglich des Grades der Komplexität übergeordnet, mehrere Konzepte können einer Denkfigur zugrunde liegen. Als Denkfiguren werden Vorstellungen bezeichnet, die erklärenden Charakter haben und als Elemente impliziter Theorien verstanden werden. Konzepte und Denkfiguren lassen sich jedoch nicht nur hinsichtlich des Komplexitätsgrades unterscheiden. Während Konzepte durch einen überwiegend deskriptiven Charakter geprägt sind, kann den Denkfiguren ein erklärender und darüber hinaus allgemeinerer Charakter als Konzepten zugeschrieben werden (vgl. Frerichs 1999, 17). In diesem Sinne können Denkfiguren als interpretative Grundsätze und somit als grundlegende Erklärungsprinzipien aufgefasst werden.

Unterschiedliche Konzepte und Denkfiguren können in Beziehung gesetzt und zu einer Theorie zusammengefügt werden, die das höchste Maß an Komplexität von Vorstellungen darstellt. Dieser Prozess vollzieht sich auf der sprachlichen Ebene durch komplexe Aussagengefüge im Sinne von Abhandlungen. Eine Theorie bezieht sich dabei auf einen individuellen Wirklichkeitsbereich als Referenten (siehe Tab. 1); dieser Wirklichkeitsbereich ist so weit gefasst, dass auch der sprachliche und gedankliche Bereich darin einfließt. Ein grundlegendes Kennzeichen eines Theoriegebäudes, ist die Strukturierung von Vorstellungen entlang der Komplexitätsstufen von Begriffen, Konzepten und Denkfiguren.

Tab. 1: Termini für die Komplexitätsebenen im gedanklichen, sprachlichen und referentiellen Bereich

Gedankliche Dimension Vorstellung	Sprachliche Dimension Zeichen	Referentielle Dimension Referent
Theorie	Aussagengefüge, Abhandlung	Individuum, Gesellschaft und Politik
Denkfigur	Grundsatz	Verhältnis zwischen Einheimischen, Eingewanderten und Minderheiten
Konzept	Behauptung, Satz, Aussage	Fakt, Fall; Situation, Ereignis, Erfahrung der Lebens- und Systemwelt
Begriff / Symbol	Terminus, (Fach-)Wort, Ausdruck; auch: Benennung, Bezeichnung	Objekt, Ding, Ereignis, aber auch: Vorstellung und Zeichen

Quelle: nach Frerichs 1999, 18; verändert

2.3.5 Zusammenfassung

Vorstellungen stellen innere Dispositionen dar, die sich sprachlich, gedanklich und referentiell kennzeichnen lassen. Sie können unter steigendem Komplexitätsgrad den Ebenen Begriff, Konzept und Denkfigur zugeordnet werden. Vorstellungen sind dynamisch und damit veränderbar. Die Erhellung von Schülervorstellungen dient der fachdidaktischen Modellierung angemessener Lernumgebungen und -designs im Kontext fachlichen Lernens – Vorstellungen werden somit als Lern- und Verstehenshilfen betrachtet, die Wege der Vermittlung aufzeigen können.

2.4 Gütekriterien der vorliegenden Studie

2.4.1 Grundlagen

Für die Bewertung von qualitativer Forschung können nicht dieselben Maßstäbe wissenschaftlicher Güte angelegt werden, wie sie in die quantitative Forschungspraxis üblicherweise Eingang finden. Qualitative Forschung muss sich dennoch die Frage nach der Qualität ihrer spezifischen Annahmen, Vorgehensweisen und Interpretationsleistungen gefallen lassen. Diese eher triviale Einsicht entwickelt forschungspraktische Relevanz und wirft Fragen auf, deren Beantwortung sich als durchaus schwierig erweist, soll nicht vorschnell auf abstrakte, wenig aussagekräftige ‚Gütefloskeln' rekurriert werden: Fraglich ist indes, inwiefern welche besonderen Merkmale die Qualität bestimmen sollen, beziehungsweise welche Kriterien für „Wissenschaftlichkeit, Güte und Geltung" (Steinke 2005, 319) angelegt werden können. Dabei geht es – auch und vor allem – um die grundsätzliche Eignung von Kriterien im Kontext der jeweiligen Forschungsdesiderata und -spezifika. Dazu bestehen unterschiedliche Positionen, diese reichen von der Forderung nach adäquater Modifikation quantitativer (Kriterien-)Kataloge, einer vermeintlich notwendigen präzisen Formulierung spezifisch qualitativer Kriterien, bis zu der allgemeinen Ablehnung qualitativer Kriteriengrößen unter Rückgriff auf verschiedene Begründungslinien – beispielsweise unter der Betonung der Unmöglichkeit feststehender Kriteriensysteme (vgl. überblickartig Steinke 2005, 319-321; ausführlich Steinke 1999).

Um die vorliegende Studie in einen angemessenen Rahmen von Qualitätsmerkmalen einzubinden – d. h., spezifisch anhand der zu Grunde liegenden Forschungsbedingungen zu konkretisieren, wird im Folgenden zunächst ein allgemeines Rahmengefüge von Gütekriterien skizziert. Dies bildet einerseits den aktuellen Stand der einschlägigen Diskussion ab, andererseits soll die Gefahr abgewendet werden, sich lediglich in einem abstrakten und hehren ‚Postulatshimmel' zu verlieren. Somit werden die im Folgenden identifizierten Kriterien als ‚Gütekerne' (Steinke) qualitativer Forschung expliziert und umsichtig in den gesamten Forschungshintergrund eingefügt.

2.4.2 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die Einzigartigkeit von Untersuchungsdesign, Situationsgebundenheit und die spezifischen Bedingungen der Offenheit des gesamten Forschungsprozesses qualitativer Exploration verschließen sich zumeist Bemühungen identischer Replikation. Daher ist der qualitative Forschungsprozess auf die Möglichkeiten intersubjektiver Nachvollziehbarkeit hin zu überprüfen – die Verfahrensweisen sollen weithin durch die Dokumentation struktureller Forschungsentscheidungen anhand ihrer relevanten Bedingungen transparent angelegt, und somit nachvollziehbar werden können. Dies bedingt in erster Linie eine umfassende Dokumentation der spezifischen Verfahrensentscheidungen im Kontext des gesamten Prozesses (Dokumentation des Forschungsprozesses). Die Dokumentationsaufgabe beschreibt nicht nur lediglich Aspekte der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden – vielmehr müssen gegenstandsbasierte Annahmen, das Vorverständnis des Forschenden sowie die situativen Variablen des gesamten Verfahrens in ihrer Tiefe berücksichtigt werden. Die Offenlegung umfasst demnach

- das spezifische Vorverständnis des Forschenden,
- die Dokumentation der Erhebungsmethoden und die Bedingungen des Erhebungskontextes, Dokumentation der Daten, Verfahren der Datenaufbereitung und die Auswertungsmethoden und Texte (beispielsweise wörtliche und sinngemäße Äußerungen der Befragten, die Kontexte, in denen die Äußerungen erfolgten, die untersuchten Textdokumente und Interpretationsleistungen des Forschenden),
- die Dokumentationen der Entscheidungen und Probleme (beispielsweise Überlegungen zur Sampling-Strategie, der Wahl von Methoden und identifizierte Widersprüche).

Die sich als Konsequenz ergebende Dokumentationsnotwendigkeit wird in der vorliegenden Studie daher umfassend in die unterschiedlichen Untersuchungsaufgaben integriert. Auftretende Widersprüche werden gesondert festgehalten – schließlich werden die Kriterien qualitativer Güte expliziert, denen die vorliegende Studie genügen soll. Die Interpretation in Gruppen beschreibt eine diskursive Form der Dateninterpretation, die den Grundsätzen der Nachvollziehbarkeit und Intersubjektivität Rechnung

trägt. Experten, die an ähnlichen Fragestellungen arbeiten, sollten in den Interpretationsprozess eingebunden werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird dies unter Bezugnahme auf ein ‚peer debriefing' gewährleistet – das gesamte Verfahren und seine schrittweise zu Tage tretenden Ergebnisse werden fortlaufend an das Promotionsprogramm Didaktische Rekonstruktion rückgebunden und regelmäßig durch die im Programm mitwirkenden Kollegiaten evaluiert. Weiterhin werden die Interpretationsleistungen in regelmäßigen Abständen durch die Mitglieder des Doktorandenkolloquiums der Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Oldenburg und darüber hinaus durch regelmäßige Vortragstätigkeit auf Fachtagungen zur Diskussion gestellt (Expertenvalidierung). Die Anwendung kodifizierter Verfahren zielt auf vereinheitlichte, methodisch strukturierte und in ihrer Anwendung bewährte Verfahrensweisen, die auch in den Spielarten qualitativer Forschung zu finden sind. Im Folgenden wird die Anwendung kodifizierter Verfahren einerseits durch den erprobten Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion, andererseits durch systematische (Auswertungs-)Verfahren qualitativer Forschung (Qualitative Inhaltsanalyse im Rahmen fachdidaktischer Lehr- und Lernforschung) innerhalb des Forschungsrahmens sicher gestellt. Der Einsatz kodifizierter Verfahren ist der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit besonders zuträglich, da diese den gesamten Prozess methodologisch zu strukturieren in der Lage erscheinen – und zumeist auf eine vielfältige Anwendungspraxis und die dadurch gleichsam ‚gewachsene' Forschungsmethodik zurückblicken.

2.4.3 Indikation des Forschungsprozesses

Die Indikation des Forschungsprozesses geht im qualitativen Sinne über das Prinzip der Gegenstandsangemessenheit bezüglich der Erhebungs- und Auswertungsmethodenwahl hinaus – es handelt sich um ein umfassend angelegtes Kriterium, das den gesamten Forschungsprozess auf seine Angemessenheit hin prüft: Das Forschungsverfahren ist in diesem Sinne daraufhin zu untersuchen, inwieweit die ausgewählten Methoden angemessen und in ihrem spezifischen Zusammenspiel den Zielsetzungen der qualitativen Arbeit förderlich sind. Das Vorgehen innerhalb der Untersuchung muss in seiner Gänze stimmig, kohärent und den formulierten Zielsetzungen gemäß angemessen erscheinen. Die vorzunehmende Prüfung umfasst eine Indikation der qualitativen

Vorgehensweise, eine Indikation der Methodenwahl, geeigneter Trankiptionsregeln, einer angemessenen Modellierung der Samplingstrategie und – nicht zuletzt – die Indikation der angelegten Kriterien zur Bewertung von Aussagekraft und Reichweite der qualitativen Forschungsleistung. In diesem Zusammenhang liefert das Verfahren der Didaktischen Rekonstruktion den paradigmatischen Modellrahmen, dessen Untersuchungsschritte beherbergen in der vorliegenden Studie zwei unterschiedliche Erhebungen, deren Sampling-Strategien jeweils hinreichend zu begründen sind – und die in einem rekursiven Verhältnis des Bearbeitungsvorgehens zueinander stehen. Die Vorgehensweise und notwendigen forschungspraktischen Entscheidungen werden in den jeweiligen Untersuchungsaufgaben expliziert – sie stellen jedoch nur den Endpunkt einer Abfolge iterativ vorgenommener Forschungsentscheidungen dar, die dem gesamten Forschungsprozess innewohnen und beständig die besonderen Bedingungen der Teilschritte reflektieren.

2.4.4 Empirische Verankerung

Die Empirische Verankerung beschreibt die Angemessenheit einer vornehmlich aus den gewonnenen Daten heraus begründbaren Theoriebildung. „Die Theorien sollten dicht an den Daten (z. B. den subjektiven Sicht- und Handlungsweisen der untersuchten Subjekte) und auf der Basis systematischer Datenanalyse entwickelt werden“ (Steinke 2005, 328). Die Dateninterpretation wird innerhalb dieser Studie systematisch theoriegeleitet und methodisch kontrolliert vollzogen. Dabei ist der Einsatz kodifizierter Verfahren förderlich – so gewährt der Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion durch das spiegelbildliche In-Beziehung-Setzen von Theorie und Empirie eine vertiefte empirische Verankerung: „Dieser Anspruch des systematischen Bezugs zwischen Theorie und Empirie gehört [...] zu den Grundaxiomen im Modell der Didaktischen Rekonstruktion“ (Dahnken 2005, 23). Weiterhin wird zur Auswertung der gewonnenen Daten auf das Modell der Qualitativen Inhaltsanalyse im Rahmen fachdidaktischer Lehr- und Lernforschung zurückgegriffen – ein kodifiziertes Verfahren, das systematische Datenanalysen erlaubt (vgl. Gropengießer 2005). Die induktive Vorgehensweise der Theoriegenerierung vollzieht sich in der vorliegenden Studie somit in einem engen Verhältnis wechselseitiger Reflexion von Theorie und Empirie.

2.4.5 Limitation

Die Limitation leuchtet den Geltungsbereich der Untersuchungsergebnisse im qualitativen Kontext aus. Es ist zu klären, ob die Ergebnisse den spezifischen Bedingungen des Untersuchungsprozesses innewohnen und inwiefern sie darüber hinaus Gültigkeit beanspruchen dürfen. „Wenn alle und sehr spezifische Bedingungen der Untersuchung erfüllt sein müssen, damit die Ergebnisse übertragbar sind, sind die Ergebnisse kaum verallgemeinerbar“ (Steinke 2005, 329). Im vorliegenden Kontext wird die Verallgemeinerungsebene umsichtig betreten. Die Möglichkeiten und Grenzen der Identifikation des ‚Allgemeinen im Besonderen‘, bedarf eines spezifischen Verfahrens der Verallgemeinerung beziehungsweise Kategorisierens und einer Reflexion der dabei sichtbaren Möglichkeiten und Grenzen (vgl. Kap. 4.6.3.1; 5.7.4). „Um ein hohes Maß an Verallgemeinerungsfähigkeit der empirischen Ergebnisse zu erreichen, ist es in der qualitativen Forschung allerdings nicht unbedingt notwendig, lückenlos alle denkbaren Erscheinungsformen eines Phänomens zu erfassen, sondern eher Kategorien mit konzeptioneller Tragweite herauszuarbeiten“ (Seitz 2005, 41). Weiterhin ist die Konstruktion der qualitativen Stichprobe in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse – sie wird kriterien- und theoriegeleitet entwickelt und mehrstufig angelegt (vgl. Kap. 4.5.1).

2.4.6 Reflektierte Subjektivität

Reflektierte Subjektivität verweist auf die Rolle des Forschenden innerhalb der Durchführung qualitativer Forschung. Das Verhältnis von Subjektivität des Forschenden und Objektivität des Forschungsgegenstandes beherbergt so manche ‚Untiefe‘, wenn die spezifischen Forschungstätigkeiten des Forschenden im Prozess nicht reflektiert und auf die Konsequenzen für den gesamten Horizont der Forschungstätigkeit hin befragt werden. Der Forscher ist als Subjekt und als ein Teil der sozialen Welt, die er untersucht, „möglichst weitgehend methodisch reflektiert in die Theoriebildung einbezogen“ (Steinke 2005, 331). Das Kriterium der reflektierten Subjektivität kann auf verschiedenen Ebenen des Untersuchungsprozesses Eingang finden. Erstens kann die Beziehung von Forschendem und Untersuchungsgegenstand anhand der spezifischen Voraussetzungen in den reflexiven Blick genommen werden. Weiterhin ist die Bezie-

hung zwischen Forschendem und Be-Forschten von elementarer Bedeutung – nicht zuletzt im Hinblick auf situative Variablen in qualitativ-diskursiven Designs, wie es innerhalb der vorliegenden Studie der Fall ist. Die Reflexion der eigenen Subjektivität sollte daher auch in die situative Ebene der Erhebung hineingetragen werden – vor allem im Hinblick auf die dialogische und interaktive Verfahrensweise sowie im Hinblick auf den Zugang zum Untersuchungsfeld (vgl. Kap. 4.5.2). Weiterhin sollte eine Reflexion des subjektiven Hineintretens in das Forschungsfeld erfolgen, hierbei kommt dem ‚ersten Eindruck' wegweisende Bedeutung zu (Protokollierung der subjektiven Eindrücke). Die Anfertigung von ad-hoc-Protokollen bewahrt subjektive Eindrücke und Empfindungen während des Forschungsprozesses.

In der vorliegenden Studie erfolgt ein umsichtiger Einstieg in die Forschungspraxis, der relevanten Forschungsergebnisse und des methodischen Aspektrahmens. Im Rahmen der Fachlichen Klärung wird der thematische Gegenstand unter der Einnahme einer didaktischen Perspektive entwickelt und expliziert (vgl. Kap. 3). Die Formulierung von forschungsleitenden Hypothesen eröffnet gegenstandsbezogene Annahmen und relevante forschungstheoretische Erwartungshaltungen – und begeht die Brücke zu einer angemessenen Forschungsdistanz.

2.4.7 Relevanz

Um die forschungspraktische Reichweite der Theorien und ihre pragmatische Relevanz auszuloten, sollten folgende Fragen an die generierten Theoriebezüge gerichtet werden (vgl. Steinke 2005, 330):

- Entwickelt die formulierte Fragestellung hinreichende Relevanz?
- Worin läßt sich der spezifische Beitrag der generierten Theorie ausmachen?

Der pragmatische Wert identifizierter Theorien muss gewährleistet werden und in den Kontext des eigenen Faches gestellt werden. „Die Beliebigkeit in sich kohärenter Theorien wird durch eine Rückbindung an die Erfahrungswelt begrenzt" (Dahnken 2005, 25). Dies impliziert im Folgenden nicht nur die genaue Darlegung der Forschungsfragen, der zu Grunde liegenden Hypothesen und die Einordnung der Studie in den fachlichen Forschungsstand. Vielmehr muß sich der erwartbare Ertrag in unterrichtsprakti-

schen und lebenssituativen Zusammenhängen bewähren (können) und wird daher dementsprechend in der vorliegenden Studie auf der Ebene von unterrichtlichen Leitlinien formuliert. Die Untersuchung wird so in die Alltäglichkeit unterrichtlichen Handelns zurückgeführt und somit der praxisorientierten Relevanz der generierten Theorien angemessen Rechnung getragen. Insgesamt werden Theorie und Empirie wechselseitig aufeinander bezogen und gegenseitig erhellt (Primat der Vermittlungsabsicht).

Tab. 2: Gütekriterien im Kontext der vorliegenden Studie

Theoretische Bezugnahme	Kriterium	Definition	Realisierung
Kernkriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2005)	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	Transparenz der Untersuchung durch die Sichtbarkeit der Forschungsschritte	Dokumentation des Forschungsprozesses (Vorverständnis, Datenerhebung, Auswertungsverfahren und -schritte, forschungsbezogene Entscheidungen)
			peer debriefing
			Anwendung kodifizierter Verfahren
	Indikation des Forschungsprozesses	Angemessenheit des Forschungsdesigns für die Forschungsfragen	Begründung des Designs über die Forschungsfragen
			Einordnung in die Didaktische Rekonstruktion als Forschungsrahmen
			Theoriegeleitete Modellierung des Forschungsdesigns
	Empirische Verankerung	Methodisch kontrollierter Vorgang der Theoriegenerierung. Rückbindung der Ergebnisse an die Empirie	Theoriegeleitete Interpretation der Daten
			Iteratives Vorgehen innerhalb der Didaktischen Rekonstruktion
	Limitation	Bestimmung der Geltungsschärfe der generierten Theorie	Theoriegeleitete Konstruktion der Stichprobe
			Reflexion der Verallgemeinerungsfähigkeit (Gemeinsamkeit und individuelle Vielfalt)

	Relevanz	Prüfung der Erklärungskraft der gewonnenen Theorie	Alltags-, bzw. Unterrichtspraxisnahes Untersuchungsdesign, Rückbindung der Theorie in die alltägliche Unterrichtspraxis (unterrichtliche Leitlinien)
			Reflexion der wissenschaftlichen Theoriediskussion (Forschungsstand)
			Explizieren von Gemeinsamkeiten und Eigenheiten sowie Unterschieden
			Primat der Vermittlungsabsicht

Quelle: nach Klee 2008; 36-37; verändert

3 Fachliche Klärung

Im Vorfeld der Fachlichen Klärung sind theoretische Vorannahmen und Entscheidungen zu treffen. Diese dienen der notwendigen Eingrenzung der Fragestellung und den zu begründenden Annahmen über die Angemessenheit des Untersuchungsgegenstandes im Hinblick auf die Vermittlungsperspektive. Um den spezifischen Bedingungen des Untersuchungsgegenstandes der vorliegenden Studie angemessen Rechnung tragen zu können, sind zielführende Grundsätze der Gestaltung der Untersuchungsaufgabe anzulegen. Analog zu dem dargestellten untersuchungsmethodischem Vorgehen innerhalb der Didaktischen Rekonstruktion, erfolgt im Verlauf der Untersuchung eine kategorisierende Strukturierung fachlicher Denkfiguren als Voraussetzung für die Kontrastierung und Vermittlungsuntersuchung innerhalb des wechselseitigen Vergleichs. Dabei werden wesentliche Kontrastierungen zwischen den fachlichen Konzepten deutlich gemacht und im Hinblick auf die Vermittlung markiert. Abschließend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der fachlichen Vorstellungen vergleichend zusammengefasst und zukünftige Herausforderungen im Rahmen der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung um Integration im Zusammenhang mit Migration aufgezeigt.

3.1 Fachliche Klärung als fachdidaktische Untersuchungsaufgabe und Methode

3.1.1 Ziele und Charakteristika

Innerhalb der von Kattmann et al. (1997) terminologisch eingeführten und von Gropengießer (2001) als ‚Fachliche Klärung' exemplarisch ausgearbeiteten Untersuchungsaufgabe erfolgt eine Untersuchung fachwissenschaftlicher Strukturen unter didaktischer Vermittlungsabsicht, d. h. unter einem „metafachlichen Auswahlkriterium" (Gropengießer 2001, 33). Die Gemeinsamkeit der Fachlichen Klärung mit der ‚Sachanalyse' (Klafki) liegt in der beabsichtigten Auswahl und Begründung von Bildungsinhal-

ten und Lerngegenständen. Im Gegensatz zu der einseitig rezeptiven Selektion, zeichnet sich die Fachliche Klärung jedoch durch die reflexiv-distanzierte und umfassende didaktische Aufarbeitung des jeweiligen Sachgegenstandes aus (vgl. Kattmann et al. 1997, 10f.). Fachliche Erklärungskonzepte werden in ihrer Funktion, Genese und gesellschaftlichen Bedeutung untersucht (vgl. Hilge 1999, 17). Die Untersuchung der fachlichen Quellen greift auf die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse zurück (vgl. Mayring 2002; Mayring 2003). Ein weiterer Unterschied zur ‚Sachanalyse' zeigt sich in der übergeordneten Rahmung der Untersuchungsaufgabe, durch die das Modul der fachlichen Klärung integraler Bestandteil einer komplexeren Untersuchung – der Didaktischen Rekonstruktion – wird.

Durch die Untersuchung von fachlichen Quellen werden – ebenso wie innerhalb der Erfassung der Lernerperspektiven – „aus psychologischer Sicht Vorstellungen" (Gropengießer 2001, 35) erschlossen. Die fachlichen Aussagen zielen u. a. auf Legitimationsbeschaffung innerhalb der jeweilig zeit- und kulturgeprägten ‚Scientific Community'. In diesem Sinne reflektieren fachliche Vorstellungen erkenntnistheoretische und epistemologische Paradigmen einer Wissenschaftlergemeinschaft. Diese ‚geronnenen' Zeugnisse fachwissenschaftlicher Tätigkeit werden in einem weithin formalisierten Prozess entwickelt. Sie sind aber als Konstrukte zu betrachten, „die immer auch subjektive Sichtweisen enthalten" (Seitz 2005, 17). Dies steht im Gegensatz zu einem vergegenständlichten Verständnis wissenschaftlicher Theorien. Fachtheorien werden – metaphorisch ausgedrückt – oft als Gebäude modelliert, sie „fußen" beispielsweise auf einem „brüchigen Fundament" oder werden argumentativ „zum Einsturz" gebracht – kurzum: sie erscheinen objektiviert. Wissenschaftliche Theorien müssen jedoch stets im Kontext ihres historischen und sozialen Entstehungsprozesses interpretiert werden – sie stellen soziale Konstruktionen dar, in denen subjektive Vorstellungen Eingang finden (vgl. Gropengießer 2001, 35-36). Die Untersuchungsanlage der Fachlichen Klärung erfordert daher in Teilen den Rückgriff auf wissenschaftliche Originalquellen und deren spezifische Perspektivität – um auf dieser Basis die vermittlungsrelevanten Implikationen herausarbeiten zu können.

Die Untersuchungen innerhalb der Fachlichen Klärung bezwecken keineswegs eine vollständige Erschließung des jeweiligen fachlichen Gegenstandsbereiches – das Ziel besteht vielmehr „neben der Offenlegung von wissenschaftlichen Vorstellungen darin,

eine breitere Verständnisebene innerhalb des Faches zu erreichen, um damit eine höhere Sensibilität gegenüber zunächst fremd und unangemessenen Vorstellungen zu entwickeln“ (Hilge 1999, 17). Dadurch sollen nicht zuletzt auch Aussagen der Schüler/Innen besser nachvollzogen, verstanden und eingeordnet werden können. Vor allem in wissenschaftshistorischen Quellen kommen häufig Lebensweltvorstellungen zum Tragen, die für das Verständnis der Schülerperspektiven ertragreich sein können: „In vielen Fällen ist durch die Kenntnis wissenschaftshistorischer Vorstellungen eine Absicherung der Interpretation der Schüleräußerungen auch vor dem fachlichen Hintergrund gegeben“ (ebd., 18). Dabei sollte diese Interpretationshilfe nicht als Abriss einer Wissenschaftsgeschichte und Versuch, diese genetisch unterrichten zu wollen, missverstanden werden. Die gegenseitige Beeinflussung von Ergebnissen der Fachlichen Klärung und der Erfassung der Lernerperspektiven ist vielmehr konstitutiver Bestandteil des Untersuchungsrahmens der Didaktischen Rekonstruktion.

3.1.2 Leitende Fragen der Fachlichen Klärung

Die Untersuchungsaufgabe der fachlichen Klärung beinhaltet, so wie sie ursprünglich von Kattmann et al. (1997) formuliert wurde, folgende grundsätzlichen untersuchungsleitenden Fragen, deren thematische Adaption sich an den unterschiedlichen Bedingungen des gewählten Sachverhalts zu orientieren hat.

- Welche fachwissenschaftlichen Aussagen liegen zum Sachgegenstand vor und wo zeigen sich deren Grenzen?
- Welche Genese, Bedeutung und Funktion haben die fachlichen Vorstellungen und in welchen Kontexten werden sie verwendet?
- Welche Fachwörter werden verwendet und welche Termini legen durch ihren Wortsinn lernhinderliche beziehungsweise lernförderliche Vorstellungen nahe?

3.2 Grundsätze und Struktur der Untersuchungsaufgabe

3.2.1 Primat der Vermittlungsperspektive

Der Modellrahmen der Didaktischen Rekonstruktion stellt die Grundlage für Methodik und Struktur der Untersuchungsaufgabe dar. Als leitend für die Fachliche Klärung des Themas erweist sich die Frage nach der didaktischen Bedeutsamkeit, die „Auswahl, Struktur, Umfang und Tiefe der Darstellung“ (Gropengießer 2001, 34) prägt. Im Untersuchungsverlauf können dabei durch die iterative Bearbeitung Aspekte zu Tage treten, die eine zeitweilige Didaktische Strukturierung verändern oder neue Sichtweisen ermöglichen (vgl. Weitzel 2006, 41). Die Zielsetzung der Untersuchungsaufgabe konkretisiert sich in der Rekonstruktion wesentlicher fachlicher Elemente der Sachstruktur für den Unterricht – dementsprechend stehen Korrespondenzen zu den Schülervorstellungen im Vordergrund. Die vorliegende Untersuchung vermittelt zwischen Fachvorstellungen und Schülervorstellungen und nimmt Bezug auf die lebensweltliche und fachliche Relevanz beider Vorstellungsbereiche. Hier zeigt sich insbesondere auch der Ertrag der eingenommenen rekursiven Sichtweise der Untersuchungsschritte und der wechselseitig erfolgten Bearbeitung der Untersuchungsfragen. Es wird mittlerweile angenommen, dass fachliche Sichtweisen umfassender geklärt werden können, „wenn man sie aus einer anderen Perspektive, nämlich der Perspektive der Lernenden, zu sehen versucht“ (Duit 2004, 3). Dadurch soll die Fachliche Klärung auch einen Beitrag zum Verständnis lebensweltlicher Vorstellungen leisten.

3.2.2 Begriffliche Explikation

Die sprachliche Verwendung von ‚Integration‘ und ‚integrieren‘ sowie ‚Integriert-Sein‘ bedarf der Reflexion, um das Wort und seine begrifflichen Bedeutungen in die fachlichen Auseinandersetzungsformen einordnen zu können. Die begriffliche Reflexion soll die Charakteristika des Wortes Integration in verschiedenen Zusammenhängen herausarbeiten – insbesondere normative Elemente und bereichsspezifische Vorstellungsinhalte müssen aufgedeckt werden. Um das Verständnis von Integration umfassend

klären zu können, ist neben allgemeinen sprachlichen Vorstellungsinhalten des Wortes vor allem der fachsprachliche Duktus von Interesse – häufig bedient sich die Fachsprache eines präzisen Vokabulars, das in der umgangssprachlichen und alltäglichen Sprachpraxis nicht angelegt ist. Daher kommt im Hinblick auf die Vermittlungsperspektive der begrifflichen Klärung des Wortes Integration besondere Bedeutung zu.

3.2.3 Elementarisierung sozialwissenschaftlicher Ansätze der Integration

Die gesellschaftlichen Folgen von Migrationsprozessen sind in den letzten Jahren nicht nur zu einem zentralen Thema in Politik, Öffentlichkeit und Medien avanciert – auch der Bereich der sozialwissenschaftlichen Forschung wandte sich migrationsbezogenen Problemstellungen vermehrt zu. Die sozialwissenschaftlichen Disziplinen „analysieren einerseits Struktur und Funktion der Systeme, in denen sich das aufeinander bezogene Handeln der Menschen vergegenständlicht hat. Andererseits die Wechselwirkung zwischen diesen institutionellen Systemen und Handlungs- und Verhaltensweisen“ (Reimann 1994, 623). Dabei verfügen die Sozialwissenschaften über eine Pluralität von Erkenntniswegen und Teildisziplinen: Auch die Theoriebildung im Rahmen der fachlichen Auseinandersetzung mit Migration erfolgte im Ensemble der interdisziplinären Sozialwissenschaften unter vielfältigen Zugangsschwerpunkten (Soziologie, Psychologie, Ökonomie, Kulturwissenschaften, Politikwissenschaften, Geschichte, Pädagogische Psychologie). Es entstanden im „Prozess der Wissensakkumulation – wie beispielsweise in der Migrations- und Integrationsforschung – gemeinsame Tendenzen [...] und es bildete sich ein (mehr oder weniger) geteilter Stand der Wissenschaft“ (Sackmann 2004, 13). In Abhängigkeit von Erkenntnisinteresse und theoretischem Hintergrund werden dabei zumeist unterschiedliche (Einzel-)Fassetten von Eingliederungsprozessen reflektiert, dementsprechend vielfältig stellen sich die verschiedenen Erklärungsansätze und Theorien der Integrationsforschung dar (vgl. Beger 2000, 8). Die Analyse der fachlichen Perspektiven hat sich an dieser fachlichen Spannweite zu orientieren und dabei die Argumentations- und Analyseperspektiven der Theorien und Konzepte sowie Paradigmenwechsel zu markieren. In der vorliegenden Arbeit erfolgt dies durch das Herauspräparieren von Einzelkonzepten und die Explikation von Denkfiguren, die durch

die Ansätze ausgewählter Originaldokumente fachlich vertreten werden. Die Auswahl der Ansätze und Theorien ist zu begründen.

3.3 Explikation des Begriffs Integration

3.3.1 Fragestellung

Im Folgenden werden Verständnisse des Wortes Integration verfügbar gemacht, um auf dieser Basis die Spannbreite der Debatte um Integration im thematischen Sachzusammenhang einordnen zu können. Das Ziel besteht darin, die Spezifität des Integrationsverständnisses, dessen einhergehende Normativität und fachlich-analytische Differenzierungsformen in Bezug auf die Fragestellung der Untersuchung herauszuarbeiten, um auf dieser Folie die didaktische Relevanz zu reflektieren. Folgende Leitfragen können geschieden werden:

- Welche allgemeinsprachlichen Vorstellungsinhalte können durch das Wort Integration und seine Ableitungen verfügbar gemacht werden?
- Welche Vorstellungen sind mit dem Wort Integration im Zusammenhang mit dem Zusammenleben zwischen Einheimischen, Minderheiten und Zuwandergruppen verbunden?
- Welche fachlichen Begriffsverständnisse können im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Domänen herausgearbeitet werden?

3.3.2 Das Substantiv Integration und seine verblichen Transformationen

In lexikalischer Definition wird Integration als Substantiv allgemein durch die „Wiederherstellung eines Ganzen“ definiert (Dudenredaktion 1982, 349). Die verfügbaren Vorstellungsinhalte zum Substantiv variieren als

1. „[Wieder]herstellung einer Einheit [aus Differenziertem]; Vervollständigung“,
2. des Weiteren als „Einbeziehung und Eingliederung in ein größeres Ganzes“.

3. Integration beschreibt als Zustand, in dem sich etwas befindet, nachdem es integriert worden ist oder
4. die Berechnung eines Integrals“ (ebd.).

Das Verb „integrieren“ wird als „wiederherstellen; ergänzen“ definiert unter Scheidung folgender Differenzierungsformen:

1. a) „in ein übergeordnetes Ganzes aufnehmen, b) sich in ein übergeordnetes Ganzes einfügen
2. ein Integral berechnen“ (ebd.).

Integration impliziert somit die referentielle Bezugnahme auf einen größeren Gesamtzusammenhang – ein ‚Ganzes‘ oder eine (wieder-)herzustellende abgeschlossene Einheit. In eine ähnliche Richtung weist der konnotierte Terminus der ‚Vervollständigung‘. Die Wiederherstellung des Ganzen transportiert die Vorstellung eines voran gegangenen Verlustes oder der zumindest latent vorhandenen Gefährdung der referentiellen Einheit. Dabei kann ‚Integration‘ im prozessualen Sinne Bezug nehmend auf einen Vorgang und im finalen Sinne auf einen Zustand expliziert werden. ‚Integriert‘ kennzeichnet den Zustand im Hinblick auf bestimmte Merkmale, während ‚integrieren‘ die prozessuale Sichtweise hervorhebt. Darüber hinaus kann ‚integrieren‘ im Sinne des Einfügens faktativ oder als sich integrieren reflexiv verwendet werden. ‚Integration‘ bedingt Vorstellungen über die referentielle Norm einer Einheit oder eines Ganzen anhand bestimmter Eigenschaften und Merkmale.

Wird Integration auf die Eingliederung von Migrantengruppen oder ethnischen Minderheiten bezogen, so erfolgt dies unter Verwendung metaphorischer Vorstellungen von ‚Integration‘ in sozialen Bezugseinheiten und Gruppen, wobei auf dieser referentiellen Folie entsprechende Zuschreibungen sowie Ein- und Ausgrenzungen vorgenommen werden.

3.3.3 Integration im Zusammenhang mit Zuwanderung und Migration

Integration ist das zentrale Schlagwort, wenn es in politischen oder öffentlichen Debatten darum geht, wie das Zusammenleben zwischen Zugewanderten und ethnischen Minderheiten einerseits und den Einheimischen andererseits gestaltet werden soll (vgl. Treichler 2007, 84). Menschen mit Migrationshintergrund stehen in der Integrationsdebatte zumeist im Vordergrund, da sie überproportional im Verhältnis zu anderen Bevölkerungsgruppen mit sozialen Ausgrenzungserfahrungen konfrontiert sind, über rechtlich, wirtschaftlich und politisch ungeklärte oder prekäre Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten verfügen und ihnen der Zugang zu zentralen Statuspositionen und Bildungserfolg oftmals verwehrt wird (vgl. ebd.).

In der öffentlichen Diskussion und politisch-medialen Darstellung unterliegt der Begriff Integration jedoch keiner eindeutigen und präzisen Verwendung, sondern zeichnet sich vor allem durch „Mehrdeutigkeit und Unbestimmtheit" (Schramkowski 2007, 84) aus. „Viele verstehen ihn als Appell zur ‚Eingliederung in die Gesellschaft' und damit als Absage an den Rückzug in monoethnische Ghettos" (Santel 2007, 20). Zumeist bewegen sich die Diskurse innerhalb von Defizitwahrnehmungen der Mehrheitsgesellschaft: Es werden sprachliche Unzulänglichkeiten oder vermeintlich kulturelle Differenzen der Zugewanderten und Minderheiten beklagt und als Problemwahrnehmung auf die gesellschaftspolitische ‚Agenda' gesetzt. Die zugeschriebenen Integrationsdefizite sollen zumeist durch bestimmte gesellschaftspolitische ‚Rezepte', meistens jedoch durch die Einforderung von Veränderungs- und Anpassungsleistungen der Zugwanderten und ethnischen Minderheiten behoben werden. Das mehrheitsgesellschaftliche Integrationsverständnis bewegt sich dabei üblicherweise zwischen den Polen von Hilfen und Fördermaßnahmen auf der einen und hartnäckig verteidigten Assimilationserwartungen auf der anderen Seite. Zumeist verlaufen die Auseinandersetzungen über Integration in Form alarmierender Debatten. ‚Zwischentöne' sowie differenzierte Meinungs- und Argumentationsfiguren stellen – vor allem in der medialen Berichterstattung – eher die Ausnahme dar. Auch die Politik bedient sich der damit einhergehenden Ein- und Ausgrenzungen und zugespitzten Wortführerschaften. Beispielsweise wurde Integration Teil eines Politikverständnisses, das zwischen Integration im Sinne einer Eingliederung in die bundesdeutsche Gesellschaft und Rückkehr unterschied

(vgl. Treibel 2003, 136). In dieser Tradition steht beispielsweise die politische In-Dienstnahme des Integrationsbegriffs durch den hessischen Ministerpräsidenten Roland Koch und seiner Wahlkampfstrategie in den Landtagswahlen 2008. Er hatte die Münchner U-Bahn Angriffe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – boulevardjournalistisch flankiert – genutzt, um unverhohlen die Integrations- mit der Rückkehrfrage zu verbinden und daraufhin zunächst eine heftige Integrationsdebatte ausgelöst, um schließlich massiv Wählerstimmen zu verlieren. Die politische Vereinnahmung der Integrationsdebatte war gescheitert. Auch hier dominierte die Sichtweise auf die Zugewanderten als Auslöser eines gesellschaftlichen Problems, das entweder durch einseitige Angleichung beziehungsweise Anpassung oder Rückkehr zu lösen ist.

Vor dem Hintergrund der subkulturellen Pluralisierung von Lebensstilen und Wertvorstellungen, dem Verlust der Bindekraft gesellschaftlicher Verbindlichkeiten und der allgemeinen Individualisierung stellt sich die Frage, in ‚was' ‚wer' eigentlich integriert werden soll und ‚warum' – moderne Gesellschaften verfügen über keine homogene Kultur (vgl. Santel, 2007, 20). Dies führt unweigerlich zu der Frage, was dann eigentlich noch die gesellschaftliche ‚Einheit' ausmacht, in die integriert oder sich integriert werden soll, wenn die bisweilen postulierte gesellschaftliche Homogenität zusehends eruiert. Integration verhüllt zuweilen begrifflich die Faktizität der gesellschaftlichen Pluralisierung, wenn es in einem statischen Verständnis von Gesellschaft aufgeht. Darauf verweist der Philosoph Hans Saner in der Tageszeitung vom 3.1.2002, indem er schreibt: „Die meisten Menschen wissen übrigens nicht, dass ‚integratio' ursprünglich 'Erneuerung' heißt. […] Wenn man B in A integriert, entsteht nicht A plus B, sondern es entsteht C, etwas Neues."

Integrationsdebatten und die Auseinandersetzungsformen um die politische Konkretisierung des Schlagwortes sind immer auch Selbstbestimmungen und zugleich Zerrbilder des gesellschaftspolitischen Zeitgeistes, die auf das gesellschaftliche Selbstverständnis hinweisen: „Tatsächlich birgt die Forderung nach Integration nicht nur das Problem einer Mehrheit mit einer nicht hinreichend angepassten Minderheit, sondern eine Vorstellung, um nicht zu sagen: ein Ideal dieser Mehrheit von sich selbst – eben die Vorstellung einer mehr oder minder einheitlichen Gemeinschaft, in der sich eine Minderheit zu integrieren hat. Und so gewiss es ist, dass diese Gemeinschaft bürokra-

tisch existiert, so ungewiss wird sie, je weiter man ins Soziale vordringt“ – so schreibt Thomas Steinfeld in der Süddeutschen Zeitung vom 13.02.08.

Vor diesem Hintergrund von Mehrdeutigkeit und tendenzieller Vereinnahmungsgefahr ist konzeptionell zu klären, wie das umstrittene Wort Integration fachlich differenziert werden kann, um eine versachlichende Perspektive im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Zuwanderung und Migration anzubahnen.

3.3.4 Sozialwissenschaftliche Vorstellungen zum Begriff Integration

3.3.4.1 Integration und soziale Systeme

Blickt man auf soziologische Verständnisse von Integration, so steht allgemein die Einheit von sozialen Systemen im Mittelpunkt: Integration wird verstanden als „Einheit eines Sozialsystems, geschaffen durch die verbindliche Festlegung der Positionen verschiedener Elemente und die Definition ihrer Beziehungen untereinander“ (Lautmann 1994, 303). In diesem Zusammenhang bezog Talcott Parsons den Begriff im strukturfunktionalistischen Sinne auf die Stabilität sozialer Systeme (vgl. Parsons 1964). Es geht dabei um einen gleichgewichtsbezogenen homöostatischen, und spannungsarmen Zustand der Elemente sozialer Systeme in ihrem Verhältnis zueinander. „Das soziale System befindet sich im Gleichgewicht, wenn sich die Handelnden im Einklang mit ihren individuellen Bedürfnissen und mit den Erwartungen ihrer Interaktionspartner verhalten, was die Verinnerlichung gemeinsamer Werte und Normen voraussetzt (vgl. Peuckert/Scherr 2006, 115). In dieser Sichtweise ist Integration eine Voraussetzung für gesellschaftliche Stabilität und dem dauerhaften Systemerhalt – Integration stellt nicht zuletzt einen Grundbegriff der strukturfunktionalistischen Theorie dar. Dabei impliziert ein solch homöostatisches Verständnis von Integration Stabilität und Gleichgewicht, aber auch kritische Konnotationen eines „konservativen, prozessfeindlichen Gesellschaftsmodells“ (Gronemeyer 1983).

3.3.4.2 Integration, Akkulturation und Assimilation

Integration wird nicht nur auf Einheit und Zustand eines Sozialsystems bezogen, sondern auch auf den Prozess der Eingliederung von Individuen oder Gruppen in die Ge-

sellschaft. In der fachlichen Rezeptionsgeschichte im Zusammenhang mit der Eingliederung von Migranten und ethnischen Minderheiten ist Integration von Akkulturation und Assimilation zu unterscheiden.

Akkulturation umfasst den „Prozess der Übernahme von Elementen einer bis dahin fremden *Kultur* durch Einzelpersonen, Gruppen oder ganze Gesellschaften. Diese Übernahme betrifft Wissen und Werte, Normen und Institutionen, Fertigkeiten, Techniken und Gewohnheiten, Identifikationen und Überzeugungen, Handlungsbereitschaften und tatsächliches Verhalten, insbes. aber auch die Sprache" (Esser 2006; Hervorgeh. im Orig.; A. L.). Der Endpunkt einer vollständigen Akkulturation wird üblicherweise auch als Assimilation bezeichnet.

Assimilation bedeutet das „Ähnlichwerden aufgrund eines Angleichungs- oder Anpassungsprozesses" (Klima 1994, 63). Vielfach wurden Zyklen und Phasenmodelle entwickelt, die einen linear-progressiven Assimilationsprozess unterstellten (vgl. Han 2005, 41). Am Endpunkt dieses klassischen Assimilationsverständnisses hätten sich Eingewanderte und Minderheiten vollständig an die aufnehmende Gesellschaft angeglichen womit „das Personenmerkmal ‚ethnische Herkunft' bzw. ‚ethnische Identität' bedeutungslos wird" (Treibel 2003, 109). Einer der prominentesten Vertreter einer wissenschaftlich und politisch erwünschten Theorie der vollständigen Assimilation war Robert Park (1950) [1926]. Er identifizierte eine Abfolge von fortschreitenden generationenübergreifenden und konflikthaften Interaktionsabfolgen als gesetzmäßigen Prozess der Assimilation, der als *‚race relations cycle'* bezeichnet wurde. Vor dem Hintergrund ungleichförmiger Assimilationsprozesse, ethnischer Konflikte und partieller Assimilationsformen wurden derartige Modelle revidiert. Spätere Differenzierungen relativierten Vorstellungen umfassender Assimilation, entwickelten differenziertere Ansätze und betonten gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse und die Akzeptanz der Zugewanderten durch die Aufnahmegesellschaft (vgl. bspw. Eisenstadt 1954; Gordon 1964).

Bisweilen wurden Assimilation und Integration nicht hinreichend trennscharf abgegrenzt beziehungsweise normativ aufgeladen. „Die Migrationssoziologie, für die *Integration* lange Zeit der zentrale Begriff war, hat sich seiner politisch-normativen Verwendung insoweit angeschlossen, als sie Integration ausschließlich als Anpassung von

Zuwanderern verstand, wenn man auch bestimmte Bedingungen auf Seiten der Aufnahmegesellschaft für einen erfolgreichen Integrationsprozess voraussetzte." (Treibel 2003, 137, Hervorgeh. im Orig.; A. L.). Neuere Perspektiven beachten diese begrifflichen ‚Unschärfen' und unterscheiden beispielsweise Integration als Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft und Assimilation als eine spezifische Akkulturationsform (vgl. Sackmann 2004, 23f.). Derartige Integrationsverständnisse zielen vornehmlich auf die Eingliederungskonzepte und Strategien der Zuwanderungsgesellschaft – betonen aber auch dynamische Sichtweisen, die Integration als Ergebnis von Interaktionen und Aushandlungen konstruieren. „Während in den frühen Theorien der Eingliederungsprozess von Migranten meist nur Assimilation genannt wurde, ist heute häufiger von Integration die Rede, weil die Gesellschaft als eine Gesamtheit dynamischer Prozesse gesehen wird und daher ständigen Veränderungen unterliegt, es also nicht nur um eine einseitige Anpassung von Minderheiten geht, sondern um die Entstehung von etwas Neuem sowie um eine breite Palette von Identifikationsmöglichkeiten" (Oswald 2007, 93). Ein Beispiel für eine prozessuale Betrachtung schlägt Rinus Pennix vor, indem er Integration als „process of becoming an accepted part of society" definiert (zit. n. Treichler 2007, 85). Eine derartige Sichtweise bezieht Teil-Integration, unterschiedliche Integrationsverläufe oder ‚Rückschläge' ein. „Zudem trägt der englischsprachige Begriff ‚society' dem Umstand Rechnung, dass für die Betrachtung von Integrationsprozessen sowohl die strukturell-institutionelle Ebene der Gesellschaft bedeutsam ist, als auch die Ebene der inter-ethnischen (Gemeinschafts-)Beziehungen" (ebd.). In der fachlichen Auseinandersetzung wurden alternative Begriffe diskutiert und in die Diskussion um Eingliederung eingebracht. Beispielsweise wurden Absorption, Inklusion oder Inkorporation vorgeschlagen (vgl. Bauböck 2001, 27ff.). Diese führten jedoch zumeist zu einer bloßen Ersetzung der Integrationsbegrifflichkeit ohne programmatische Konsequenzen oder inhaltliche Erneuerungskraft. Die Kritik an der begrifflichen „Ordnungsmystik" (Gronemeyer 1983) formuliert Giese gleichsam als hinter dem Begriffsverständnis liegende „Kolonisierungswünsche" (Giese 2002, 162) und unterstellt ein fachlich konservatives Erkenntnisinteresse. Er bemerkt kritisch: „In jedem Fall sollte die Leerformel Integration, wenn man sie zur Argumentation braucht, inhaltlich-konkret gefüllt werden" (Giese 2002, 163). In der inhaltlich-programmatischen Auseinandersetzung um die Integration betonten Ansätze des Multikulturalismus beziehungsweise des kulturellen Pluralismus die Stärkung von Minderheiten und die Ak-

zeptanz kultureller Vielfalt, während Assimilationstheorien Angleichungsprozesse der Minderheiten an gesellschaftliche Standards in ihrer funktionalen Bedeutung beispielsweise bezüglich des Spracherwerbs festhielten. Transmigrationsperspektiven verschieben ihren Blickwinkel zunehmend von der nationalstaatlichen Perspektivierung in Richtung jener ‚sozialer Integrationsräume', die sich jenseits von Nationalgesellschaften in der durch Migration geprägten Lebenswelt aufspannen. Sie verweisen zudem auf die gesellschaftspolitische Indifferenz ethnisch-kultureller Pluralität und plädieren entsprechend für eine ‚Unaufgeregtheit' im Umgang mit Differenz (vgl. Peuckert/Scherr 2006, 203) und – nicht zuletzt – mit Integration.

3.3.4.3 Differenzierte Verständnisse von Integration

Als konsensfähig sollte sich die Verwendung des Integrationsbegriffes dann erweisen, wenn er entsprechend analytisch-differenzierend im Hinblick auf Eingliederungs- und Verflechtungsformen in spezielle Teilbereiche und Funktionssysteme der Gesellschaft gerichtet ist. Zu einer Versachlichung können analytisch abgrenzbare begriffliche Dimensionen beigetragen, die Integration nicht normativ verschleiern, sondern empirische Analysen und differenzierte Einschätzungen zulassen. In der fachlichen Diskussion – vor allem jedoch in der empirischen programmatischen Entfaltung kann folgende Differenzierung als bedeutsam eingeschätzt werden (in Anlehnung an Esser 1980; Beger 1997; Giese 2002; Schramkowski 2007). Demnach umfasst Integration vier Dimensionen, die in der Migrationsforschung zuweilen als Phasenmodell ausbuchstabiert und empirischer Prüfung unterzogen worden sind (vgl. beispielsweise Strassburger 2001):

- Integration umfasst als *funktionale oder kulturelle Integration* den Aufbau des für die Bewältigung der Lebenssituation notwendigen gesellschaftlichen Orientierungswissens und dem Erwerb von Sprachkenntnissen. Funktionale Integration wird auch als kulturelle Integration oder als kognitive Integration bezeichnet und zielt im herkömmlichen Verständnis auf den Erwerb des basalen gesellschaftlichen Orientierungswissens und der relevanten Kulturtechniken, um die Teilhabe in den gesellschaftlichen Funktionsbereichen zu ermöglichen.
- S*oziale Integration* beschreibt die Herstellung beidseitiger Akzeptanz und Toleranz, die dem Aufbau von sozialen Kontakten zwischen Zuwanderergruppe, Minderheit und Einheimischen voraus geht. „Erst wenn Respekt und Akzep-

tanz gegenüber Pluralität wächst und zum bestimmenden Lebensgefühl in Deutschland wird, ist Integration gelungen“ (Schiffauer 2002, 5f). Dies erfordert neben der mehrheitsgesellschaftlichen Zustimmung zu Pluralität vor allem das allmähliche Verschwinden ethnischer Kategorisierungsvorstellungen von Deutsch und Nicht-Deutsch-Konzepten sowie von ‚Ausländer‘-Zuschreibungen.

- S*trukturelle Integration* beschreibt einen Prozess des Zugangs zu Statuspositionen der Gesellschaft und gleichberechtigter Partizipation. Die strukturelle Dimension thematisiert damit die institutionelle Verteilung der Zuwander- und Minderheitengruppen in den Schlüsselpositionen der Gesellschaft und zielt auf die Abwesenheit struktureller Diskriminierungsformen und die Gleichberechtigung im Vergleich mit der einheimischen Bevölkerung. So definiert Franz Hamburger Integration als „Partizipation an der Gesellschaft“ (Hamburger 2002, 24). Dies kann mit Konflikten einhergehen und Aushandlungsprozesse und Konfliktlösungsmechanismen bedingen.
- Integration beschreibt als *identifikatorische Integration* den Aufbau und Wandel von Zugehörigkeitsmodellen und den Identitätswandel zwischen Zugewanderten und der Aufnahmegesellschaft. Allgemein werden damit zumeist Zugehörigkeitsgefühle der Migrantengruppe zur Aufnahmegesellschaft gefasst. „Dabei scheint sich die Integration in dieser Dimension, also Zugehörigkeits- und Identifikationsgefühle mit ethnisch-nationalen, regionalen und/oder lokalen Strukturen, im Vergleich zu den anderen Dimensionen langsam zu entwickeln, weil sie Identifizierungsangebote der aufnehmenden Gesellschaft bedingt“ Schramkowski 2007, 101).

Es ist unklar, inwiefern Integration eine progressiv voranschreitende Dynamik unterstellt werden kann oder soll und ob die Integrationsdimensionen in einer ursächlich-linearen Schrittfolge angelegt werden können. Bis heute ist umstritten, ob eine Kausalstruktur des Integrationsverlaufes unterstellt werden kann (vgl. Oswald 2007, 113). Insgesamt kann festgehalten werden: Wird der vermeintlichen Normativität des Integrationsbegriffs ein programmatisch-fachliches Profil im Sinne einer analytischen Differenzierung verliehen, so entwickelt er durchaus Erklärungskraft und trägt einer diffe-

renzierten Annäherung an die Voraussetzungen, Bedingungen und Herausforderungen des Zusammenlebens zwischen Zugewanderten, ethnisch-kulturellen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft Rechnung.

Tab. 3: Differenzierungsformen von Integration

Perspektivierung	Integrations-dimensionen	Ausgewählte Ansätze im Rahmen der sozial-wissenschaftlichen Auseinandersetzung	Integrationsverständnis Integration als (…)
Migrant/Innen-perspektive Perspektive der Aufnahmegesell-schaft Multi-lokal: MigrantInnen-perspektive und Perspektive der Aufnahmegesell-schaft	Funktional Sozial Strukturell Identifikatorisch	Assimilation Multikulturalismus Transnationalismus	dauerhaft unabgeschlossen oder final abgeschlossen durch Start- und Endpunkt (Prozess) Ähnlichkeit im Hinblick auf defi-nierte Merkmale oder Standards (Zustand) normative Grundlage des Zusam-menlebens ambiguitätsorientierte Grundlage des Zusammenlebens politisch-normativ aufgeladener Begriff / „Leerformel“

Quelle: eigene Erstellung

3.3.4.4 Integration am Beispiel einer ausgewählten Untersuchung

Ein Beispiel für eine empirische Integrationsuntersuchung stellt die Studie des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung dar (vgl. im Folgenden Berlin-Institut 2009). Sie fragt, wie sich die in Deutschland lebenden Migrantengruppen zurecht finden und entwickelt Kriterien einer vergleichenden Untersuchung des Integrationserfolges in Deutschland.

Erfolgreiche Integration wird allgemein als „gegenseitiger Prozess der Angleichung zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und der schon ansässigen Bevölkerung“ (ebd., 9) beschrieben. Dazu wird allgemein auf eine notwendige Öffnung der Mehrheitsgesellschaft sowie gleichzeitig auf einen „Integrationswillen“ (ebd.) der Zugewanderten verwiesen. Integration wird als Angleichung und /oder Annäherung anhand des rechtlich-sozialen Status, Bildungs- und Erwerbsbeteiligung, der Einkommenserzielung und gesellschaftlichen Engagements elementarisiert. Dazu sei auf Seite der Aufnahmegesellschaft die rechtliche Gleichstellung, verbesserte Zugangsmöglichkeiten zu den Arbeitsmärkten, die Förderung von Bildung und Ausbildung beziehungsweise Anerkennung von Bildungsabschlüssen sowie Respekt und Toleranz gegenüber Pluralität grundlegend. Auf der anderen Seite wird den Zugewanderten und Minderheiten Spracherwerb und Lernbereitschaft, Wille zur ökonomischen Selbst- und Eigenständigkeit und die Akzeptanz der Rechtsordnung sowie der kulturellen und sozialen Normen abverlangt. Die Nähe zur Assimilation wird innerhalb der Studie begrifflich angelegt, wenn diese für die Studie als „vollständiges Aufgehen einer Gruppe in der Aufnahmegesellschaft“ definiert wird. Die empirische Datenerhebung wird anhand des Mikrozensus vorgenommen, also entziehen sich die Postulate einer im engeren Sinne empirischen Überprüfung, da der Mikrozensus keine Generierung qualitativer Indikatoren wie beispielsweise der Anerkennung von Minderheiten oder die Zustimmung zum demokratischen Rechtssystem zulässt. Insgesamt dienen die sozio-ökonomischen Merkmale von Migrantengruppen als quantitative Indikatoren des Integrationserfolges. Dabei werden acht verschiedene Herkunftsgruppen geschieden. Der entwickelte „Index zur Messung von Integration (IMI)“ beschreibt durch 20 Indikatoren den Integrationserfolg der jeweiligen Herkunftsgruppe und erlaubt Vergleiche. Gemäß der Untersuchungsergebnisse prägt die Herkunft den Bildungserfolg, die „Integrationsverlierer“ sind beispielsweise Gruppen aus dem ehemaligen Jugoslawien, Afrika oder der Türkei. Dies wird durch die schwierige Migrationsgeschichte – beispielsweise der Fluchtmigration und Folge von Bürgerkrieg – erklärt. Weiterhin sind in dieser Hinsicht fehlende Anerkennungen von Abschlüssen und strukturelle Zugangsmöglichkeiten sowie bestehende Ressentiments und Vorurteile von Bedeutung. Darüber hinaus wirkt die Bildungsferne, beispielsweise von Mitgliedern der Gruppe mit türkischem Hintergrund, bis heute fort. Allerdings sind die in Deutschland Geborenen besser integriert als die erste Zuwanderergeneration. Außerdem integrieren

sich Eingebürgerte besser als ‚Ausländer'. Weiterhin verweist die Studie auf regionale Unterschiede des Integrationserfolges und entwickelt als Ergebnis spezifische Integrationsempfehlungen. Insgesamt lassen sich diese als Aufforderung an die Mehrheitsgesellschaft zusammenfassen, vornehmlich Bildung und Ausbildung zu verbessern und Chancengleichheit zu schaffen. Auf der anderen Seite wird empfohlen, in Migrantengruppen – deren Wertesystem beispielsweise die Entwicklung von Frauen und Männern unterdrückt oder einschränkt, die Diskussion der Geschlechterrollen anzuregen. In einem ähnlichen Zusammenhang soll bildungsfernen Gruppen mit Migrationshintergrund die Bedeutung von Bildung und Ausbildung vermittelt werden. Weiterhin wird eine frühe allgemeine Sprachförderung empfohlen und vermehrt gemeinsame Bildungsangebote eingefordert, um strukturelle ‚Parallelgesellschaften' zu vermeiden. Schulen sollten als ‚Integrationszentren' konsequent ausgebaut werden und gesellschaftliche Defizite weitergehend aufgedeckt werden. Bezüglich der Identifikation mit der deutschen Gesellschaft plädiert die Studie für eine vermehrte Einbürgerung in Deutschland Geborener (ius soli) – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der notwendigen Vermittlung von Wahrnehmungsformen des Angenommen-Werdens und der gesellschaftlich-rechtlichen Anerkennung. Insgesamt wird Integration als beidseitige Anstrengung ausbuchstabiert, um die Situation von Menschen mit Migrationshintergrund nachhaltig zu verbessern und den gesellschaftlichen Herausforderungen – vornehmlich den demografischen Entwicklungstendenzen der Bundesrepublik begegnen zu können.

3.3.4.5 Zusammenfassung

Es lässt sich zusammenfassen, dass neben der diffus-uneinheitlich, teilweise ideologischen Verwendung und der ‚Indienstnahme' in medialen und politischen Diskursen, die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff ebenfalls höchst uneinheitlich geprägt ist. Auch die fachliche Diskussion ist zum Teil normativ aufgeladen und transportiert unterschiedliche Bedeutungen. Die Unterscheidung von Dimensionen der Integration erlaubt eine begrifflich-programmatische Versachlichung und betont Integration als Eingliederung in die Gesellschaft. Die gesellschaftspolitisch-mediale ‚Multipräsenz' des Begriffs ist fachdidaktisch von höchster Relevanz und eröffnet die Frage nach den herauszuarbeitenden Lernmöglichkeiten und den dahinter

häufig verborgenen begrifflichen Konzepten. Derartige Reflexionstätigkeit liefert einen fruchtbaren Beitrag zu der Frage, welche Vorstellungen über Migration und Integration das Verständnis der Migrationsgesellschaft fördern und den Aufbau sozialwissenschaftlichen Wissens anbahnen.

3.4 Elementarisierung ausgewählter sozialwissenschaftlicher Ansätze und Theorien zur Integration

3.4.1 Fragestellung

Vor dem Hintergrund der explizierten Untersuchungsbedingungen lässt sich die Zielsetzung der Fachlichen Klärung ausgewählter sozialwissenschaftlicher Ansätze in folgende zielführende Fragen inhaltlich ausdifferenzieren.

- Welche Vorstellungen sind im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Zuwanderung, ethnischen Minderheiten und Integration als wesentlich anzusehen? Können paradigmatische Konzeptwechsel in der integrationstheoretischen Debatte identifiziert werden?
- Welche gesellschaftlichen und politischen Implikationen sind mit den wissenschaftlichen Aussagen verbunden?
- Lassen sich Widersprüche und Irregularitäten in der Abgrenzung der fachlichen Denkfiguren identifizieren? Wo liegen die Grenzen der jeweiligen Betrachtung?
- Welche Schlussfolgerungen können für die unterrichtliche Vermittlung gezogen werden?

3.4.2 Methodische Vorgehensweise

3.4.2.1 Grundlagen

Innerhalb der vorliegenden Studie erfolgt die Untersuchung fachlicher Ansätze im Wesentlichen über die Originalliteratur eines einzelnen Autors der fachlichen Quelle. Darüber hinaus wird ihre Aussagekraft durch das Hineintragen von Sekundärliteratur in der Explikation fallbezogen eingeschätzt. Es gilt, fachliche Denkfiguren herauszuarbeiten, die zeitweilig von einem Autor oder Denkkollektiv in gewissem Maße geteilt werden und die heuristische Erklärungskraft innerhalb der didaktischen Fragerichtung entfalten. Die Auswahl fachlicher Originaldokumente ist besonders zu begründen – für die vorliegende Studie lassen sich folgende Kriterien zu Grunde legen:

Der Rückgriff auf Originaldokumente erfolgt innerhalb der vorliegenden Studie,

- wenn die Aussagen zentrale Erklärungskonzepte oder grundlegende Ideen entwickeln beziehungsweise kritisch einschätzen, die jeweils einen wesentlichen Beitrag zu der fachlichen Integrationsdebatte beigetragen haben und hinreichend gesellschaftspolitische Relevanz entfalten,
- wenn sie zum Verständnis der Schülervorstellungen beitragen und das spezifische Integrationsverständnis durch Korrespondenzen erhellen,
- wenn zentrale fachliche Termini expliziert oder alternative Termini in der Auseinandersetzung um die Integration von Zugewanderten und ethnischen Minderheiten entwickelt oder kritisch reflektiert werden.

3.4.2.2 Untersuchungsschritte der Analyse sozialwissenschaftlicher Originaldokumente

Innerhalb des Moduls der Fachlichen Klärung werden hermeneutisch-analytische Methoden angewendet: Ausgehend von der formulierten Fragestellung werden wissenschaftliche Texte mit der sachzielgerecht adaptierten Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003; Mayring 2002; Lamnek 1989) untersucht. Innerhalb der Auswertung der Qualitativen Inhaltsanalyse werden drei Formen der Interpretation zusammengeführt:

- *Zusammenfassung*: Das Ziel der zusammenfassenden Analyse besteht in einer adäquaten Reduktion des schriftlichen Materials, wobei die bedeutungstragenden Inhalte und Aussagen erhalten bleiben sollen. Die Zusammenfassung zielt darauf ab, durch Abstraktion ein „überschaubares Korpus“ (Mayring 2002, 115) zu schaffen, „das immer noch ein Abbild des Grundmaterials“ (ebd.) darstellt. Dies beinhaltet eine intensive Sichtung des Materials unter der Perspektive der leitenden Fragen. Die im Sinne der Leitfragen inhaltstragenden Textpassagen und -abschnitte werden zitiert, ansonsten werden die Textstellen paraphrasiert und durch Abstraktion so weit reduziert, dass eine überschaubare Darstellung entsteht, die den formulierten Grundsätzen entspricht.
- *Explikation*: Innerhalb dieses Untersuchungsschrittes wird zusätzliches Material an den Text herangetragen, „das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet“ (Mayring 2002, 115). So wird eine „interne Konsistenzprüfung“ (Gropengießer 2001, 38) des Materials gewährleistet, wodurch beispielsweise durch das Hinzuziehen von entsprechend zu variierenden Leitfragen die Reichweite der Erklärungen und deren Grenzen in den Blick genommen werden können. Vor allem wissenschaftshistorische Vorstellungen müssen anhand ihrer Entstehungsbedingungen eingeschätzt werden. „Die Kenntnis des jeweiligen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeldes kann damit zur Überwindung auftretender Unsicherheiten aus heutiger Sicht beitragen und so den Blickwinkel für die Vorstellungen der wissenschaftshistorischen Autoren schärfen“ (Hilge 1999, 21).
- *Strukturierung*: Die Zusammenfassung und die Explikation werden weitergeführt durch das Herausfiltern und Darstellen von Konzepten, die jeweils mit einem treffenden Namen versehen werden. Die Strukturierung stellt eine grundlegende Bedingung für die Zusammenführung der beiden Untersuchungsaufgaben durch die Methode des wechselseitigen Vergleichs dar. Durch die typisierende Strukturierung in Form von Konzepten und Denkfiguren werden „Ebenen im Kontinuum der gedanklichen Konstrukte für die Beschreibung gewählt, die einen Vergleich mit den Schülervorstellungen

(Modul: Erfassung von Lernerperspektiven) ermöglichen“ (Gropengießer 2001, 38). Die Konzepte und Denkfiguren werden analog zu den Strukturierungen der Ergebnisse der Untersuchung von Schülervorstellungen wie folgt gekennzeichnet: a) zustimmend vertreten wird ohne besondere Kennzeichnung versehen, b) antithetisch vertreten (~~durchgestrichen~~), c) kritisch diskutiert (?).

3.4.2.3 Auswahl der wissenschaftlichen Originaldokumente

Die Auswahl der fachlichen Erklärungsansätze und Dokumente hat sich an der fachlichen Tragfähigkeit der Ansätze und der Einschätzung der Lernmöglichkeiten im Lernfeld zu orientieren und gleichzeitig Bezüge zu den Schülervorstellungen herzustellen. Dies steht zum Teil der möglichen Auswahl spezieller empirischer Untersuchungen der sozialwissenschaftlichen Integrationsforschung entgegen, weil sie oftmals stark singulärer Fragestellungen verhaftet bleiben und teilweise keine allgemeinen Aussagen jenseits des eingegrenzten Untersuchungskontextes zulassen. Vielmehr sind grundlegende Ansätze zu untersuchen, die sinnstiftend auf lebensweltliche Perspektiven zu übertragen sind. Darüber hinaus hat die Auswahl der wissenschaftlichen Dokumente Überlegungen der didaktischen Vermittlungsabsicht zu reflektieren. Die ausgewählten Ansätze müssen hinreichend Relevanz im Zusammenhang mit der bundesdeutschen Debatte um die Integration von Zugewanderten und Minderheiten entwickeln, beziehungsweise in aktuellen gesellschaftspolitischen Diskursen aufzuspüren sein oder zukünftige Perspektiven entwickeln. Notwendig wird in diesem Zusammenhang der Rückgriff auf Primärliteratur, d. h. auf historische oder aktuelle Veröffentlichungen, die eine spezifische Theoriebildung oder fachliche Kritik beeinflusst haben bzw. noch gegenwärtig darauf Einfluss nehmen. Insgesamt sollen in der Fachlichen Klärung keineswegs die Entwicklungslinien der sozialwissenschaftlichen Migrations- und Integrationsforschung nachgezeichnet werden. Allerdings erscheint es innerhalb des Kapitels geboten, ein abgerundetes Bild des fachlichen Umgangs mit Migration und Integration zu zeichnen und auch Aspekte der historischen Verlagerung der wissenschaftlichen Schwerpunktsetzung zu markieren (vgl. fortfolgend ähnlich Mecheril 2004; Treichler 2007; Otto/Schrödter 2006).

- *Analyse sozialwissenschaftlicher Originaldokumente I*: In den frühen 1980er Jahren entwickelte Hartmut Esser ein Assimilationsmodell, auf das bis heute in seinen Kernaussagen in der fachlichen Auseinandersetzung um die Integration von Zuwanderern rekurriert wird. Es lieferte die Grundlage für empirische Untersuchungen und kann heute als „klassisch" innerhalb der bundesdeutschen Debatte um Assimilation und Integration bezeichnet werden. In der aktuellen Auseinandersetzung um die ‚Neo-Assimilation' liefert das Modell und die nachfolgenden Präzisierungen eine Grundlage der gesellschaftspolitisch genutzten Argumentationsfiguren und kann als ‚hochaktuell' eingeordnet werden.
- *Analyse sozialwissenschaftlicher Originaldokumente II*: Assimilationsansätzen stehen multi- und interkulturalistische Reaktionen auf assimilationsorientierte Integrationsverständnisse gegenüber. In den letzten Jahren ist die Auseinandersetzung um die Ideen multi- und interkulturalistischer Ansätze zwar abgeebbt, trotzdem werden sie im Zusammengang mit Integration bis heute als grundlegende sozialwissenschaftliche Deutungsmuster in der Auseinandersetzung um Integration mit verhandelt (vgl. Treichler 2007). Nicht zuletzt aufgrund der lebensweltlichen und gesellschaftspolitischen Relevanzkraft findet eine fachliche Analyse der zentralen Ideen Eingang in die Fachliche Klärung. Aufgrund des Fehlens sozialwissenschaftlich-konsistenter Ansätze, erfolgt der Einbezug anhand der Analysen zentraler Texte von *Petrus Han*, der jenseits bewertender Haltungen von Ablehnung oder Zustimmung, grundlegende Chancen und Gefahren multikulturalistischer Argumentationen aufzeigt.
- *Analyse sozialwissenschaftlicher Originaldokumente III*: Neuere Ideen der Transmigration verweisen auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungstendenzen dauerhafter Migrationsformen und entwickeln daraus neuartige Blickrichtungen und alternative Schwerpunkte für die Eingliederungs- und Integrationstheorie. Dies geht einher mit einer grundlegend veränderten Perspektive auf die Verflechtungsformen zwischen Migrantengruppen und Einheimischen jenseits ‚traditioneller' Ansätze der Assimilation oder des Multikulturalismus. Dazu werden Schriften von *Ludger Pries* als wesentlicher Vertreter der deutschen Transmigrationsdebatte analysiert.

Die in die Untersuchung einbezogenen Theorien und Positionierungen beleuchten Migration und Integration aus verschiedenen Perspektiven und erlauben ein umfassendes Bild der fachlichen Auseinandersetzung. Darüber hinaus ist bis heute keine allgemeine Theorie der Integration von Zugewanderten ersichtlich, was die Angemessenheit des schrittweisen Herantragens widerstreitender Ansätze der fachlichen Entwicklungsgeschichte verdeutlicht.

3.4.3 Analyse sozialwissenschaftlicher Originaldokumente I

Dokument:

- Esser, Hartmut: Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt/Neuwied 1980

3.4.3.1 Zusammenfassung

3.4.3.1.1 Grundlagen

Bezüglich des Verhältnisses zwischen Immigranten und Aufnahmegesellschaft unterscheidet Esser drei Formen der Eingliederung, die er begrifflich als Oberbegriffe anlegt (vgl. Esser 1980, 20-25): Akkulturation beschreibt den Prozess der Übernahme kulturell üblicher Eigenschaften und Verhaltensweisen, die Aufnahme inter-ethnischer Kontakte und Beziehungen sowie der Zuweisung von Statuspositionen. Dabei entsteht jedoch kein Automatismus fortschreitender Akkulturation, vielmehr sind partielle Anpassungsprozesse möglich und wahrscheinlich. Integration wird als Gleichgewichtszustand konstruiert, der als Resultat von Lernprozessen der Immigranten im Hinblick auf das Bezugssystem der Aufnahmegesellschaft angestrebt wird (vgl. Esser 1980, 80). Folgende Formen lassen sich unterscheiden: Personale Integration bezieht sich auf die durch Lernprozesse herbeigeführte individuelle Zufriedenheit und psychische Stabilität (vgl. Esser 1980, 20; 23). Soziale Integration bringt die Normalität von sozialen Alltagskontakten und Interaktionsbeziehungen zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft zum Ausdruck (vgl. Esser 1980, 23; 24). Systemische Integration fokussiert auf die Elemente des sozialen Systems und deren spannungsarmes Verhältnis zueinander (vgl. Esser 1980, 23).

Assimilation bezeichnet im Allgemeinen den Zustand der Ähnlichkeit der Immigranten in Bezug auf die Orientierungen und Dispositionen der Aufnahmegesellschaft. Assimilation kann in unterschiedliche Dimensionen oder Formen differenziert werden (vgl. Esser 1980, 22). Esser unterscheidet absolute (z.B. Gewohnheiten) und relationale (z.B. Status) Eigenschaften, die durch Assimilationsprozesse erworben werden können.

Tab. 4: Dimensionen der Assimilation nach Esser

kognitiv	Sprachkenntnisse und Erwerb von Fertigkeiten Festigung der Verhaltensstabilität Übernahme von Normen und Regeln
strukturell	berufliche Positionsübernahmen, Einkommen, Prestige und horizontale Mobilität
sozial	Aufbau von formellen und informellen Kontakten Partizipation an sozialen Institutionen der Aufnahmegesellschaft De-Segregation
identifikatorisch	Rückkehraspirationen und ethnisches Zugehörigkeitsmanagement Aufrechterhaltung ethnischer Gebräuche Politische Partizipation

Quelle Esser 1980, 221

Akkulturation und Assimilation beziehen sich jeweils auf Angleichung und Ähnlichkeit, wobei Akkulturation den Prozess und Assimilation das Ergebnis des Prozesses bezeichnet. Integration bezieht sich dagegen auf personale oder relationale (gruppenbezogene) Gleichgewichtszustände (vgl. 1980, 80).

3.4.3.1.2 Integration als Ergebnis von Assimilation

Person und Umgebung stehen gemäß des handlungs- und entscheidungstheoretisch geprägten Verständnisses von Esser in einem interdependenten Zusammenhang. Individuelles Handeln und Lernen geht mit motivationalen, kognitiven und evaluativen individuellen Dispositionen und Widerständen sowie mit Kosten-Nutzen-Erwartungen und rationalen Handlungsentscheidungen einher. Unter Handeln versteht Esser „alle motorischen und nicht-motorischen Aktivitäten (kognitiver oder evaluativer Art) einer Person, die die faktischen oder vorgestellten Beziehungen zwischen der Person und ihrer Umwelt (irgendwie) verändern" (Esser 1980, 182). Lernen bedeutet Esser zufolge „die Ausbildung und die Veränderung bestimmter Wert-Erwartungszusammenhänge, wie sie dem Handeln zugrunde liegen" (Esser 1980, 190). Dabei wird ein von Umweltbedingungen abhängiges reaktives von einem Lernhandeln aktiver Kalkulation geschieden. Somit wird die Akteurperspektive insoweit zurückgenommen, als das Esser betont, dass die Umgebungsvariablen durch Opportunitäten, Barrieren und Alternativen individuelles Handeln und Lernen bedingen (vgl. Esser 1980, 211ff). Auf dieser theoretischen Folie begründet Esser zwei Hypothesen bezüglich assimilativer Handlungsentscheidungen von Immigranten.

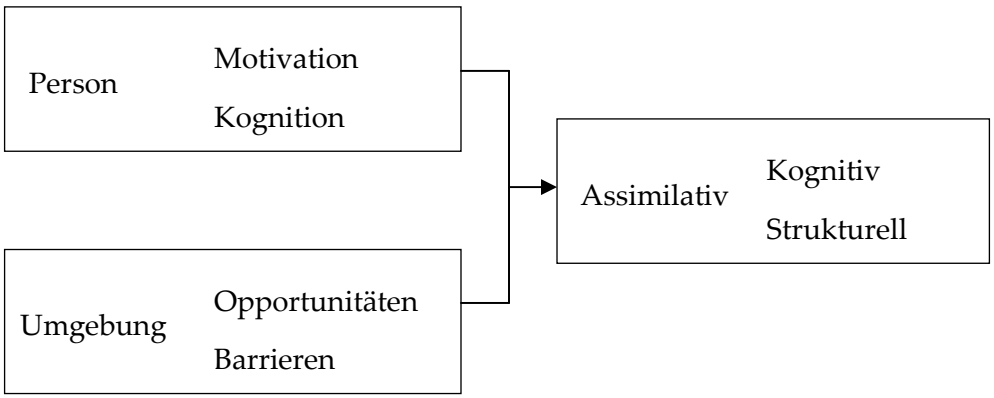
Hypothese 1:

„Je intensiver die Motive eines Wanderers in bezug auf eine bestimmte Zielsituation; je stärker die subjektiven Erwartungen eines Wanderers sind, dass diese Zielsituation über assimilative Handlungen und/oder assimilative Situationen erreichbar ist; und je geringer der Widerstand für assimilative Handlungen ist, um so eher führt der Wanderer – ceteris paribus – assimilative Handlungen (aller Art einschließlich Bewertungen, Wahrnehmungen und Informationssuche) aus." (Esser 1980, 211).

Hypothese 2:

„Je mehr assimilative Handlungsopportunitäten dem Wanderer im Aufnahmesystem offenstehen; je geringer die Barrieren für assimilative Handlungen im Aufnahmesystem sind; und je weniger alternative Handlungsopportunitäten nicht assimilativer Art verfügbar sind, um so eher führt der Wanderer – ceteris paribus – assimilative Handlungen aus." (Esser 1980, 211)

Abb. 3: Grundmodell der Assimilation von Wanderern



Quelle: Esser 1980, 213

Nach dem Modell von Hartmut Esser ist eine erfolgreiche Integration dann verwirklicht, wenn Immigranten oder „Wanderer" – so die Bezeichnung von Esser, um dem allgemeingültigen Geltungsanspruch seiner Wanderungssoziologie Nachdruck zu verleihen – in kognitiver, struktureller, sozialer und identifikatorischer Hinsicht assimiliert sind (vgl. Esser 1980, 231). Dabei stellt die Akkulturation die Anfangsphase dar, der die Phasen der Integration und Assimilation bestimmten Bedingungen folgen. „Integration als Folge von Lernvorgängen, die als Zustand der Orientierung gefasst wird, ist Voraussetzung aller langfristigen Assimilationsbemühungen" (Esser 1980, 80). Die kognitive Assimilation geht sowohl der strukturellen, wie auch der sozialen Assimilation voraus (vgl. Esser 1980, 231). Strukturelle Assimilation begünstigt wiederum soziale Assimilation. Endstadium des Prozesses ist die identifikative Assimilation.

3.4.3.2 Explikation

Essers ‚handlungstheoretisch-individualistischer' Ansatz rekurriert auf kognitiven Entscheidungstheorien und Grundsätzen des ‚Methodischen Individualismus'. Die theoretischen Aussagen werden im Zeitgeist der US-amerikanischen Migrationssoziologie und hier vor allem in der Auseinandersetzung mit den Assimilations- und Absorptionskonzepten von Eisenstadt (1954), Taft (1957) und M. Gordon (1964) entwickelt. Das Modell von Hartmut Esser fußt auf einer Perspektive der Aufnahme- beziehungsweise Mehrheitsgesellschaft. Die Fokussierung der ethnisch-kulturellen Differenz von Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft macht die Perspektive homogen verfasster Nationalstaatsgesellschaften deutlich. Dies führt zuweilen zu Kritik, mit der sich grundsätzlich Assimilationsansätze konfrontiert sehen: „Die Herkunftsgesellschaften der MigrantInnen spielen im Rahmen des Integrationsmodells kaum eine Rolle und wenn, dann in Form von ethnischen Gemeinschaften als Repräsentanten der Kultur des Herkunftslandes" (Treichler 2007, 87). So wird Assimilation unvermeidlich und Integration bedingt nach diesen Vorstellungen Assimilationsleistungen der Immigranten als ‚Vorleistung'. „Eine gelungene Integration erfolgt ausschließlich über Assimilationsprozesse" (ebd.). Gleichsam ist die Integration von Migrantengruppen ohne Assimilationsprozesse undenkbar. Erfolgreiche Integration ist demzufolge die vollständige kognitive, strukturelle, soziale und identifikatorische Assimilation. Dabei impliziert Essers Modell eine Kausalstruktur der Assimilation, die ähnlich klassischer Stufenmodelle angelegt wird. Im Gegensatz zu Milton M. Gordon (1964), der die strukturelle Eingliederung als Voraussetzung für die identifikatorische Assimilation betont, sieht Esser die kulturelle (kognitive) Assimilation als zentralen Punkt für die weitergehenden Assimilationsschritte an (vgl. Treibel 2003, 141). In diesem Zusammenhang hat Esser in jüngeren Arbeiten die ‚Schlüsselrolle' der Sprache betont (vgl. Esser 2006). Eine Alternative zur Assimilation ist demnach schwer ersichtlich – vor allem, wenn man die strukturelle Teilhabe der Migrantengruppe fokussiert. Wenn beispielsweise als ein Integrationskriterium der Bildungserfolg von Migrantengruppen zugrunde gelegt wird, so erfordert dies die Bereitschaft zum Spracherwerb und die assimilative Orientierung am nationalstaatlich geprägten Bildungssystem.

3.4.3.3 Einzelstrukturierung von Konzepten:

>Integration<

Integration als gleichgewichtiger Zustand, der als Resultat von Lernprozessen der Immigranten im Hinblick auf das Bezugssystem der Aufnahmegesellschaft entsteht

>Assimilation<

Zustand der Ähnlichkeit von Wanderern in Handlung, Orientierung und interaktiver Relation zum Aufnahmesystem

- *>Kognitiv<*

  Sprachkenntnisse, Wissen und Kenntnisse über die soziale Umwelt des Aufnahmesystems

- *>Sozial<*

  interethnische Kontakte und soziale Beziehungen zu Mitgliedern des Aufnahmesystems

- *>Strukturell<*

  Zustand der beruflichen Eingliederung – Statuspositionen im Aufnahmesystem

- *>Identifikativ<*

  Einbürgerungsaspirationen und Zugehörigkeitsgefühle zur Aufnahmegesellschaft

3.4.3.4 Denkfigur: ▶ strukturelle Angleichung

- Integration als gleichgewichtiger Zustand und Ähnlichkeit zwischen Zuwanderergruppe und Einheimischen anhand kognitiver, struktureller, sozialer und identifikativer Merkmale

Hartmut Esser entwickelt eine umfassende Theorie der Eingliederung von Immigrantengruppen. Integration wird als individueller und sozialer Gleichgewichtszustand aufgefasst und beruht auf Assimilationsprozessen. Esser legt als Endpunkt das umfassende Aufgehen in der Ankunftsgesellschaft an. Die Denkfigur der strukturellen Angleichung bringt dies auf den begrifflichen Punkt. Demnach ist Integration erfolgt, wenn die ethnischen Minderheiten oder Zuwanderergruppen in kognitiver, sozialer, struktureller und identifikativer Hinsicht assimiliert sind.

3.4.4 Analyse sozialwissenschaftlicher Originaldokumente II

Dokumente:

- Han, Petrus: Soziologie der Migration. Lucius & Lucius Stuttgart 2005
- Han, Petrus: Multikulturelle Gesellschaft. Forum Jugendsozialarbeit (Heft 13). Köln 1995

3.4.4.1 Zusammenfassung

3.4.4.1.1 Grundlagen

Die kontroverse Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft wird in Deutschland etwa seit Mitte der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts geführt und entwickelte sich ausgehend von der Auseinandersetzung mit den einsetzenden Multikulturalismusbewegungen in den USA und der faktischen Multikulturalismuspolitik in Kanada und Australien. Die Idee der multikulturellen Gesellschaft nimmt dabei ihren Ausgangspunkt in Tendenzen der durch Arbeitsmigration verstärkten Zunahme ethnischer Pluralisierung in der deutschen Gesellschaft, die gemäß Petrus Han durch folgende Ereignisse und Prozesse verstärkt wurde (vgl. 2005, 363):

- dauerhafte Niederlassung der angeworbenen Arbeitsmigranten
- steigende Ausländerzahlen im Zusammenhang mit den Familienzusammenführungen der Arbeitsmigranten
- zunehmender Zuzug von Aussiedlerinnen
- steigende Zahl von Asylsuchenden und Flüchtlingen

Diese Entwicklungstendenzen führten in ihrer Kombination mit der zurückgehenden wirtschaftlichen Prosperität und dem einhergehenden Anstieg der Arbeitslosenzahlen zu einer Art Krisenstimmung, innerhalb derer sich die politischen und gesellschaftlichen Kräfte mit den gesellschaftlichen Problemwahrnehmungen und Veränderungspotenzial auseinandersetzten und dabei ihr grundlegendes gesellschaftspolitisches Selbstverständnis darlegten. Dabei entstanden unterschiedliche Argumentationslinien,

die sich im Problemfeld konfligierender gesellschaftspolitischer Interessengruppen aufspannten. Im Zusammenhang mit der aufkommenden Idee der multikulturellen Gesellschaft können folgende Argumentationsfiguren geschieden werden (vgl. Han 1995, 6-8):

- Die an den universalen Menschenrechten orientierte Argumentationsfigur geht davon aus, dass Deutschland bereits seit geraumer Zeit de-facto ein Einwanderungsland darstellt und befürwortet als Konsequenz die Idee einer multikulturellen Gesellschaft, die nationalistisch-rassistische Ausgrenzungen und Diskriminierungsformen zu verhindern sucht.
- Die sozial- und wirtschaftspolitische Argumentation verweist auf demographische Entwicklungen und wirtschaftspolitische Bedarfsprognosen. Eine geregelte Zuwanderung stellt in dieser Denkrichtung eine volkswirtschaftlich gebotene Notwendigkeit dar.
- Die völkisch-nationale Denkrichtung wird von Gegnern der multikulturellen Gesellschaft genutzt, um auf Gefahren einer durch Zuwanderung hervorgerufenen vermeintlichen Überfremdung und den Verlust natio-kultureller Identität hinzuweisen. Dies geht einher mit einer strikten Ablehnung des Selbstverständnisses von Deutschland als einem dauerhaften Einwanderungsland.
- Die akademisch-ablehnende Richtung umfasst Befürworter des sogenannten ‚Heidelberger Manifestes' – einer akademischen Position gegen die Grundlegung einer multikulturellen Gesellschaft unter Rückgriff auf völkisch-nationalistische Argumente. Des Weiteren ist dieser Richtung eine eher verhalten skeptisch angelegte Position zuzurechnen, die aus einer Reflexion der Politik des Multikulturalismus negative Erfahrungen der klassischen Einwanderungsländer mit ethnischen Konflikten aufzeigt.

Han schätzt die verfügbaren Vorstellungen im Rahmen der Auseinandersetzung mit der multikulturellen Gesellschaft als „allgemein" und „diffus" ein (vgl. 2005, 365). „Sie zeigen kaum eine theoretische Systematisierung und Klärung auf, da sie über allgemein gehaltene Ideen nicht hinaus gekommen sind" (ebd.). Die inhaltliche und fachliche Unklarheit der zum Teil widersprüchlichen Positionen und Argumente der beteiligten Wortführer fußen zum Teil auf unausgesprochenen und impliziten Annahmen,

die in der Konsequenz die Gefahr einer Ethnisierung der Gesellschaft beherbergen – und dies unabhängig ihrer eingenommenen Position für oder gegen die Idee einer multikulturellen Gesellschaft – so die These von Perus Han. Die grundlegenden Annahmen und Voraussetzungen in den Argumentationslinien untersucht Han im Hinblick auf diese Fragestellung.

3.4.4.1.2 Annahmen der multikulturellen Gesellschaft

a) Statische Vorstellungen von Kultur: Befürworter und Gegner der Idee einer multikulturellen Gesellschaft bedienen sich gleichermaßen eines homogen-gleichförmigen Verständnisses von Kultur. Befürworter sehen in der multikulturellen Gesellschaft einen prospektiven Gesellschaftsentwurf, der das gemeinsame Leben von Migrantengruppen und Einheimischen in der Aufnahmegesellschaft ohne Ausgrenzung und Diskriminierung ermöglicht. Die multikulturelle Gesellschaft beruht auf den sozialökonomisch erforderlichen Öffnungen der Arbeitsmärkte für Zuwanderer, die im Rahmen des Migrationsprozesses ihre Einwandererkulturen als Bereicherung in die deutsche Gesellschaft mitbringen. Die Gegnerschaft lehnt den Entwurf einer multikulturellen Gesellschaft bisweilen konsequent ab, da sie auf Gleichberechtigung verschiedener Kulturen abzielt, die gemäß kritischen Positionen die Substanz der deutschen Kultur gefährden kann. Beide Argumentationsmuster fokussieren den Begriff der Kultur, ohne ihn jedoch inhaltlich zu präzisieren – obwohl er bisweilen in der Argumentation als tradierte und statische homogene Ordnungsvorstellung implizit unterstellt, transportiert wird und somit einen zentralen Argumentationskern darstellt. Gerade in den offenen und modernen Gesellschaften, die sich durch demographischen und sozialen Wandel, rasante technologische Entwicklung, die Zunahme von Migrationsbewegungen und die Intensivierung wirtschaftlicher, politischer, ökologischer kultureller Verflechtungszusammenhänge auszeichnen, muss vielmehr von einem offenen und dynamisch verstandenen Kulturbegriff ausgegangen werden – so Petrus Han. Demnach ist die Annahme der einen homogenen Einheit unterkomplex – Kultur ist vielmehr dauerhaft in Bewegung und unterliegt beständigen Prozessen der Veränderung und Offenheit. „Kultur stellt somit einen dynamischen, plurivalenten und lebendigen Prozeß dar. Die Vorstellung der Unveränderbarkeit und allzeitigen Gültigkeit der einmal geschaffenen Kultur ist eine mystifizierende Fiktion“ (1995, 19). Da das Konzept

der multikulturellen Gesellschaft unausgesprochen ein statisches Kulturverständnis in sich trägt und die kulturelle Vielfalt betont, entsteht die Gefahr der Verhinderung der eigentlichen Ziele der Idee der multikulturellen Gesellschaft – sie steht in diesem Zusammenhang einem friedvollen Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen gleichsam entgegen, da sie durch ihre Betonung der Kategorie der Kultur ethnische Konkurrenz hervorruft: „Eine multikulturelle Gesellschaft mit einer Vielzahl von unmittelbar abgegrenzten und gegensätzlichen Kulturen ist eine ethnisch parzellierte und segmentierte Gesellschaft, in der der ethnische Wettbewerb um die gesellschaftlichen Ressourcen unvermeidlich ethnische Mobilisierung und ethnischen Konflikt mit sich bringen wird“ (ebd., 19-20).

b) Kollektive Identitäten: In einem ähnlichen Zusammenhang mit der impliziten Grundlegung eines homogenen Kulturverständnisses gehen Befürworter sowie Kritiker der Idee einer multikulturellen Gesellschaft von der Annahme stabiler natiokulturell orientierter Identitäten aus. Befürworter verneinen strikt den Aufbau von Assimilationsdruck und treten für die Wahrung einer kulturellen sowie identitätsbezogenen Selbstbestimmung und Eigenständigkeit der ethnischen Minderheiten und Migrantengruppen ein. Gegensätzlich dazu verweisen Gegner und Kritiker auf die Gefahr des Verlustes der vermeintlich spezifischen natiokulturellen Identitätsstiftung und des gemeinsam geteilten kulturellen Selbstverständnisses im Falle einer solchen kulturellen Segmentierung. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, daß hier die Argumentationslinien ebenfalls auf einen statisch geprägten Identitätsbegriff rekurrieren, der gleichsam mit dem homogenen Kulturbegriff korrespondiert. „Es wird unterstellt, daß jede Nation (ein Volk mit einem Staat) eine kollektive nationale und kulturelle Identität erzeugt, die, von ihr angehörenden Menschen unverändert übernommen, gegen die Einflüsse fremder Kulturen verteidigt und im Falle der Migration sogar in die Aufnahmegesellschaft mittransportiert wird“ (ebd., 20). So verdichtet sich Zugehörigkeit ausgehend von einer subjektiven Idee in der Objektivierung einer kollektiven „Wir-Idee“ und führt zu einer definitorischen Festlegung und Begründung von Gemeinsamkeiten, die entsprechend zur Abgrenzung anderer natio-kultureller Gruppen genutzt werden. Als Kriterien können Abstammung, Kultur, Religion, Geschichte, Sprache usw. bemüht werden. „Damit wird deutlich, daß man das gemeinsame Zugehörigkeitsbewußtsein nicht von der objektiven Realität des Volkes, sondern umgekehrt

die Objektivation des Volkes von dem gemeinsamen Zugehörigkeitsbewußtsein ableiten muß“ (ebd. 21). Jedoch ist die These des nationalstaatlich erzeugten Identitätsgefühls nicht tragbar. Die jeweiligen historischen Konstellationen, politisch-ideologische Versatzstücke und die vorherrschenden Machtverhältnisse führen in ihrer Summe zur Konkretisierung von Kriterien und schließlich der Vermittlung natio-kultureller Identitätsentwürfe, die jedoch beständig Veränderungen kollektiver Wahrnehmungsformen und Aspekten des sozialen Wandels unterliegen. Darüber hinaus ist fraglich, inwiefern Menschen tradierte kollektive natio-kulturelle Identitäten im Lebenslauf unverändert subjektiv fortschreiben. Durch Lern- und Anpassungsprozesse und die konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit vermeintlich fremden Kulturen tragen Individuen ihren Teil zur Fortentwicklung und Änderung von Identität bei. „Außerdem ist die nationale und kulturelle Identität nur diffus und individuell differierend bestimmbar, so daß ihre bewußte Aufrechterhaltung und Abgrenzung nur in Teilbereichen möglich sind“ (ebd. 22). Die Frage nach der Identität beherbergt zugleich als Voraussetzung die Emanzipationsfähigkeit des Menschen. „Wo sich der Mensch nur anpassen muß, kann keine individuelle Identität erwartet werden“ (ebd.). Die dynamische Formation und Bildung von Identität kann vielmehr als andauernder und konstruktiver Prozess angesehen werden, innerhalb dessen sich das Individuum dauerhaft „den widersprüchlichen Anforderungen sozialer Interaktionen stellen und seine eigene Identität (Besonderheit) ständig neu bewähren, modifizieren, ergänzen und sogar ersetzen muß“ (ebd.). So steht die Idee der multikulturellen Gesellschaft durch die immanente „Fiktion“ einer vermeintlich unabänderlichen und starren national-kulturellen Identität und deren zwingend anzunehmende Konservierung derselben in der Konsequenz dem Ziel eines harmonisch-vielfältigen Zusammenlebens Menschen verschiedener Kulturen entgegen. Gleichermaßen konserviert sie Unterschiede und lenkt den Blick gerade auf Differenz und kulturelle Trennlinien. „Sie erinnert Menschen an ihre Herkunft und verhindert dadurch unvoreingenommene soziale Interaktionen.“ (ebd.). In der Folge führt dies nicht zuletzt zu einer Verhärtung ethnischer Grenzen und Fremdheitsgefühle zwischen Einheimischen und Zugewanderten – und somit im Kern zur Gefahr der gesellschaftlichen Ethnisierung.

c) Respekt und Toleranz kultureller Vielfalt: Gemäß den Befürwortern der multikulturellen Gesellschaft unterliegt das interkulturelle Zusammenleben zwischen Einheimi-

schen und kulturellen Minderheiten oder Zugewanderten zwei zentralen Bedingungen: Die erste Bedingung konkretisiert sich in der Betonung von Toleranz und Respekt gegenüber den kulturellen Eigenheiten der Eingewanderten. Zweitens konkretisiert sich dies umgekehrt in der Verantwortung der Eingewanderten, sich universaler Menschenrechte, grundlegende Werte und Sprachkenntnisse der Aufnahme- oder Mehrheitsgesellschaft zu eigen zu machen. Auch hier dominiert wiederum die kulturelle Perspektive – ökonomische oder sozialstrukturelle Bedingungen der tatsächlichen Lebenssituation, geraten nicht in den Blick. Nimmt man die Lage der Migrantengruppen am Beispiel der Arbeitsmigranten in Deutschland exemplarisch in den Blick, so zeichnen Aspekte der strukturellen Benachteiligung und fehlende staatsbürgerlichen Rechte ihre alltägliche Lebenssituation aus. „Die Arbeitsmigranten sind auch im sozialen und wirtschaftlichen Bereich mit Benachteiligungen und Diskriminierungen unterschiedlicher Art konfrontiert“ (Han 2005, 373). Die von den Befürwortern der multikulturellen Gesellschaft propagierte Toleranz gegenüber vermeintlich fremden Kulturen ist grundsätzlich zu loben, diese sind jedoch keineswegs in der Lage, strukturelle Ungleichheiten zu verbessern oder gar zu beseitigen. „Teilnahmslose und distanzierte Toleranz erzeugt eher eine geistige Haltung der Gleichgültigkeit und des Desinteresses.“ (ebd.). Es entsteht die Gefahr, dass das öffentliche Interesse die eigentlichen Probleme nicht hinreichend erfasst und die faktischen Ungleichheiten weitergehend verfestigt werden. „Eine multikulturelle Gesellschaft, die auf Basis solcher Toleranz errichtet wird, ist zum Scheitern verurteilt“ (ebd.). Sie steht einem friedlichen Zusammenleben von Einheimischen und ethnischen Minderheiten sogar teilweise entgegen, da die Konzentrationen sozialer Ungleichheit und Marginalisierung der ethnischen Minderheiten soziale Sprengkraft entfaltet und die Gefahr sozialer Konflikte herauf beschwört. Insgesamt beruhen die Diskussionen um die multikulturelle Gesellschaft auf Annahmen, „die nicht nur durch ihre sachlich diffusen Begründungen, sondern auch von ihren logischen Konsequenzen her problematisch sind“ (ebd.). In ihrem Zusammenspiel verfestigen sie ethnische Grenzen, behindern gleichermaßen den unvoreingenommenen Umgang von Menschen verschiedener ethnischer Herkunft und führen in den Vorstellungen von Petrus Han schlussendlich in der Gefahr einer Ethnisierung der Gesellschaft.

3.4.4.2 Explikation

Petrus Han entwickelt im Kern eine umfassende Kritik an den unreflektierten Argumentationsfiguren in der Auseinandersetzung um die Idee der multikulturellen Gesellschaft. Zu Recht verweist er auf die unsystematische und zuweilen theorieferne Debatte, die nicht primär fachlich sondern zumeist aus den jeweilig interessengeleiteten und ideologisierten Blickwinkeln der gesellschaftspolitischen Akteure ausgetragen wurde. Konsistente theoretisch-argumentierende Sachbeiträge stellen noch immer die Ausnahme dar. Die bislang explizierten Argumentationslinien der Befürwortung oder Ablehnung spielen denn auch im Rahmen der Analysen von Han eine eher untergeordnete Rolle. Als entscheidend ist vielmehr anzusehen, dass beide Positionen durch die impliziten Annahmen eines homogenen Kulturverständnisses, einer stabilen natiokulturellen Identität und der bemühten normativen Toleranzformel der Befürworter einen Beitrag zur Ethnisierung der deutschen Gesellschaft leisten, die in den Vorstellungen von Petrus Han eine grundlegende Gefahr für das friedliche gesellschaftliche Zusammenleben darstellt. Die sogenannte Ethnisierungsthese geht davon aus, dass sich ethnisch-kulturelle Argumentationsmuster und Grenzziehungen in modernen und differenzierten Gesellschaften eigentlich nicht zu gesellschaftlichen Deutungskategorien aufladen lassen und somit auch keine besondere Bedeutung entfalten können, aber in spezifisch-konfliktären Situationen durch gesellschaftliche Gruppen zu Ausgrenzungen und Legitimationsmustern verdichtet werden. Tatsächlich waren die Begriffe Ethnie oder Kultur in der bundesdeutschen Gesellschaft und in politischen Diskursen zunächst kein Thema. Die „*Umstellung der Semantik*"; Griese 2002, 147; Hervorgeh. im Orig., A.L.) fand erst zu Beginn der 1980er Jahre statt, zu einem Zeitpunkt, als die Arbeitslosenzahlen anstiegen, das „Ausländerproblem" auf die gesellschaftspolitische Agenda gesetzt wurde und zum Wahlkampfthema avancierte. Gleichzeitig stieg in diesem zeitlichen und sachlichen Zusammenhang die Zahl ausländerfeindlicher Deutungsmuster und ihre gesellschaftlichen Ausdrucksformen. Ethnisierungspolitiken dienen in diesem Zusammenhang nicht nur der Mehrheitsgesellschaft sondern auch den bezeichneten Minderheiten als Schmiermittel der Abgrenzung, Ausgrenzung und Besinnung auf kulturelle und ethnische Kategorien. Die skeptischen Vorstellungen und Vorbehalte von Petrus Han gegenüber solchen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen erscheinen vor dem Hintergrund ihrer legitimationsstiftenden Funktion von sozia-

ler Ungleichheit und ethnischer Diskriminierung um so bedeutsamer. Der „ausländerfreundliche Diskurs der multikulturellen Gesellschaft“ (ebd., 149) fördert eine Ethnisierungsgefahr ‚mit anderen Mitteln‘: „Die den Nationalismus stützende Idee der ethnischen Bindungen lebt im Multikulturalismus in multiplizierter Form fort. Ethnien, d. h. kulturhomogene Gruppen, die die Ethnologie in fernen Kolonien aufgespürt hatte, oder die europäischen Völker ohne Staat, die eine Erfindung der Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts sind, werden dekontextualisiert und essenzialisiert und sollen – ausgerechnet in den industriellen Metropolen – bewahrt und gleichberechtigt mit- und nebeneinander leben lernen“ (Radtke 1996, 13, zit. nach Griese 2002, 149). Griese bezeichnet dies als nichts anderes als einen „postmodernen Antagonismus“ (ebd.). Die Orientierung der Diskussionen um die multikulturelle Gesellschaft und ihrer impliziten Formen der Überbetonung – ja ausschließlichen Orientierung der kulturellen Kategorie bekommen die gesellschaftlichen Sub-Pluralitäten, Bindestrich-Identitäten und pluri-lokalen Lebenszusammenhänge nicht mehr in den Blick und gehen so konsequent an der gesellschaftlichen Realität vorbei. Weitergehend müsste gefragt werden, ob und inwiefern die dauerhaft und gebetsmühlenartig vorgetragene normative Akzeptanz- und Toleranzformel nicht erst differenz-erzeugend wirkt, da sie konsequent auf Unterschiede abzielt. Die Gefahr der Ethnisierung lässt sich bei genauem Hinsehen längst in unterschiedlichsten medial-politisch inszenierten Diskursen ausmachen. Wahrscheinlich muss man sie im Hinblick auf die Vorstellungen von Petrus Han nicht länger als gesellschaftliche Gefahr, denn vielmehr als Realität ansehen, die es zu entlarven gilt.

3.4.4.3 Einzelstrukturierung von Konzepten

~~*>Statische Kultur<*~~

Problematische Annahme einer gleichförmig-homogenen kulturellen Prägung als Fiktion

>Dynamisch-offene Kultur<

Kultur als offener und pluri-valenter Prozess dynamischer Veränderung

~~*>Natio-kulturelle Identität<*~~

national kulturell unverändert übernommene kollektive Identitäten

>? *Respekt und Toleranz als Grundlagen des Zusammenlebens*<

Toleranz und Respekt als Bedingungen des Zusammenlebens von Migranten und Mehrheitsgesellschaft verdeckt Tendenzen struktureller Ungleichheit und Benachteiligungsformen von Migrantengruppen

>Ethnische Mobilisierung<

Ethnische Mobilisierung und Wettbewerb durch vermeintlich gegensätzliche Kulturen und Kulturträger in der Formel der multikulturellen Gesellschaft

>Ethnisierung der Gesellschaft<

Die impliziten Grundannahmen in der Auseinandersetzung um die multi-kulturelle Gesellschaft verfestigen ethnisch-kulturelle Grenzziehungen und münden in der Gefahr einer gesellschaftlichen Ethnisierung

3.4.4.4 Denkfigur: ▶ ?multikulturelle Toleranz

- Toleranz im Umgang mit multikultureller Differenz und Vielfalt als zweifelhafte Grundlage der Integration durch die Gefahr einer Ethnisierung der Gesellschaft

Die Multikulturalismus-Idee erliegt gemäß Petrus Han einer kulturalistischen Interpretation von Zuwanderung und Integration. Der einseitige Fokus auf multikulturelle Toleranz stabilisiert Tendenzen einer ethnischen Kategorisierung und fördert als Konsequenz die ethnische Mobilisierung der Gesellschaft. Die Denkfigur der kritischen Analyse multikultureller Toleranz bringt die fachlichen Vorbehalte begrifflich auf den Punkt. Die Kritik der fachlichen Denkfigur wird durch die Frage nach den Funktionen der Migrantenkulturen versachlicht. Beispielsweise wurden ‚ethnische Kolonien' als Mittler zwischen Herkunfts- und Ankunftsgesellschaft betrachtet und die soziale Integrationskraft ethnischer Kolonien eingeschätzt (vgl. Heckmann 1982). Aus der Integrationsperspektive sind besonders interkulturelle Kompetenzen und Mehrsprachigkeit auf ihren Beitrag für die Integration von ethnischen Minderheiten und Zuwandererergruppen hin zu untersuchen.

3.4.5 Analyse sozialwissenschaftlicher Originaldokumente III

Dokumente:

- Pries, Ludger: Transnationale Soziale Räume. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt 1998; S. 55-86
- Pries, Ludger: Internationale Migration. Bielefeld 2001
- Pries, Ludger: Migration und Integration in Zeiten der Transnationalisierung. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, 2001(a) Heft 1 S. 14-19
- Pries, Ludger: Transnationalismus, Migration und Inkorporation. Herausforderungen an Raum- und Sozialwissenschaften. In: Geographische Revue (5) 2003, Heft 2, S. 23-39
- Pries, Ludger: Verschiedene Formen der Migration – verschiedene Wege der Integration. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 8 2006, S. 19-28

3.4.5.1 Zusammenfassung

3.4.5.1.1 Grundlagen

In der soziologischen Rezeptionsgeschichte dominierte gemäß Pries weitestgehend die Vorstellung, dass sich menschliches Zusammenleben vor allem in vergleichsweise stabilen, nationalstaatlich verfassten und abgrenzbaren Gesellschaften konfiguriert. Somit wurde internationale Migration als eine zeitlich begrenzte Erscheinung auf dem Wege zu modernen, territorial bestimmten und gefestigten Gesellschaften betrachtet (vgl. Pries 2001, 6). Folglich wurde der spezifisch soziologische Sachgegenstand im Wesentlichen durch die Prämisse konstruiert, dass sich die National-Gesellschaft „jeweils durch den relativen Grad an Homogenität von Kultur, Sprache, Geschichte, Ethnie und sozialen Institutionen der Differenzierung und der Integration unterscheiden"(ebd.). Der Fokus lag auf der Frage, wer von einem nationalstaatlichen ‚Behälter' in einen anderen wandert und mit welchen Umständen dies vorwiegend für die Ankunftsgesellschaften verknüpft werden bzw. welche Integrationsbedingungen jeweils identifiziert

werden konnten (vgl. Pries 2001, 12). Die dabei überwiegend eingenommene Sichtweise auf Nationalstaaten und Nationalgesellschaften „als ineinander verschachtelte Flächen- und Sozialräume“ (Pries 2001, 58) beschreibt ein Verhältnis von Flächen- und Sozialraum, welches von Pries als „doppelt kongruent und exclusiv“ (ebd., 58-59) charakterisiert wird: „In einer flächenräumlichen Extension (Nationalstaat) gibt es eine und nur eine sozialräumliche Extension (Nationalgesellschaft); umgekehrt entspricht jede sozialräumliche Extension (Nationalgesellschaft) einer und nur einer unilokalen Flächenextension (Nationalstaat)“ (ebd., 59). Dabei wurde die ‚Tatsächlichkeit sozialräumlicher Pluralität‘ innerhalb von Nationalstaaten als Flächenräumen geleugnet, im Umkehrschluss wurde eine flächenräumliche Pluralität von sozialen Räumen als „transitorisch und / oder problematisch“ (ebd.) hinsichtlich der gesellschaftlichen Integration betrachtet. Insgesamt wird Migration „als eine räumlich und zeitlich eng begrenzte Ausnahmeerscheinung in einem ansonsten sedentären Leben“ (ebd., 8) wahrgenommen. Die Erweiterung der fachlichen Migrationsperspektive verortet Pries darin, nicht „in erster Linie jeweils isoliert die sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Bedingungen in der Herkunfts- und/oder der Ankunftsregion zu untersuchen, sondern die sozialen Netzwerke und ‚Migrationsketten‘ innerhalb von ‚Migrationssystemen‘“ (Pries 1998, 72) genauer zu betrachten. Diese erfüllen im Sinne von Kommunikationsnetzen und -kanälen eine „zentrale Scharnierfunktion“ (ebd.) zwischen den Lebenswirklichkeiten der geografischen Räume. Daher gelten nicht etwa Faktoren wie Lohngefälle bzw. absolute Entfernungen als entscheidende Bedingungen für Migrationsprozesse, sondern vielmehr „die Beschaffenheit jener zwischen den Herkunfts- und Ankunftsregionen gespannten Netzwerke als auf Vertrauen und längerfristiger Berechenbarkeit beruhenden sozialen Interaktionsbeziehungen“ (Pries 2001, 34). Darüber hinaus können Migrationsprozesse – so Pries – nicht länger ausschließlich als einmalige, unilinear verlaufende und dauerhafte Ortsveränderungen begriffen werden, sondern müssen als dynamisch-offene sozialräumliche Bewegung von Menschen verstanden werden. Dabei beschleunigen Migrationsnetzwerke spiralförmig die dadurch hervorgerufene Gleichzeitigkeit von Veränderungen in der Herkunfts- und der Ankunftsregion bestimmen wiederum Umfang und Formen von neuen Wanderungsprozessen.

Emigration/Immigration beschreibt den definiten und dauerhaften Wechsel in eine Ankunftsgesellschaft. In Deutschland leben beispielsweise viele dieser Immigranten

(vgl. Pries 2006, 20). Bestimmt sich der Lebensort dagegen als ein „transitorischer, an dem ein Mensch – wegen politischer Verfolgung oder zum Zwecke von Erwerbsarbeit – nur eine befristete Zeit verbringt bzw. zu verbringen beabsichtigt, um anschließend in seine Herkunftsregion bzw. ‚Heimat' zurückzukehren" (Pries 2001, 6), so wird dies überwiegend als Pendelwanderung oder Remigration/Rückkehr-Wanderung bezeichnet. Begrifflich illustriert dies beispielsweise der Gastarbeiter-Terminus, der die durch die BRD angeworbenen Arbeitsmigranten bezeichnete, von denen viele tatsächlich wieder in ihr Herkunftsland zurückkehrten (vgl. Pries 2006, 20). Als dritten Idealtyp internationaler Migration charakterisiert Pries die Diaspora-Migration, die sich vor allem religiös bzw. über „starke loyalitäts- und organisationelle Abhängigkeitsbeziehungen" (Pries 2003, 28) bestimmt. Eine Diaspora wird als Aufrechterhaltung von Differenz zu dem Gesellschaftsgefüge der Ankunftsregion und die gleichzeitige „Betonung der Nicht-Differenz zum realen, überlieferten oder imaginären Herkunftsland beziehungsweise Zentrum des Diasporanetzes gegründet" (Pries 2001a, 16). „Im Zusammenhang – und als Bestandteil! – wirtschaftlicher, kultureller, politischer, technischer und sozialer Globalisierung" (ebd.) gewinnt nun ein vierter Idealtyp von Migration zunehmend an Bedeutung; dabei handelt es sich um dynamische Prozesse dauerhafter Transmigration. Der angenommene Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten zwischen unterschiedlichen sozialräumlichen ‚Containern' beschreibt innerhalb dieses Ansatzes keinen singulären Vorgang, sondern einen zirkulären Normalzustand, der sich zu einer Normalitätserwartung verdichtet, wodurch sich der soziale Lebens- und Orientierungsraum von Transmigranten multi-lokal über verschiedene Ländergrenzen entspannt (vgl. Pries 2001a, 17). Bezüglich der dargelegten Annahmen über die Differenzierung von Migrationstypen wird davon ausgegangen, dass die bisherigen Migrationstypologien mit der neuartigen Form der Transmigration in einem dynamisch-interdependenten Verhältnis miteinander verflochten sind. „Die Beziehungen dieser Typen von Migration lassen sich eher als Beschleunigungsspirale denn als Nullsummenspiel beschreiben" (ebd.). Daher kommt der Erweiterung der Migrationstypen größere Bedeutung zu, als ihre tatsächliche quantitative Verbreitung zunächst erwarten lässt (vgl. ebd.). Sowohl die Wanderungsdynamiken als auch die Eingliederungs- und Differenzierungsprozesse verselbständigen sich zunehmend durch ein Wechselspiel zwischen den verschiedenen Migrationsformen. „So können z. B. Transmigranten auf die sozialen Netzwerke von Immigranten und Remigranten aufbauen, umgekehrt

wird die Integrationsdynamik von Immigranten und die Reintegration von Remigranten auch durch den sozialen Austausch mit Transmigranten beeinflusst“ (Pries 2001a, 18). Herkömmliche Vorstellungen von Zuwanderung und Integration greifen ins Leere, so Pries, weil sich das Verhältnis von Flächenräumen und Nationalräumen zunehmend vielfältig ausdifferenziert. In diesem Zusammenhang lässt sich das Verhältnis zwischen Herkunfts- und Ankunftsregion durch die Herausbildung von dauerhaft angelegten transnationalen Räumen charakterisieren. Diese für die Orientierung von Transmigranten bzw. ihre jeweilige „Selbst’verortung’“ (ebd.) relevanten sozialen Räume rekurrieren nicht länger auf eine homogen vorgestellte Nationalgesellschaft. Transnationale Sozialräume stellen vielmehr „ein hybrides Produkt aus identifikativen und sozialstrukturellen Elementen der Herkunfts- und der Ankunftsregion“ (ebd.) dar. Dabei geht der Ansatz der Transmigration von neuen Grenzziehungen aus, „die quer zur Herkunfts- und Ankunftsregion liegen“ (ebd.). Diesbezüglich konstituieren sich durch transnationale Migration neue, dauerhafte Formen von Selbstvergewisserungen und sozialen Positionierungen der migrierenden Individuen, denen nicht mehr ein ausschließlich definiertes Referenzsystem bzw. homogener sozialer Standard zugrunde liegt, sondern die darüber hinausgehend „Elemente der Herkunfts- und der Ankunftsregion aufnehmen und zu etwas Eigenem und Neuem transformieren“ (ebd.). Auf diese Art und Weise bilden sich in transnationalen Sozialräumen sozial-kulturelle Realitäten heraus, welche aus identifikativen und sozialstrukturellen Elementen der Herkunfts- und der Ankunftsregion entstehen und diese miteinander verflechten. Ein Transnationaler Sozialraum lässt sich als „relativ dichtes und dauerhaftes relationales Anordnungsgefüge von alltagsweltlichen sozialen Praktiken sowie von ihn konstituierenden spezifischen Symbolsystemen und Artefaktstrukturen“ (Pries 2003, 27) modellieren. Grundlegend ist die Verneinung einer temporären Befristung, transnationale Sozialräume stellen keinen Übergang im Prozess der Assimilation und /oder Integration dar, sie sind dauerhaft angelegt.

3.4.5.1.2 Assimilation, Integration, Inkorporation

Die vorgestellten vier Idealtypen internationaler Migration implizieren jeweils spezifische Vorstellungen über den Eingliederungsprozess und das Verhältnis von Migranten zur Aufnahmegesellschaft. Stellt demnach Assimilation/Integration eine An- und Ein-

passung der Immigranten in die Strukturen und Praktiken des Aufnahmelandes dar, fokussiert dieses Verständnis einseitig auf die jeweilige Ankunftsgesellschaft (Pries 2003, 32). Diese Konzepte tragen der Diversifizierung von Migrationsprozessen, der sozialen Dimension und ihren Akteuren nicht mehr hinreichend Rechnung (vgl. Pries 2006, 22). „Alternativ zu den theoretisch und/oder politisch stark besetzten Begriffen Assimilation, Integration und Eingliederung wird hier als Oberbegriff für die unterschiedlichen Aspekte und Dimensionen des Verhältnisses von Migranten zur Herkunfts- und zur Ankunftsgesellschaft der Terminus Inkorporation verwendet" (Pries 2003, 30). Gesellschaftliche Inkorporation wird dabei als „ergebnisoffener sozialer Prozess der ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialen Verflechtung von Migranten auf der lokalen, regionalen, nationalen und transnationalen Ebene, also sowohl in der (bzw. den) Herkunftsregion(en) und der (bzw. den) Ankunftsregionen" (Pries 2006, 23) bezeichnet. Assimilation und Integration sind im Gegensatz dazu zumeist eng mit der Aufnahmegesellschaft konnotiert. Pries verortet den Ausgangspunkt klassischer „Inkorporations-Theorien" (ebd.) im Park'schen Konzept des race-relation-cycle (1950) [1926] und stufenartigen Differenzierungen von Ronald Taft (1957). Assimilationsmodelle platzieren den Inkorporationsprozess jedoch einseitig im Referenzsystem der Ankunftsregion als ausschließlich relevante flächen- und sozialräumlichen Bezugseinheit. Darüber hinaus reduzieren sie durch die immanente Prozesslogik des allmählichen Fortschreitens des Integrationszyklus auf die Gemeinsamkeiten der Migranten. Diese unterscheiden sich demnach nur durch ihren jeweiligen Fortschritt in Bezug darauf, „wie weit sie im Integrationszyklus ‚voran geschritten' sind (Pries 2006, 23). Formen über-nationalstaatlicher Vergesellschaftungsformen geraten dabei nicht in den Blick. Während die klassischen Modelle die ‚Re-Sozialisation' der Migranten untersuchen (und fordern), verweist die Inkorporationsdynamik auf die Normalitätserwartung von Bindestrich-Identitäten und doppelten Orientierungen. Dies geht einher mit der konsequenten Ablehnung klassischer Kausal- und Sequenzvorstellungen.

Tab. 5: Inkorporation als multipler und multi-lokaler Verflechtungsprozess

Bezug Dimension	Herkunftsraum			Ankunftsraum			Weitere Bezugsräume		
	lokal	regional	national	lokal	regional	national	lokal	regional	national
ökonomisch	▪			▪					
sozial		▪		▪	▪		▪		
kulturell		▪				□			□
politisch		▪				□			□

Inkorporationsintensität: ▪ = starke Inkorporation; □ = schwache Inkorporation

Quelle: Pries 2006, 34

Beispielhaft illustriert Pries einen fiktiven Inkorporationszusammenhang, um die geographisch-räumlichen bzw. sozialräumlichen Verflechtungszusammenhänge exemplarisch aufzuzeigen. Diese differenzieren in ökonomische, soziale, kulturelle und politische Inkorporationen über nationalstaatliche Grenzen hinweg. „Aus der Perspektive der Interaktion zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und den Migranten beinhaltet Inkorporation einen vielschichtigen und dialektischen Prozess der Selbst- und Fremdwahrnehmung, in dem kollektive Identitäten und Subjektpositionen konstruiert werden“ (Pries 2003, 34). Das Konzept der gesellschaftlichen Inkorporation vereint unterschiedliche Aspekte von Assimilation, Integration und (Diaspora)Segregation und fasst darunter einen dynamischen Prozess der Eingliederung von

Migranten auf lokaler, mikro-regionaler, nationaler und internationaler Ebene.[2] Die dabei hervortretenden individuellen multiplen Identitäten verneinen die Einheitlichkeit sozial-kultureller Identität in einem homogenen Integrationsraum, somit verliert die Nationalgesellschaft den Anspruch auf die Exklusivität der Vergesellschaftung (vgl. Pries 2006, 25) „Ähnlich wie Globalisierung impliziert auch transnationale Migration, dass die sozial-kulturelle Vielfalt vor Ort stark zunimmt und sich diese sozial-kulturelle lokale Vielfalt global immer ähnlicher werden kann“ (ebd.). Die durch Internationale Migration entstehenden Inkorporationsmuster variieren zunehmend. „Neben einseitig anpassungsorientierter Assimilation und multi-kulturell orientierter Integration wird pluri-lokale, mehrdimensionale und zeitverlaufsabhängige Inkorporation zu einem neuen Muster der Einbindung von Migranten in vielfältige Vergesellschaftungszusammenhänge“ (ebd.). Für einen Teil der Menschen mit Migrationshintergrund erschöpft sich dadurch der gesellschaftlich relevante Lebenszusammenhang also gerade nicht in den Bedingungen des Ankunftsortes. „Ihre Weltsicht, ihre kulturellen und sozialen Orientierungen ja häufig sogar ihre Arbeits- und Beschäftigungsstrategien und -perspektiven sind in einem pluri-lokalen und multi-dimensionalen Sozialraum aufgespannt“ (ebd.).

[2]"Man könnte z. B. das Inkorporationsmuster mit seinen geographisch-räumliche Bezüge [sic!] und seinen vier sozialräumlichen Dimensionen eines kurdischen Migranten repräsentieren, der als anerkannter politischer Flüchtling in Deutschland, sagen wir: in Köln, lebt. Seine ökonomische Inkorporation ist auf der lokalen Ebene in Köln und zu seinem Heimatdorf ausgeprägt (er arbeitet ausschließlich in Köln und schickt einen erheblichen Teil seiner Einkünfte an seine Großfamilie). Seine soziale Einbindung konzentriert sich auf die Rhein-Ruhr-Region (in der er intensiven Kontakt zu vielen Kurden mit ähnlichem Schicksal unterhält), auf das Dorf und die Region seiner Herkunft im türkischen Teil Kurdistans (die er als politischer Flüchtling nicht aufsuchen kann, zu der er aber mittels Telefon und Internet eine sehr intensive und alltagsweltliche Beziehung unterhält) sowie auf die Stadt Paris (in der mehrere seiner engeren Verwandten leben und die er regelmäßig aufsucht). Seine kulturelle Selbstverortung ist eindeutig auf Kurdistan fokussiert, und er schätzt Deutschland und Frankreich als wohlfahrtsstaatliche Demokratien. Seine politische Einbindung ist konzentriert auf das Schicksal und die Zukunft Kurdistans, und er ist auf nationaler Ebene in Deutschland und in Frankreich in kurdischen politischen Vereinigungen aktiv tätig" (Pries 2003, 32).

Wird weiterhin einseitig der Immigrationstypus und die Ankunftsperspektive fokussiert, so werden Phänomene, wie z. B. „ethnisch-kulturelle Gruppenbildung“ (Pries, 2001a, 18) automatisch negativ konnotiert. Transmigration bedeutet jedoch, „dass nationalstaatlich verfasste Containergesellschaften immer stärker von transnationalen Sozialräumen 'durchlöchert' und dass ethnisch-kulturelle Heterogenität und Differenzierung immer wieder neu (re)produziert werden“ (ebd.). Integration, so Pries, muss unter diesen Bedingungen anders bestimmt werden als unter der ausschließlichen Einnahme der Immigrations-Perspektive. Sie kann sich nur auf die Transnationalen Sozialräume, in denen Transmigranten leben, beziehen. Einerseits gestaltet sich in diesem Zusammenhang der 'Traum' von kulturell homogenen nationalen 'Container Gesellschaften' unrealistisch, andererseits dürfe diese Annahme nicht in einem „multikulturellen ‚laissez faire’ und falsch verstandenen Liberalismus“ (ebd.) münden: „Bei größer werdender sozial-kultureller Vielfalt müssen die verleibenden Einheit stiftenden und sozialen Zusammenhalt ermöglichenden Gemeinsamkeiten (hinsichtlich z. B. Menschenrechten, Mindestlebensstandards, Sprachen etc.) umso schärfer profiliert werden“ (ebd.).

So wird die Zukunft in den jeweiligen „mikro-regionalen, nationalen, makro-regionalen und globalen, wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Verflechtungszusammenhängen“ (ebd.) entscheidend davon abhängen, inwiefern Einzelne, soziale Gruppen und größere Vergesellschaftungszusammenhänge vor dem Hintergrund eines zusammenwachsenden Europas und sich transnationalisierenden Sozialwelten in der Lage sind, „sozial-kulturell vielfältige, pluri-lokale und widersprüchliche Gemengelagen und Spannungsverhältnisse auszuhalten und produktiv zu gestalten“ (ebd.). In diesem Sinne gewinne die Fähigkeit einer flächenräumlichen „Ambiguitätstoleranz“ (ebd., 19) zunehmend an Bedeutung für die Bewältigung von Lebenssituationen, die durch Migration geprägt sind.

3.4.5.2 Explikation

Das Erkenntnisinteresse von Ludger Pries liegt auf den neuen transnationalen Wirklichkeiten, die durch sich verselbständigende Migrationsmuster und -dynamiken nach und nach entstehen. Die Container-Metapher dient der (plakativen) Illustration und Kritik einer zu überwindenden Perspektive von übereinstimmenden flächenräumlichen und sozialräumlichen extensionellen Ausprägungen. Der metaphorische Ausdruck bestärkt die Ablehnung der dichotomischen Denkweise der Ausschließlichkeit von Integration und Desintegration und die damit einhergehende Ignoranz von Zwischenstadien und widersprüchlicher Integrationsbezüge. Damit kritisiert Pries den weitgehend üblichen Bezugsrahmen des nationalen ‚Containers', der die sozialen Gemengelagen jenseits nationalstaatlich verfasster Sozialräume nicht erfassen kann. Gleichzeitig sind in dieser Sichtweise Migrationsprozesse nicht länger von sozialer Normalität abweichende Sozialprozesse. Durch die Gewichtung des ‚neuen' Migrationstypus der Transmigration als emergentes bzw. sich selbst beschleunigendes Phänomen entstehen ‚Transnationale Räume' im Sinne von dispositiven Sinnhorizonten, aus denen sich multi-lokale Lebens und – Integrationsräume konstituieren. Da diese von Migranten aktiv gestaltet werden, „sieht [das Konzept der Transmigration] die Zugewanderten primär als Akteure, und genau hier liegt sein Verdienst" (Treibel 2003, 236). In diesem Sinne erscheinen Migranten auf der Akteursebene als ‚Aktivposten', indem sie selbst, unterschiedliche Inkorporationszusammenhänge optional wählen, konstruieren, reproduzieren und verändern. Integration wird so von der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft in Richtung Migrationswirklichkeit verschoben. Mit anderen Worten: Die migrationsbezogene ‚Aktivität' von Zuwanderergruppen erschöpft sich nicht überwiegend in Anpassungsleistungen im Hinblick auf gesetzte Standards einer aufnehmenden Gesellschaft, wie es klassische Assimilationsmodelle implizieren. Allerdings birgt eine Verabsolutierung derartiger Sichtweisen neue Gefahren: Esser weist in diesem Zusammenhang aus der Perspektive des Assimilationsparadigmas kritisch auf die Bedeutung von institutionellen und kulturellen Kernen hin (vgl. Esser 2003, 6). „Aus meiner Sicht sind bei einer solchen Perspektive wichtige Zuwanderungsfolgen wie Diskriminierungen, Prozesse der Unterschichtung oder die Entstehung von Etablierten-Außenseiter-Figurationen, die auf Machtunterschiede zwischen Einheimischen und Zugewanderten oder auch unter den Zuwanderern verweisen, nicht genügend

berücksichtigt“ (ebd.) Pries wendet sich allerdings ausdrücklich gegen ein ‚multikulturellen-laissez faire‘ – die integrationspolitischen Folgen werden jedoch nicht politisch-konzeptionell ausbuchstabiert. Allerdings kann die Gefahr eines ‚blinden Flecks‘ gegenüber Assimilationsprozessen nicht ganz beiseite geschoben werden: „Denn auch transnationale Migranten müssen sich assimilieren – an die Erfordernisse der Sozialsysteme, an denen sie teilnehmen“ (Bommes 2003, 99).

Insgesamt scheint der Transmigrations-Ansatz allerdings durchaus neue Implikationen für die Integrationsdiskussion bereit zu halten. Und zwar vor allem dadurch, dass normativ-ideologische Integrationsverständnisse gleichsam lebensweltlich geerdet werden – dies könnte zu einem besseren Verständnis der Lebenswelt von Migranten führen und so unterschiedliche Möglichkeiten der Inkorporation aufzeigen. Insbesondere in didaktischer Hinsicht eröffnet diese Sichtweise neue Verknüpfungen von Lebenswelt und Unterricht im sozialwissenschaftlichen Lernfeld. Nicht umsonst äußerte sich eine türkischstämmige Studentin nach einem Vortrag von Ludger Pries so: „Endlich hat mal jemand verstanden, wie wir leben.“ (Treibel 2007, 22)

3.4.5.3 Einzelstrukturierung von Konzepten:

~~*>Behälter<*~~

Überwiegend eingenommene Sichtweise auf Nationalgesellschaften als abgrenzbare und homogene ineinander verschachtelte Flächen- und Sozialräume (‚Behälter')

~~*>stabile soziale Konfiguration<*~~

Menschliches Zusammenleben konfiguriert sich in nationalstaatlich verfassten und kulturell, sprachlich, geschichtlich, ethnisch und sozial abgrenzbaren Gesellschaften

~~*>sedentäre Normalität<*~~

Wahrnehmung von Migration als Wechsel von einem nationalstaatlichen Container in einen anderen als Abweichung von sedentärer Normalität

>emergente Transmigration<

Transmigration als emergenter Migrationstypus, der qualitativ neue sozial-kulturelle Wirklichkeiten jenseits gewohnter Ortsgebundenheiten entstehen lässt

>Transnationale Sozialräume<

Entstehung von auf Dauer angelegten Transnationalen Sozialräumen, die sich pluri-lokal über Ländergrenzen hinweg aufspannen und Elemente der Herkunfts- und der Ankunftsregion miteinander verbinden bzw. zu etwas Neuem transformieren

>~~*Container-Gesellschaften*~~<

Vorstellung von homogenen und harmonischen nationalen Container-Gesellschaften als unrealistischer Traum

>*Durchlöcherung*<

Durch Transmigration bedingte Durchlöcherung nationalstaatlich verfasster Containergesellschaften durch Transnationale Sozialräume im Sinne der dauernden Reproduktion ethnisch-kultureller Heterogenität und Differenzie- rung

>*differente Perspektive*<

durch die Einbeziehung von Transmigration erfolgende Entschärfung von vermeintlichen Problemwahrnehmungen (z. B. ethnisch-kulturelle Gruppenbildung)

>~~*Assimilation und Integration*~~<

anpassungsorientierte Assimilation und multikulturelle Integration als ausschließliche Einbindungsmuster von Migrantengruppen

>*multidimensionale Inkorporation*<

gesellschaftliche Inkorporation als ergebnisoffene, ökonomische, soziale, kulturelle und politische Verflechtung von Migranten auf transnationaler Ebene, sowohl in der Herkunfts- wie auch in der Ankunftsregion

>Profilierung von Gemeinsamkeiten<

Profilierung sinnstiftender und sozialen Zusammenhalt fördernder Gemeinsamkeiten im Sinne von Mindeststandards

>soziale Gestaltung<

Produktive Gestaltung von sozial-kulturell heterogenen, pluri-lokalen, zum Teil widersprüchlichen Gemengelagen und Spannungsverhältnissen

>Ambiguität<

Entwicklung von Fähigkeiten einer flächenräumlichen Ambiguitätstoleranz entwickelt zunehmend Bedeutung für die Bewältigung von (kollektiven) Lebenssituationen

3.4.5.4 Denkfigur: ▶ Mehrfach-Zugehörigkeit

- Integration (Inkorporation) als ergebnisoffener interaktiver Verflechtungszusammenhang zwischen Migranten und Einheimischen, der Mehrfachidentität / hybride Identität jenseits natio-kultureller Bezugssysteme kreiert

Im Zuge der Verstetigung weltweiter Entwicklungstendenzen von Globalisierung und Transnationalisierung haben sich multilineare Migrationsformen entwickelt – so Ludger Pries. Die dadurch beschleunigte Migrationsdynamik bedingt das Überdenken herkömmlicher Strukturierungen von Assimilation und Integration. Die Zunahme zirkulierender und sich selbst verstärkende Migrationsformen hat demnach zu einer Entkopplung von sozial-kulturellen Verflechtungsräumen und flächen-extensionalen Räumen geführt. Dies führt zu einer In-Fragestellung der oftmals fachlich unreflektierten Verbindungen von Sozial- zu Flächenräumen, so dass vermeintliche Ansätze ‚klassischer' Assimilation und Integration an Erklärungskraft einbüßen. Sie erfassen nicht mehr die Eingliederungsrealitäten moderner Einwanderungsgesellschaften. Nicht zu-

letzt aufgrund der politischen Aufladung des Integrationsbegriffs schlägt Pries in diesem Zusammenhang Inkorporation als programmatisch erneuerten Begriff vor. Er unterscheidet dabei nicht länger zwischen Perspektiven der Einwanderer und des Aufnahmelandes, sondern verbindet Eingewanderte und gesellschaftliche Gruppen in einem dialektischen Interaktionsprozess der Multi-Inkorporation. Dies wird als Denkfigur der Mehrfach-Zugehörigkeit auf den Begriff gebracht. Eingliederungsmodelle, die ein solches Verständnis zugrunde legen, betonen einen ergebnisoffenen wechselseitigen Prozess, der zu differenten kollektiven Verortungen, Mehrfach-Identitäten und doppelten Orientierungen führt und veränderte Integrationsaufgaben nach sich zieht.

3.5 Vergleichende Zusammenschau der explizierten fachlichen Denkfiguren

Es wurden sozialwissenschaftliche Ansätze exemplarisch untersucht, die jeweils unterschiedliche Aspekte der fachlichen Diskussion um die Eingliederung und Integration von Migrantengruppen und ethnischen Minderheiten betonen. Dabei sehen sich die fachlichen Denkfiguren auch einem Wandel ihrer gesellschaftspolitischen Relevanz und Erklärungskraft ausgesetzt. Vor dem Hintergrund der zurückgehenden gesellschaftlichen Verbindlichkeiten von Internationalisierung und Globalisierung scheint das Paradigma der Assimilation und die Denkfigur der strukturellen Angleichung an Einfluss zu verlieren. Dennoch sind Integrationspolitiken staatlicher Unterstützung, des Spracherwerbs und die strukturelle Förderung auf den verschiedenen gesellschaftspolitischen und rechtlich ökonomischen Positionssystemen von Bedeutung. Assimilationsansätze betonen insofern zu Recht die Partizipationsbedeutung der Sprache und basaler Alltagspraktiken. Sie dienen nicht zuletzt als zentrale Voraussetzungen zur gesellschaftlichen Teilhabe. Vor allem die Frage nach der kulturellen Assimilation ist in der Integrationsdebatte jedoch weiterhin höchst fragwürdig und entsprechend umstritten. Blickt man in diesem Zusammenhang auf eine assimilationsorientierte Integrationspolitik, so müsste diese eine Anpassung an das „Deutsch-Sein" als ‚Leitkultur' bedeuten, was unweigerlich zum dauerhaften gesellschaftlichen Fokus auf Unterschiede führen würde. Sozial-kulturelle Pluralität wird innerhalb dieser Denkfigur weiterhin als vermeintlicher Beweis der Desintegration oder der Entstehung von ‚Parallelgesellschaften' gedeutet. Auch multikulturalistische Perspektiven fokussieren die Grenzen und Unterschiede zwischen Einwanderern oder Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft – dies wird durch die fachliche Denkfigur der kritischen Analyse multikultureller Toleranz hervorgehoben, betont aber auch den Aufbau multikultureller Kompetenz. Gerade die fehlende theoretisch-systematische Perspektive verweist allerdings auf den implizit vorhandenen idealistischen Kern. Einhergehende Integrationspolitiken der Antidiskriminierung und des Minderheitenschutzes stiften durch die kulturalistische Ausrichtung kein Potenzial für einen allgemeinen Integrationsansatz. Bisweilen taugt der Multikulturalismus nur noch als ‚Zeitgeistsemantik' eines postulierten Selbstverständnisses moderner (Einwanderungs-)Gesellschaften, das Aspekte

sozialer Ungleichheit ausblendet. Zwar wird im Gegensatz zur Assimilation einer Minderheiten- und Migrationsperspektive Rechnung getragen und ethnische Pluralität ‚normalisiert', jedoch bleibt unklar, inwiefern die Idee des Multikulturalismus Werte und Normen bereit stellt, die jenseits der postulierten ethnisch-kulturellen ‚Bereicherung' in der Lage erscheinen, verbindliche Gemeinsamkeiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens bereit zu stellen. Es kann konstatiert werden, dass der vermeintlich unversöhnliche Gegensatz der dargelegten Denkfiguren (vor allem zwischen Mehrfachzugehörigkeit des Transnationalismus und der strukturellen Angleichung der Assimilation) zum Teil durch die fortschreitende Veränderung der gesellschaftlichen Voraussetzungen entschärft wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich der strukturelle Bezugsrahmen durch Aspekte der Internationalisierung, der Globalisierung und Pluralisierung grundlegend gewandelt hat, dies jedoch bislang in der theoretischen Debatte um die Integration von Migrantengruppen und Minderheiten zu wenig beachtet wurde. Lediglich die Denkfigur der Mehrfachzugehörigkeit impliziert derartige Entwicklungstendenzen. Allerdings müssen sich auch ‚Transmigranten' an den funktionalen Voraussetzungen der Ankunftsgesellschaft – beispielsweise in beruflichen Situationen orientieren – und spezifische Assimilations- oder auch Integrationsleistungen erbringen, jedoch ist der Bezugsrahmen ein anderer, als in den klassischen Assimilationsansätzen: Assimilationsprozesse erfolgen innerhalb der gesellschaftlichen Subsysteme – der Bildung, Wirtschaft oder Wissenschaft – jenseits nationalstaatlicher Verfasstheiten oder homogen gedachter Aufnahmegesellschaften.

Tab. 6: Fachliche Denkfiguren der Integration von Zuwanderern

Fachliche Denkfigur	Strukturelle Angleichung	? Multikulturelle Toleranz	Mehrfachzugehörigkeit
Integrations-phänomen	Immigration / Ethnisch-kulturelle Minderheiten	Ethnisch-kulturelle Minderheiten	Dauerhafte Migrationsformen, Immigration / Ethnisch-kulturelle Minderheiten
Perspektivierung	Aufnahmegesellschaft	Migrantinnenperspektive	Aufnahmegesellschaft / Migrantinnenperspektive
Hauptkriterien der Integration	Spracherwerb, sozial-kulturelle Angleichung, Angleichung des Bildungserfolges, des Einkommens, des Arbeits und Erwerbslebens, sozialer Kontakte und des Heiratsverhaltens	Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz und Toleranz, sozial-kulturelle Ressourcen, Abwesenheit struktureller Diskriminierungsformen	Handlungsfähigkeit /Ambiguitätstoleranz in ethnisch heterogenen und interkulturellen Arbeits- und Lebenszusammenhängen multi-lokaler und deterritorialisierter Sozialräume
Integrationspolitische Konsequenzen	Akzeptanz von Angleichungsprozesssen Förderung von Spracherwerbsprozessen „Sprachkurse“ „Einbürgerungskurse“	Minderheitenschutz und Stärkung des Minderheitenstatus Vermeidung von struktureller Diskriminierung, „Antidiskriminierungsgesetzgebung“	Gesellschaftliche Anerkennung von Ambiguität / „doppelte Staatsbürgerschaft“
Grenzen des Ansatzes	Dualistische Gegenüberstellung von Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft	Ethnisierende Tendenzen, normative ‚Zeitgeistsemantik‘	Indifferente Perspektive

Quelle: eigene Erstellung

3.6 Gesellschaftspolitische Herausforderungen der Integration

Fortfolgend werden die Bestandteile und Befunde der Untersuchung in gesellschaftspolitisch relevante Zusammenhänge und Herausforderungen überführt. Sie werden im Hinblick auf die Vermittlungsabsicht markiert. Punktuell wird weitere Literatur an die Ergebnisse herangetragen, um fachliche Perspektiven auszudeuten, zu erweitern oder einzuschätzen (vgl. im Folgenden auch Schramkowski 2007, 108ff).

- Integration als dynamisch-offener Prozess, der Aushandlungen unterliegt

Integration kann nicht im Versuch aufgehen, das Verhältnis zwischen Zuwanderern und Ankunftsgesellschaft begrifflich festzuschreiben (vgl. Kap. 3.3.3). Vielmehr ist Integration als offener und dynamischer Prozess anzusehen, der nicht auf eine normative Formel, wie beispielsweise Toleranz gebracht werden kann, bei deren ausschließlicher Grundlegung stets der pejorativ gefärbte Beigeschmack der Gleichgültigkeit oder bloßen Duldung von Differenz mitschwingt (vgl. Auernheimer 2003, 21). Im Umkehrschluss gilt dies ebenso für einseitige Anpassungserwartungen an die Adresse der Migranten, die letztendlich auch Unterschiede festschreiben. Integration kann vielmehr als ein offener und wechselseitiger Prozess verstanden werden. Die prozessuale Betrachtung differenziert funktionale, soziale, strukturelle und identifikatorische Dimensionen der Eingliederung und trägt dem Umstand Rechnung, dass Integration eine langfristige Perspektive bedingt, die teilweise über Generationen und unter Einbeziehung von desintegrativen Tendenzen anzulegen ist. Diese Perspektive macht auch die Integrationsziele selbst zum Gegenstand sich wandelnder gesellschaftlichen Vorstellungen und beidseitigen Aushandlungsprozessen (vgl. Sackmann 2004, 58f.). Vor allem Konflikte, Machtasymmetrien und Ausgrenzungsprozesse können dabei immer wieder zu ‚Rückschlägen' im Zeitverlauf führen (vgl. Han 2005, 286). Dabei sollte beachtet werden, dass Integration auch in Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Strukturen sozialer Ungleichheit eingebettet ist.

- Integration als Förderung funktionaler Teilhabemöglichkeiten

Die Zusammenschau der sozialwissenschaftlichen Perspektiven verweist auf die Bedeutung der funktionalen Integration als Notwendigkeit des Aufbaus von Sprachkenntnissen und gesellschaftlichem Orientierungswissen, was der Teilhabe sowohl in struktureller Hinsicht als Zugangsmöglichkeit zu zentralen Positionen dient, jedoch gleichermaßen als Voraussetzung für die Bewältigung des sozialen Alltags unabdinglich ist. Dies impliziert eine bisweilen in gesellschaftspolitischen Diskursen überbetonten Verantwortung der Zugewanderten, die Sprache zu erlernen und die demokratische Grundordnung einschließlich der Grundrechte und verfassten Gesetze anzuerkennen. Dabei wird fachlich diskutiert, ob die funktionale Integration Startpunkt einer Phasenabfolge hin zur identifikativen Integration darstellt (vgl. Kap. 3.4.3). Umstritten bleibt, ob dies als ‚Vorleistung' einer funktionalen Integration bzw. ‚Anpassung' durch Migrantengruppen der ‚eigentlichen' Integration voraus geht, oder ob die Gewährung und Sicherstellung institutioneller Zugänge (strukturelle Integration) – als gesellschaftlich-infrastrukturelle Voraussetzung – die soziale und funktionale Integration quasi automatisch nach sich zieht oder zumindest begünstigt (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973, Esser 1980, Nauck 1988, 26). Einseitig funktionale Betrachtungsweisen beherbergen jedoch stets die Gefahr, dass Integration im Fortschritt von Spracherwerb oder der Beteiligung am Erwerbsprozess aufgeht und somit lediglich auf die ‚Unsichtbarkeit' der Migrantengruppen in der Aufnahmegesellschaft bezogen wird.

- Integration als strukturelle Gleichstellung; Gewährung von Partizipationsmöglichkeiten und Diskriminierungsschutz

Die rechtliche Gleichstellung wird zunehmend als entscheidend für eine gelingende Integration angesehen (vgl. Oswald 2007, 132). Die staatlich verliehenen Aufenthaltstitel bestimmen die Lebensperspektiven der Zugewanderten und Minderheiten wesentlich mit und verweisen auf die jeweils verfolgte Integrationspolitik: Zumeist werden Zuwanderergruppen rechtlich-formal hierarchisiert, was sich in den jeweilig gewährten Rechts- und Aufenthaltstiteln ausdrückt (vgl. ebd.). Dies ging in der Bundesrepublik Deutschland in der Vergangenheit mit einer restriktiven deutschen Integrationspolitik einher, die beispielsweise den Erwerb der formalen Staatsbürgerschaft konsequent

erschwerte (ius sanguinis). Die Gewährung der Staatsbürgerschaft ist der Integration dienlich (vgl. Berlin-Institut 2009). Die rechtliche Gleichstellung und die strukturelle formale Inklusion stellen wichtige Voraussetzungen für die politische Partizipation von Migrantengruppen dar: Die formale Gleichstellung begünstigt den Aufbau von identifikativen Zugehörigkeitsgefühlen zur Gesellschaft und fördert eine aktive Mitgestaltung gesellschaftlicher und politischer Prozesse. Eine ausschließlich rechtlich-formale Betrachtung beherbergt jedoch auch Gefahren, als dass dadurch subtile Ausgrenzungsformen und latente Alltagsrassismen verdeckt werden können, die sich jenseits des rechtlich gewährten Status manifestieren.

- Integration als Verstetigung alltäglicher Kontakte

Integration gründet im Aufbau von Alltagskontakten. Dies drückt sich in allen integrationstheoretischen Ansätzen und begrifflichen Definitionen mehr oder weniger deutlich aus. Während mit Assimilation unter dem Fokus der Angleichung selbstverständlich auch die Angleichung sozialer Kontakte und des interethnischen Heiratsverhaltens gemeint ist, fokussieren multikulturelle Ansätze den Aufbau interkultureller Kompetenzen – Perspektiven der Transmigration verweisen auf die vielfältigen gesellschaftlichen Verflechtungsformen zwischen Einheimischen und Migrantengruppen. Zweifelsohne stellt eine Intensivierung informeller Kontakte, der Aufbau von Freundschaften und die gemeinsame Gestaltung von Freizeitaktivitäten einen Hinweis auf die Normalitätserwartung von Zuwanderung und Integration im Alltag dar (vgl. Strassburger 2001, 171), jedoch zeigen andere Einschätzungen und Befunde auch, dass sich gerade der alltägliche Kontakt auf berufliche Situationen oder Schulkontakte beschränkt (vgl. Treibel 2003, 110).

- Integration als Abbau von ethnisierenden Wahrnehmungsformen und Zuschreibungen

Eine auf kultureller Differenz und entlang ethnisierender Grenzziehungen basierende Diskussion um die Integration von Zugewanderten und Minderheiten muss schlussendlich scheitern und ‚Gräben' des Denkens in kulturellen Deutungsmustern verfestigen (vgl. 3.4.4). Dieser Gefahr erliegen auch fachliche Ansätze der Assimilation – insbesondere wenn sie die kulturelle Assimilation in der Auseinandersetzung mit Zuwandererintegration besonders herausstellen. Ethnische Herkunft als Fundament für

Integration mündet so zuweilen in der dauerhaft defizitorientierten Perspektive von Desintegration. Die Integrationsformel droht in dieser Denkrichtung einer Orientierung an einer monolithischen ‚Leitkultur' anheim zu fallen, wobei sich die zentralen Bestandteile der ‚Leitkulturen' moderner Einwanderungsgesellschaften im Gegensatz dazu gerade durch Differenzierung und Pluralität auszeichnen (vgl. Santel 2007, 20-21). Das Aufbrechen derartiger Wahrnehmungsformen indiziert den Relevanzverlust ethnischer Kategorien – Studien der subjektiv gefühlten Integration bescheinigen jedoch weiterhin die Relevanz ethnischer Kategorien und gesellschaftlicher Zuschreibungen im Zusammenhang mit ‚gefühlter' Integration (vgl. Schramkowski 2007).

- Integration als Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten

Integration kann einleuchtend und prägnant in der Kurzformel des „Dazugehörens" auf den Punkt gebracht werden (vgl. Prantl 1999; Giese 2002). Blickt man auf die zugrundeliegenden Ordnungsschemata, so werden Zugehörigkeitszuschreibungen im Zusammenhang mit Integration zumeist entlang natio-kultureller Grenzziehungen vorgenommen. Derartige Perspektivierungen erlauben jedoch keine ‚Zwischentöne' und ‚sowohl als auch'-Mitgliedschaften. So bleiben Menschen mit Migrationshintergrund tendenziell und strukturell ‚außen vor'. Dominiert der so konstruierte Makel einer herkunftsbezogenen Betrachtung, werden Zwischen- und Bindestrich-Identitäten, Mehrfachzugehörigkeiten sowie Mehrsprachigkeit vor allem als Nicht-Zugehörigkeit und Defizit wahrgenommen – einschließlich der Überbetonung vermeintlicher Befunde der Desintegration. Integration fußt jedoch auf inter- und transkulturellen Fähigkeiten der Ambiguitätstoleranz und erfordert die produktive Gestaltung von Pluralität (vgl. 3.4.5). Erst eine ressourcenorientierte Sichtweise, die Verschiedenartigkeit als Mehrfachkompetenz begreift, impliziert die notwendigen Voraussetzungen, um einseitige und natio-kulturelle Ein- und Ausgrenzungsformen zu überwinden und Integration als beidseitige Herausforderung und gesellschaftliche Chance wahrzunehmen.

- Integration als Förderung von Bildung und Ausbildung

Bildung und die Gewährung von Bildungschancen ist ein entscheidender Schlüssel zum Integrationserfolg (vgl. Berlin-Institut 2009). Dies ist jedoch im größeren Zusammenhang mit der Anerkennung von Zeugnissen und der Gewährung struktureller Qualifizierungsmöglichkeiten zu sehen. Sprachförderung steht an erster Stelle und kann nicht früh genug erfolgen. In diesem Zusammenhang werden die Integrationspotenziale eher unzureichend genutzt. Bildungssystem sowie die Arbeits- und Berufswelt haben sich zunehmend auf migrationsgeprägte Heterogenität einzustellen.

4 Erhebung von Schülervorstellungen

Innerhalb der Untersuchungsaufgabe werden Schülervorstellungen über die Integration von Zuwanderern und Minderheiten mit qualitativen Methoden interpretativ erschlossen und die Ergebnisse vergleichend dargestellt. In diesem Kapitel wird die Fragestellung und Vorgehensweise der empirischen Untersuchung entwickelt. Unter Orientierung an den Leitfragen der Untersuchung werden sachzielbezogene Methoden zur Erhebung und Auswertung von Lernerperspektiven diskutiert und im Hinblick auf den Ertrag für die vorliegende Untersuchung eingeschätzt. Die Konstruktion des methodischen Inventars wird durch die methodische Vorgehensweise, Konkretisierung einzelner Arbeitsschritte sowie Dokumentation des Untersuchungsprozesses expliziert.

4.1 Fragestellung

Die Untersuchungsaufgabe der Erfassung von Lernerperspektiven zielt auf lebensweltliche Vorstellungen, über die Schüler/Innen zum Thema Integration von Zugewanderten und Minderheiten verfügen. Das Erkenntnisinteresse zielt auf Schülervorstellungen über das Zusammenleben von zugewanderten Migrantengruppen und Einheimischen und die in der Auseinandersetzung mit dem Sachthema hervortretenden subjektiven Integrationsverständnisse. Dabei sind Erklärungskonzepte von Ein- und Ausgrenzungsmechanismen, migrationsbedingter Pluralität und individuelle Zugehörigkeitsmodelle von Bedeutung. Es interessiert besonders, wie sich Schüler/Innen eine ‚gelungene Integration' vorstellen und auf welchen Grundannahmen diese beruht. Das Forschungsdesiderat zielt somit auf das spezifische Auseinandersetzungsverhalten von Schüler/Innen im Hinblick auf einen zentralen Lerngegenstand der migrationspolitischen Bildung. Durch die Analysen von Schülervorstellungen über Integration soll eine exemplarische Einschätzung der Lernmöglichkeiten im Lernfeld gewährleistet – und auf Basis dieser Folie, migrationsdidaktische Konsequenzen exemplarisch formuliert werden.

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen Vorstellungen, die als Deutungsstrategien, spontan geäußerte Assoziationen, Lebensweisheiten, Alltagsmetaphern und Werthaltungen von Lernenden hervortreten und lernförderlichen oder lernhinderlichen Charakter bezüglich des Verstehens von durch Migration geprägten Gesellschaften entwickeln können.

Die Untersuchungsaufgabe erschließt themen- und bereichsspezifische Vorstellungen unterschiedlicher Komplexitätsebenen (Begriffe – Konzepte – Denkfiguren). Die Erfassung spezifischer Komplexitätsstufen von Vorstellungen ermöglicht einen wechselseitigen Vergleich mit dem fachlichen Diskurs über die Integration von Zuwanderern und Minderheiten. Bezüglich der Funktion von Schülervorstellungen wird angenommen, „dass diese im Kontext der persönlichen Überzeugungen für die jeweilige Person dieselbe Kohärenz und Stimmigkeit besitzen wie die wissenschaftlichen Konzepte innerhalb des jeweiligen Faches“ (Kattmann 2005, 168). Es geht vornehmlich – metaphorisch ausgedrückt – um die Identifikation wesentlicher Teile der Denkstrukturen von Schüler/Innen und nicht um die Separierung partiell identifizierter Bausteine. Darüber hinaus ist von Bedeutung, ob häufig auftretende Deutungsstrategien identifiziert werden können. Im Zentrum der Untersuchungen stehen die Kohärenz und die Bereichsspezifität der Vorstellungen.

Die Ergebnisse sollen Impulse zur Didaktischen Strukturierung liefern, mit denen Schülervorstellungen und deren lebensweltliche Prägung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht nutzbar gemacht werden.

Die Untersuchungsaufgabe wird von folgender Fragestellung geleitet:

- Über welche Vorstellungen verfügen Schüler/innen zum Wort Integration im Zusammenhang mit Zuwanderung und Migration?

Die Fragestellung kann in folgende Leitfragen überführt werden:

- Welche Vorstellungen werden mit dem Wort Integration assoziiert?
- Welche subjektiven Integrationsmodelle treten hervor und auf welchen Grundannahmen beruhen diese?
- Welche Gemeinsamkeiten im Denken lassen sich in der Auseinandersetzung mit dem Sachthema herausarbeiten?
- Welche Lernmöglichkeiten eröffnen sich dadurch im Lernfeld?

4.2 Qualitative Lehr- und Lernforschung in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik

Die empirisch ausgerichtete Forschung sozialwissenschaftliche Didaktik entwickelte sich seit den späten 1980er Jahren. Die als „empirische Wende" (Weißeno 1993, 9) bezeichnete Entwicklungstendenz lässt sich als ein Reflex auf den Verlust an Erklärungskraft interpretieren, den die großen Gesellschaftstheorien innerhalb der didaktischen Disziplin hinnehmen mussten. Gleichzeitig wurden allgemeindidaktische Prinzipien politikdidaktisch ausformuliert und hermeneutisch-rekonstruktive Forschungsansätze rezipiert (vgl. Henkenborg 2002, 83f.). Das Interesse an der Alltäglichkeit sozialwissenschaftlicher Lernprozesse wurde dabei durch Studien gefördert, welche die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis der politischen Bildung problematisierten (vgl. Breit/Harms 1990). Der ‚alltägliche Politikunterricht' (Henkenborg/Kuhn 1998) wurde untersuchungsrelevant. Die Instrumentarien der empirischen Sozialforschung öffneten den Zugang zu den Deutungs- und Handlungsformen der am sozialwissenschaftlichen Unterricht beteiligten Akteure. Dadurch hat sich in der Didaktik der Sozialwissenschaften eine qualitative Forschungslinie entwickelt, deren thematische Schwerpunkte vom Erheben subjektiver Lernbedingungen über die Rekonstruktion und Interpretation alltäglicher Unterrichtspraxis bis zur professionsbezogenen Lehrerforschung reichen (vgl. beispielsweise Weißeno 1989, Gagel/Grammes/Ungerer 1992, Grammes/Weißeno 1993, Schelle 1995, Grammes 1998, Henkenborg/Kuhn 1998, Richter 2000, Schelle 2003a, Petrik 2007, Klee 2008).

Bezüglich des Diskussionsstandes der interpretativen Fachunterrichtsforschung und fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung innerhalb der Didaktik der Sozialwissenschaften wird zwar postuliert, „dass über die Voraussetzungen und Bedingungen von politischen Lernprozessen auf der Basis von Unterrichtsmitschnitten, von Lehrer- und Schülergesprächen zahlreiche Befunde vorliegen" (Schelle 2003b, 40). Jedoch zeigten Analysen politischer Unterrichtsprozesse während der 1990er Jahre, dass die Deutungszugänge von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften auseinanderfallen und somit unterrichtliche Situationen des „Nicht-Verstehens" (ebd., 39) aufkommen. Es wird zwar proklamiert, dass professionelles Lehrerhandeln die Analyse der Aneignungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern bedingt, gleichzeitig jedoch diagnostiziert, „dass wir noch wenig darüber wissen, was die Deutungsversuche und

auch die Verstehensbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen [...] ausmacht“ (Schelle 2003b, 39-40). Vor diesem Hintergrund bleiben die Analysen von Schülervorstellungen und deren Aneignungsbedingungen im Bereich des sozialwissenschaftlichen Lernfeldes bislang noch immer überschaubar. „Studien über politische Lerner- und Alltagstheorien von Kindern und Jugendlichen bilden die Ausnahme“ (Petrik 2007, 77). Dabei werden vorwiegend ausgesuchte Problemetatisierungen, wie beispielsweise die Interaktion von Jungen und Mädchen (Kroll 2001) oder auch Alltagstheorien von Grundschülern über Arbeitslosigkeit (Gläser 2002) untersucht. In neueren Studien werden Aspekte der Übernahme politischer Perspektiven und Konzepte (Petrik 2007) untersucht und erste Brücken bildende Unterrichtsmodelle entwickelt.

Derartige Studien liefern Konturen - Ansatzpunkte, an die eine didaktisch motivierte Vorstellungsforschung im Kontext der Didaktik der Sozialwissenschaften weiter anknüpfen muss. Das didaktische Verhältnis zwischen Sach- und Lernstruktur – also zwischen lebensweltlichen Aneignungsperspektiven und fachlichen Erklärungskonzepten - ist jedoch noch weitgehend unentdeckt. Hier verweisen Arbeiten aus der naturwissenschaftlichen Forschung auf einen beeindruckenden Fundus (vgl. beispielsweise überblickartig für die Biologiedidaktik Gropengießer 2003, 11). In diesem spezifischen Forschungsfeld verortet sich die vorliegende Untersuchung. Die Erhellung von bereichsspezifischen Schülervorstellungen wird in den Kontext fachlicher Vorstellungskulturen gestellt, um didaktische Impulse für fruchtbare fachliche Lehr- und Lernprozesse der sozialwissenschaftlichen Domäne im Allgemeinen und der bereichsspezifischen Auseinandersetzung im migrationspolitischen Lernfeld im Speziellen aufzeigen zu können.

4.3 Zur Relevanz des qualitativen Forschungsansatzes für die vorliegende Arbeit

4.3.1 Grundlagen qualitativer Forschung

Die Verwendung der Begrifflichkeit ‚qualitative Methode' stellt inzwischen eine Selbstverständlichkeit dar, es lässt sich ein Trend hin zu qualitativen Forschungsmethoden in den verschiedensten Fachkulturen ausmachen (vgl. Mayring 2005, 7). Dabei wird häufig übersehen, dass die vermeintlich polaren Bezeichnungen qualitative und quantitative Methoden sich keinesfalls unversöhnlich gegenüberstehen, vielmehr existiert „kaum ein Problem" (Oswald 1997, 79), welches sich nicht mit quantitativen oder qualitativen Forschungsmethoden erhellen ließe. Qualitative Ansätze stellen keinesfalls einen „alternativen, mit quantitativen Methoden unvereinbaren Ansatz" (Mayring 1996, 43) dar, vielmehr sind qualitatives und quantitatives Denken zumeist Elemente eines jeden Forschungsprozesses (vgl. Mayring 2002, 19): Auch in qualitativen Studien können Merkmale bedeutsam werden, die sich nur quantitativ explizieren lassen: „Quantitäten sind qualitative Merkmale der Realität" (Oswald 1997, 74). Die Unterschiede sind vielmehr in den spezifischen Fragerichtungen an den jeweiligen Erkenntnisgegenstand zu verorten. Quantitative Forschung ist für die Modellierung ihrer Erhebungsinstrumente bereits auf spezielle (Vor-)Annahmen über den zu erforschenden Gegenstand angewiesen. Qualitative Forschung zielt hingegen auf die „Erschließung eines wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs" (Flick; von Kardoff; Steinke 2005, 25). Qualitative Untersuchungen erforschen „die Konstitution von Sinn, die in standardisierter Forschung bereits als abgeschlossen und pragmatisch als gegebene Verständigungsgrundlage vorausgesetzt wird" (Helfferich 2005, 20). Qualitative Forschungsumgebungen legitimieren ihre Vorgehensweisen daher durch die Analyse der Bedingungen und Voraussetzungen ihrer Forschungsgegenstände. Dies verweist auf ein konstitutives Kriterium qualitativer Forschung – die Gegenstandsangemessenheit der jeweilig eingesetzten Methoden (vgl. Flick 1995). Theoretische Bezugspunkte liefern die Traditionslinien des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Denzin 2005) und der Phänomenologie (vgl. Hitzler/Eberle 2005), die subjektive Sinnbildung und individuelle Bedeutungen in ihrer Grundsätzlichkeit verstehen wollen.

Qualitative Verfahren (re-)konstruieren beispielsweise individuelle Sichtweisen und Sinnzuschreibungen. Sie wollen ‚subjektiven Sinn', ‚latente Sinnstrukturen, ‚Alltags-

theorien', ‚naive Theorien' oder ‚subjektive Theorien', ‚Deutungsmuster', ‚Wirklichkeitskonzepte' und ‚–konstruktionen' interpretativ erschließen. Die unterschiedliche Firmierung eint der Forschungsauftrag methodisch kontrollierbaren „Fremd-Verstehens" (Schütze) subjektiver Bedeutungsgehalte. „Ihr Forschungsauftrag ist Verstehen, gearbeitet wird mit sprachlichen Äußerungen als ‚symbolisch vorstrukturierten Gegenständen' bzw. mit schriftlichen Texten als deren ‚geronnenen Formen'" (vgl. Helfferich 2005, 19).

4.3.2 Begründung der qualitativen Methode

Die vorliegende Untersuchungsaufgabe zielt auf das Verstehen von Vorstellungen unterschiedlicher Komplexitätsebenen und bewegt sich mit der Interpretation subjektiven Sinns im Spektrum qualitativer Forschung (vgl. Flick 1995). Wenn im Folgenden auf qualitative Methoden zurückgegriffen wird, muss die Begründung hierfür aus den spezifischen Bedingungen, Zielsetzungen und Erkenntnisinteressen, also durch die konstitutiven Eigenheiten des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Studie entwickelt werden. Die Wahl einer qualitativen Methode erfolgt daher nicht unter Kritik oder in Abgrenzung zu quantitativen Erhebungsmethoden. Konstitutives Prinzip der Methodenwahl ist vielmehr deren spezifische Gegenstandsangemessenheit. Die Entscheidung für qualitative Forschungsmethoden wird nicht unter Rückgriff auf grundsätzliche Erwägungen getroffen, sondern gründet in der Analyse der Charakteristika des Untersuchungsgegenstandes, beziehungsweise in der an ihn heran getragenen Fragestellung.

Der Erschließung von Strukturen und Inhalten von Vorstellungen unterliegt komplexer methodischer Zugänge, wie sie qualitative Vorgehensweisen implizieren. Die Vielfalt individueller Zugangsweisen zum Themenfeld lässt sich schwerlich durch standardisierte Erhebungsformen erhellen. Quantitative Methoden sind im vorliegenden Fall vor allem deswegen nicht als zielführend anzusehen, da deren Aussagen möglichst allgemein und unabhängig vom konkreten Fall sein sollen. Die vorliegende Untersuchung verbindet jedoch Einzelfallinterpretationen mit der didaktisch motivierten Kategorisierung individueller Sinnstrukturen unterschiedlicher Komplexitätsebenen: Die forschungsmethodische Frageweise nähert sich der Alltäglichkeit von Schülervorstellungen „unter der gedanklichen Klammer von Vielfalt und Gemeinsamkeit" (Seitz 2005, 38) zugleich. Dabei sollen jedoch keineswegs Häufigkeitsverteilungen von Schü-

lervorstellungen ermittelt werden. Quantitative Vermessungen verschließen sich derart komplexen Vorstellungsbeziehungen in ihrer qualitativen Tiefe. Außerdem sind durchschnittliche Häufigkeitsverteilungen von Vorstellungen nicht zielführend für unterrichtliche Lehr- und Lernsituationen, da immer Schüler/Innen als Individuen mit ihren eigenen Erfahrungen und individuellen Vorstellungen den Unterricht mit prägen. Vielmehr sollen qualitative Kategorien der Klassifikation von Vorstellungen über ein zentrales gesellschaftspolitisches Problemfeld der Integration von Zuwanderern und Minderheiten identifiziert werden, die fachdidaktische Relevanz entfalten und im Unterricht besonders zu beachten sind. Es ist anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler über mannigfaltige Strukturen differenter Vorstellungsfacetten zum Thema verfügen, da Migration als gesellschaftliches Phänomen vielfältige Fassetten der Lebenswelt berührt. Es handelt sich damit um eine auf Verstehen der Sinngehalte von Individuen gerichtete Untersuchungsaufgabe, die in einem komplexen sozialwissenschaftlichen Problemfeld angelegt ist. Daher wird der Forschungsprozess in einem thematisch-zuspitzend, interaktiven und offenen Verfahren qualitativer Forschung anzulegen sein.

4.4 Spezifizierung der Erhebungsmethode

4.4.1 Grundlagen

„Die bewusste Wahrnehmung und Einbeziehung des Forschers und der Kommunikation mit den ‚Beforschten' als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses ist eine zusätzliche, allen qualitativen Ansätzen gemeinsame Eigenschaft: Die Interaktion des Forschers mit seinen ‚Gegenständen' wird systematisch als Moment der ‚Herstellung' des ‚Gegenstandes' selbst reflektiert" (v. Kardoff 1995, 4). Diese Implikationen des qualitativen Forschungsprozesses bedingen forschungsmethodische Konsequenzen bezüglich der Konstruktion angemessener Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Erhebungsmethoden stellen zunächst im Allgemeinen ‚Sammlungstechniken' von Material zur Beantwortung der formulierten Forschungsfragen dar (vgl. Mayring 2002, 65). Innerhalb der vorliegenden Untersuchung ist die Erhebung in einem kommunikativen Dialog zwischen Forschenden und Beforschten anzulegen. Dialogische Erhebungsverfahren, die auf sprachlicher Ebene arbeiten und das Subjekt selbst zum Experten seiner individuellen Deutung erheben, bezeichnen zumeist qualitative Interviewtechniken

(vgl. ebd., 66). Die subjektiven Bedeutungsmuster werden in der Interviewsituation interagiert (vgl. Helfferich 2005, 27). Qualitative Interviews erfreuen sich in qualitativen Forschungszusammenhängen überwiegend eines breiten und vielfältigen Einsatzes (vgl. Friebertshäuser 1997, 371). Die Vielfalt unterschiedlicher (Einzel- und Gruppen-)Interview-Verfahren ist nach wie vor groß (vgl. überblickartig beispielsweise Flick 1995, 94ff, Hopf 2005, 351ff). Das Spektrum bewegt sich dabei überwiegend zwischen am Leitfaden orientierten und narrativen Interviewvarianten. Zum Teil werden Interviewformen in komplexere Designs integriert (beispielsweise in Variationen teilnehmender Beobachtung).

Für die vorliegende Studie werden qualitative Interviewtechniken als besonders ertragreich eingeschätzt, weil sie in der Lage erscheinen, zwischen Thema, Äußerungsinteresse der Subjekte und Forschendem sachzielgerecht zu vermitteln.

4.4.2 Modellierung der Erhebungsmethode Interview

Die eingesetzte Interviewvariante lässt sich dem breiten Spektrum unterschiedlicher Typen von Interviews in der qualitativen Sozialforschung zurechnen. Allerdings bringen die überwiegend begrifflich nicht konsequent typologisch angelegten Unterscheidungen der in der Literatur vorzufindenden Varianten Probleme mit sich. Die Vielfalt beruht auf uneinheitlich verwendeten Systematisierungen und unterschiedlicher Kriterienmaßgabe. „Mal zielt die Bezeichnung auf einen spezifischen Forschungsgegenstand oder Anwendungsbereich, mal wird eine Unterscheidung nach Besonderheiten der Erhebungs- oder auch der Auswertungsstrategien getroffen“ (Helfferich 2005, 24). Zur Illustration: Das semistrukturelle Interview (Aufenanger) bezeichnet nichts anderes, als das Struktur-Interview (Hopf). (vgl. ebd.). Im Folgenden wird die Vielfalt der Interviewtypologien auf die für die vorliegende Studie relevanten Interviewvarianten eingegrenzt, die verwendete Interviewmethode wird – unter Berücksichtigung der Gegenstandsangemessenheit – den Forschungsfragen dieser Untersuchungsaufgabe (siehe Kap. 4.1) angemessen entfaltet. Teilstandardisierte Interviews beschreiben gemäß der Bezeichnung den Grad der Strukturiertheit und firmieren auch als semi- oder teilstrukturiert beziehungsweise als Leitfaden-Interview. Sie betonen überwiegend freie Artikulationschancen der Befragten und räumen auch dem Interviewer zumeist Spielraum zum Nachfragen oder für situationsspezifische Ergänzungen. Beispielsweise

ist das problemzentrierte Interview eine übliche Spielart teilstandardisierter Interviews. Eine speziellere Form stellt das fokussierte Interview dar.

Problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 1982, 2000) zielen unter Integration flexibler Kommunikationsstrategien auf die Explikation individueller Problemdarstellungen. Die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews fokussieren auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung „subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität" (Witzel 2000, 1) unter gegenstands- und prozessorientierten Grundsätzen. Es umfasst offene, halb strukturierte Befragungsformen und betont möglichst freie Gesprächsformen. Die (Problem-)Zentrierung beschreibt die Orientierung an einer übergeordneten Problemstellung – die im Vorfeld analysiert – in einem Leitfaden durch Erzählanreize und Fragen strukturiert wird und somit den Gesprächsverlauf hinsichtlich der abgesteckten inhaltlichen Pfade leitet. Methodisch handelt es sich dabei um eine Interview-Variante, die eine lose Bindung an den der vorwiegend thematischen Orientierung dienenden Leitfaden beinhaltet und den Befragten Spielraum einräumt (vgl. Hopf 1991, 178).

Narrative Interviews (vgl. Schütze 1977) betonen durch einen eingangs formulierten narrativen Stimulus im Sinne einer „erzählgenerierenden Frage" (Hopf 1991, 179) das ausführliche und ungestörte Erzählen des Befragten. Es handelt sich um eine unstandardisierte Variante qualitativer Interviewformen. Der Interviewte gibt Einblicke in selbst erlebte Ereignisse – das zentrale Element liegt in der *„Erzählung der Geschichte eines Ereigniszusammenhangs"* (Herrmanns 1995, 183; Hervorgeh. im Orig.; A. L.). Der Ursprung der Animation zum freien und unvoreingenommenen Erzählen liegt im Forschungsgegenstand: „Es gibt – so die Grundidee – subjektive Bedeutungsstrukturen, die sich im freien Erzählen über bestimmte Ereignisse herausschälen, sich einem systematischen Abfragen aber verschließen würden" (Mayring 1996, 72). Dabei ist die Erzählung ein wichtiges Merkmal lebensweltorientierter und alltäglicher Situationen – der Erhebungsprozess bedient sich so der alltäglichen Situation des ‚Vertrauten'. Die Strukturierung des Interviews ergibt sich aus der freien Erzählung des Befragten, sie leitet die terminologisch angedeutete *„Dominanz der Erzählstruktur"* (Herrmanns 1995, 183; Hervorgeh. im Orig.; A. L.). Häufig wird das narrative Interview im Zusammenhang mit biografisch orientierten Fragestellungen, z. B. der Rekonstruktion von individuellen Lebensgeschichten, eingesetzt. Hier liegt die Nähe zum biografischen Interview, das – vor allem in forschungspraktischer Hinsicht – vielfach mit den Konturen des narrativen Interviews verschwimmt.

Fokussierte Interviews thematisieren einen vorab vereinbarten Gesprächsgegenstand, der sich beispielsweise auf ein Dokument, ein Ereignis oder Film beziehen kann. Sie gründen in der Kommunikationsforschung und der Analyse von Propagandamaterial der 40er Jahre (vgl. Merton/Kendall 1979). Fokussierte Interviews verbinden in ihrem Prozess den Gesprächsgegenstand mit der offen angelegten Auseinandersetzung der Interviewpartner und stellen eine „Spezialform teilstandardisierter Interviews dar" (vgl. Hopf 2005, 353). Sie können sich darüber hinaus auf erlebte Situationen – beispielsweise auf Unterrichtssituationen – beziehen.

4.4.3 Die verwendete Interviewvariante: Themenorientiertes Interview

Das vorliegende Interviewverfahren wird als ‚themenorientiert' bezeichnet und unter fachdidaktischer Perspektive entwickelt und dessen Angemessenheit im Verlauf fortwährend überprüft. Die Bezeichnung ‚problemorientiert' wird hier verworfen, um nicht der unreflektierten Defizitorientierung und problemgeladenen Annäherung an den Gegenstand Migration, Zuwanderung und Integration anheimzufallen (vgl. Schramkowski 2007, 127). Dabei sind die sozialwissenschaftlichen Implikationen des Sachgegenstandes im Vorfeld einer Analyse unterzogen worden, die für die Modellierung des Instruments als Grundlage dient.

Überwiegend standardisierte Vorgehensweisen erscheinen unter Maßgabe der vorliegenden Forschungsfragen nicht als zielführend. Diese bedingen Vorkenntnisse über die Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstandes. Über die themenspezifischen Ausprägungen und Bandbreite der lebensweltlichen Zugänge sowie die zugrunde liegenden Auseinandersetzungsformen der Schüler/Innen können keine empirisch basierten Aussagen gemacht werden, die für die Konstruktion standardisierter Instrumente genutzt werden könnten. Vielmehr bedingt das Untersuchungsziel die Erfassung unterschiedlicher subjektiv empfundener Facetten von Vorstellungen in ihrer Verschiedenheit und ihrer gemeinsamen lebensweltlichen Prägung. Daher ist die Interviewvariante entsprechend flexibel und offen zu gestalten, um dem explorativen Charakter der Untersuchungsaufgabe Rechnung tragen zu können. Der Interviewer muss frei, offen und situationsangemessen intervenieren und gezielt nachfragen können. Auf nicht vorhersehbare situative Entwicklungen oder spontane Äußerungen der Befragten sollte eine flexible und situationsangemessene Reaktion möglich sein. Die Struktur umfasst daher eine vor allem thematische, lockere Bindung an einen Leitfaden. Da-

durch werden den Befragten weitgehende Artikulationschancen eingeräumt, gleichzeitig ermöglicht dies gezielte Rückfragen, was beispielsweise bezüglich der Verwendung von Begriffen in der vorliegenden Untersuchung von Bedeutung ist.

Der Kommunikationszusammenhang bedingt eine offene, auf Vertrauen basierende Gesprächssituation „indem beide Seiten ihre jeweilige Position als prozesshaft und dem/der anderen zugewandt begreifen“ (Kallenbach 1996, 54). Der Kommunikationsstil ist auf die Herstellung von Akzeptanz und Wertschätzung bezogen. Im inhaltlichen Sinne agiert der Interviewer neutral. Die Intention des Interviews ist umsichtig ermittelnd, wobei zu beachten ist, dass jede Form der Ermittlung von Vorstellungen auch mit der Vermittlung von Vorstellungen verbunden ist (vgl. auch Gropengießer 2001, 130).

Die Kommunikationsstruktur bewegt sich im Interview entlang der Pole von Dialog und – bei der Schilderung von Erfahrungen und Erlebnissen – streckenweise in monologischen Formen. Die lebensweltlichen Erfahrungen der Befragten – beispielsweise Migrationserfahrungen im Elternhaus oder der Peergroup – spielen eine gewichtige Rolle für das Verständnis individueller Modelle von Zuwanderung und Integration, daher werden umsichtige Anregungen zu freier Erzählung erlebter lebensweltlicher Situationen integriert, was die (phasenweise) Ähnlichkeit zum Strukturtyp Narratives Interview verdeutlicht.

Darüber hinaus werden Assoziationsanreize in Form einzubringender Materialien eingeführt (Foto, Gesprächsnotiz), um alternatives Interpretieren zu ermöglichen und variationsreiche Gesprächsanlässe zu gewährleisten. Die subjektive Deutung wird durch unterschiedliche Zugänge verbreitert. Die variablen Deutungsanlässe orientieren sich am typologischen Merkmal der Gegenstandszentrierung fokussierter Interviewvarianten. Darüber hinaus kann die Befragung als phasenweise narrativ und gegenstandszentriert charakterisiert werden.

4.5 Vorgehensweise bei der Erhebung

4.5.1 Zur Konstruktion der Stichprobe

Qualitative Untersuchungen zielen auf das Besondere, d.h. die Untersuchungsaufgabe der Rekonstruktion individueller Sinnstrukturen bedingt eine Begründung der Auswahl der zu untersuchenden Einzelfälle. Gerade bei einer vertieften Analyse exemplarischer Fälle mit aufwendigen qualitativen Methoden ist die Auswahl für die Konstruktion der Stichprobe von entscheidender Bedeutung. Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung bedarf daher theoretischer Begründung.

Die Untersuchungsaufgabe umfasst die Erschließung komplexer Vorstellungen von Schüler/Innen. Die zu bildende Stichprobe soll dazu einerseits Vergleichbarkeit ähnlicher Merkmale der Schüler/Innen hinsichtlich Alter, Schulform und Schulstufe herstellen, andererseits die Stichprobe möglichst heterogen anlegen, um vorschnelle Verallgemeinerungen zu vermeiden. Eine dem Grundsatz der ‚inneren Repräsentation' (Merkens 1997) verpflichtete Konstruktion der Stichprobe kann als erfüllt angesehen werden, wenn entlang der Gemeinsamkeit ‚Schüler/in' der Stichprobe unterschiedliche Merkmale angelegt werden können, die verschiedene Ausprägungen zulassen. Innerhalb des Untersuchungsfeldes werden daher im Vorfeld der Untersuchung verschiedene Merkmale zur Auswahl der teilnehmenden Schüler/Innen festgelegt, die bei möglichst großer Heterogenität der Teilnehmer/Innen gleichzeitig die Vergleichbarkeit der Einzelfälle sicher stellen.

Bezüglich der Stichprobenkonstruktion wurden bewusst Schüler/Innen der Gesamtschule ausgewählt, weil die Heterogenität in Bildungsverläufen, Bildungsbiografien und Aspekten sozialer Herkunft dort als am stärksten ausgeprägt angesehen wurde. Die Teilnehmer/Innen wurden durch die Lehrkräfte individuell unterschiedlich zwischen leistungsstark und nicht leistungsstark im Unterricht der sozialwissenschaftlichen Domänen eingeschätzt. Sie sollten jedoch in der Lage sein, ihre Vorstellungen sprachlich zu explizieren und auch auf mehrfaches Nachfragen möglichst nicht vorschnell zu Verunsicherung neigen. Weiterhin sollten die Interviews mit Schüler/Innen unterschiedlicher Altersstufen durchgeführt werden – aus Gründen der Vergleichbarkeit sollte das Alter der Schüler/Innen zwischen 16 und 19 Jahre liegen. Die Unterschiedlichkeit in der individuellen Bildungsbiografie der ausgewählten Schüler/Innen

führt zu einer Altersspanne in der realisierten Stichprobe zwischen 17 und 19 Jahren. Ferner verfügen einige Schüler/Innen über einen sogenannten „Migrationshintergrund“ der zweiten und dritten Generation. Darüber hinaus sollten die Schüler/Innen zwischen politisch interessiert und engagiert sowie politisch desinteressiert oder indifferent ausgewählt werden. Alle Schüler/Innen besuchten zum Zeitpunkt der Interviews die 11. beziehungsweise 12. Jahrgangsstufe der Gesamtschule von drei verschiedenen Gesamtschulen in Niedersachsen und Nordrhein Westfalen.

Tab. 7: Auswahlmerkmale der Stichprobe ‚Schüler/innen der Oberstufe von Gesamtschulen‘

Merkmale der Auswahl der Schüler/Innen der Stichprobe Sek. II der Gesamtschule	Variation innerhalb der Stichprobenkonstruktion
Einschätzung der Leistungsfähigkeit durch Lehrkräfte	hoch / niedrig
Alter bei Besuch der Schulstufe	zwischen 17 und 19 Jahren
Interesse an Politik und Engagement	Ausgeprägt und engagiert / nicht ausgeprägt und eher uninteressiert
Migrationshintergrund	ja / nein

Quelle: Eigene Erstellung

Vince ist 17 Jahre alt und mit Lena befreundet. Beide besuchen die 11. Klassenstufe einer integrierten Gesamtschule. Lena[3] ist ebenfalls 17 Jahre alt, politisch interessiert und hat Erfahrungen mit der Situation von Flüchtlingen gesammelt. Diese gründen in der Auseinandersetzung um vermeintliche Missstände am örtlich ansässigen ZAAB („Zentrale Aufnahme- und Ausländerbehörde“), woraufhin sich öffentliche Debatten

[3] Die Namen der Schüler/Innen wurden geändert.

über die Lebensbedingungen der Asylsuchenden in der Einrichtung entzündeten – diese wurden auch im Schulunterricht thematisiert. Weiterhin engagiert sie sich in einer einschlägigen sozialen Arbeitsgruppe ihrer Schule. Falco ist 19 Jahre alt und verfügt über einen sogenannten Migrationshintergrund – seine Großeltern kamen einst aus der Türkei nach Deutschland. Er wurde in Deutschland geboren und besucht ebenfalls die 11. Klasse einer Gesamtschule. Lanas (17) Eltern sind aus dem Libanon nach Deutschland gekommen. Sie war mehrfach im Libanon und ist im sozialwissenschaftlichen Unterricht durch ihr politisches Interesse und engagierte Unterrichtsbeiträge aufgefallen. Anna ist 17 Jahre alt und politisch eher nicht interessiert. Tom ist ebenfalls 18 Jahre alt. Seine Familie lebt in der dritten Generation in Deutschland.

4.5.2 Zugang zum Untersuchungsfeld

Bereits der Art der Kontaktaufnahme kommt eine gewichtige Rolle zu. Der Interviewer sollte kein Bestandteil der inneren schulischen Strukturen sein (Gropengießer 2001, 133). Die teilnehmenden Schüler/Innen wurden von Lehrkräften ausgewählt und auf ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie befragt. Sie wurden gebeten, an einem Interview teilzunehmen, wobei ihnen die konkrete Thematik bzw. inhaltliche Gestaltung der nachfolgenden Interviewsituation unbekannt war. Der Zeitbedarf wurde auf eineinhalb Zeitstunden festgelegt. Als Zielsetzung wurde die Verbesserung schulischen Unterrichts angegeben. Den Schüler/Innen wurde im Vorfeld mitgeteilt, dass sich die Thematik den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern zurechnen lässt – der thematische Aspektrahmen blieb den Teilnehmer/Innen unbekannt.

4.5.3 Analyse der Interviewsituation

Zunächst wurde die Form der Anrede mit den Schüler/Innen nach ihren Wünschen abgestimmt. Nach der Vorstellung des Interviewers wurde über allgemeine und alltägliche Belange geredet, um die Gesprächsatmosphäre aufzulockern und das Gespräch nach und nach thematisch zu zentrieren. Dem jeweiligen Interviewpartner wurde Anonymität zugesichert. Danach erfolgten Angaben zur Person, um die Aufzeichnungen anschließend eindeutig zurechnen zu können. Es wurden allgemeine Fragen rund um die Interviews besprochen und Gelegenheit zur vertieften Nachfrage über die weitere Vorgehensweise im Forschungsprozess gegeben.

Es wurde darauf hingewiesen, dass während des Interviews zusätzliche Materialien vorgelegt werden würden, um die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Aspekt der Thematik zu richten und um Anregungen für die freie Assoziation zu geben. Weiterhin wurde darauf hingewiesen, dass Nachfragen des Interviewers der Verdeutlichung bzw. dem besseren Verständnis dienen, um einer dadurch möglichen Verunsicherung bereits im Vorfeld entgegen zu wirken. Nach der Überprüfung der Funktionstüchtigkeit des Aufnahmegerätes begann die Aufzeichnung bzw. das thematische Interview.

4.5.4 Der Interview-Leitfaden

4.5.4.1 Anforderungen an den Leitfaden

Die im Folgenden dargelegten Anforderungen dienen der Offenlegung von Kriterien zur Angemessenheit des Instruments bezüglich der Bedingungen des (Erkenntnis-)Gegenstandes – individueller Vorstellungsgebäude von Lernenden über wesentliche Zusammenhänge des Migrationsgegenstandes und der Eingliederungsprozesse von Migrantengruppen. „Leitfadeninterviews [...] eignen sich, wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so [...] Offenheit gewährleistet sein soll und [...] in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll“ (Helfferich 2005, 159). Folgende Anforderungen sind für die vorliegende Untersuchungsaufgabe als wesentlich für die Konstruktion und Bewertung des Leitfadens anzusehen und wurden im Prozess der Entwicklung der Interventionen besonders beachtet (vgl. im Folgenden ebd., 160).

- Der Leitfaden soll den Prinzipien qualitativer Forschung entsprechen und vor allem dem Merkmal situationsspezifischer Offenheit genügen.
- Die zu integrierenden Erzählimpulse dürfen den Aspektrahmen nicht überfrachten, was zu einer ‚Abwicklung' eines Fragekataloges führen würde.
- Der Leitfaden soll in seiner Handhabbarkeit nicht die Aufmerksamkeit des Interviewers vom Befragten oder der Interview-Situation ablenken.
- Die Frageweise sollte sich möglichst an einem normalen Erzähl- und Argumentationsfluss orientieren und keine Sprünge und Themenwechsel beinhalten.

- Weiterführende Auseinandersetzungen oder eigene Impulse des Interviewten sollen nicht abgewürgt, sondern gefördert und im Gesprächsverlauf aufgenommen werden.

4.5.4.2 Grundlagen und Struktur des Leitfadens

Die Interventionen können auf folgende Art und Weise formal bezeichnet werden (vgl. im Folgenden Mayring 2002, 70): Leitfragen und allgemeine Erzählaufforderungen (Sondierungsfragen) werden sehr weit und offen formuliert. Sie sollen den Interviewpartnern u. a. die Gelegenheit geben, ihre Auffassungen im Gesprächsverlauf konsequent und für sie schlüssig zu entwickeln und dienen darüber hinaus der Eruierung der individuellen Bedeutung der thematischen Aspekte für den Interviewpartner. Leitfragen stecken wesentliche thematische Aspekte ab und dienen der Erzählaufforderung. Innerhalb des Interviews werden zusätzliche Materialien integriert, die auf die damit verbundenen inhaltlichen Aspekte und gedanklichen Vorstellungen abzielen, um u. a. alternatives Interpretieren und kritisches Diskutieren zu fördern. Sie ermöglichen zudem alternative Gesprächsanlässe und beleuchten ähnliche thematische Aspekte unter alternativ perspektivierten Nuancen. Vertiefende Fragen knüpfen an die offenen Einstiegsfragen an und lenken das Gespräch hinsichtlich der thematischen Bezugspunkte. Zu den Einstiegsfragen, vertiefenden Fragen und Zusatzmaterialien kommen im Verlauf des Gesprächs vorab nicht zu fixierende, spontane Ad-hoc-Interventionen, die für die Themenstellung oder für die Erhaltung des Gesprächsfadens bedeutsam werden können oder die erst im Verlaufe des Gesprächs relevant werden.

Der verwendete Leitfaden wird zugunsten der inhaltlichen Übersichtlichkeit tabellarisch dargestellt. Im Allgemeinen werden in der linken Spalte mögliche Formulierungen der verschiedenen Interventionen dargelegt, während in der rechten Spalte besondere Anmerkungen und Hinweise zu Anknüpfungen oder Varianten eingefügt werden. Die integrierten Zusatzmaterialien werden im Anhang gesondert ausgewiesen.

4.5.4.3 Spezifische Konkretisierung des Interview-Leitfadens

Der Leitfaden ist das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit den theoretischen Implikationen des Untersuchungsgegenstandes. Die Interventionen strukturieren Gesprächsanlässe zum Verhältnis von Eingewanderten und Aufnahmegesellschaft unter der besonderen Berücksichtigung des Integrationsbegriffs. Gesprächsleitend

wirkt die von den Schüler/Innen angefertigte gedankliche Landkarte zum Begriff Integration, um die subjektive Auseinandersetzung mit dem Begriff in den Mittelpunkt zu stellen und eine schülernahe Strukturierung des Gesprächs zu ermöglichen. Weiterhin werden Aspekte von Zuwanderung und Integration in größere Zusammenhänge gestellt und durch materialbasierte Zugänge ausgeleuchtet. Das eingebrachte Material bietet gedankliche Anregungen, zentriert die thematische Ausrichtung und stellt zugleich ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit des Gesprächsablaufs sicher.[4] Dabei wird den Schüler/Innen die Möglichkeit gegeben, aus verschiedenen Sichtweisen zu argumentieren und so auch persönlich abzulehnende Vorstellungen einzubringen und ihre Bedeutung zu reflektieren. Die lebensweltorientierten Interventionen gewähren den Befragten Spielräume und regen gleichzeitig dazu an, individuelle Erfahrungen in die Interview-Situation einzubringen (Elternhaus, Peers, soziale Einbindung). Erfahrungsspezifische Problematisierungen können in diesem Kontext Hinweise auf die Genese von Vorstellungen liefern, d. h., es interessiert die Frage nach den individuellen Geschichten, die Einfluss auf die Integrationsvorstellungen nehmen (z. B. eigener oder familiärer Migrationshintergrund oder politisches Engagement). Diese Voraussetzungen stellen eine wichtige Quelle bei der Interpretation der individuellen Charakteristika in der Auseinandersetzung mit Migration und Integration dar. Die abschließenden Interventionen zielen auf individuell ergänzende Anmerkungen, spezifische Interessen und themenbasierte Unterrichtsvorstellungen der Schüler/Innen.

[4] Die verwendeten Interviewmaterialien befinden sich im Anhang.

Tab. 8: Der verwendete Interview-Leitfaden

Interventionen und Materialien
Gesprächsnotiz: „Deutsche, Ausländer?“ – Perspektiven auf Zuwanderer - „Andreij F. 20 Jahre“
Mind-Map: „Was bedeutet für mich Integration?“ Fertige bitte eine Gedankenlandkarte zum Wort „Integration“ an.
Assoziation: Stell dir vor, es gibt ein „Integrations- barometer“. Was würde es genau messen? Gib Beispiele.
Checkliste Kriterien der Integration? Schau dir die Aussagen an – erläutere jeweils, warum du zustimmst oder ablehnst.
Foto: „Oktoberfest in Brasilien“ Schau dir bitte dieses Foto an. Was siehst du?

Quelle: Eigene Erstellung

Ad-hoc Fragen
Beeinflusst das Thema Zuwanderung und Integration dein Leben? Wenn ja, inwiefern?
Hast du Freunde, Mitschüler oder Verwandte, die aus einem anderen Land gekommen sind oder deren Eltern aus einem anderen Land gekommen sind? Erzähle mir von Ihnen.
Hast du Erfahrungen mit Aufenthalten in anderen Ländern? Unter welchen Umständen warst du schon einmal in einer/einem anderen Region/Land. ---------- oder ---------- Bist du eventuell selbst oder sind deine Eltern/Großeltern irgendwann hierher gekommen? Erzähle mir von deinen/ihren Erfahrungen.
Was wäre, wenn ich meine Heimat verlassen würde – stell dir Situationen vor, in denen du weggehen – Deutschland verlassen würdest.
Haben wir noch etwas vergessen, das dir wichtig an diesem Thema ist? Möchtest du noch etwas anmerken?
Könntest du mir verraten, ob dich die Thematik, über die wir gesprochen haben, interessiert oder ob du mehr darüber erfahren möchtest? Wenn ja – nein, warum?
Woher weißt du das, was du mir eben erzählt hast? Hattest du dazu bereits Unterricht?
Sollte das besprochene Thema in der Schule behandelt werden? Wenn ja, in welchen Fächern? Wenn ja, was sollte man darüber lernen und warum?

Quelle: Eigene Erstellung

4.5.5 Annahmen zur Interpretation von Interviews

Die zugrunde liegenden Annahmen werden im Folgenden im Sinne von allgemeinen Postulaten formuliert (in Anl. an Gropengießer 2001, 143).

- *Aufrichtigkeit*: Die Interviewpartner sind im kommunikativen Prozess offen, ehrlich und ernsthaft.
- *Korrespondenz*: Untersuchender und Interviewpartner stimmen bezüglich ihrer Interpretationen und Reaktionen in bestimmten Situationen in einem gewissen Maße überein.
- *Konsistenz*: Die Interviewpartner sind bemüht, ihr Verhalten (z. B. themenbezogene Äußerungen) mit ihren Vorstellungen in Einklang zu bringen.
- *Kohärenz*: Vorstellungen stellen keine fragmentarischen Ansammlungen von Urteilen dar. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass spezielle innere Verbindungen zwischen einzelnen Urteilen bestehen.
- *Dissonante Konzepte*: Zu einem definierten Wirklichkeitsbereich können in Abhängigkeit des Kontextes mehrere verschiedene, auch gegensätzliche Vorstellungsverknüpfungen expliziert werden. Dies geschieht häufig, ohne dass die Interviewpartner dies bemerken. Davon sind jedoch diejenigen Artefakte zu unterscheiden, die ausschließlich durch situative Erklärungsnot oder durch den speziellen Charakter der Interviewsituation erzeugt worden sind.
- *Veränderung*: In der Interviewsituation werden von den Interviewpartnern spezifische Vorstellungen zum Thema sprachlich expliziert, aber auch ad hoc als situationsbezogene Konstrukte entwickelt. Das Interview verändert die Vorstellungen der Interviewteilnehmer, d. h., die angedachte Ermittlung von Vorstellungen beinhaltet in gewissem Maße stets eine Vermittlung von Vorstellungen.
- *Sprachliche Aspekte*: Die von den Interviewteilnehmern verwendeten Metaphern sind nicht einseitig als Suche treffender Worte zu reduzieren, vielmehr können Metaphern auf kognitive Strukturen verweisen.
- *Kontextabhängigkeit der Bedeutung*: Die Bedeutung einer Äußerung kann erst unter Bezugnahme auf den Kontext, in dem sie entstanden ist, z. B. die vorhergehenden oder themenähnlich bedingten Äußerungen des Kommunikationspartners, verstanden werden.

- *Schrittweises Vorgehen und Kontrolle*: Aus den Äußerungen der Interviewpartner werden Vorstellungen in Form von Begriffen, Konzepten und Denkfiguren abgeleitet und herauspräpariert, die jeweils reflektiert und unter Berücksichtigung der verwendeten Methode infrage gestellt werden können. Die einzelnen Schritte werden explizit formuliert und gewissenhaft dokumentiert. Bereits der Erhebungsphase kann dabei ein gewisses Maß an Interpretation 'innewohnen', dies beginnt bereits mit der Auswahl und Formulierung der zu verwendenden Interventionen und zieht sich durch den gesamten Prozess der Aufbereitung bzw. setzt sich fort bei der Anordnung und Zuordnung in der strukturierenden Auswertung.

4.6 Vorgehensweise bei der Auswertung

4.6.1 Das Aufbereitungsverfahren

Die Aufbereitung des Materials dient der Sicherung und Vorbereitung des Materials für die Auswertung. Die Interviews werden durch Tonaufzeichnungen aufgezeichnet. Die sprachlichen Äußerungen werden in Schriftform gebracht, die als Grundlage für die Auswertung dient. Dabei ist bei jedem Aufbereitungsschritt die Tonaufzeichnung als maßgeblich anzusehen.

4.6.1.1 Das Transkriptionsverfahren

Die folgenden Anmerkungen beziehen sich auf die schrittweise, kontrollierte Aufbereitung im Sinne einer Überführung der sprachlichen Äußerungen in eine schriftliche Form, ausgehend von einer notwendigen ersten Reduktion des Materials, von der die Auswertung vorgenommen wird. Bei jedem einzelnen Aufbereitungsschritt ist im Zweifelsfall jedoch die Tonaufzeichnung als entscheidend zu betrachten. Die Transkription des Materials erfolgt in drei Schritten (vgl. im Folgenden Frerichs 1999, 113-114).

Die Äußerungen der Interviewpartner liegen jeweils als akustische Aufzeichnungen auf Tonbändern vor. Diese relevanten Gesprächsabschnitte werden für die weitere Bearbeitung in Schriftdeutsch durch wörtliche Transkription überführt. Dabei wird zunächst das Interview mehrfach abgehört, um zu entscheiden, welche Abschnitte in-

haltstragend sind. Ausschließlich die als thematisch von Bedeutung erachteten Passagen werden in Schriftdeutsch überführt. Einleitende Abschnitte sowie der Fragestellung ferne Abschnitte werden nicht transkribiert. „Da bei der Inhaltsanalyse und der Interpretation der Äußerungen der Interviewpartner der genaue Wortlaut und die Ausdrucksweise wichtig sind, wird zwar der Dialekt bereinigt, aber der Stil wird nicht geglättet und Satzbaufehler werden nicht behoben“ (ebd. 113). Dies erfolgt erst im nächsten Schritt, dem Redigieren, da dann die Kontrolle aus dem spezifischen Kontext heraus möglich ist. Kommentare werden nur hinzugefügt, wenn dadurch ein Ertrag für die Inhaltsanalyse zu erwarten ist. Die Namen der beteiligten Personen werden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert, der Interviewer wird durch die Abkürzung „I“ bezeichnet, während der Großbuchstabe „S“ die Schülerin bzw. den Schüler als Interviewpartner bezeichnet. Es wird wortwörtlich protokolliert und eine Umsetzung in normales Schriftdeutsch vorgenommen. Pausen werden als Trennzeichen (--) wiedergegeben, ein Strich definiert eine Sekunde im Zeitablauf. Auf die gesonderte Markierung gleichzeitiger Sprechakte wird verzichtet. Mit „Mhm“ wird ein zweigipfeliges Rezeptionssignal wiedergegeben, das neutral oder zustimmend sein kann. Ein verneinendes zweigipfeliges Rezeptionssignal wird durch „Nhm“ gekennzeichnet. Zur Verbesserung der Lesbarkeit dienen eingesetzte Satzzeichen. Das Transkript erhält eine Zeilennummerierung. Dadurch entsteht die Möglichkeit, in den jeweiligen folgenden Schritten der Analyse stets die Zeilennummern anzugeben, gezielte Rückgriffe auf das Transkript werden so erleichtert.

4.6.1.2 Redigieren der Aussagen

Die Transkriptionsdokumente werden im Bezug zu den Differenzierungen der Fragestellung und aus Gründen der Zugänglichkeit in Redigierte Aussagen überführt (vgl. im Folgenden Gropengießer 2005, 178f.). Dadurch werden die verschriftlichten Interviews für die inhaltliche Auswertung aufbereitet, um die Aussagen der Interviewteilnehmer zugänglicher zu gestalten und Kernaussagen identifizieren zu können.

- *Selegieren inhaltstragender Aussagen*: Die verschriftlichten Transkripte werden im Hinblick auf die Fragestellungen der Untersuchung gesichtet. Inhaltstragende Aussagen werden selegiert. Können Aussagen zu umfassenderen Argumentationssträngen und übergeordneten Bedeutungszusammenhängen zusammengestellt werden, erfolgt die Einteilung in relevante Abschnitte. Die ursprüngli-

che Reihenfolge von Aussagen innerhalb der Sequenzen bleibt dabei unverändert.

- *Auslassen von Redundanzen und Füllseln*: Inhaltstragende Aussagen werden beispielsweise durch „Mh“ des Interviewers unterbrochen. Im offenen Gespräch erfolgen teilweise mehrere Formulierungsversuche von Aussagen, zudem sind diese oft redundant. Füllwörter und -sätze, wie z. B. „Mhm“, „Ähm“, „Äh“ etc. und Wiederholungen können entfernt werden, um Variationsmöglichkeiten einzelner Worte, Präzisierungen und Selbstkorrekturen in Klammern anzuzeigen. Dabei ist jeweils sorgsam abzuwägen, ob eine Differenzierung, Einschränkung, Variation oder Ergänzung einer Aussage beabsichtigt wurde.
- *Überführung in eigenständige Aussagen*: Es erfolgt eine Transformation der erzählgenerierenden Interventionen, d. h., die Fragen des Interviewers werden entfernt und die Inhalte in den Aussagenkontexten der Interviewpartner wiedergegeben.
- *Paraphrasieren:* Die Paraphrasierung des Materials beschreibt die leichte grammatikalische Glättung beziehungsweise die Ausformulierung zu vollständigen Sätzen. Dabei sollen die sprachlichen Stilmittel der Interviewpartner jedoch erhalten bleiben. Dies gilt – auch und vor allem – für die verwendeten Termini, Metaphern und Analogien, da diese wichtige lernbezogene Implikationen entwickeln können.

Insgesamt sollen sich die redigierten Aussagen bezüglich der Interpretationsaufgabe akzentuierter lesen lassen und verständlicher erscheinen als die relativ unübersichtlichen Transkriptionsdokumente. Durch die beschriebenen Bearbeitungsformen fließt ein gewisses Maß an Interpretation in diesen Arbeitsschritt (Aufbereitung des Transkriptionsdokumentes) ein, daher müssen die redigierten Aussagen mit den Inhalten des Transkripts wiederkehrend überprüft beziehungsweise erneut abgeglichen werden. Möglicherweise wird ein erneuter Rückgriff auf die Tonbandaufzeichnung notwendig (Kontrollhören).

Tab. 9: Vorgehensweise bei der Aufbereitung der Interviews innerhalb der Qualitativen Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung

Technik	Einzelschritte des Vorgehens	Ergebnis
Aufbereitung	Selegieren relevanter Aussagen	Transkripte relevanter Äußerungen der Interviewpartner
	Wortprotokollierung	
	Kommentierung	
	Selegieren inhaltstragender Aussagen	Redigierte Aussagen
	Auslassen von Füllseln und Redundanzen	
	Transformieren in eigenständige Aussagen der Interviewpartner	
	Paraphrasieren	

Quelle: Gropengießer 2005, 176; verändert

4.6.2 Das Auswertungsverfahren

4.6.2.1 Ordnen der Aussagen

In diesem Arbeitsschritt werden die Aussagen thematischen Komplexen zugeordnet. "Ziel dieses Schrittes ist es, in einer schülernahen Sprache deren Denkgebäude darzustellen" (Gropengießer 2001, 146). Aus dieser Zielsetzung heraus erfolgt die Fließtext-Darstellung, wobei die Aussagen der Schülerinnen und Schüler bereits eigene Absätze bilden. In dieser Stufe des Forschungsprozesses kann unter Umständen eine weitere Reduktion des Materials vorgenommen werden. Folgende Arbeitsschritte ordnen relevante Aussagen:

- *Thematisches Ordnen redigierter Aussagen*: Die redigierten Aussagen werden zunächst daraufhin gesichtet, welche Kategorien, Kontexte und Themengebiete ihnen jeweils zugrunde liegen. Zunächst erfolgt also eine Klassifizierung der redigierten Aussagen. Die Aussagen werden dann der jeweiligen Klasse zugeordnet.
- *Kohärenzprüfung und identifizieren von Widersprüchen*: Innerhalb der gebildeten Klassen knüpft eine Kohärenzprüfung an, die Aufschluss darüber gibt, ob die Vorstellungen inhaltlich verträglich sind. Dabei bleiben explizite, von den Interviewpartnern bemerkte Widersprüche erhalten, die evtl. als Parakonzepte erschlossen werden. Das Ergebnis der Kohärenzprüfung sind jeweils mit einer Titelzeile versehene Absätze, die durch die entsprechenden Transkript-Zeilennummern belegt werden.
- *Bündelung bedeutungsgleicher Aussagen*: Bedeutungsgleiche Aussagen werden gebündelt und Variationen gleicher Inhalte in Klammern hinzugefügt. Dies geht einher mit einer dritten Reduktion des Datenmaterials. Sprachliche Charakteristika, Metaphern und Analogien bleiben erhalten. Wird eine Vorstellung durch variierende Beispiele illustriert, werden die einzelnen Bezeichnungen verallgemeinert. Sind die angeführten Beispiele von besonderer Bedeutung, bleiben sie erhalten.
- *Sequenzierung*: Abschließend wird sequenziert, d. h., die jeweils kohärenten Aussagen innerhalb eines mit einer Titelzeile versehenen Abschnittes werden in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht, wobei darauf zu achten ist, dass die den

jeweiligen Argumentationsketten innewohnenden spezifischen Bedeutungen erhalten bleiben. Auch in diesem Teilschritt wird die Herkunft der jeweiligen Aussagen durch die Angabe der Anfangs- und End-Zeilennummer aus dem Beginn der jeweiligen Abschnitte dokumentiert.

4.6.2.2 Explikation

Die Explikation zielt auf Basis der geordneten Aussagen auf die Erschließung der Charakteristika des Verständnisses der Lernenden. In diesem Rahmen vollzieht sich die interpretative Erschließungsaufgabe der spezifischen Vorstellungsstrukturen. Dies erfolgt häufig in Kontrastierung zu den fachlich explizierten Konzepten. Die explikative Aufgabe geht jedoch nicht darin auf, fachlich vorgefundene Strukturen an die Vorstellungen der Lernenden heranzutragen, vielmehr werden die Interpretationen in einem argumentativen Prozess strukturiert. Außerdem wird an die geordneten Aussagen die Frage nach sprachlichen Aspekten angelegt. Dabei werden dem Verständnis bedeutsame Termini, in gleichem Maße aber auch die Verwendung von Metaphern und Analogien in den Blick genommen. Daraus können dann möglicherweise Konsequenzen für unterrichtliche Vermittlungsformen gezogen werden, bei denen sprachliche Aspekte eine tragende Rolle spielen, da sie im Lernprozess lernfördernd, aber auch lern lernhemmend wirken können. Die in den Aussagen der Lernenden ermittelten Widersprüchlichkeiten sollen in Hinblick auf die didaktische Vermittlungsabsicht dargelegt werden.

4.6.2.3 Einzelstrukturierung

Die Aussagen des Interviewpartners werden auf der Ebene von Einzelkonzepten strukturiert. Damit wird das Ergebnis der Teiluntersuchung zu den Lernerperspektiven auf eine analytisch fruchtbare Ebene mit den Ergebnissen der qualitativen Analyse der Klärung fachlicher Aussagengefüge gebracht. Dies wird fortfolgend für die beiden Untersuchungen heuristisch genutzt und ist Voraussetzung für die Zusammenführung unter didaktisch vermittelnder Perspektive im Rahmen der Didaktischen Strukturierung. Die interpretativ erschlossenen Konzepte werden formuliert und mit einer treffenden Bezeichnung versehen. Eventuell kann in diesem Zusammenhang auf wissenschaftshistorische Konzepte zurückgegriffen werden, um die Deutungsvielfalt verständlicher erscheinen zu lassen. Die Konzepte werden analog zu den Strukturierungen der fachlichen Klärung wie folgt gekennzeichnet: a) zustimmend vertreten wird

ohne besondere Kennzeichnung versehen, b) antithetisch vertreten (~~durchgestrichen~~), c) kritisch diskutiert (?).

Tab. 10: Vorgehensweise bei der Auswertung und Strukturierung

Technik	Einzelschritte	Darstellungsform/Ergebnis
Auswertung	Thematisches Ordnen auf Basis der redigierten Aussagen	Geordnete Aussagen
	Kohärenzprüfung und identifizieren von Widersprüchen	
	Bündeln gleicher Aussagen	
	Sequenzierung	
Strukturierung	Charakteristika des Verständnisses erschließen	Explikation
	Sprachliche Aspekte auslegen	
	Quellen der Vorstellungen scheiden (insofern begründet möglich)	
	Brüche und bestehende Probleme identifizieren	
	Konzepte identifizieren und formulieren	Einzelstrukturierung zu Konzepten
	Verallgemeinerung der Einzelstrukturierung durch Kategorienbildung	Denkfiguren mit Konzepten zur Identifizierung und Klassifizierung von Vorstellungen
	Zusammenstellen der Kategorien von Vorstellungen zu Denkstrukturen	

Quelle: nach Gropengießer 2005, 176; verändert

4.6.3. Strukturierung der Ergebnisse

4.6.3.1 Zur »Verallgemeinerung« in der vorliegenden Studie

Das Erkenntnisinteresse im Modul der Erfassung von Lernerperspektiven fokussiert nicht auf quantitative ‚Kataloge' subjektiver Vorstellungsfragmente einer definierten Schülerpopulation – vielmehr stehen komplexe „individuelle Denkstrukturen in ihrer Tiefe und Qualität" (Frerichs 1999, 98) im Mittelpunkt des Interesses, die für die vorliegende Untersuchung fachdidaktisch bedeutsam werden können. „Vor allem aber hilft die durchschnittliche Häufigkeit von Vorstellungen kaum beim Erkennen individueller Schülervorstellungen" (Gropengießer 2001, 129). Genau das wird jedoch innerhalb dieser Untersuchungsaufgabe angestrebt: Im Vordergrund steht die qualitative, exemplarische Interpretation individueller Vorstellungsmuster von Schüler/Innen. Deren besondere (Vorstellungs-)Strukturen und Konzepte müssen vom Untersuchenden zunächst nachvollzogen werden, um sie anschließend unter der Perspektive der didaktischen Vermittlung auf fachliche Vorstellungen beziehen zu können und damit den Forschungsrahmen angemessen umsetzen zu können. Handlungsleitend gestaltet sich die Prämisse, dass sich allgemeines Denken durchaus im Besonderen zeigt, denn „wie sonst […] könnte überhaupt gültig verallgemeinert werden?" (ebd., 148). Es ist jedoch anzunehmen, dass sich „umgekehrt […] das Besondere aber nicht im Allgemeinen" zeigt (ebd.). In diesem Zusammenhang erscheint häufig ein vermeintliches Problem der Verallgemeinerung dadurch, dass ihr Ansatzpunkt die fallbezogene Analyse von Bedingungen, Zusammenhängen, Verläufen etc. ist. Durch diese Kontextbezüge erscheinen qualitative Forschungen häufig durch eine spezifische Aussagekraft zu bestechen (vgl. Flick 2002, 336). Verallgemeinerung wird häufig verkürzt als Repräsentativität übersetzt. Vor diesem Hintergrund stellt die vorliegende Fallzahl keine Basis dar, um tiefere Schlüsse auf durchschnittliche Häufigkeitsverteilungen der Vorstellungen von Lernenden einer spezifischen Altersstufe (nomothetisch) zu ziehen, sondern um für die vorliegenden Einzelfälle in exemplarischer Absicht wesentliche Kategorien von Schülervorstellungen zum gewählten Bereich (idiografisch) identifizieren zu können.

4.6.3.2 Anmerkungen über die Anzahl der zu untersuchenden Fälle

Der explorative Charakter des Vorgehens der erfassten Denkstrukturen fragt nicht nach der Vollständigkeit, sondern nach der Bedeutung des Einzelfalls für die Fragestellung der Untersuchung. Die Fragerichtung fokussiert das Aufzeigen des Allgemeinen

im Besonderen. Selbst wenn nur eine begrenzte und überschaubare Anzahl von Schüler/Innen ihre Vorstellungen zu Aspekten von Migration und Integration explizieren, lassen sich deutend Kategorien identifizieren, die sich auf das Allgemeine im Denken beziehen können. Die Untersuchung zielt also zugleich auf die Vielfalt und Gemeinsamkeit von Vorstellungen.

Eine Verallgemeinerung der Schülervorstellungen wird in Form einer Kategorienbildung vorgenommen. Damit entsteht die Möglichkeit, kategorienbezogene Klassen von Vorstellungen zu bilden. Sie werden in ihren „gestalthaften Zusammenhängen" (Gropengießer 2005, 183) belassen und im Sinne von Denkfiguren – als gemeinsam, partiell und spezifisch kategorisiert (vgl. 5.7.4.1). Die ideografischen Kategorien liefern gleichzeitig die Grundlage für das In-Beziehung-Setzen zu den fachlichen Denkfiguren. „Allerdings wird nicht schon die Untersuchung jedes Einzelfalles die volle Breite und Variabilität der Schülervorstellungen ergeben. Die Anzahl der zu untersuchenden Fälle ist daran zu messen, inwieweit eine Verallgemeinerung unter dem Gesichtspunkt der verfolgten Ziele gelingt" (ebd.).

Ob die als Verallgemeinerung bezeichnete Erschließung von Gemeinsamkeiten im Denken zielführenden Charakter entfaltet, hängt entscheidend von dem Vergleich mit den fachlichen Vorstellungen ab. Darüber hinaus können weitere Hinweise Aufschluss darüber geben, ob die qualitative Erschließung von Konzepten als ausreichend und für die vorliegende Arbeit abschließend bezeichnet werden kann. Dies liegt dann vor, wenn durch die Hinzunahme weiterer Fälle keine relevante Anzahl divergierender oder ‚neuer' gemeinsamer Konzepte identifiziert werden kann. Zwar bedeutet das nicht, dass bei einer Ausweitung der Fallzahlen nicht noch weitere Konzepte erschlossen werden können, jedoch würden zusätzliche Interviews die bereits identifizierten Kategorien von Konzepten durch die gewählte Art der Verallgemeinerung keinesfalls entwerten. Sie würden vielmehr zu der Bildung von weiteren qualitativen Kategorien führen. „Auch wenn eine Kategorie beispielsweise in einer Unterrichtssituation als nicht zugehörig zu einer der verallgemeinerten Kategorien erweist, ist diese Kategorie doch Erkenntnis fördernd" (ebd., 184). Die vorliegende Studie fragt also nicht nach der Vollständigkeit der erfassten Denkstrukturen, sondern nach den didaktischen Möglichkeiten und Chancen, die sich durch die Kontrastierung individueller und gemeinsamer Vorstellungen eröffnen. Allerdings kann angenommen werden, dass die erhobenen Konzepte und Kategorien auch bei anderen Schüler/Innen auftauchen und entsprechend didaktische Relevanz entfalten.

5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

5.1 LENA – „Nebeneinander und Miteinander“

5.1.1 Geordnete Aussagen

„Machen einen Unterschied“ [4-19; 21-29, 36-48; 299-311]. [Andreij] ist als Kind aus Russland nach Deutschland gekommen und hat die deutsche Staatsbürgerschaft, aber er fühlt sich nicht als Deutscher, weil von den Deutschen immer wieder gesagt wird: „Du bist der Russe“. Die Leute machen einen Unterschied zwischen sich und ihm. Sie sagen nicht einfach: „Du bist ein Mensch, genauso wie wir“, sondern: „Du bist ein Russe und wir sind Deutsche“. In Russland ist es für ihn genauso, weil er in jungen Jahren nach Deutschland gekommen ist und die Hälfte seines Lebens in Deutschland verbracht hat. Deswegen sagen die Leute dort, dass er Deutscher ist, er ist früh aus Russland weggegangen und hat die deutsche Staatsbürgerschaft. Wenn er erst später in seinem Leben aus Russland weggegangen wäre, wäre es anders gewesen, weil er mehr von der Kultur mitgekriegt hätte. In Russland und Deutschland gibt es andere Bräuche und Sitten - eine andere Art von Kultur. Kulturell spielen Bräuche eine ganz große Rolle (es gibt in Kulturen bestimmte Bräuche), das heißt, irgendetwas auf eine bestimmte Art und Weise zu tun. Es hat auch viel mit Religion zu tun. [Die Situation von Andreij] liegt in erster Linie an den Leuten, die zu ihm sagen: „Du bist der Russe“, oder: „Du bist der Deutsche“. Die Leute sollten darüber nachdenken, wie sich das für ihn anfühlt, wenn er so entwurzelt ist, also keine richtige Heimat hat. Heimat ist, wo man sich zu Hause fühlt. Das sind Freunde, Familie und die gewohnte Umgebung. Die Leute sollten nicht zwischen deutsch und russisch unterscheiden, sondern sehen, dass es auch ein Mensch ist und das respektieren.

„Akzeptanz und Respekt“ [64-72; 82-106; 113-117; 119-124]. Integration bedeutet, dass man in der Gesellschaft, in der man lebt, aufgenommen wird (Aufnahme in eine bestehende Gesellschaft), dass man akzeptiert wird und nicht unterschieden wird: „Du

kommst beispielsweise aus Russland, hast eine ganz andere Kultur und gehörst nicht hierher". Respekt ist ganz wichtig, von den anderen respektiert und akzeptiert zu werden. Integration darf nicht mit Anpassung gleichgesetzt werden. Es bedeutet auch, dass nicht von vornherein eine Unterteilung von Menschen – in deutsch und nicht-deutsch – stattfindet. Diese Unterteilung kommt daher, weil man Angst vor Fremden hat. Das Beispiel von dem Russen: Man hat Angst vor dieser anderen Kultur. Und man hat erst mal eine Abwehrhaltung und sagt: „Du bist nicht deutsch und dich beuge ich erst mal und respektiere dich erst mal nicht". Das Ziel von Integration wäre, dass alle Menschen vernünftig nebeneinander und miteinander leben können, ohne dass man sie unterteilt und sie irgendwie diskriminiert. Integration kann man daran sehen oder messen, wie die Menschen allgemein miteinander umgehen oder auch mit - in ihren Augen - fremden Menschen.

„Multikulti" – „Nebeneinander und Miteinander" [49-62]. Die Aufnahme in unsere Gesellschaft läuft meistens so ab, dass viele Deutsche meinen, man müsse sich an die deutsche Kultur anpassen, aber [der Meinung bin] ich nicht, Kulturen können auch nebeneinander oder miteinander existieren. Das ist kein Problem, Multikulti funktioniert auf diese Art und Weise. Multikulti bedeutet viele verschiedene Menschen verschiedener Nationen mit verschiedenen Kulturen - etwas Tolles.

„Sich selbst integriert zu fühlen" [136-220; 226-233]. Dass eine Person integriert ist, wenn sie die „deutsche Staatsangehörigkeit" hat, lehne ich ab, weil das nicht sein muss, um friedlich miteinander, nebeneinander in einer Gesellschaft leben zu können. Bei „von Deutschen anerkannt", stört mich dieses Wort - deutsch, ich würde sagen von der Gesellschaft anerkannt, da würde ich zustimmen. Anerkennen bedeutet Respekt. Das äußert sich darin, dass man nicht unterscheidet, in deutsch und nicht-deutsch. „Wenn sie so denkt, wie die Deutschen" – lehne ich auch ab, weil man nicht einfach sagen kann, dass alle Deutschen gleich denken. „Gut deutsch sprechen" Das finde ich schon wichtig, weil es wichtig ist, dass man miteinander kommunizieren kann. Man kann auch mit Händen und Füßen kommunizieren, aber das macht alles schwieriger, und es kann ganz leicht zu Missverständnissen führen und ich glaube nicht, dass es gut zur Integration beiträgt, wenn man sich dauernd missversteht. „Wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen" lehne ich auch ab, weil ich es auch wichtig finde, dass die Muttersprache weiter gesprochen wird. Ich finde schon, dass sie deutsch sprechen soll-

ten, weil es eine Art von Kommunikation ist und wenn man dann besser kommunizieren kann, aber es ist auch wichtig, dass sie ihre eigene Sprache wahren. Das würde ich auch so machen. Sprache ist ja auch ein Stück von Persönlichkeit. „Wenn sie sich in Deutschland wohlfühlt" – das ist ganz wichtig, es geht ja darum, ob man sich selbst integriert fühlt und wenn man sich an einem Ort nicht wohlfühlt, kann das nicht funktionieren. Sich integriert zu fühlen bedeutet, der Meinung zu sein, dass man von den anderen angenommen wird, dass man zusammen mit denen in der Gesellschaft leben kann. „Wenn sie lebt, wie die Deutschen" - das finde ich nicht, weil jeder seinen eigenen Lebensstil hat, da kann man auch nicht sagen, das ist typisch deutsch. „Vorwiegend deutsche Freunde hat", es ist auch wichtig, dass man mit Landsleuten zusammen ist, kommuniziert, man hat so viele Gemeinsamkeiten mit denen. Es geht oft darum, ob beispielsweise die Türken oder die Muslime in Deutschland gut integriert sind. Man hört ganz oft Leute, die aus der Bevölkerung gefragt werden, dass die [Türken oder Muslime] sowieso immer nur mit ihren Leuten aus ihrem Land zusammenhängen und: „Dann will ich die da doch gar nicht haben, weil die sich nicht integrieren wollen". Es ist wichtig, sich selbst integriert fühlen, das heißt, sich selbst wohl zu fühlen, anerkannt zu fühlen, respektiert zu fühlen, aber auch von anderen respektiert und anerkannt werden.

„Aufrechterhalten" [271-293]. Das Foto ist typisch deutsch, so ein Volksfest, ein Marsch, Trachten und Deutschlandfähnchen, ein Aufrechterhalten der Kultur. Ich würde aber nicht sagen, dass das eine typisch deutsche Kultur ist. Es kann sein, dass auch Deutsche ihre Kultur aufrecht erhalten wollen, wenn sie in anderen Ländern leben. Integration kann man daran nicht festmachen, man kann an seiner eigenen Kultur noch festhalten und trotzdem integriert sein.

„Einwanderer kommt her" [235-255]. Wenn man mit vielen Kulturen und Nationen zusammenlebt, bereichert es das Leben, weil man andere Kulturen und andere Bräuche kennenlernt. Also ich, für mich – finde das schön, Fremdes kennenzulernen und es kann schöne Bräuche geben, so die man bei uns nicht kennt. Deswegen finde ich das interessant, wenn viele verschiedene Menschen zusammenleben. Deswegen würde ich sagen, Zuwanderung, – ja. Die Gegenseite die argumentiert damit, dass zu wenige Arbeitsplätze da sind und dann noch weniger Arbeitsplätze da wären, wenn noch mehr Leute dazukommen würden. Andererseits wird gesagt, dass die Deutschen viel zu

wenige Kinder kriegen und die irgendwann aussterben werden. Also wäre es wiederum gut, wenn Leute zuwandern würden, die dann beispielsweise Kinder zeugen würden. Meine Meinung ist: Einwanderer kommt her!

„Festung Europa“ [257-263; 265-269]. Wer hierher kommen darf, das wird ganz oben, von der Regierung und vom Europaparlament [geregelt]. Ganz oft hört man ja diesen Begriff „Festung Europa“ und es ist ja schon so, dass Europa die Grenzen dichtmacht, beispielsweise werden in Italien sogar Kopfgelder auf Flüchtlinge aus Afrika gesetzt, das ist total krank. Das liegt an der kranken, krassen Angst vor Fremden. Ich kann mir das auch nicht vernünftig erklären, weil ich das überhaupt nicht nachvollziehen kann.

„Öffentlichkeit herstellen“ [313-323; 325-333; 335-341]. [Zuwanderung und Integration erlebe ich auch im Alltag], weil ich in der AG für den Frieden von Michael Hübner bin und da beschäftigen wir uns viel damit, aber auch im privaten Rahmen, beispielsweise gibt es in Oldenburg das Lager Blankenburg. Wenn man sich da mal die Lebensbedingungen anguckt, wie die Leute da leben müssen, dann muss man sich damit beschäftigen. Ich kann das nicht verstehen, wenn Menschen sagen: „Ist mir doch egal“. Da werden die Kulturen von denen beispielsweise überhaupt nicht geachtet. Die müssen essen, was auf den Tisch kommt und wenn es beispielsweise in anderen Religionen und Kulturen nicht üblich ist, Schweinefleisch zu essen, beispielsweise bei Muslimen. Es wird gesagt: „Dann isst du Gemüse, weil wir hier keine Extrawürste machen“. Sie müssen auf total beengtem Raum leben, ohne Privatsphäre - sechs oder acht Menschen auf Dauer in einem kleinen Raum. Das könnte sich ändern, wenn mehr Menschen sich dafür interessieren würden, wenn sie Öffentlichkeit herstellen würden, sodass die Politiker nicht mehr daran vorbei könnten, das zu ändern. Letzten Endes müssen die Politiker die Gesetze erlassen, aber die Öffentlichkeit spielt eine ganz große Rolle.

„Gehört voll dazu“ [343-352; 354-372]. Ich habe einen Kumpel, der kommt aus der Ukraine, und aus Russland – sie ist nicht mehr wirklich meine Freundin, aber ich hatte halt mal mehr mit ihr zu tun. Ich kenne auch einen Flüchtling aus Blankenburg. Bei uns gehört mein Kumpel aus Russland total dazu. Da wird einfach nicht unterschieden, nicht gesagt: „Du bist der Ukrainer“. Ich weiß nicht genau, wie er hierher gekommen ist. Aber von der Freundin weiß ich, dass sie schon ewig hier lebt, also als kleines Kind hierher gekommen ist. Aber auch, dass beispielsweise ihr Vater kaum

deutsch kann. Sie ist voll integriert, aber bei ihrem Vater weiß ich das nicht so genau, ich kenne den Vater nicht, deswegen kann ich das nicht sagen. Auf Sprache kann man das aber nicht reduzieren. Aber sie gehört voll dazu.

„Gibt viele Gründe" [379-396]. Ich würde von hier beispielsweise nach dem Abi erst mal ein Jahr nach Südamerika oder nach Afrika gehen, das wäre ein freiwilliges Verlassen, aber das ist trotzdem eine andere Kultur. Aber ich würde es interessant finden – nicht gezwungen werden, beispielsweise durch Krieg, wenn man dann so aus seinem Leben gerissen wird. Wenn man sich selbst dafür entscheidet, kann das etwas sehr Schönes sein. Es gibt viele Gründe, aus Deutschland wegzugehen, beispielsweise wenn man mit der Gesellschaft nicht mehr zurechtkommt und meint, dass es woanders besser ist oder von der Politik oder vom Arbeitsmarkt her - es gibt viele Gründe.

„Da herrscht viel Unwissenheit" [402-410; 412-437]. [In der Schule wäre wichtig], wie Menschen in solchen Lagern leben, weil das keiner weiß und auch nicht glaubt, dass die unter so miserablen Umständen leben, wenn man mal mit Leuten aus der Schule darüber redet. Ich glaube, die Leute verschließen die Augen davor, weil sie es nicht sehen wollen, dass ihr tolles Land so etwas mit Menschen anstellt. [Ein anderer Aspekt wäre] Integration. Wie das beispielsweise in Deutschland aussieht, ob die Menschen integriert sind, oder warum Menschen aus ihren Heimatländern weggehen. [Das müsste man unterrichten in] Politik, weil das ein ganz wichtiges Ding der Politik ist, beispielsweise wenn ich vom Europaparlament oder der Regierung gesprochen habe. [Ein Lernziel wäre vielleicht] Toleranz, dass [Schüler/Innen] Geschichten von Menschen kennenlernen, die verstehen und dann wissen, warum solche Menschen aus Ländern weggehen – es wird oft gesagt: „Die wollen sich hier eine goldene Nase verdienen". Da herrscht viel Unwissenheit.

5.1.2 Explikation

5.1.2.1 Integrationsverständnis

Lena stellt sich Integration als ‚Aufnahme' und ‚Akzeptanz' innerhalb der gesellschaftlichen Lebenssituation von Zuwanderern und Minderheiten vor: „Integration bedeutet […], dass man in der Gesellschaft, in der man lebt, aufgenommen wird, dass man akzeptiert wird" (69-73). Die Aufforderung zu Akzeptanz gründet in der vermeintlichen Nähe des Integrationsbegriffs zu Anpassungsforderungen der Einheimischen ‚Deutschen'. Lena entwickelt ihr Integrationsverständnis in Abgrenzung zu vermeintlich üblichen Vorstellungen: „Die Aufnahme in unsere Gesellschaft läuft meistens so ab, dass viele Deutsche meinen, man müsse sich an die deutsche Kultur anpassen". Lena betont hingegen: Integration „darf nicht" mit Anpassung „gleich gesetzt werden" (vgl. 92-93). Integration geht in dieser Vorstellung nicht einseitig in der ‚Anpassung' an die Alltagspraktiken der Mehrheit auf. Es bedeutet im Sinne der ‚Aufnahme' vielmehr im Kern die Akzeptanz und Anerkennung des Eigenwertes kultureller Pluralität. So konkretisiert Lena entsprechend das Ziel von Integration als ein diskriminierungsfreies ‚Miteinander' und ‚Nebeneinander' unterschiedlicher kultureller Gruppen (vgl. 56-57; 116-117; 142-143). Lena bringt einen zentralen Aspekt ihres Integrationsverständnisses in der Auseinandersetzung mit der ‚doppelten Ausgrenzung' von Andrej auf den Punkt. „Die Leute machen einen Unterschied zwischen sich und ihm" (7-8) – so ihr Befund zur Situation von Andrej und der mitschwingende, indirekte Verweis auf die soziale Konstruktion von Zugehörigkeitsmodellen. Mehrfach kritisiert Lena natio-kulturelle Zugehörigkeits- und Ausgrenzungszuschreibungen als Unterscheidung „in deutsch und nicht-deutsch"(vgl. 9; 39; 73; 94f.).

Lena betrachtet diffuse Ängste vor kultureller Differenz und Fremdheit als wesentliche Ursache von Ausgrenzung und Marginalisierung (vgl. 103ff.). Der fehlenden Wertschätzung von Pluralität stellt Lena daher einen Eigenwert kultureller Heterogenität entgegen. Kulturelle Vielfalt erhält den Eigenwert des ‚Besonderen' und der ‚Bereicherung' und wird dadurch anerkennungswürdig (vgl. 62f.; 241ff.). Die von ihr negativ konnotierten polaren Zugehörigkeitsmuster entlang natio-kultureller Trennlinien von ‚Russen' und ‚Deutschen' löst sie daher in einem universalistischen Zusammenhang auf: „Du bist ein Mensch, genauso wie wir" (9-10) – so ihre mehrfache Aufforderung

zu ‚Akzeptanz' und ‚Respekt' im Sinne einer auf Humanität und Menschenrechten basierenden Grundhaltung im Zusammenhang mit Zuwanderung und Integration („Sehen, dass es auch ein Mensch ist", 44-45).

Der selbstverständliche Umgang mit multikultureller Differenz bildet demnach das vornehmlichste Kriterium der Integration. So verweist Lena explizit auf das Multikulturalismus-Konzept (vgl. 58-59). Die Nähe zu multikulturalistischen Vorstellungen prägt in hohem Maße das Integrationsverständnis von Lena: Die Anerkennung sozialkultureller Differenz und multikultureller Pluralität stellt die zentrale Voraussetzung für die Integration von Zuwanderern dar (vgl. 71f; 91f.) Der formalen Staatsangehörigkeit wird hingegen keine Bedeutung für die Integration von Zuwanderern zugeschrieben (vgl. 131-143). Sprachkenntnisse dienen lediglich der Vermeidung von ‚Missverständnissen' und fördern die Interaktionsfähigkeit zwischen Zuwanderern und Einheimischen (vgl. 212-221). Das Festhalten an der Heimatsprache und Mehrsprachigkeit von Zuwanderergruppen liefert eine identitätsstiftende Funktion für die Zuwanderer oder ethnische Minderheit („Stück von Persönlichkeit", 175). Zugleich erachtet sie die Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen zu der Herkunftsgruppe als wichtig. Ein „Aufrechterhalten der Kultur" (280) stellt in dieser Vorstellung dementsprechend keine Integrationsverweigerung dar: „Man kann an seiner Kultur festhalten und trotzdem integriert sein" (293-294), bekräftigt Lena ihre Ablehnung von Anpassung und Assimilation. Kritik der Einheimischen der vermeintlichen Abschottung von Zuwanderergruppen und Minderheiten weist sie entsprechend zurück (vgl. 196-198). Ein wesentliches Integrationskriterium findet Lena hingegen in der subjektiv empfundenen Integration von Mitgliedern der Zuwanderergruppe (vgl. 232-234). Das subjektive Gefühl der mehrfach eingeforderten Anerkennung, Respekt und Toleranz – positive Grundhaltungen der Einheimischen zur migrationsbedingten gesellschaftlichen Pluralisierung fördern die Integration durch Gefühle der Akzeptanz und des „Angenommen-Werdens" aufseiten der Zugewanderten (ebd.). Hier liegt zugleich ein wesentlicher ‚Schlüssel' zur Integrationsvorstellung von Lena. Das eingeforderte gleichwertige ‚Nebeneinander' und ‚Miteinander' unterschiedlicher Kulturträger bedingt die Ausstattung von kultureller Differenz mit einer besonderen Anerkennungswürde – ein Kern multikulturalistischer Denkfiguren.

Zuwanderung unterliegt im Allgemeinen der Wahrnehmung einer kulturellen „Bereicherung“ (240). Argumentationslinien in der Diskussion um Zuwanderung identifiziert sie entlang der Pole einer schlechten Arbeitsmarktsituation und demografischer Herausforderungen und kommt zu dem Urteil: „Einwanderer kommt her“ (256).

Am Beispiel ihrer lebensweltlichen Erfahrungen der Diskussion um das „Lager Blankenburg“ – einem kritisch verwendeten Begriff des ZAAB („Zentrale Aufnahme- und Ausländerbehörde“) Blankenburg in der Nähe von Oldenburg[5] – entwickelt Lena eine politische Perspektive: Die Herstellung einer politisch motivierten Öffentlichkeit zur Ausübung politischen Handlungsdrucks erachtet sie als zentrales Instrument, um beispielsweise die Situation der Asylbewerber im ZAAB zu verbessern („Öffentlichkeit herstellen“, 339). Der zuwanderungsfreundlichen Perspektive von Lena steht in der Realität eine restriktive Einwanderungspolitik entgegen: Die „Festung Europa“ macht die „Grenzen dicht“ (263). Sie lehnt diese Migrationspolitik strikt ab, kann sich derartige politische Regelungen nur über eine „krasse“ Fremdenangst erklären (vgl. 260-270).

Lenas Integrationsverständnis unterliegt einer lebensweltlichen Prägung. Ihre multikulturalistischen Vorstellungen entspringen in der Freundschaft zu einem Jungen, der aus der Ukraine – wahrscheinlich als ‚Spätaussiedler‘ nach Deutschland gekommen ist, einer früheren Freundin, dem Kontakt zu einem „Flüchtling aus Blankenburg“ (353) – sowie im schulischen Engagement der AG-Frieden an ihrer Schule. Lena kennt die schwierigen Lebensbedingungen von Asylsuchenden aus persönlichen Kontakten zu einem Flüchtling, auch die Arbeit in der schulischen AG thematisiert Missstände im lokalen Umfeld der Schüler/Innen (vgl. 318ff.). Hier liegt auch der Ursprung ihrer politischen Perspektive. Sie bekräftigt ihre Kritik an natio-kulturellen Ausgrenzungsmustern mit dem Verweis, dass es im lebensweltlichen Kontext ihres Freundeskreises anders zugeht: „Da wird nicht unterschieden, nicht gesagt: Du bist der Ukrainer“ (358-359). Eigene Wanderungsperspektiven begründet Lena über kulturelle Neugierde und verweist zudem auf die Vielzahl von Motiven der Auswanderung oder temporären

[5] Es war in der lokalen Presse mehrfach auf vermeintliche Missstände hingewiesen worden und daran entzündeten sich öffentliche Debatten über die Lebensbedingungen der Asylsuchenden in der Einrichtung.

Ausreise („Es gibt viele Gründe“, 397), denen Vertreibung und Zwang gegenüberstehen („aus dem Leben gerissen“, 385). Dem schulischen Unterricht kommt in erster Linie der Charakter der Aufklärung über die beklagten Missstände in Blankenburg zu (vgl.401ff). Auch hier betont sie den politischen Problemgehalt des Themas. Zentral ist dabei der Abbau von Vorurteilen („Die wollen sich hier eine goldene Nase verdienen“, 436) und die Stärkung von Toleranz gegenüber Zuwanderern – deren ‚Geschichten‘ und Erlebnisse bedürfen unterrichtlicher Vermittlung: „Da herrscht viel Unwissenheit“ (436-437) – so Lena.

5.1.2.2 Sprachliche Aspekte

Lena entwickelt eine zentrale Kategorie ihrer Vorstellungen über kulturelle Aspekte. Man kann an seiner Kultur ‚festhalten‘, eine Kultur ‚aufrecht erhalten‘ (vgl. 294; 280). Weiterhin können Kulturen „nebeneinander“ (56) und „miteinander“ (57) existieren. Die Sprache bestärkt die Objektivierung kultureller Merkmale und betont Differenz. Kulturelle Vorstellungen verdichten sich im sprachlichen Sinne zu homogenen Gebilden, in denen sich die Kulturträger entweder ‚innen‘ oder ‚außen‘ befinden.

5.1.2.3 Tendenzen, Auffälligkeiten und bestehende Probleme

Lena lehnt die natio-kulturellen Zuschreibungsprozesse und die Konzepte Deutsch und Nicht-Deutsch entschieden ab. Stattdessen stellt sie Zugehörigkeit in einen umfassenderen Zusammenhang von Humanität und Menschlichkeit. Dabei greift sie ebenfalls auf eine Unterscheidungskategorie zurück. Kulturelle Andersartigkeit und Vielfalt erhalten den Eigenwert des Besonderen und der Bereicherung und wird dadurch anerkennungswürdig. Anerkennung verweist zumeist auf Differenz. Damit stabilisiert Lena Unterscheidungsmerkmale, die jenseits der abgelehnten natio-kulturellen Zugehörigkeitsmuster liegen. Kulturelle Bräuche und Sitten ähneln gleichförmig anmutenden folkloristische Kulturmustern, die auf den jeweiligen Kulturträger übertragen werden und ihn als Repräsentant einer stabilen Kultureinheit einordnen. In einem anderen Zusammenhang verneint Lena die Annahme eines ähnlichen oder gar einheitlichen ‚deutschen Lebensstiles‘ – vielmehr hat „jeder seinen eigenen Lebensstil“ (193). Hier weist sie auf die subkulturelle Differenzierung von individuellen Lebensstilen hin, die sie unter der Dominanz der kulturellen Vorstellungen zu verdecken scheint.

5.1.2.4 Einzelstrukturierung von Konzepten:

>*Gesellschaftliche Aufnahme*<

Integration ist die Aufnahme in eine bestehende Gesellschaft

>*Akzeptanz und Respekt*<

Integration beruht auf Akzeptanz und Respekt

>~~*Anpassung*~~<

Integration kann nicht mit Anpassung gleich gesetzt werden

>~~*Diskriminierung*~~<

Das Ziel der Integration ist ein diskriminierungsfreies Miteinander und Nebeneinander aller Menschen

>*Integration und Fremdheit*<

Integration kann man am Umgang mit vermeintlich Fremden erkennen

>*Universelles Prinzip*<

Toleranz, Respekt und Menschlichkeit im Umgang Zuwanderung und Integration

>Subjektiv empfundene Integration<

Das subjektive Gefühl der Integration ist wichtig und bedeutet, sich anerkannt und respektiert zu fühlen

>Konstruierte Unterschiede<

Unterschiede zwischen Deutsch und Nicht-deutsch werden aus Angst vor Fremdheit gemacht

>Kulturelles Nebeneinander / Miteinander<

Kulturen können nebeneinander und miteinander existieren

>Bereicherung<

Das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen bereichert das soziale Leben

>Multikulturalismus<

Multikulturalismus ist das Zusammenleben verschiedener Menschen unterschiedlicher Kulturen

>Sprache<

Sprachkenntnisse dienen der Kommunikation und der Vermeidung von Missverständnissen

>Mehrsprachigkeit und Identität<

Das Bewahren der eigenen Sprache ist ein Teil der persönlichen Identität

>*Kontakt zu Landsleuten*<

Der Kontakt zu den Landsleuten ist für Zuwanderer wichtig

>*Kulturelles Aufrechterhalten*<

Zuwanderer können die eigene Kultur aufrechterhalten und trotzdem integriert sein

>~~*Festung Europa*~~<

Europa macht die Grenzen dicht

>*Öffentlichkeit herstellen*<

Um die Situation in Blankenburg zu verbessern, muss man eine Öffentlichkeit herstellen, sodass die Politiker das ändern müssen

5.2 FALCO – „Sprache - Das Einzige, worauf sich das Land noch stützen kann“

5.2.1 Geordnete Aussagen

„Damit das genau passt“ [157-158] Wenn man Integration bildlich darstellen würde, wäre das, als wenn man ein Stück – ein Bauklotz – in eine Kette anderer Bauklötze hinein tut, damit das genau passt.

„Anpassung“ [103-107; 130-135; 150-153] Wenn ich Integration mit einem anderen Wort umschreiben müsste, wäre das Anpassung. Anpassung bedeutet, dass man aus sich herausgeht und nicht nur mit seinen eigenen Leuten Kontakt hat, sondern versucht, sich mit jedem in Verbindung zu setzen – Kontakte zu knüpfen. Anpassung bedeutet [auch], dass man versucht, die Lebensweise von den Leuten anzunehmen, die hier schon waren - dass man sich nicht abtrennt und sagt: „So wie ich bisher war, so lebe ich hier auch weiter“ – sondern, dass man versucht, Gemeinsamkeiten zu finden oder sich ein bisschen an das Umfeld anzupassen. Integration ist das Hineinleben in die neue Kultur – sie kennenzulernen und zu akzeptieren. Anpassung - dass man die neue Kultur nicht als „niedrig“ ansehen sollte und seine eigene so „hoch prahlt“. Man sollte eher denken: „Ich habe meine für mich, ihre ist für sie genau so viel wert, also sollte ich das respektieren und versuchen, auch diese Kultur kennenzulernen, und es wird mir vielleicht auch gefallen, auch danach zu leben“.

„In Schritten“ [526-531; 533-539; 541-544] Integration passiert in Schritten. Man kann ja nicht von heute auf morgen integriert sein. Die Schritte wären erst einmal hierher zu kommen, sich das anzuschauen, ein Gefühl dafür zu bekommen. Der größte Punkt für mich ist die Sprache zu lernen, und dann, was man hier in der Schule zu tun hat. Die Schulsysteme sind meistens unterschiedlich und man [sollte] das Umfeld besser kennenlernen, immer so Stück für Stück. Der Endpunkt wäre, wenn man sich hier wirklich als vollwertigen Mitbürger ansieht – und nicht mehr denkt: „Ich bin immer noch fremd hier“. Wenn man längere Jahre hier wohnt [und der Meinung ist]: „Das ist meine Umgebung, das ist mein Umfeld und hier werde ich wahrscheinlich auch immer leben.

„Ein Merkmal - man ordnet die Leute zu" [47-52; 273-278; 304-307; 453-468] Sprache ist wichtig, weil die Sprache das Land ausmacht - die Sprache ist das Einzige, worauf sich das Land noch stützen kann. In Deutschland treffen viele Kulturen aufeinander und die einzige gemeinsame Sprache ist Deutsch. Das ist auf jeden Fall ein Merkmal, man ordnet die Leute zu, woher sie kommen, auch innerhalb Deutschlands. Wenn man mit einem Ostdeutschen redet, dann merkt man, dass der anders redet oder meine Cousins in Baden Württemberg. Wenn ich da bin, verstehe ich die Leute nicht, weil sie einen Dialekt haben. Dann merkt man, woher die Leute innerhalb Deutschlands kommen und wenn wiederum jemand aus dem Ausland kommt, dann merkt man das [auch]. Bezüglich des Kriteriums „wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen" stimme ich nicht zu, zwar sollten sie deutsch sprechen können. Aber es ist schön, wenn man noch eine Sprache kann, sozusagen als Fremdsprache, was aber eigentlich die Muttersprache ist. Bezüglich des Kriteriums Sprache denke ich, dass man sich ausdrücken und erklären können sollte, was man will, oder was man für Probleme hat. Aber ich kenne auch viele Deutsche, die kein vernünftiges Deutsch sprechen können – einen „Slang".

„Einzig negative Punkt" [139-148, 206-209] Der einzige negative Punkt ist die Abtrennung von der Heimat - Assimilieren ist der Begriff dazu und zwar hatte unser Präsident vor Kurzem hier in Köln eine Rede darüber gehalten. Er hatte sich einigermaßen gegen die Integration ausgesprochen, was ich wiederum nicht so extrem finde, wie er es darstellte, dass man seine Wurzeln vergisst. Abtrennung von der Heimat in Anführungsstrichen. Wo ist meine Heimat? Ich bin hier geboren und aufgewachsen - im Urlaub ab und zu mal drüben. [Die Türkei] kann man eigentlich nicht als [meine] Heimat betrachten, weil die eigentliche Heimat hier in Deutschland ist.

„Türkengegend" [109-117; 252-255; 257-266] Es gibt Stadtteile beziehungsweise Orte, wo die Leute von einem bestimmten Volk zusammenleben und nicht viel Kontakt zur Außenwelt haben - in ihrem eigenen Kreis leben, in ihrer eigenen Sprache. Zum Beispiel im Ruhrgebiet - wenn man Duisburg Marxloh hört, ist das eine „Türkengegend". Da gibt es türkische Läden und Leute, die noch nicht mal deutsch sprechen können. Das ist schwer zu verändern, aber vielleicht durch Angebote. Die neuere Generation will auf jeden Fall vernünftig deutsch sprechen können und auch integriert sein. Die Erwachsenen und vor allem die Einwanderergeneration der Großeltern kann man nicht richtig mitzählen, weil es früher nur um die Arbeit ging und gesagt wurde: „Macht

eure Arbeit und das war es dann". Jetzt sieht man, dass diese Leute hier leben und nicht nur als Arbeiter hier sind. Deswegen wird die neue Generation hier auf jeden Fall vernünftig leben können und auch Kontakte knüpfen können.

"Wenn man zurückgeht, ist das auch keine Integration" [282-286; 288-290; 296-299; 301-303; 304-307; 309-310;322-324; 326-333; 335-342; 345-349; 388-396] Bezüglich des Kriteriums „deutsche Freunde" denke ich, dass wenn man keine deutschen Freunde haben würde, auch nicht die andere Seite kennenlernen könnte – die deutsche Kultur muss man kennenlernen – das hilft dabei, um die Sprache besser kennenzulernen. Also sollte man (deutsche) Freunde haben, aber nicht unbedingt vorwiegend. Bezüglich des Kriteriums „deutsche Staatsangehörigkeit" denke ich, dass Integration davon nicht abhängig ist. Ich habe auch keine deutsche Staatsangehörigkeit und bei mir läuft es eigentlich gut. Bezüglich des Kriteriums „so leben, wie die Deutschen" frage ich mich: Wie leben denn die Deutschen? Das ist ja eher ein Mix von allem. Bezüglich des Kriteriums „sich in Deutschland wohlfühlen" stimme ich zu, weil man nicht irgendwo leben kann, wo man sich nicht wohlfühlt und keine Zukunftsaussichten für sich sieht. Bezüglich des Kriteriums „wenn sie von den Deutschen anerkannt wird" würde ich zustimmen. Bezüglich des Kriteriums „wenn sie sich politisch engagiert" stimme ich nicht zu, man sollte schon wissen, wie viel Bundesländer Deutschland hat. Es wäre auch gut, wenn man weiß, wer an der Regierung ist. Wenn man hier lebt, dann sollte man wissen, wie das hier funktioniert – auf längere Zeit gesehen. Wenn man hier nur kurz zum Arbeiten war und wieder zurück geht, dann ist das ja auch keine Integration. Aber wenn man hier geboren ist, oder vielleicht später gekommen ist und hier dauerhaft bleiben möchte, sollte man auf jeden Fall verstehen können, wie das hier abläuft. Man sollte wissen, wie die Politik funktioniert – man muss ja nicht alles detailliert wissen - wer den Bundestag oder die Abgeordneten wählt. Man sollte wissen, dass Deutschland kein Zentralstaat ist, dass wir einen Bundeskanzler haben, einen Bundespräsidenten über ihm, aber das die Macht eher beim Bundeskanzler liegt. Es muss nicht sein, dass man selbst in die Politik geht, man kann auch andere Vorlieben haben. Bezüglich des Kriteriums „wenn sie so denkt, wie die Deutschen" frage ich mich: Wie denken die Deutschen? Ich denke, dass es keinen Unterschied zwischen Deutschen, Franzosen oder Spanier gibt. Das ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich, da würde ich jetzt keine Völkertrennung machen. Ob die Menschen dort in Brasilien integriert sind, kann

ich von dem Foto nicht wissen. Man kann diese Feier (Feiertag) durchführen und trotzdem nach dem brasilianischen Muster leben, das muss ja nicht unbedingt heißen, dass man nicht integriert ist. Das ist bei uns eigentlich genauso. Wenn wir unsere Feiertage haben, dann lassen wir uns ja auch meistens von der Schule beurlauben. Da sind wir mal einen Tag nicht da, weil wir in die Moschee gehen. Trotzdem kann man sich integriert haben.

„Nicht unbedingt als Ausländer abgestempelt werde" [169-173; 402-405; 427-433] Integriert zu sein heißt für mich, dass ich der deutschen Sprache mächtig bin – dass ich in Deutschland vernünftig leben kann und nicht unbedingt als Ausländer abgestempelt werde und dass ich nach der deutschen Kultur weitgehend leben kann. Das Thema Integration beeinflusst mein Leben eigentlich nicht. Meine Großeltern sind nicht unbedingt integriert – das sind alte Leute, da kann man nicht mehr viel ändern. Die leben nach ihrem Muster, wie sie es bisher kannten – mit ihren Bekannten und ihrem Freundeskreis. Meine Eltern sind auf jeden Fall integriert, weil wir auf einer Straße mit deutschen Nachbarn leben und einen guten Kontakt zu denen haben.

„Ist lange her" [410-425] Meine Großeltern sind hierher gekommen. Ich komme ursprünglich aus Mazedonien. Die Geschichte ist lange her, reicht bis in das Osmanische Reich. Wahrscheinlich sind die Eltern von meinem Opa mit der Ausdehnung des Reiches ausgewandert und nach dem Zerfall geblieben – so haben die mir das erzählt. Und während der Jugoslawienkrise ist mein Opa dann mit der Familie an die Westküste der Türkei gezogen. Dort wurden auch meine Eltern geboren – Manisa heißt die Stadt. Auf jeden Fall gab es in der Türkei ab und zu Putsche, und es ist danach wirtschaftlich nicht so stark gewesen. Da die Arbeit fehlte, ist mein Opa dann nach Deutschland gekommen. Ich weiß nicht, wann das genau war. Da es hier noch gut zuging, man immer mehr Arbeitskräfte brauchte, nahm er die Familie mit. Dann waren die hier.

„Müsste ich mich dort wieder integrieren" [510-524] Bis vor ein paar Jahren habe ich noch mit dem Gedanken gespielt (gelebt), hier die Schule zu machen und dann zurückzugehen – was heißt zurück, ich war ja hier. Aber je älter ich geworden bin – ich sehe auch die Situation in der Türkei (dem anderen Land) und in Deutschland. Wenn ich das gegenüberstelle, denke ich mir eher, in Deutschland zu bleiben, da in Deutschland

mehr Optionen gegeben sind (was ich machen kann) und was meine Zukunft betrifft. Und da diese Lebensweise ganz anders ist, müsste ich mich dort wieder integrieren, anpassen und nach dem System leben. Das wäre schwer für mich. Deswegen würde ich Deutschland nicht verlassen.

„Das gleiche Problem, wie bei mir" [440-451; 477-487; 489-495] Die Situation von Andrej ist halbwegs das gleiche Problem, wie bei mir (das gleiche Problem, wie ich es habe). Ich fühle mich jedoch nicht wirklich als Deutscher, sondern eher als Türke, aber dort werde ich als Deutscher bezeichnet und hier als Türke. Aber bei ihm ist das ja noch extremer, da er erst mit 10 Jahren hierher gekommen ist. Das liegt auch daran, dass er wahrscheinlich noch diesen typischen Akzent in der Aussprache hat. Die Situation von Andrej ist schwer zu verbessern (wüsste ich jetzt nicht unbedingt). Er ist mit 10 Jahren nach Deutschland gekommen und hat vor, in Deutschland zu bleiben. Wenn er sich nicht als Deutscher sehen kann, ist das ein innerer Konflikt. Wenn er nach Russland zurückgehen würde, würde er auch als Deutscher bezeichnet, das würde aber auf die Jahre vergessen werden. Wenn man denn dort lebt, ist man auch von der Abstammung schon von dort. Vielleicht würde er sich in Deutschland nach mehreren Jahren ein bisschen wohler und ein bisschen mehr deutsch fühlen. Ob er dann integriert wäre, das kommt darauf an, was er für eine Erziehung oder Ausbildung gemacht hat. Wenn er die Option wahrnimmt und hier Kurse bekommen kann, um die deutsche Sprache richtig zu lernen und einen vernünftigen Abschluss zu schaffen - einigermaßen in dem Alter noch - dann könnte er natürlich [integriert sein].

„Eine richtige Bindung zu diesem Lande" [175-181; 312-318] Deutsch ist jemand, der eine deutsche Mutter oder einen deutschen Vater hat, oder vielleicht nur ein Elternteil. Aber jemand, der auf jeden Fall eine richtige Bindung zu diesem Land hat - Vorfahren von hier hat und anerkannt wird. Wenn man deutsche Freunde hat, dann wird man automatisch von denen anerkannt, weil das sonst keine Freunde wären. Was deutsche Kultur für mich bedeutet, ist eine schwere Frage. Das kann man jetzt auch nicht so gut beantworten, weil es eigentlich schon ziemlich gemischt ist – auch bei meinen Freunden – der Freundeskreis ist bunt gemischt. Es gibt Deutsche, Türkische, dann noch welche aus der Schweiz.

„Deutsch-Sein-wechselt“ [59-68; 70-77; 79-81] Deutsch-Sein wechselt. In einer großen Zeitspanne - ich weiß nicht, wie das mit meinen Söhnen oder meinen Enkeln wird, ob die dann wirklich nur noch deutsch sein werden, oder noch Verbindungen in die Türkei haben werden, oder wirklich ausschließlich hier als Europäer sein werden und als Deutsche angesehen werden. Aber bei mir ist das zurzeit noch so, dass ich denke, ich bin ein Mittelding – in der Türkei werde ich als fremd, als Deutscher angesehen und hier werde ich als Türke angesehen. In der Türkei ist das wahrscheinlich ein bisschen Neid, dass Leute hierher kommen wollen und es nicht können und dann uns als Deutsche abstempeln. Man denkt, dass wir uns in Deutschland alles leisten können - Geld ohne Ende - und hier hat man auch viele Vorurteile. Auch durch die Dinge, die die Leute hier auch mal anstellen, Randale oder sonstiges – nicht angepasstes Verhalten. Dass man zum Beispiel in der Stadt rumpöbelt und etwas kaputt macht. Hier in Deutschland wird erwartet, dass man angepasst ist.

„Immer ein bisschen fremd“ [25-30; 32-36; 47-52] Ich denke, dass man nie wirklich als Deutscher angesehen werden kann, weil man immer ein bisschen fremd bleibt. Fremd bedeutet, dass man andere Angewohnheiten hat, als die Leute, die hier schon waren, bevor wir kamen. Wir brachten neue Sachen - wie den Döner. Das sind fremde Sachen, die jetzt schon eingedeutscht sind. Das ist schon fast Kult. Ich bin hier geboren, habe aber die türkische Staatsangehörigkeit. Wir haben [Meine Familie] hat eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung und eine Arbeitsgenehmigung. Auch, wenn man von Anfang an die deutsche Staatsangehörigkeit hat, bleibt der Name und die Sprache verschieden.

„Eigentlich die ganze Lebensrichtung- das macht die Kultur aus“ [2-12; 18-23] Kultur bedeutet die traditionellen Sachen, die in den Ländern von den Völkern gemacht werden (was man alles macht). Zum Beispiel bin ich mazedonischer und türkischer Abstammung - die Volkstänze, die wir auf Hochzeiten feiern, verschiedene Traditionen, die Essgewohnheiten, eigentlich die ganze Lebensrichtung – das macht die Kultur aus. Im Alltag begegnet man Kultur, wenn man über die Straße läuft, seinen Landsleuten „über den Weg läuft“ und wir uns einfach auf Türkisch unterhalten. Das stört die meisten Deutschen. Das ist so eine Mentalitätssache.

„Politik versucht viel" [160-167; 223-236] Die Politik versucht ziemlich viel – auch in den Schulen. Ich war sowohl auf einem Gymnasium als auch auf der Hauptschule. Auf der Hauptschule werden Kurse für Jugendliche angeboten, die im späten Alter nach Deutschland kommen. Sie sollen erst mal die deutsche Sprache erlernen und einen Abschluss hinkriegen und man bietet ihnen Chancen für die Zukunft. Die werden nicht einfach in das kalte Wasser geschmissen: „Lernt die Sprache, wenn ihr Glück habt, könnt ihr was erreichen". Es gibt hier viele Möglichkeiten, etwas zu erreichen. In der Politik wird das übertrieben: Man sagt, man muss die Kinder zur Integration fördern und ihnen dabei helfen. Aber wenn ich mich angucke, denke ich schon, dass ich weitgehend integriert bin.

„Wüsste nicht, was die lernen sollten" [583-586; 591-604] Wir hatten das immer mal ansatzweise in Sozialwissenschaften. Da haben wir Meinungen dazu ausgetauscht. Das ist auf jeden Fall in Ordnung. Das sollte man machen, aber notwendig finde ich es nicht, dass man extra das Thema behandelt. Ich wüsste nicht was die Deutschen, oder die hier schon länger leben, durch das Thema Integration im Unterricht lernen sollten.

5.2.2 Explikation

5.2.2.1 Integrationsverständnis

„Wenn man Integration bildlich darstellen würde, wäre das, als wenn man ein Stück - ein Bauklotz - in eine Kette anderer Bauklötze hinein tut, damit das genau passt (157-158). So verleiht Falco seinem Integrationsverständnis Ausdruck. „Wenn ich Integration mit einem anderen Wort umschreiben müsste, wäre das Anpassung" (150-153). Eine wichtige Voraussetzung von Anpassung bildet die soziale Aufgeschlossenheit der zugewanderten Minderheit (vgl. 103ff.). Die Anpassung und Übernahme von Alltagspraktiken geht mit dem Aufbau sozialer Beziehungen zu Einheimischen und Freundschaften einher (vgl. 109ff.). Damit greift Falco auf ein grundlegendes Sinnbild von Assimilationskonzepten zurück – die Vorstellung eines funktionalen, an den Alltagspraktiken der Mehrheitsgesellschaft orientierten Prozesses der Annäherung und Angleichung – wobei immer auch die Forderung eines Zustandes von Ähnlichkeit mitschwingt. „In Deutschland wird erwartet, dass man angepasst ist" (80-81) – so Falcos Feststellung. Er bekräftigt aufseiten der Minderheit den Aufbau von Akzeptanz und

eine positive Grundhaltung zur Aufnahmegesellschaft sowie deren kulturellen Eigenheiten. „Anpassung - dass man die neue Kultur nicht als niedrig ansehen sollte und seine eigene so hoch prahlt. Man sollte eher denken: Ich habe meine für mich, ihre ist für sie genau so viel wert, also sollte ich das respektieren und versuchen, auch diese Kultur kennenzulernen, und es wird mir vielleicht auch gefallen, auch danach zu leben“ (130-135). Anpassung konkretisiert sich als Forderung kultureller Neugierde. Festhalten an sozial-kulturellen Eigenheiten aufseiten der Zuwanderer lehnt Falco ebenso wie eine völlige Aufgabe der kulturellen Identität ab. Es gilt vielmehr, Anknüpfungspunkte für verbindende Perspektiven zu finden: „Anpassung bedeutet [auch], dass man versucht, die Lebensweise von den Leuten anzunehmen, die hier schon waren - dass man sich nicht abtrennt und sagt: So wie ich bisher war, so lebe ich hier auch weiter – sondern, dass man versucht, Gemeinsamkeiten zu finden“ (103-109). Ein derartiges, grundlegendes, gemeinsames und verbindendes Merkmal findet er in der Sprache: „Sprache ist wichtig, weil die Sprache das Land ausmacht - die Sprache ist das Einzige, worauf sich das Land noch stützen kann. In Deutschland treffen viele Kulturen aufeinander und die einzige gemeinsame Sprache ist Deutsch“ (40-45). Sprache ist für Falco von enormer Bedeutung – er stellt die Bedeutung von Sprache in den Kontext von Zuschreibungs- und Ausgrenzungsprozessen - Sprache verbindet und trennt zugleich: Er charakterisiert Sprachkenntnisse als „Merkmal“ (455), von dem ausgehend auf Herkunft geschlossen wird und Zuschreibungen vorgenommen werden. „Das ist auf jeden Fall ein Merkmal, man ordnet die Leute zu, woher sie kommen, auch innerhalb Deutschlands“ (455-456). Differenz wird im Alltäglichen über die Sprache sichtbar: Falco erwähnt negative Reaktionen von ‚Deutschen‘ auf türkische Gespräche in Alltagssituationen (vgl. 21f.). Die Bedeutung von Spracherwerb drückt sich auch in Falcos weiterer Auseinandersetzung mit Integration aus: „Der größte Punkt ist für mich die Sprache zu lernen“ (536-537). Sprache bildet darüber hinaus die Voraussetzung für soziale und berufliche Teilhabe. Entsprechend verweist er in der Auseinandersetzung mit der Situation von Andrej im Kontext der ‚doppelten Ausgrenzung‘ auf vermeintliche Sprachdefizite und Nicht-Zugehörigkeitszuschreibungen und vergleicht die eigene Situation mit Andrej am Beispiel der Aufenthaltsdauer (vgl. 447ff.). Wenn es Andrej durch die Teilnahme an Kursen gelingen würde, die „deutsche Sprache richtig zu lernen und einen vernünftigen Abschluss zu schaffen“ [...] dann könnte er natürlich [integriert] sein“ (493-495). Hier argumentiert Falco – wie auch in der Reflexion eigener

Perspektiven auf der Ebene beruflicher Möglichkeiten und Lebensperspektiven. Integration ermöglicht ihm – durch entsprechende Kursangebote die Vorbereitung auf verwertbare Qualifikationen. Darüber hinaus kann die Pflege von Sprachkenntnissen des Herkunftslandes – ähnlich einer Fremdsprache qualifizieren.

Integration stellt Falco in einen prozessualen Zusammenhang: „Integration passiert in Schritten. Man kann ja nicht von heute auf morgen integriert sein" (530-531). Einen finalen Endpunkt von Integration identifiziert Falco in fehlendem Fremdheitserleben und einer subjektiv empfundenen Zugehörigkeit: „Der Endpunkt wäre, wenn man sich hier wirklich als vollwertigen Mitbürger ansieht – und nicht mehr denkt: „Ich bin immer noch fremd hier" (548). Integration gründet insgesamt vornehmlich in der Übernahme der vorherrschenden Sprache, erfolgt durch Anpassung an die Alltagspraktiken der Mehrheitsgesellschaft, bedingt ein wechselseitig angelegtes Akzeptanz- und Anerkennungsverhältnis und gewährt schließlich Lebensperspektiven sowie den Aufbau sozialer Kontakte zwischen Zuwanderern und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Als negative Facette der Integration erscheint Falco die „Abtrennung von der Heimat" (139-140) – was er in Bezug auf die ‚Kölner Rede' von Recep Tayyip Erdogan unter dem Begriff „Assimilieren" (140) kritisch diskutiert.

Eigene Migrationsperspektiven entwickelt Falco nicht – die eigene Migrationsgeschichte der Familie hat ihn gleichwohl geprägt – vor Jahren hatte er überlegt, nach Beendigung der Schule in die Türkei zu gehen, je älter er wurde, desto schwächer wurde jedoch dieser Wunsch. In Deutschland sieht Falco für sich Perspektiven und „mehr Optionen" – außerdem „müsste [er] … sich dort wieder integrieren, anpassen und nach dem System leben" (520-523) Falco unterscheidet in der Auseinandersetzung um Rückzug und Abschottung zwischen der Einwanderergeneration und ‚seiner' heranwachsende Generation, die „vernünftig deutsch sprechen" (260), Kontakte „knüpfen" (266) und „eher integriert sein" (261) möchte – so Falco. Den Grund für die mangelnde Integrationsbereitschaft der älteren Zuwanderergeneration verortet Falco nicht zuletzt in der Wahrnehmungsform der Aufnahmegesellschaft von Einwanderergruppen als Gastarbeiter und Arbeitskräfte – „Jetzt sieht man, dass diese Leute hier leben und nicht nur als Arbeiter hier sind" (264-265). Damit betont Falco Akzeptanz und Wertschätzung der Aufnahmegesellschaft, die als Voraussetzung jenseits vermeintlich fehlender Integrationsbereitschaft der Zuwanderer / Minderheiten einer erfolgreichen Integration

entgegen stehen können. Einen finalen Endpunkt von Integration identifiziert Falco entsprechend in der Abwesenheit von Zuschreibungen als „Ausländer“, fehlendem Fremdheitserleben und einer subjektiv empfundenen Zugehörigkeit, was er als insgesamt das Gefühl des „vollwertigen Mitbürgers“ (543) auf den Punkt bringt (vgl. 543ff.). Entsprechend der eigenen Lebenssituation sieht Falco sich als „weitgehend integriert“ (164-165) an. Falco verfügt nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit. Diese stellt für ihn kein vornehmliches Kriterium der Integration dar. Wichtig erachtet er „Zukunftsaussichten“ (303) – eine Lebensperspektive. Akzeptanz und Anerkennung fördern – beispielsweise im sozialen Nahraum des Freundeskreises – die Integration. Entsprechend stehen individuelles Fremdheitserleben und Ausgrenzungserfahrungen einer erfolgreichen Integration entgegen. Falco verweist am Beispiel seiner Eltern indirekt auf stadträumliche Segregation, indem er die Wohnlage und Kontakt zu den ‚deutschen Nachbarn‘ besonders hervorhebt („ [...] auf einer Straße mit deutschen Nachbarn leben und einen guten Kontakt zu denen haben“, 432-433). Kenntnisse über Deutschland erachtet Falco der Integration dienlich – er betont grundlegendes politisches Wissen, das der Orientierungsfähigkeit dient (vgl. 335ff.). Integration geht für Falco jedoch nicht darin auf, religiöse oder kulturelle Eigenheiten abzulegen. Der politischen Ebene bescheinigt Falco ein gutes Integrationszeugnis – wobei er überwiegend im Zusammenhang auf der schulischen Ebene argumentiert (vgl. 223ff.). Er verweist auf Sprachkurse und Fördermaßnahmen, die er aus den eigenen schulischen Erfahrungen kennt. Dadurch sieht er Perspektiven und „Möglichkeiten, etwas zu erreichen“ (234). Auch in unterrichtlichen Kontexten erachtet Falco Integration nicht als außerordentlich wichtig – als unterrichtliches Thema in den sozialwissenschaftlichen Fächern kann er sich Integration kaum vorstellen (vgl. 591ff.).

5.2.2.2 Sprachliche Aspekte

Falco kritisiert, dass Migrantengruppen ‚in ihrer eigenen Sprache‘ (vgl. 253) leben – ähnlich der Formel – ‚in der eigenen Welt lebet‘ und bezieht dies auf Vorstellungen von Rückzug, Abschottung oder Unfähigkeit / Unwilligkeit zur sozialen Interaktion. Falco beklagt in diesem Zusammenhang den mangelnden – jedoch für ihn so wichtigen ‚Kontakt zur Außenwelt‘ (vgl. 252). Sprachlich bringt Falco sein Integrationsverständnis auf den Punkt: „Hineinleben“ (129) verbindet zugleich Prozesse der Anpassung mit

Akzeptanzaufbau und Lernbereitschaft im Zusammenhang mit den sozial-kulturellen Bedingungen der Mehrheits- / Aufnahmegesellschaft. Falco bezeichnet sich im Hinblick auf seine persönliche Situation als „Mittelding“ (67) gleichsam ‚zwischen‘ den Polen Türkisch und Deutsch. Er diskutiert die sprachlich als „Abtrennung“ (138) bezeichnete Loslösung von der ‚Heimat‘ unter dem Stichwort der „Assimilation“, (139) wobei er gleichsam vorsichtig Ablehnung zu den Aussagen von Recep Tayyip Erdogan zum Ausdruck bringt.

5.2.2.3 Tendenzen, Auffälligkeiten und bestehende Probleme

Falco stellt kulturelle Bedingungen zunächst in einen folkloristisch erscheinenden Zusammenhang – er blickt auf „traditionelle Sachen, die in den Ländern von den Völkern gemacht werden“ (4), „Essgewohnheiten“ (12) – insgesamt die „ganze Lebensrichtung“ (ebd.) unter dem Verweis auf seine mazedonische „Abstammung“ (9). Die Frage nach einer vermeintlich deutschen Kultur kann Falco nur schwer beantworten – sein Erfahrungsraum und hier in erster Linie der Freundeskreis ist „bunt gemischt“ (183) – er ist durch eine vielfältige jugendkulturell heterogene Alltagskultur geprägt. In der Auseinandersetzung mit dem natio-kulturellen Konstrukt ‚Deutsch‘ berichtet er von eigenen Ausgrenzungs- und Zuschreibungserfahrungen (vgl. 447ff.). Falco vergleicht seine Situation mit der von Andrej – bezieht dies auf seine Lebenswelt und bezeichnet sich in einem anderen Kontext als „Mittelding“ (67). Subjektiv fühlt er sich als Türke - seine ‚eigentliche Heimat‘ stellt Deutschland dar. Natio-kulturelle Zugehörigkeitsmodelle ordnet er in einem größeren Zusammenhang von Merkmalen: Herkunft im Sinne von Abstammung – Akzeptanz der Mehrheitsgesellschaft und Aufenthaltsdauer beziehungsweise Zeit sind Falcos Kriterien in der Auseinandersetzung mit ‚Deutsch-Sein‘ oder ‚Türkisch-Sein‘. Dabei ist eine „richtige Bindung“ zum Aufnahmeland zentral, die er durch das Abstammungsprinzip konkretisiert – „Deutsch ist jemand, der eine deutsche Mutter oder einen deutschen Vater hat, oder vielleicht nur ein Elternteil“ (314-315). Weiterhin ist die Akzeptanz der Mehrheitsgesellschaft konstitutiv für Zugehörigkeit – Falco verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von sozialen Beziehungen – Freundschaften zu Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft sind dabei unersetzlich: „Wenn man deutsche Freunde hat, wird man automatisch von denen anerkannt, weil das sonst keine Freunde wären“ (316-317). Er entwickelt die Vorstellung

wandelbarer ethnisch-kultureller beziehungsweise kollektiver Identität durch die Bezugnahme auf seine zukünftigen Kinder – und fragt sich, ob diese zukünftig als ‚Deutsche' oder ‚Europäer' „angesehen werden" (66) – ob also kollektive Identitäten die vermeintlichen Unterschiede in einem größeren Zusammenhang aufzulösen vermögen werden. Weiterhin betrachtet Falco ‚Deutsch-Sein' aus einer zeitlichen Perspektive und stellt fest: ‚Deutsch-Sein' „wechselt" (62). Indirekt deutet er so die Vorstellung der Konstruktion, Prozesshaftigkeit und Veränderbarkeit einer ethnisch-kulturellen Identität und Zugehörigkeit an. Auf der anderen Seite betont Falco durch das Fremdheitskonzept die Stabilität von Unterschieden beziehungsweise Ausgrenzungsprozessen jenseits aller Anpassungsbemühungen der Zuwanderer.

5.2.2.4 Einzelstrukturierung von Konzepten:

>*Einfügen*<

Integration ist wie das Einfügen eines (Bau-)Stückes in eine Kette anderer Bauklötze, um es hinein zu passen

>*Anpassung und Kontakt*<

Integration erfordert die Anpassung an die Lebensweise der Gesellschaft, um Kontakte zu knüpfen

>*Hineinleben*<

Integration erfordert die Akzeptanz der kulturellen Bedingungen

>*Integrationsschritte*<

Integration vollzieht sich in Schritten

>*Integriert durch Sprache*<

Integriert sein bedeutet, die Sprache zu können

>*Integriert durch Akzeptanz*<

Integriert sein bedeutet, nicht als Ausländer angesehen zu werden

>*Integriert durch Kontakte*<

Integriert sein bedeutet, soziale Kontakte aufgebaut zu haben

>~~*Integriert und fremd*~~<

Integriert sein bedeutet, sich nicht mehr fremd zu fühlen

>~~*Staatsangehörigkeit*~~<

Integration ist nicht von der deutschen Staatsangehörigkeit abhängig

>*Verbindende Sprache*<

Vor dem Hintergrund der vielen Kulturen in Deutschland ist die Sprache das Gemeinsame

>*Sprache als Kern*<

Der Erwerb der Sprache ist der wichtigste Punkt der Integration

>*Sprache als Merkmal*<

Durch Sprache ordnet man die Menschen zu

>*Kein Kontakt*<

Es gibt Stadtteile, wo die Zuwanderer nicht viel Kontakt zur Außenwelt haben

>~~*Einwanderer als Arbeitskräfte*~~<

Die Einwanderer sind nicht nur als Arbeiter gekommen

>*Neue Generation*<

Die jüngere Generation will deutsch sprechen können und integriert sein

>*?Assimilation*<

Abtrennung von der Heimat und den eigenen Wurzeln

>*Deutsch-Sein*<

Deutsch ist, wer eine deutsche Mutter und/oder einen deutschen Vater hat

>*Anerkennung*<

Deutsch ist jemand, der anerkannt wird

>*Deutsch-Sein wechselt*<

Deutsch-Sein wechselt in einer großen Zeitspanne

>*Fremdheit*<

Man wird als Zuwanderer, nicht als Deutscher angesehen, bleibt Fremd

>*Gute Integrationspolitik*<

Politik unternimmt viel, um die Integration beispielsweise an Schulen zu verbessern

5.3 LANA – „Lernen, dass Integration auch nicht alles ist“

5.3.1 Geordnete Aussagen

„Anpassung – das tun, was andere auch tun“ [90-93; 95-99; 104-108; 121-132; 204-207] Unter Integration verstehe ich die Zeit - das Jahr, dass sich vieles in einem Jahr ändert, wo man sich anpassen muss - Anpassung an die Gesellschaft. Ein anderes Wort für Integration – Anpassung, würde ich sagen [Anpassung heißt, dass man sich integriert]. Ich weiß nicht, wie ich das erklären soll - dass man das tut, was andere auch tun. Dass man das wenigstens ähnlich macht. Zur Gesellschaft habe ich dann noch Striche gezogen zur Schule, Schulklasse zum Beispiel. In den Schulen gibt es auch Außenseiter, die aufgrund ihrer einzigartigen Charakter oder Aussehen – was auch immer – Stil, Außenseiter werden. Keine Freunde mehr haben. Das passiert dadurch, dass man sich dann gar nicht integriert, dass man sich gar nicht anpasst (den anderen anpasst). Die keine Arbeit haben, Arbeitslose zum Beispiel, oder die auf der Straße sitzen - von denen hält man sich auch oft fern, oder von denen, die eine Straftat begangen haben oder so was Ähnliches. Ich finde, dass man sich den Gesetzen anpassen sollte. Man sollte jedes Gesetz oder Regeln befolgen, zum Beispiel in der Schule. Dass man die Regeln befolgt, das tut, was man machen sollte (nicht das tut, was man nicht machen sollte). Ich habe noch Mode hingeschrieben. Damit meinte ich Kleidung und Stil (Kleidungsstil). Das ist ja auch in unserer Generation so, dass wir auf die Kleidung achten. Man trägt etwas Tolles oder so. Es gibt ja auch Punks, die sich komisch kleiden und dadurch auch zu Außenseitern werden. Deswegen finde ich, dass Kleidung auch zur Integration gehört, obwohl ich das persönlich ein bisschen lächerlich finde. Jede Person hat ihre eigene Art.

„Kultur und Tradition – dadurch integriert man sich" [3-4; 10-12; 16-18; 22-30; 140-147; 151-156] Ich bin zum Beispiel hier geboren, und für mich war das anders, als ich im Urlaub in meinem Heimatland – Libanon war. Da war irgendwie für mich alles so anders als hier. Da musste ich mich vom Verhalten her auch verändern. Ich musste zu den anderen irgendwie freundlicher sein und alles strenger tun als hier. Bei uns ist es von der Religion aus sehr streng und auch von unserer Erziehung, dass man jede Person respektieren muss und so was. Das wird bei uns streng beachtet. Kultur und Tradition - dadurch integriert man sich. Heimat ist da, wo man sich verbunden fühlt, irgendwo zugehörig. Heimat ist da, wo man herkommt, wo die Eltern herkommen, einfach die Kultur einer Person. Kultur könnte man mit Tradition verbinden, oder Religion. Kultur hat auch etwas damit zu tun, wie sich die Leute in einem Land verhalten, die Verhältnisse zueinander. Kultur macht das Land aus, um einen guten Eindruck von einem Land zu machen oder auch einen negativen Eindruck. Kultur ist zum Beispiel - was ist Kultur? Bei uns ist es ja so – jetzt von meinem Heimatland aus: Ich komme aus dem Libanon. Da sind die Personen alle nett zueinander, müssen sie auch sein und Respekt zueinander haben. Das ist Kultur, dass die Verhältnisse zwischen den Personen einfach gut sein müssen und dieser Zusammenhalt zwischen den Menschen bleiben muss, egal was ist. Kultur gehört auch zu Volkstänzen. Auf einer Hochzeit zum Beispiel, da spielt die Kultur und die Tradition eine große Rolle. Da wird sozusagen auch die Kultur vorgestellt und die Tradition genauso – durch einen Tanz – traditionellen Tanz, oder wenn sich die Eltern sich zum Beispiel mit der Braut und dem Bräutigam in einem Kreis drehen. In jedem Land sieht eine Hochzeit anders aus. Ich finde, eine Hochzeit bringt eine Kultur zum Vorschein, dass sie das so wirklich darstellt.

„Fremd - keine Kontakte" [49-52; 54-63] Wenn man aus einem anderen Land kommt, ist man natürlich erst mal fremd (kommt das einem so vor). Fremd ist, wenn man Andere nicht kennt, wenn man an einem Ort ist, wo man sich allein fühlt, fremd fühlt, weil man die anderen nicht kennt (weil man die vorher nicht kannte). Das erste Mal sieht man sie oder hat Kontakt zu ihnen. Bei mir war das nicht der Fall, dass ich mich fremd gefühlt habe, weil ich hier geboren bin und mich darin einfinden konnte. Aber meine Eltern, die vor 22 Jahren aus dem Libanon gekommen sind, denke ich schon, dass die sich fremd gefühlt haben, weil sie keine Kontakte zu anderen Leuten hatten, die hier in Deutschland schon lebten.

„Ein bisschen deutsch sprechen - Anpassen - Tun, was andere tun" [189-191; 195-198; 214-218; 276-278; 286-287; 351-353; 357-359; 372-379] Ich denke, wenn man in ein Land reist, sollte man schon die Sprache kennen. Man sollte wenigstens ein bisschen deutsch sprechen können. Ich weiß nicht, wenn man jetzt nur gut deutsch spricht, ob man dann integriert ist? Meine Eltern sprechen auch nicht so perfekt deutsch und trotzdem finden sie sich zurecht [Um sich überhaupt zurechtzufinden]. Und wenn man eine Arbeit sucht, dann geht das doch gar nicht, wenn man die Sprache nicht spricht. Deswegen gehört das dazu, dass man die Sprache kennt oder sich auch diesen Landesregeln oder Gesetzen anpasst. Ich denke, die aus anderen Ländern kommen, die passen sich an. Aber es ist oft auch so, dass sich die schon hier sind – [sich anpassen] - man passt sich ja immer neuen Sachen an. Deswegen verläuft das ja immer weiter. Aber ich finde schon, dass die anderen, die aus anderen Ländern kommen, die sich schon hier an dem jetzigen gewohnten Land anpassen sollten. Ich kenne Personen, beispielsweise aus der Türkei, die hängen total an ihrem Land. Den ganzen Tag nur ‚Türkei', weil die stolz auf ihr Land sind. Ich bin auch stolz auf mein Land, aber ich spreche nicht den ganzen Tag nur von meinem Heimatland. Und die verwenden so ihre Sprache täglich. Ich habe hier auch Freunde, sehr viele deutsche Freunde und früher konnte ich nicht so viel deutsch sprechen und ich bin jetzt die Erste hier. Ich weiß nicht, mittlerweile ist es ja nicht so wichtig, aber als kleines Kind konnte ich nicht so viel deutsch sprechen und dadurch hatte ich dann auch nicht so viele Freunde und konnte mich nicht integrieren. Also das Gleiche machen, was die machen. Aber indem ich auf eine andere Art und Weise das gemacht habe, auch ohne, dass ich perfekt deutsch konnte, habe mich einfach integriert. Ich habe einfach das gemacht, was die gemacht haben und dadurch habe ich auch mehr Freunde gefunden.

„Deutscher Pass – kommt irgendwie gut rüber" [307-308; 310-317; 321] Ich habe selbst einen Pass, aber ich kenne auch welche, die keinen Pass haben und sich trotzdem in der Gesellschaft hier integrieren. Für mich ist das Dokument sehr wichtig. Das kommt ja auch bei manchen Klassenkameraden von mir, die deutsch sind, irgendwie gut rüber: „Die hat einen deutschen Pass, ist also sozusagen fast deutsch". Und mir kommt das so vom Gesichtsausdruck her von meinen Klassenkameraden so vor. Ich sehe das dann, dass sie irgendwie auch so ein bisschen erstaunt sind, dass Leute, die aus dem Ausland

kommen, schon so schnell einen Pass kriegen. Manche finden das nicht gut und manche haben nichts dagegen.

„Beschuldigen die Ausländer" [323-334; 336-342] Meine Eltern sind hierher gezogen und sind ja damals vor dem Krieg geflohen, haben sich dieses Land ausgesucht. Ich weiß nicht warum, aber ich denke, weil es hier viele Arbeitsplätze gibt. Da ist ja immer eine Schwankung. Mittlerweile gibt es auch viele Arbeitslose, deswegen sind auch die Deutschen jetzt in der Zeit so ein bisschen komisch zu den Ausländern. Auch zu denen, die einen deutschen Pass haben, weil man weiß es ja nicht, wenn ein Ausländer jetzt keinen Pass hat, man weiß das ja persönlich nicht, kann das nicht von der Person her sehen und deswegen gucken die dann immer so komisch. Der hat mir meine Arbeit weggenommen zum Beispiel. Die beschuldigen dann die Ausländer. Man fühlt sich manchmal ein bisschen schuldig. Jeder kommt aus einem eigenen Land, aber ich bin ja hier geboren. Ich weiß nicht, wie das meine Eltern finden. Einerseits finde ich das schlecht und andererseits denke ich, warum sollte man das schlecht finden, weil die Welt Allen gehört. Warum kann man nicht teilen, denke ich dann. Aber jeder hat eine eigene Meinung.

„Ängste überwinden" [472-475; 479; 483-484; 488-490; 494-495; 499-500; 504-506; 519-515; 519-520; 522-524] Ich denke, dass es einfach so ist, wenn ich in Urlaub fahre in den Libanon, da kommen auch viele aus anderen Ländern, auch wenn die zum Beispiel da ganz lange leben – das weiß ich ja nicht – aber vom Aussehen her weiß ich, die kommen aus einem anderen Land. Dann denke ich Ausländer und so. Das ist genauso wie hier. Das ist in jedem Land so, finde ich. Besonders hier in Deutschland fühlen sich Ausländer oft nicht so willkommen, vielleicht wegen des Nationalsozialismus damals. Trotzdem sind hier ganz viele. Aber ich weiß nicht, diese Angst bleibt immer. Auch wenn man hier ist, hat man Angst vor anderen, dass sie etwas Schlechtes denken. Dadurch, dass man sich dann anpasst, versucht man diese Angst dann zu überwinden. Das bringt schon etwas, aber die Person selbst vergisst nie, dass man in Wirklichkeit kein Deutscher ist. Kann sein, dass man sich so verhält. Man verhält sich vielleicht so, man spricht die Sprache und ist jetzt so mit Deutschen unterwegs, aber man fühlt sich nie komplett deutsch, wenn man aus einem anderen Land kommt. Für die Leute die von Europa, wie Holland oder Österreich, die hier nach Deutschland herkommen, da ist es nicht so schlimm, finde ich. Da achten die irgendwie nicht so darauf, weil Hol-

land oder Österreich ganz nah an Deutschland sind, so fast dazu gehören. Ja, genau, weil da mehr Ähnlichkeiten sind.

„Kann man das nie so sagen, dass man Deutscher ist“ [446-455; 457-462] Bei ihm [Andreij] ist es ja so, er kommt aus Russland, mit 10 Jahren war er in Deutschland und trotz der deutschen Staatsbürgerschaft fühlte er sich hier nicht als Deutscher, weil man ja immer noch dieses Gefühl – diese Gebundenheit an dem Heimatland und auch die Verbindung durch die Eltern und durch die Sprache hat. Es ist ja auch alles anders, die Kultur, der Unterschied zwischen den Kulturen. Deswegen kann man das nie so sagen, dass man Deutscher ist, wenn man aus einem anderen Land kommt, weil da immer Unterschiede auftauchen, die einer Person erst aufmerksam werden, wenn man in ein anderes Land reist. Bei mir ist es genauso. Ich bin zwar hier geboren, aber man fühlt sich noch immer nicht deutsch, obwohl ich hier die deutsche Sprache spreche, auf eine deutsche Schule gehe. Deutsch ist die Herkunft der Eltern, die deutsche Sprache und das die ganze Familie deutsch ist. Ich weiß nicht, wie ich das erklären soll, aber deutsch ist, wenn man hier lebt, hier geboren ist. Ich bin auch hier geboren, aber wenn die Eltern auch deutsch sind, also die Herkunft der Eltern.

„Politik – gehört zur Integration dazu“ [100-104; 156-158; 160-165; 200-202; 223-225; 229; 394-409] Wenn meine Eltern sich aus der deutschen Politik heraushalten würden, ich meine, was tun die hier, wenn die sich aus der Politik heraushalten? Das ist ja auch für die wichtig. Weil die hier leben und Politik gehört ja auch zur Integration dazu. Dafür braucht man die Politik ja auch und braucht Erfahrung. Man sollte schon über die Politik hier in Deutschland Bescheid wissen, um sich auch da zu integrieren. Wenn zum Beispiel eine Wahl ist, wie der Bundeskanzler, oder politische Person, dann braucht man eine eindeutige Entscheidung (Dass man zusammen eine eindeutige Entscheidung hat, dass man zusammen eine Entscheidung trifft, welchen Politiker man wählt). Wenn man sieht, viele entscheiden sich für diese Person, dann ändert sich auch dadurch die eigene Meinung und man wird auch durch die anderen beeinflusst. Ich finde, jeder passt sich einfach den anderen an, aber es zählt immer die Mehrheit. Weil die Mehrheit irgendwie einen Einzigen beeinflusst. Deswegen denke ich auch, dass die eigene Meinung zur Integration dazugehört. Das hat mit Integration zu tun, weil ein Politiker, zum Beispiel Horst Köhler würde vieles an der Gesellschaft ändern, zum Beispiel Jobs. Ich finde, wie ich gerade mit Gesetzen erklärt habe, ein Politiker setzt ja

Gesetze fest und daran muss man sich auch halten und auch nicht dagegen verstoßen (Die Gesetze machen Politiker, Arbeitgeber, so übergeordnete Positionen).

„Nicht nur auf Ausländer beziehen" [530-535; 557-558] Das Thema Integration von Zuwanderern müsste mir eigentlich einem jeden Tag begegnen, weil jeden Tag etwas Neues ist. Jeden Tag gibt es etwas Neues, wo man sich anpassen sollte. Integration ist ja nicht nur auf die Ausländer bezogen, also auf alle Menschen bezogen, egal aus welchem Land, auf die ganze Menschheit.

„Ein bisschen Deutsch gehört dazu" [563-558; 563-568; 596-598; 589-590; 603; 609; 611-613] Deutschland, Lederhosen und Volkstanz. Die stehen alle hintereinander und spielen alte Instrumente. Genau, Integration kann man daran nicht festmachen. Kultur ist auch nicht alles. Auch innere Gedanken – charakterlich – spielen ja auch eine Rolle. Das ist ja auch charakterlich und vom Verhalten. Man bringt ja irgendwie auch etwas mit, wenn man woanders hingeht. Aber wenn man jetzt die Kleidung hier anhat, heißt das nicht, dass man die deutsche Sprache spricht. Und wie ich schon sagte, ein bisschen deutsch gehört dazu.

„In keinem Land perfekt" [239-241; 245-247; 255-257] Ich denke, einerseits läuft Integration gut und einerseits nicht, weil Integration in gar keinem Land perfekt ist. Das läuft in gar keinem Land so wirklich gut. Integration hat ja auch etwas mit den einzelnen Personen zu tun, vom Charakter, Aussehen, oder der eigenen Meinung. Jede Person unterscheidet sich von der anderen und das wird auch immer so sein. Es kommt ja auch jedes Jahr was Neues und da passt man sich an. Deswegen wüsste ich da nicht, will ich auch nicht denken, dass sich irgendwann mal alle in die Gesellschaft integrieren könnten. Das geht einfach nicht.

„Dass jeder Mensch einfach anders ist" [621-626; 647; 659; 664-665] Ich bin integriert, aber nicht komplett. Das ist man nie, weil man immer unterschiedlich ist als jemand anders oder als die Mehrheit. Ich finde das sehr wichtig, dass andere darüber Bescheid wissen. Es kamen oft Themen im Unterricht darüber, aber ganz kurz. Nicht als richtiges Thema, was so intensiv besprochen wird. Das gehört in Sozialwissenschaften vielleicht auch Erziehungswissenschaften. Man kann vielleicht lernen, dass Integration auch nicht alles ist, dass jeder Mensch einfach anders ist. Weil, das akzeptiert einfach kein Mensch.

5.3.2 Explikation

5.3.2.1 Integrationsverständnis

Lana – die in Deutschland geboren wurde und deren Eltern einst aus dem Libanon geflohen waren – assoziiert mit Integration zunächst allgemein Anpassung an Änderungen der Lebenssituation (vgl. 92ff.). Gleichwohl stellt sie Anpassung in einen gesellschaftlichen Zusammenhang, innerhalb dessen sie die Aneignung von Alltagspraktiken einer Bezugsgruppe versinnlicht – („das tut, was andere auch tun. Dass man das wenigstens ähnlich macht"; 98-99). Lebensweltlich konkretisiert sich dies durch Vorstellungen von „Außenseitern" (106): Beispielsweise werden Jugendliche in der Schule durch ihren „einzigartigen Charakter" (ebd.), ihr „Aussehen" (ebd.) oder einen eigenwilligen Lebens-„Stil" (107) randständig und laufen Gefahr, Freundschaften zu verlieren oder erst gar nicht eingehen zu können. Lanas Außenseitervorstellung und die einhergehende Bezugsgruppenorientierung speist sich aus lebensweltlichen Erfahrungen. Sie hatte in ihrer Kindheit zunächst sprachliche Defizite, konnte nur mühsam Freundschaften mit Gleichaltrigen und Mitschülern aufbauen und hatte sich „nicht integrieren" (375) können – so ihre Selbstzuschreibung (vgl. 372ff.). Indem sie sich am Verhalten der anderen Kinder orientierte, fand sie Kontakte und Zugang: „Ich habe einfach das gemacht, was die gemacht haben und dadurch habe ich auch mehr Freunde gefunden" (378-379). Ähnlich erklärt Lana ‚Anpassung' in umfassenderen – gesellschaftlichen Zusammenhängen im Umkehrschluss durch abweichende Merkmale im Hinblick auf eine soziale Norm – nicht-angepasst äußert sich beispielsweise durch Arbeitslosigkeit oder deviantem Verhalten (vgl. 121ff.). Sie betont in diesem Zusammenhang mehrfach die Wirkungsmacht von „Regeln" (124) und „Gesetzen" (ebd.), die stets einzuhalten sind (vgl. 124ff., 162ff., 198). Diese subjektiv empfundene Bedeutung von sozialen Normen entspringt lebensweltlichen Erfahrungen. Lana illustriert ihre Vorstellungen durch den Hinweis auf Urlaubssituationen im Libanon und ihrer dort aufgebauten Erfahrungen religiöser und kultureller Eigenheiten, die zu beachten waren (vgl. 140ff.). Unterschiede und Wirkungsmächtigkeit sozial-kultureller Alltagspraktiken beschreibt Lana zumeist in der Auseinandersetzung und Kontrastierung zwischen Deutschland und dem Libanon. Ihre eigenen Anpassungserfahrungen stellt sie in den Zusammenhang von Integration. „Kultur und Tradition – dadurch integriert man sich"

(146-147) – so Lanas Vorstellung. Ihr Kulturverständnis erscheint zuweilen folkloristisch: Unterschiede bezüglich Kultur, Tradition und Religion treten in Festtagen hervor. Beispielsweise macht die Art des Braut- und Hochzeitstanzes Kultur sichtbar, da in jedem „Land“ eine Hochzeit anders „aussieht“ (155): „[…] eine Hochzeit bringt eine Kultur zum Vorschein“ (155). Lana beschreibt den Libanon als ihr „Heimatland“ (141), obwohl sie ihn nur aus Urlaubsaufenthalten kennt und in Deutschland geboren wurde. Man bleibt der ‚Heimat‘ entsprechend durch Abstammung („Eltern auch deutsch sind“, 462) und der Sprache verbunden (vgl. 446ff.).

Lana diagnostiziert eine latent ablehnende Haltung gegenüber ‚Ausländern‘ in der Gesellschaft. Gerade in Zeiten sinkender ökonomischer Prosperität und dem einhergehenden Anstieg von Arbeitslosigkeit werden ‚Ausländer‘ zum ’Sündenbock‘ stilisiert: „Die beschuldigen dann die Ausländer“ (333-334). Als Alternative wählt Lana daher eine universalistische Perspektive: „[…] die Welt gehört allen. Warum kann man nicht teilen, denke ich dann.“(340-341) In einem ähnlichen Zusammenhang befindet Lana, dass man sich in Deutschland als Ausländer nicht „willkommen“ (484) fühlt und erwähnt in diesem Zusammenhang die nationalsozialistische Geschichte (vgl. ebd.). Lana beschreibt ihre Ängste „vor Anderen“ (489) und Befürchtungen, dass diese „etwas Schlechtes denken“ (ebd.) und Vorbehalte pflegen. „Diese Angst bleibt immer“ (488) – so Lana. Hier liegt ein wesentlicher Grund für die hohe Bedeutung des Anpassungskonzeptes. Anpassung kann demnach als Reaktion und Versuch der Überwindung von Ängsten und wahrgenommenen Ressentiments im Alltag verstanden werden. Durch Anpassung an die Alltagspraktiken kann man diesen Vorbehalten entgehen – Unauffälligkeit im Mehrheitskontext erlangen und Akzeptanz und Zugehörigkeit erfahren, so die dahinter liegende Vorstellung. Lana beschreibt Prozesse der funktionalen Anpassung – Spracherwerb, die Orientierung an sozialen Standards und den – in ihrer Biografie so bedeutsamen Aufbau von sozialen Beziehungen („mit Deutschen unterwegs“; 504-505). Jedoch scheitern die Anpassungsversuche letztendlich – stiften nicht die erhofften Gefühle der Zugehörigkeit – Differenz und Unterschiede bleiben beispielsweise aufgrund sichtbarer äußerer Merkmale fortbestehen („Aber vom Aussehen weiß ich, die kommen aus einem anderen Land“; 474-475). Die oberflächliche Anpassung führt nicht zum Aufbau von Zugehörigkeit und Identifikation zu den ‚Deutschen‘. „Man verhält sich vielleicht so, man spricht die Sprache und ist jetzt so mit

Deutschen unterwegs aber man fühlt sich nie komplett deutsch, wenn man aus einem anderen Land kommt“ (504-506). In der Auseinandersetzung mit ihrer Situation bestimmt sich die natio-kulturelle Zugehörigkeit und Identität vornehmlich über die Herkunft der Eltern. Lana argumentiert über die vermeintlich sozial-kulturelle Distanz: „Für die Leute […] in Europa […] da ist es nicht so schlimm, finde ich“ (510-515). Eine große Bedeutung entwickelt für Lana die deutsche Staatsbürgerschaft, die sie innehat. Diese stiftet entgegen aller Gefühle von Vorbehalten und Fremdheit ein Stück Identität und eröffnet Zugehörigkeitsperspektiven bei Klassenkameraden. „[…] die hat einen deutschen Pass, ist sozusagen also fast deutsch“ (314) – so die Reaktion. Zuweilen sind die Klassenkameraden erstaunt, „dass die Leute, die aus dem Ausland sind, schon so schnell einen Pass kriegen“(316-317). Die hohe subjektive Bedeutung der deutschen Staatsbürgerschaft schränkt sie jedoch für andere ein. „Ich kenne auch welche, die keinen Pass haben und sich trotzdem in der Gesellschaft hier integrieren“ (307-308).

Lana setzt ihre Vorstellungen über Integration zu politischen Perspektiven in Beziehung – Politik gehört ihrer Meinung nach zur Integration (vgl. 394ff.). Zum einen empfindet sie die Beteiligung an politischen Entscheidungen besonders wichtig – die „eigene Meinung“ einbringen zu können und Einfluss zu nehmen – auch und gerade in der eingenommenen Zuwandererperspektive. Allerdings unterliegt Politik und Partizipation einer gestaltenden ‚Mehrheit‘, die Einfluss auf den Einzelnen auszuüben vermag (vgl. 431f.). Die Entscheidung der ‚Mehrheit‘ bestimmt Politiker, die wiederum die orientierungsleitenden Gesetze erlassen („Ein Politiker setzt ja Gesetze fest und daran muss man sich halten und auch nicht dagegen verstoßen“; 164-165).

Das Thema Integration stellt Lana in einen umfassenderen Zusammenhang. Integration sollte nicht nur auf ‚Ausländer‘ bezogen werden, sondern universal auf alle Menschen, „egal, aus welchem Land, auf die ganze Menschheit“ (558). Jedoch steht Integration Individualität und Vielfalt entgegen. Differenz bezüglich Aussehen, Eigenschaften und Verhalten kann nicht wegdefiniert werden: „Jede Person unterscheidet sich von der anderen und das wird auch immer so sein“ (245-247). Lana verweist auf abweichende Merkmale in Bezug auf die ‚Mehrheit‘. Daher kommt Lana zu dem Schluss, dass Integration „in keinem Land perfekt ist“ (240) und schlichtweg in ihrer Vorstellung unmöglich erscheint („will ich auch nicht denken, dass sich irgendwann mal alle in die Gesellschaft integrieren könnten. Das geht einfach nicht“; 256-257).

Entsprechend ihrem Selbstkonzept: „Ich bin integriert, aber nicht komplett“ (621) lehnt sie Integration als Eingliederungskonzept ab. Im Schulunterricht der Sozial- oder Erziehungswissenschaften findet das Thema folglich im Sinne einer ‚Entzauberung‘ von Integration Eingang: „Man kann vielleicht lernen, dass Integration auch nicht alles ist, dass jeder Mensch einfach anders ist. Weil, das akzeptiert einfach kein Mensch“ (664-665) – so Lanas resignative Diagnose.

5.3.2.2 Sprachliche Aspekte

Anpassung bedeutet im funktionalen Sinne etwas wie Andere zu tun oder zu machen - „ähnlich machen“ (99), ähnlich der Aneignung sozialer Alltagspraktiken. Im Libanon musste Lana alles „strenger tun“ (143) als in Deutschland. Auf einer Hochzeit wird die Kultur „vorgestellt“ (152), eine Hochzeit bringt eine Kultur „zum Vorschein“ (155) und „stellt das dar“ (156). Es „zählt“ (225) immer die Mehrheit. Durch Eltern und Sprache hat man eine „Verbindung“ (448) – eine „Gebundenheit“ (ebd.) zum Heimatland.

5.3.2.3 Tendenzen, Auffälligkeiten und bestehende Probleme

Einerseits gilt es, sich im Allgemeinen beständig in unterschiedlichen Lebenssituationen an veränderte Bedingungen anzupassen. Andererseits erfolgt Anpassung gezielt, um im Aufnahmekontext zugehörig zu fühlen und sich gleichsam zu integrieren. Allerdings stehen ‚Ausländern‘ durch Merkmale wie andersartiges Aussehen, Fremdheit und Nicht-Zugehörigkeit stets abseits, jenseits aller Anpassungsbemühungen – so Lanas Vorstellung. Auch Lana erfährt sich als partiell integriert und erlebt Gefühle der Fremdheit und andere Vorbehalte, die bei ihr dauerhaft Ängste und Unsicherheiten hervorrufen. Individualität und Gemeinschaft stehen in den Vorstellungen von Lana in einem Spannungsverhältnis: Mehrfach verweist sie auf persönliche Individualität und individuelle „Gedanken“ – jenseits von kulturellen Regeln und gesellschaftspolitischen Bedingungen, die jedoch auch in Abseits-stehen und Außenseiterrolle münden können. Die Gültigkeit und Wirkungsmächtigkeit von politischen und sozial-kulturellen Regelwerken stehen dieser individuellen Perspektive teilweise entgegen. Auch die Möglichkeit der politischen Beteiligung unterliegt letztendlich einer nicht näher explizierten Kategorie der Mehrheit, die wiederum Einfluss auf das Individuum auszuüben vermag. Durch Lanas Kritik an Integration und das Scheitern ihrer Integrationsvorstel-

lung im Sinne der Anpassung, die nicht zur identifikativen Zugehörigkeit und Akzeptanz führt und Gefühle des Nicht-deutsch-Seins und der Ausgrenzung fortbestehen, gewinnt wiederum Individualität an Bedeutung. Lana lehnt Integration schließlich ab. Differenz und Pluralität lassen sich in ihren Vorstellungen nicht weg-integrieren.

5.3.2.4 Einzelstrukturierung von Konzepten:

>*Allgemeine Anpassung*<

Integration bedeutet Anpassung an die Änderung der Lebensbedingungen und an die Gesellschaft

>*Orientierte Anpassung*<

Anpassung bedeutet das zu tun, was andere machen

>*Außenseiter*<

Wenn man sich anderen nicht anpasst, wird man zum Außenseiter

>*Fremdheit*<

Wenn man aus einem anderen Land kommt, ist man fremd, weil man keine Kontakte zu Menschen aus diesem Land hat

>*Orientierende Sprache*<

Man sollte die Sprache kennen, um sich überhaupt zu Recht zu finden

>Deutsche Staatsangehörigkeit<

Die deutsche Staatsangehörigkeit führt zu einem Fast-Deutsch-Sein in den Augen der Anderen

>Vorbehalte<

Manche Deutsche beschuldigen die Ausländer in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit

>Deutsch-Sein<

Deutsch-Sein bedeutet hier geboren sein, zu leben und die deutsche Herkunft der Eltern

>Nicht-Deutsch<

Man passt sich an, spricht die Sprache und ist mit Deutschen befreundet, jedoch fühlt man sich nie richtig deutsch

>Sozial-kulturelle Distanz<

Europäer aus Österreich oder Holland haben es einfacher, weil da mehr Ähnlichkeiten sind

>Politische Integration<

Politik gehört zur Integration, weil man etwas über Politik wissen muss, um sich zu integrieren

>Mehrheit<

Jeder passt sich den anderen an, aber es zählt immer die Mehrheit

>Universale Integration<

Integration sollte nicht nur auf Ausländer bezogen werden, sondern auf alle Menschen, die ganze Menschheit

>Individuelle Integration<

Integration hat auch etwas mit der eigenen Meinung und Haltung zu tun

>Unmögliche Integration<

Es können sich nicht alle in die Gesellschaft integrieren, weil man immer anders ist als die Mehrheit

5.4 ANNA – „Passiert nicht von selbst“

5.4.1 Geordnete Aussagen

„Freundschaft und Zusammenarbeit“ [60-66; 68-79; 161-166] Integration würde ich mit dem Wort Freundschaft auf den Punkt bringen, wiederum auch nicht, man kann ja integriert und nicht unbedingt befreundet sein. Zusammenarbeit vielleicht. Zusammenarbeit zwischen Neuem und Altem - Zusammenarbeit würde ich sagen. Menschen und Freundschaft, was verbunden sein sollte, weil Integration mit Freundschaft besiegelt wird. Also, wenn jemand in der Gesellschaft integriert ist, dann zeigt sich das anhand von Freundschaften und dem Zusammenhalt mit den Menschen. Dass man Verbindungen knüpft, da wo man ist. So wie bei mir, ich bin neu auf die Schule hier gekommen, und als ich dann angefangen habe, neue Verbindungen mit neuen Freunden einzugehen, dann hat sich da Integration gezeigt, dass man sich einfügt in das Ganze - mit den Menschen zusammen. Das ist nicht unbedingt so, dass der Türke, der in das Land kommt - mit dem Deutschen, er könnte ja auch mit Deutsch-Türken befreundet sein. Es geht nicht um die Länder, sondern um die Menschen, die dann zusammen sind.

„Ist man auch nicht offen“ [85-91; 96-101; 103-107] Integration ist auch ein Entschluss, weil man kann sich auch nicht integrieren und man kann sich bewusst dafür entscheiden, sich nicht zu integrieren - in seinem Raum zu bleiben. Wenn man sich nicht integriert, dann schottet man sich ab und will auch nicht die Freundschaft mit den Leuten, die ja dann durch Integration entstehen, die man praktisch abblockt und sagt: „Ich möchte mit denen nichts zu tun haben, ich mache mein eigenes Ding (mache nichts mit den anderen).“ Dann ist man auch nicht offen für die Kultur in dem Land oder für die Art und Weise, wie die anderen Menschen agieren. Wenn man sich nicht integriert, würde ich das als negativ bewerten.

„Integration passiert nicht von selbst“ [115-118; 120-122; 451-461] Arbeit beziehungsweise Aufgabe - Integration ist auch eine Aufgabe für den Menschen, weil er versuchen muss, sich ein bisschen zu ändern, um sich den anderen anzupassen. Sich ändern be-

deutet, dass man nicht sagt: „Alles Neue ist schlecht“ – dass man das Neue zulässt. Aber man muss auch irgendwie man selbst bleiben. Weil sonst ist das wieder schief gegangen mit der Integration, man muss gucken. Integration ist an sich eine Aufgabe, weil der Mensch halt für sich entschließen muss, diese Arbeit anzugehen. Ich muss darüber nachdenken, was jetzt typisch für die Gruppe ist, in die ich mich integrieren will und wie mache ich das, dass ich mich integrieren kann. Aber nicht so, dass ich mich ändere. Das ist eine Aufgabe, dieses erst mal zu reflektieren und zu gucken: „Passe ich da überhaupt hinein“? Aber das passiert auch meistens so im Affekt. Es ist eine Aufgabe, sich zu integrieren. Das passiert nicht von selbst.

„Nie abgeschlossen“ [465-466; 468-472] Integration ist nie abgeschlossen (Ich würde sagen, Integration ist nie abgeschlossen), weil immer wieder neue Leute dazukommen und es dynamisch ist, ob Land, oder Klasse, oder so. Es ist ja immer wieder etwas Neues. Wenn der Einzelne Freundschaften oder Kontakte geknüpft hat, dann ist er schon integriert, aber ich würde nicht sagen, dass es 100 % integriert gibt, weil immer wieder neue Aufgaben kommen.

„Keine Alternative“ [109-111; 608-619] Ich glaube, es gibt keine Alternative zur Integration, man muss sich integrieren, weil man sonst nicht klarkommt. Also man kommt schon klar, aber die Frage, ob man dann glücklich damit ist, ist die Sache. Wenn ich in einem Land bin und mir denke: „Das Land ist blöd“, dann wird die Gesellschaft mir schnell das Feedback geben und mir sagen: „Dann geh doch wieder zurück, wenn du uns nicht magst“. Ich finde, [Integration] muss sein - wenn Menschen aufeinandertreffen, müssen sie miteinander klarkommen und nicht sagen: „Meins – deins“, weil wir sind ja alle schließlich nur Menschen.

„Um integriert zu sein, müssten sie das Kopftuch erklären“ [498-501; 503-506; 508-516; 518-526] Integration zeigt sich auf unterschiedlicher Ebene, wie auch zum Beispiel Klassen, Land, es geht alles. Ich kenne Leute, die mal hierher gekommen sind, zugewandert sind, wir haben auch ein paar hier bei uns in der [Klassen-]Stufe. Die Personen sind schon integriert, haben aber auch ihre Eigenart behalten. Nehmen wir jetzt zum Beispiel mal Türken, das ist das beste Beispiel: Wir haben Türkinnen in der Klasse, die sind zwar sehr modern, ziehen sich auch so an und zeigen das auch, aber sie haben immer noch ihr Kopftuch, behalten also ihre Werte bei, ihre Tradition - ob sie ihre Wer-

te geändert haben, weiß ich jetzt nicht genau. Aber man merkt nicht, dass es komplett andere Menschen sind. Es sind ja auch nur Menschen. Um integriert zu sein, müssten sie das Kopftuch erklären, sagen, warum sie das tragen, damit der Kompromiss stattfinden kann und die wieder zusammenwachsen können. Dann kann man sagen: „Okay, du hast das Kopftuch an – ich weiß warum – wenn du das so findest, ist das deine Meinung. Wenn deine Religion das sagt und du das machen möchtest, dann kannst du es ja machen. Ich weiß jetzt, warum und das ist, gut". Das sind so Schritte, die man aufeinander zugeht.

„Auf das gesellschaftliche fixiert, nicht auf das Formale" [154-159; 202-211; 217-223; 227-230; 236-241; 242-244; 246-248; 249-253; 254-257; 258-261; 262-276; 277-280; 281-285] Ein Kriterium für Integration ist diese Mischung zwischen Altem und Neuem, dass man Altes behält, bei seinen Wurzeln und bei seinem Charakter bleibt – es bringt nichts, sich zu verstellen, um integriert zu werden - aber auch neue Sachen annimmt, also die Mischung macht es aus. Abstrakter wäre es, wenn man den Kontakt zwischen zwei Völkern irgendwie beobachtet und dann sieht, wie die miteinander agieren – ich weiß nicht, man kann doch nicht ganz Deutschland angucken und sagen, man müsste es so und so machen, ich glaube, das geht gar nicht (das geht nicht). Man kann sich das allgemein angucken, zum Beispiel beim Fußball, wie die Nationen, die für ihre Mannschaft stehen sich gegenseitig benehmen, dass sie sich nicht irgendwie anschreien. Dass man guckt, wie offen die füreinander sind. Bezüglich des Kriteriums „gut deutsch spricht, finde ich, dass es mittlerweile nicht mehr so wichtig ist. Wir können genug Sprachen, ich habe jetzt die fünfte Sprache und ich finde das nicht so wichtig. Man kann sich auch auf Englisch unterhalten. Man sollte sie schon irgendwann lernen, wenn man dreißig Jahre in dem Land lebt, aber anfangs ist das überhaupt nicht schlimm. Man kann trotzdem Freunde finden, auch wenn man nicht deutsch spricht. Das Kriterium „vorwiegend deutsche Freunde" finde ich eigentlich auch nicht wichtig. Es ist wieder diese Mischung, dass man nicht sagt: „Die Deutschen, mit denen will ich nicht befreundet sein". Das Kriterium „deutsche Staatsangehörigkeit" finde ich mittlerweile auch nicht mehr so wichtig. Das sind ja nur Papiere. Ich bin eher auf das Gesellschaftliche fixiert, nicht auf das Formale. Das Kriterium „so lebt wie die Deutschen" finde ich nicht in Ordnung. Dann verstellt man sich zu sehr. Wenn man seine Wurzeln hat und sagt, ich feiere Weihnachten nicht am 24. sondern am 25. Ich glaube die Mus-

lime feiern Anfang des Jahres, dass man so was dann lässt, weil man bei seinen Wurzeln bleiben will. Wenn man sich in Deutschland wohlfühlt, ist man auf jeden Fall integriert, weil man sich mit dem Neuen abgefunden hat, also nicht abgefunden, sondern weil man es angenommen hat - für sich selbst gesagt hat: „Okay, das ist hier so, ich kann damit umgehen und ich mache das so." Dass die Kinder nur noch deutsch sprechen finde ich auch nicht so wichtig, das ist ja wieder so formal, die meisten deutschen Kinder, deren Eltern zum Beispiel gut englisch können, werden auch schon zweisprachig erzogen, weil es einfach besser ist. Ich finde das Kriterium „von den Deutschen anerkannt" ist wieder zu individuell ausgedrückt, es kommt auch auf die Generation an. Ich glaube, dass unsere Omas und Opas nicht so schnell Leute anerkennen wie wir jetzt. Weil die noch die alten Werte haben. Ich glaube, da ist jetzt so ein richtiger Bruch drin. Der Bruch liegt darin, dass durch die Kommunikation auch die Welt zusammen gewachsen ist – wie schon gesagt, dass die älteren Leute vorher so Land für Land hatten, mein Land – dein Land und wir sehen uns zwischendurch mal, aber wir sind praktisch die Welt und nicht mehr nur das Land und wir sind auch so erzogen - also ich zumindest. „Wenn sie sich politisch engagiert" finde ich gar nicht - die Deutschen engagieren sich ja auch nicht alle. Also das finde ich auch nicht so wichtig. Vor allen Dingen in welche Richtung, es kann auch sein, dass sie sich negativ engagiert und das ist nicht so toll. Bezüglich des Kriteriums „so denkt wie die Deutschen" stimme ich auch nicht zu, weil man dann ja das Individuelle verliert, und es gibt überhaupt keine Norm, wie die Deutschen jetzt denken, also kann man auch nicht denken wie die Deutschen, weil keiner weiß, wie die Deutschen denken. Also das ist irgendwie unlogisch. Es muss nicht sein, eine andere Religion anzunehmen, man kann ja selbst entscheiden, wie man sich ändern will, in welchen Bereichen, aber man sollte sich ein bisschen anpassen. Das heißt, diese Individualität sollte bestehen bleiben, aber man sollte sich trotzdem ein bisschen anpassen. Individualität bleibt in den Sachen, die man gut an sich findet, die man vorher hatte und mit denen man auch in der neuen Gesellschaft klarkommt. Also sollte man nicht sagen: „Ja ich bin so und ich bleibe so und komme mit den Leuten nicht klar." Sondern man muss sich ein bisschen anpassen, man muss sich entgegen kommen – so eine Art Kompromiss schließen.

„Die Welt wächst zusammen – man ist so ein Flickenteppich" [168-178; 180-188; 195-200] In Deutschland ist es problematisch mit dem Dritten Reich früher, das ja alle immer sa-

gen, dass Deutschland nicht so gut integriert und man will die Welt zusammenwachsen lassen, auch mit Globalisierung. Dass man guckt, dass die Welt zusammengehört, auch mit den Kommunikationsmitteln heutzutage, da kann jemand auswandern und ist trotzdem praktisch um die Ecke, weil die Verbindung so gut ist und dadurch wächst die Welt vielmehr zusammen als früher und ist nicht so abgeschottet. Dadurch ist es nicht mehr so schwer. Also dass wir jetzt Pizza hier haben zum Beispiel, das war früher noch nicht so. Da war man mehr so: „Mein Land - dein Land" und jetzt mittlerweile wächst es zusammen. Man kennt von allem ein bisschen. Auch mit den Türken, die jetzt hier wohnen, ich kenne das – weiß, wie man ein Kopftuch bindet und warum die so was machen. Man weiß von allem ein bisschen. Man ist so ein Flickenteppich. Man knüpft Neues an seinen Flickenteppich an, wenn man sich integriert. Zum Beispiel: „Das habe ich jetzt noch nicht gewusst, dass man das so oder so machen kann." Dann knüpfe ich das an, wenn das positiv für mich ist und mir hilft, mich zu integrieren.

„Man integriert sich automatisch ein bisschen" [278-295; 314-325] Auf dem Bild sehe ich typisch Deutsche (in Anführungszeichen) mit ihren Trachten in Bayern und die haben eine Deutschlandfahne. Das ist so eine Parade, irgend so eine Deutschparade. Man sieht da noch ein paar Deutschlandfahnen und Leute, die zugucken. Ich glaube, das ist so ein typisch deutsches Bild, eine Kleinstadt, ich weiß nicht, was dahinten für eine Fahne ist, da ist noch so eine rote, sieht aber nicht aus wie die Türkische. Also ich würde sagen, dass die auf jeden Fall dort integriert sind. Die haben sich zwar sehr deutsch angezogen und es sieht auch sehr deutsch aus, aber wenn sie jetzt das andere Land achten und sich sagen, sie sind Brasilianer, aber wir haben diese Wurzeln, wenn wir hier zu den Wurzeln zurückkommen, dann gibt es neue und alte Wurzeln, und man kann die alten Wurzeln ja für eine Parade oder so mal aufnehmen. Das [Integration] heißt ja nicht, dass man komplett sein altes Land vergessen sollte. Das kommt darauf an. Es kann auch sein, dass jemand sagt: „Nur Deutsches ist gut und wir werden jetzt nur deutsch leben". Aber das glaube ich nicht. Man integriert sich automatisch ein bisschen.

„Kann sich verändern" [7-10; 12-15; 17-19; 21-25; 27-30; 34; 36-40; 42-45; 49; 135-137; 139-145; Heimat bedeutet, dass man durch die Integration eine Heimat gewinnt, wenn man in ein neues Land kommt, dann ist das alte Land immer noch die Heimat, das kann

man ja nicht verübeln, aber man sollte das Neue auch als Heimat ansehen. Heimat ist, wenn man sich wohlfühlt, wenn man sich mit dem Land, wo man ist, identifizieren kann, zum Beispiel beim Fußball. Heimat sind auch die Menschen, die Art der Menschen, wie sie sich in dem Land benehmen, die Kultur, dass man sich damit identifizieren kann. Heimat kann sich verändern, das kann ja sein, dass jemand aus einem Land kommt, in ein neues Land und sagt: „Das neue Land gefällt mir viel besser". Das ist nicht schlimm. Damit sind Kultur und Tradition verbunden, weil ich Heimat mit so was verbinde, wenn man dann die Traditionen annimmt - zum Beispiel die anderen Feiertage, oder die Religion, oder wie die Leute sich kleiden. Heimat und Kultur sind ähnlich, das ist zusammen verankert. Kultur ist Tradition und Feiertage, bestimmte Sachen, die ein Land ausmachen, zum Beispiel Speisen. Kultur ist länderübergreifend, nicht unbedingt in den Grenzen, weil Österreich ähnlich ist wie wir, also eher regionenmäßig. Wobei man seine Kultur auch in einem anderen Land leben kann, so wie mit den Wurzeln – seine Wurzeln mitzunehmen. Im Alltag erleben wir Kultur in den Gewohnheitssachen, die wir uns angewöhnen. So wie wir uns selber benehmen, ist kulturangepasst. Das entsteht, wenn die Menschen in der Gesellschaft zusammen sind. Das hat keiner festgelegt, sondern das ist entstanden.

„Keine richtige Form, in die er sich einfügen kann" [331-339; 341-349; 407-416; 418-424] Andrej kam im Alter von 10 Jahren nach Deutschland und hat zwar die Staatsbürgerschaft, dieses Formelle hat er erfüllt. Aber er fühlt sich nicht als Deutscher, weil die Deutschen ihm sagen, er ist ein Russe, ihn also anders bezeichnen. In Russland ist er aber jetzt der Deutsche, weil er jetzt in Deutschland lebt. Das heißt, er hat so eine Zwischenidentität und irgendwie keine richtige. Auf der einen Seite ist er der, der gegangen ist, auf der anderen Seite ist er der, der gekommen ist, aber er ist nirgendwo einer, der wirklich schon immer da war. Also das ist so ein Zwischending und das ist ein kleines Dilemma, weil er keine richtige Form hat, in die er sich einfügen kann. Man könnte die Situation von Andrej verbessern, indem man auf die anderen zugeht - dass man nicht sagt „Ich bin nicht nur der Russe" – sagt er ja auch nicht, aber dass er versucht, diesen Vorurteilen entgegen zu wirken und zu sagen: „Die Russen sind nicht alle gleich" Und dass er in Russland sagt: „Die Deutschen sind nicht alle gleich" Und dass er so zwischen den beiden Ländern vermittelt, so eine Art Aufklärungsarbeit betreibt, um zu zeigen, dass er nicht nur der Russe ist, weil, es gibt ja immer diese Form:

der Deutsche, der Russe und das finde ich nicht gut, es gibt ja viele verschiedene. Das Problem ist auf jeden Fall gesellschaftlich, das kenne ich auch, dass ich dann so sage: „Das ist aber typisch deutsch". Obwohl das eigentlich gar nicht stimmt. Das ist gesellschaftlich. Einmal von den Russen und einmal von den Deutschen, dass die Masse der Menschen meint, beurteilen zu müssen, nur weil sie so eine Art Bild entworfen haben, wie jetzt der Russe ist und da wird er rein gesteckt, weil er russische Wurzeln hat und das finde ich problematisch. Andrej ist nirgendwo mehr integriert, er ist in Russland nicht integriert – wenn er jetzt nach Russland gehen würde, ist er nicht mehr [dort] integriert, weil er als Deutscher gilt, jetzt in Deutschland lebt und dieses Bild als Deutscher angeheftet bekommt. In Deutschland ist er nicht integriert, weil er als Russe bezeichnet wird und eigentlich hat er keine richtige Identität – dann ist man nicht integriert, weil er ja sich selbst gar nicht definieren kann. Oder er kann sich vielleicht definieren, aber wie er definiert wird, das ist ein bisschen problematisch. Wobei, wenn er Freundschaften hat - bei Freundschaften schon, aber das hört sich so nicht integriert an. Weil ihm dieser Stempel so aufgedrückt wird.

„Wieder so ein Flickenteppich" [390-396-398-405] Man kann auch zwei Identitäten haben. Wenn ich jetzt als Deutscher in Australien wohnen würde, dann könnte ich ja sagen, ich bin Deutsch-Australier, auf der einen Seite habe ich mein Haus, meine Heimat oder mein jetziges Haus in Australien, aber meine Heimat ist in Deutschland, das ist wieder so ein Flickenteppich. Aber hier in dem Fall ist das von der Gesellschaft so entworfen, entweder du bist das, oder du bist das, beides geht nicht. Also irgendwie ist er ja beides, aber er wird so bezeichnet. Diese Klischees entstehen, weil man viele Beispiele dafür hat - das ist so eine Art Generalisierung, obwohl man eigentlich gar keine Ahnung hat, wie jemand ist. Es kann ja sein, dass zum Beispiel die Deutschen viel Bier trinken, aber dass heißt ja nicht, dass jeder Deutsche Bier mag. Wenn man viele Beispiele für etwas erhalten hat, dann generalisiert man das und man sagt: „Stempel drauf" - die Deutschen zum Beispiel.

„Ein Bild, was entworfen wird" [361-364; 366-370; 372-383] Deutsch ist ein Gartenzwerg, deutsch ist Vokuhila – wie bei Karikaturen. Das sind Klischees. Das ist so ein Bild, was entworfen wird von der Gesellschaft und dann projiziert wird auf diesen Menschen – beim Russen denkt man, der sitzt abends zu Hause und trinkt Wodka und sieht so und so aus. Obwohl das eigentlich gar nicht sein muss.

„Diese Bürokratie und festen Normen" [528-540] Ich könnte mir vorstellen, meine Heimat – Deutschland zu verlassen, weil es viele Sachen gibt, die mir in Deutschland auf den Keks gehen, die Bürokratie, diese festen Normen und ich habe eigentlich nichts dagegen, mal etwas Neues kennenzulernen. Ich bin so ein Mensch, wenn ich Routine habe und jeden Tag dasselbe machen muss und mich immer gleich benehmen muss, dann bin ich damit nicht so glücklich. Deswegen mache ich immer was Neues. Ich bin offen für Neues.

„Es geht um Länder und Nationen" [590-598; 600-606] Politisch ist an Integration, dass es um Länder geht, um Nationen, die zusammenwachsen und auf Länderebene haben wir Leute, die für uns da stellvertretend in der Politik zusammen sind und die diskutieren darüber, wie es dem Volk am besten geht. Ich glaube nicht, dass es dem Volk gut geht, wenn die so nebeneinander leben und sagen: „Wir wollen nichts miteinander zu tun haben." Politik kann auch Aufklärungsarbeit machen. Auf jeden Fall, dass man auch sagt: „Wir wollen neue Leute, die geben unserem Land einen schönen Impuls". Dass wir auch eine Art Vorbildfunktion erfüllen. Dass auch die Leute, die die Werte noch nicht haben – dass wir zusammenwachsen sollten – dass die auch merken, dass das gut ist für uns.

„Gehört auf jeden Fall in den Unterricht – in diskutabler Form" [542-553; 557-562; 564-570; 572-579] Das Thema Integration sollte zwischen Grundschule und weiterführender Schule im Unterricht auftauchen, wenn die Kinder dann langsam in die Pubertät kommen. Ich finde, da sollte man so ein bisschen Aufklärungsarbeit betreiben, weil ich glaube, dass da sehr viele Vorurteile entstehen und auch Mobbing passieren kann. Wenn ausländische Kinder dazu kommen. Als Kind hat man keine Vorurteile und dann fängt das so langsam mit der Gesellschaft an. Man fängt an, mit der Gesellschaft zu agieren, man fängt an, sich modisch anzuziehen und in der Zeit sollte man schon darüber sprechen und sagen: „Es gibt Leute, die sind anders, aber das heißt nicht, wenn man anders ist, dass man dann schlecht ist." Anders sein heißt, wenn man aus einem anderen Land kommt, eine andere Tradition hat oder so und der Gruppe nicht so komplett entspricht, so den Gewohnheiten, die die Kinder bzw. Jugendlichen dann haben und dann sollte man wieder Kompromisse - einen Impuls geben – diese Kompromisse schließen. Das gehört auf jeden Fall in den Unterricht – in diskutabler Form.

5.4.2 Explikation

5.4.2.1 Integrationsverständnis

Zunächst möchte Anna Integration lebensweltlich durch „Freundschaft“ (63; 64; 65) auf den Punkt bringen, dies erscheint ihr schließlich jedoch zu unspezifisch: „Man kann ja integriert und nicht unbedingt befreundet sein“ (164-165) – so ihre Feststellung. „Zusammenarbeit“ (165) lautet die versachlichende und Integration stärker als Tätigkeit ausweisende Lösung. Freundschaften „besiegeln“ (64) vielmehr als „Zusammenhalt“ (65) die Integration im Sinne sozialer Vertrautheit und Wertschätzung. Anna bezieht Integration auf unterschiedliche Bezugsgruppen (vgl. 334ff.; 494ff.). Dabei zeigt sich Integration vor allem im Aufbau sozialer Beziehungen: „Es geht nicht um die Länder, sondern um die Menschen, die dann zusammen sind“ (78-79).

Integration beruht auf einem „Entschluss“ (85), einer bewusst gefassten Entscheidung zur Integration oder - „sich nicht zu integrieren – in seinem Raum zu bleiben“ (86-87). „Abschottung“ (vgl. 96) und das Zurückweisen der „neuen Lebensumstände“ (unterliegt einer negativen Bewertung: „Dann ist man auch nicht offen für die Kultur in dem Land oder für die Art und Weise, wie die anderen Menschen agieren“ (99-101). Hier zeigt sich das Integrationsverständnis von Anna im Sinne einer Anpassungsforderung an die Alltagspraktiken der sozialen Umgebung („ […] sich ein bisschen zu ändern, um sich den anderen anzupassen“; 116-117). Dies resultiert aus Annas Vergleich von Integration mit „Arbeit“ (115) und ähnlich einer zu bewältigenden „Aufgabe“ (ebd.). Dabei schreibt sie die Subjektproposition eindeutig zu: „ […] dann hat sich da Integration gezeigt, dass man sich einfügt in das Ganze - mit den Menschen zusammen“ (75-77) – so ihre Konkretisierung. Die subjektive Integrationsverantwortung der Zugewanderten oder Minderheit erfährt jedoch Grenzen: Anna befürchtet eine scheiternde Integration, wenn es nicht gelingt, „man selbst zu bleiben“ (175) – Individualität zu wahren („Bei seinen Wurzeln und seinem Charakter bleibt“; 208-209). Sie illustriert dies am Beispiel des Kopftuches von Mitschülerinnen. „Die Personen sind schon integriert, haben aber auch ihre Eigenart behalten“ (510-511). Anna argumentiert entlang der Pole vermeintlicher ‚Modernität‘ und der Aufrechterhaltung von ‚Werten und Tradition‘. Das Kopftuch symbolisiert dieses Spannungsverhältnis. Integration zeigt sich im Prozess der Vermittlung der Bedeutung des religiösen Kleidungsstückes: „Um integriert zu sein,

müssten sie das Kopftuch erklären […]“ (520-521). Anna argumentiert ähnlich einer deliberativen Konfliktvermeidung, die begrifflich auf „Schritten“ (526) des „Aufeinander Zugehens“ (ebd.) beruht und in einem „Kompromiss“ (159) aufgeht. Dies bedingt auf der einen Seite die Erklärung des religiösen Symbols – auf der anderen Seite die Fähigkeit und Bereitschaft zur Anerkennung und Akzeptanz von Pluralität (vgl. 518ff.). Die subjektive Verantwortung der Legitimation und Erklärung von Differenz wird den Zuwanderern oder der Minderheit auferlegt (vgl. ebd.). Dabei unterliegt Annas Perspektive stets dem Balanceakt ‚zwischen Altem und Neuen‘ sowie zwischen ‚Individualität und Anpassung‘ (vgl. 147ff.; 155ff.). Sie entwickelt dabei ein funktionales Verständnis von Anpassung und Integration: „Ich muss darüber nachdenken, was jetzt typisch für die Gruppe ist, in die ich mich integrieren will und wie mache ich das (452-453) In diesem Zusammenhang fordert sie die Abwägung und sorgsame Reflexion der ‚Passung‘ zwischen Individuum und Gruppe – die Einschätzung, ob eine emotionale Bindung und ein Wir-Gefühl möglich erscheint (vgl. 437ff.). Integration ist für Anna unvermeidliche Daueraufgabe – einerseits unterliegt Integration keiner Finalität, andererseits ist die Vorstellung einer vollständigen Integration illusorisch („[…] ich würde nicht sagen, dass es 100% integriert gibt, weil immer wieder neue Aufgaben kommen“; 477-478).

Eine Alternative zur Integration sieht Anna nicht, soziale Abschottung birgt die Gefahr von Zurückweisung der Gesellschaft und mündet schließlich in Ausgrenzung (vgl. 608ff.). Integration zeigt sich durchaus in alltäglichen Lebenssituationen – so beim Fußball im fairen Umgang der Anhänger: „Zum Beispiel beim Fußball, wie die Nationen, die für ihre Mannschaft stehen, sich gegenseitig benehmen, dass sie sich nicht irgendwie anschreien“ (227-230) – so Anna.

Der Aufbau von Sprachkenntnissen unterliegt – aus ihrer eigenen Perspektive – keiner besonderen Bedeutung (vgl. 237f.). Ähnliches gilt für den Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft: „Das sind ja nur Papiere. Ich bin eher auf das Gesellschaftliche fixiert, nicht auf das Formale“ (248). In der Auseinandersetzung mit dem vermeintlichen ‚Kriterium‘ der“ ‚Anerkennung von den Deutschen‘ verweist Anna auf einen „Bruch“, der sich in der Wahrnehmungsform der jungen Generation gegenüber Zuwanderung ihrer Meinung nach vollzogen hat (vgl. 263ff.). Früher standen integrationshinderliche Wahrnehmungsformen im Sinne der „alten Werte“ (269), ein historisch belasteter Hin-

tergrund des Dritten Reiches und nationalstaatlich geprägte Wahrnehmungsform ihrer Großelterngeneration der Akzeptanz von Zuwanderern im Wege. Zudem bedingen die modernen Kommunikationsmittel zusehends ein „Zusammenwachsen" (273-274) der Welt. „[…], da kann jemand auswandern und ist trotzdem praktisch um die Ecke, weil die Verbindung so gut ist und dadurch wächst die Welt vielmehr zusammen als früher und ist nicht so abgeschottet" (175-178). Die jüngere Generation hat diesen Prozess der ‚Globalisierung' nunmehr verinnerlicht. Anna verweist auf eigene interkulturelle Kompetenzen: „Ich kenne das – weiß, wie man ein Kopftuch bindet und warum die so was machen" (187).

Durch Integration können darüber hinaus Gefühle der Zugehörigkeit und ‚Heimat' aufgebaut werden – Heimat wird durch Integration veränderbar. Dies geht einher mit zunehmender Pluralität. „Man ist so ein Flickenteppich". Das Flickenteppich-Beispiel greift am Beispiel von Mehrfach-Identität wiederum auf. „Man kann auch zwei Identitäten haben. […] das ist wieder so ein Flickenteppich" (391-394). Am Beispiel des jungen Andrej konkretisiert sich dies als „Zwischenidentität" (335). In diesem Zusammenhang argumentiert Anna durch eine Außenperspektive: „Auf der einen Seite ist er der, der gegangen ist, auf der anderen Seite ist er der, der gekommen ist, aber er ist nirgendwo einer, der wirklich schon immer da war" (336-338). Die Situation von Andrej wird so zu einem „Dilemma" (338), es fehlt die „Form" (339), in die er sich „einfügen" (ebd.) kann. Während individuelle Mehrfachzugehörigkeiten möglich sind, verneint sie dies aus der eingenommenen gesellschaftlichen Perspektive. Das „ist […] von der Gesellschaft so entworfen, entweder du bist das oder du bist das, beides geht nicht" (394-396). Sie verweist auf die ihrer Meinung zugrunde liegende Logik von Zuschreibungsprozessen und Zugehörigkeitsmodellen und bezeichnet die Konstruktion natio-kultureller Identität und Zugehörigkeiten als „Bilder" (381), die „entworfen" (ebd.) und „projiziert" (ebd.) werden und als „Generalisierung" (401) und „Stempel" (423) wirksam werden. Dies führt im Kontext der ‚doppelten Ausgrenzung' dazu, dass Andrej „nirgendwo mehr integriert" (410) ist und keine ‚richtige' Identität aufbauen kann.

Einen politischen Bezug verortet Anna auf der Ebene des „Zusammenwachsens" (594) von Ländern und Nationen – die politische Sphäre soll diesen Prozess gleichsam unterstützen und anerkennungswürdig machen – um so die Vorteilhaftigkeit vermitteln

(vgl. 602ff.). Integration gehört für Anna in das schulische Curriculum – sie formuliert Lernziele des Aufbaus von Toleranz gegenüber kultureller Differenz und den Abbau von Vorurteilen (vgl.549ff.).

5.4.2.2 Sprachliche Aspekte

Anna bringt Integration zunächst durch „Freundschaft" (63) – dann durch „Zusammenarbeit" (165) – in Bezug auf „Arbeit" (115) sprachlich auf den Punkt. Integration wird zu einer Tätigkeit, einer ‚Aufgabe', der eine bewusste Entscheidung – ein individueller Entschluss zugrunde liegt, um „diese Arbeit anzugehen" (452). Im Terminus ‚Zusammenarbeit' zeigt sich die soziale Perspektive des Gemeinsamen. Integration beruht auf einem kalkulierten „Entschluss" (85), sich ‚in das Ganze einzufügen' (vgl. 76). Sich nicht zu integrieren, bedeutet entsprechend, in seinem „Raum" (87) zu bleiben. Integration gründet in sozialer Distanz und bedingt „Schritte" (526) eines „Aufeinander-Zugehens" (577)und ‚Entgegen-Kommens'. Am Ende des Prozesses steht ein „Kompromiss" (578). Integration wird durch ‚Freundschaft' ‚besiegelt'.

Die Welt ‚wächst' zusehends ‚zusammen' (vgl. 594). Dies führt zu pluralen Selbstkonzepten, die als ‚Flickenteppich' und ‚Zwischenidentitäten' differenzieren (vgl. 391-394). Diese unterliegen natio-kulturellen ‚Formen', in die man sich ‚einfügen' kann (vgl. 339) und konkretisieren sich als Zugehörigkeiten und Zuschreibungen: Natio-kulturelle ‚Bilder' sowie ‚Stempel' werden konstruiert, ‚projiziert' und als ‚Generalisierung' objektiviert (vgl. 381; 423).

5.4.2.3 Tendenzen, Auffälligkeiten und bestehende Probleme

Integration zeigt sich durch soziale Beziehungen und Freundschaft und wird gleichsam dadurch „besiegelt" (64). Im Kontext der ‚doppelten Ausgrenzung' kann Andrej vor dem Hintergrund zwar Freundschaften aufbauen – eigentlich Annas Kernkriterium der Integration. Dem Freundschaftskonzept steht jedoch eine gesellschaftliche Ebene von Zuschreibungen und Ausgrenzungsprozessen gegenüber - die lebensweltliche Blickrichtung gerät an seine Grenzen „Das hört sich so nicht integriert an. Weil ihm dieser Stempel so aufgedrückt wird" (423-424) – so Anna. Sie ist sich zwar der Wirkungsmächtigkeit von Zuschreibungs- und Ausgrenzungsprozessen bewusst, trotzdem legt sie die ihrer Meinung nach notwendige Entkräftung jener in die Verantwor-

tung der Minderheit – so beabsichtigt Anna die Auflösung der doppelten Ausgrenzungssituation in der Entlarvung stereotyper Denkmuster durch Andrej (vgl. 343ff.). In den lebensweltlichen Beispielen konkretisiert sich Integration – anders als durch die Konzepte von Kooperation und Zusammenarbeit begrifflich andeuten - zumeist als subjektive Integrationsverantwortung der Minderheit – beispielsweise in der eingeforderten Erklärung des Kopftuches als religiöses Symbol (vgl. 518ff.). Integration beruht auf der bewussten Entscheidung, sich zu ‚ändern' – sich anzupassen und wird dadurch zugleich in das Spannungsfeld der von Anna betonten Konturen Individualität und Anpassung gestellt. Daher ist sorgsam abzuwägen, inwiefern und ob ein ‚Passungsverhältnis' zwischen der Aufnahmegruppe und Individuum herzustellen ist – andererseits erfolgen Anpassungsprozesse unbewusst – „Man integriert sich automatisch – ein bisschen" (324-325).

Das Zurückweisen von Anpassungsleistungen wird von Anna entsprechend negativ konnotiert – führt es doch zu Ausgrenzung und Marginalisierung. Die bewusste Entscheidung zur Integration steht einer quasi fortschreitenden Integrationsvorstellung entgegen, die Anna entwickelt hatte. Die Abstraktion lebensweltlicher Kontexte bereitet Anna Schwierigkeiten.

5.4.2.4 Einzelstrukturierung von Konzepten:

>*Zusammenarbeit*<

Integration ist die Zusammenarbeit zwischen Neuem und Altem

>*Einfügen*<

Integration bedeutet, sich in das gesellschaftliche Ganze einzufügen

>*Freundschaft*<

Integration zeigt sich durch Freundschaft

>Entschluss<

Integration bedarf einer bewussten Entscheidung

>Passung<

Integration beruht auf einer Abwägung der Passung

>Arbeit und Aufgabe<

Integration ist eine aktive Tätigkeit als Arbeit und Aufgabe

>Anpassung<

Integration umfasst Anpassung

>Daueraufgabe<

Integration ist nie abgeschlossen

>Kompromiss<

Integration hat einen Kompromiss zum Ziel

>Keine Alternative<

Es gibt keine Alternative zur Integration

>*Individualität und Anpassung*<

Ein Kriterium für Integration ist die Mischung zwischen Individualität und Anpassung

>~~*Sprache*<~~

Sprache ist für die Integration nicht so wichtig

~~>*Staatsangehörigkeit*<~~

Die formale Staatsangehörigkeit ist mittlerweile nicht mehr wichtig

>*Zusammenwachsen*<

Die Welt wächst immer mehr zusammen

>*Individueller Flickenteppich*<

Es ist wie ein Flickenteppich – man knüpft Neues an seinen Flickenteppich an, wenn man sich integriert

>*Zwangsläufige Integration*<

Man integriert sich automatisch ein bisschen

>*Identitätsstempel*<

Identitäten werden von der Gesellschaft entworfen und wie Stempel generalisiert

>*Vermittlung durch Politik*<

Politik soll das Zusammenwachsen der Länder und Nationen durch Aufklärungsarbeit fördern

5.5 TOM – „Ein Wort, das viele Sachen ausdrückt"

5.5.1 Geordnete Aussagen

„*Integration – ein Wort, das viele Sachen ausdrückt*" [132-137; 139-144; 146-148; 175-179; 181-182; 186-190; 192-195; 368-371; 373-379] Ein anderes Wort für Integration ist Einwanderung. Ich denke nicht, dass man [Integration] mit einem Wort beschreiben kann. Integration ist ein Wort, das viele Sachen ausdrückt, als Hauptwort benutzt wird. Ich weiß nicht, [da gehört all das dazu], das kann man jetzt nicht in einen Satz packen. So etwas wie Integration kann man nicht messen. Es gibt sehr viele verschiedene Sachen, die dazu beitragen, dass jemand sich integriert oder nicht. Integration ist verbunden mit: Traditionen beibehalten. Dass es auch wichtig ist, dass die Traditionen, die die Menschen aus ihren fremden Ländern mitbringen, ein wenig erhalten bleiben. Wir wollen sie ja nicht direkt zu Deutschen machen – oder, dass sie absolut nach deutschen Maßstäben leben, sondern sie sollen auch ihre Tradition beibehalten und diese auch weiter leben. Solche Maßstäbe wären, dass nicht jeder, wenn er in München lebt, direkt aufs Oktoberfest rennen muss, da sich ein Maß hintereinander hinein kippt, sondern, dass er sagt: Nein, ich bin Moslem, ich trinke keinen Alkohol. Er kann hingehen und sich da auch vergnügen, aber dass er nicht direkt dazu gezwungen wird. Das Gemeinsame, das es trotz allem gibt, wäre, dass man auch gemeinsame Feste feiern kann, multi-kulturelle Feste. Im Alltag erlebt man Integration dadurch, dass man mal zum Griechen geht und holt sich Pommes und Gyros oder geht zum Italiener, holt sich eine Pizza oder trifft sich mit Freunden, die nicht aus Deutschland kommen, sondern auch aus anderen Ländern und vielleicht noch ihre Nationalität haben.

„*Multi-Kulti-Gesellschaft – sowohl Chancen als auch Gefahren*" [57-62; 64-67; 69-71; 73-78; 80-91; 322-329] Das bildet dann eine Multi-Kulti-Gesellschaft, die sowohl Vorteile als auch Gefahren mit sich bringt. Die Idee ist Leben und Leben lassen. Dass man die kul-

turellen Traditionen feiern kann und dass nicht irgendwie untersagt wird. Dass man das toleriert, das ist der Hauptpunkt. Das kann man vielleicht in Deutschland so beschreiben – die ganzen Dönerbuden, wo jeder mal ganz gerne hingeht, schnell etwas isst. Es ist einfach so ein Vorteil, der aus einer anderen Kultur gekommen ist, den wir hier in Deutschland auch verfestigt haben. Kultur macht die Errungenschaften der Menschen auf technischer, wirtschaftlicher und geistiger Ebene aus. Das ist der Stand der Entwicklung und des Zusammenlebens. Die Gefahr bei dieser Multikulti Gesellschaft ist – es gibt bei jeder Veränderung irgendwelche Gefahren – dass die beiden Kulturen vielleicht aufeinandertreffen und einfach keine Übereinstimmung haben und somit dann eine Tradition, eine kulturelle Gegebenheit, aufgegeben werden müsste. Die letzte Bundesregierung hat zumindest auf die multikulturelle Gesellschaft hin gearbeitet, weil sie der Meinung war, dass das das beste Mittel wäre, um Deutschland nach vorne zu bringen. Indem sie es einfacher gemacht hat, wenn man hier einwandern wollte und man die hier in der Wirtschaft gebraucht hat.

„Kulturen, die sich vielleicht auch ein bisschen ausschließen" [93-95; 97-102; 104-106; 108-113; 115-119; 121-130] Es ist charakteristisch für eine multikulturelle Gesellschaft, dass [nicht] alle kulturellen Errungenschaften dieser einen Kultur übernommen werden. Zum Beispiel treffen ja in Berlin verschiedene Kulturen aufeinander. Einmal die Kultur der Deutschen, dann die Kultur der Südländer. Und unter diesen südländischen Kulturen gibt es auch immer wieder andere Kulturen, die sich vielleicht auch ein bisschen untereinander ausschließen. Die gegensätzlich sind, oder nicht passen, von den Religionen oder auch den Werten. Im Alltag zeigt sich dies Multikulturelle dadurch, dass sie einfach aus zwei verschiedenen Glauben aufgebaut sind. Dass die Deutschen überwiegend christlich sind und probieren, auch nach diesen Werten ein wenig zu leben und diese Moslems, dass es da vielleicht auch zu Komplikationen kommt. Dass in irgendwelchen von vielen Deutschen bewohnten Vierteln eine Moschee errichtet werden soll, wo die Moslems, die dort leben, auch eine Möglichkeit haben, ihre Religion auszuleben. Das kann vielleicht auch auf Unwillen stoßen. Ich weiß auch nicht, wie man solche Konflikte lösen kann.

„Anpassung – einfach Kompromisse eingehen" [150-153; 155-160; 162-164] Anpassung bedeutet, dass sie auch nicht alle Traditionen übernehmen können, dass sie auch Abstriche machen müssen. Dass wir auf sie eingehen, aber dass sie auch auf uns eingehen.

Vielleicht wieder dieses eine Beispiel mit der Moschee – wenn sich wirklich diese Bürger alle dagegen aussprechen, dass in diesem Viertel eine Moschee erbaut wird. Dass die dann sagen: Okay, dann fahren wir vielleicht 20 km weiter und besuchen da die Moschee. Das heißt, dass man einfach Kompromisse eingehen muss.

„Sprache ist kein Kriterium für Integration" [197-204; 206-215; 222-224; 259-261] Sich integrieren - es wäre schon mal zumindest ein guter Anfang, wenn man zumindest die Sprache lernt aus dem Land, wo man lebt, um sich einfach hier zu verständigen, beim Bäcker Brötchen kaufen zu gehen. Sprache ist kein Kriterium für Integration, das sollte schon in gewisser Weise vorhanden sein, dass man hier ein bisschen miteinander kommunizieren kann – eine Grundlage. Ich lehne ab, dass eine Person integriert ist, wenn sie gut deutsch spricht, weil es reicht, wenn man wirklich ein bisschen miteinander kommunizieren kann. Das gute Deutsch sprechen wird mit der Zeit kommen. Ich lehne es auch ab, dass eine Person integriert ist, wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen. Ich finde es schön, wenn Kinder mehrsprachig erzogen werden. Vor allem kann es auch später im Beruf sehr vorteilhaft sein.

„Dass man sich nicht überall abgrenzt"[228-231; 233-237; 238-240; 242-245; 247-251; 272-279] Ich lehne es ab, dass eine Person integriert ist, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit hat. Weil es auch einige gibt, die die deutsche Staatsbürgerschaft nicht erhalten oder erst später erhalten, nachdem sie eine gewisse Anzahl von Jahren in Deutschland leben. Das hat also auch nichts mit der Integration zu tun. Ich sehe die Staatsangehörigkeit nicht als wichtig an. Man kann ja trotzdem in Deutschland leben, deutsch sprechen, trotzdem Österreicher bleiben oder Italiener, Türke. Dass man sich einfach als Deutscher fühlt, aber auf dem Papier einer anderen Nationalität angehört. So zu leben, wie die Deutschen, ist auch nicht unbedingt wichtig. Aber sie sollen in gewissen Punkten auf die deutsche Tradition eingehen. Das heißt, dass man sich absolut nicht überall abgrenzt und sagt, mit Deutschen kann ich nichts anfangen, ich lebe in Deutschland meine eigene Tradition weiter. Das sollte nicht der Fall sein. Ich weiß nicht, woran das liegt. Aber ich könnte mir gut vorstellen, dass sie einfach Angst haben, etwas Neues auf sich zuzulassen oder auch weil es bequem ist und man das kennt. Es wäre schön, wenn sie die Politik mitgestalten. Aber es muss kein Muss sein. Es wäre doch optimal, wenn sie sich auf Stadtebene in diesen Integrationsrat begeben

und da als Experte - der integriert ist - sich wählen lassen oder einfach so mit Rat und Tat zur Seite stehen.

„Manche haben Vorurteile" [263-267; 269-271] Dass eine Person integriert ist, wenn sie von den Deutschen anerkannt wird, ist wieder so ein Mittelding. Es gibt immer welche, die einen ablehnen. Aber genauso gut gibt es auch welche, die einen annehmen. Und wenn man direkt sagt, Nein, ich werde von keinem Deutschen anerkannt und lebe trotzdem in diesem Land, ist man meiner Meinung nach auch nicht richtig hier, weil man direkt in dieses Vorurteil rein geht. Das muss man differenzierter betrachten. Manche haben Vorurteile, das ist so.

„Machen der Bevölkerung Angst" [16-24; 26-31; 33-35] Ich denke, dass gewisse Parteien die Deutschen damit bombardieren - den Deutschen Angst machen, die sich wiederum an die anderen Politiker richten und die müssen darauf antworten. Diese gewissen Parteien, die NPD zum Beispiel, machen der Bevölkerung Angst mit diesem Schlagwort Überflutung, Übervölkerung. Da die Menschen es immer wieder hören, lesen und sehen, bekommen Sie Angst und wollen sich in gewisser Weise wehren. Das heißt, dass man sich dann gegen die Menschen wendet und gegen Einwanderung ist.

„Wäre wie Multikulti" [288-293; 297; 305-312; 318] Auf dem Foto erkenne ich einen Traditionsumzug durch eine Stadt und an den Seiten stehen einige Personen, die man von der Nationalität her nicht zuordnen kann. Genauso wenig auch, wie man die Leute, die an diesem Traditionszug teilnehmen, national einordnen könnte. Das sieht so ein bisschen aus wie Oktoberfest. Lederhosen. Ich denke schon, dass diese eingewanderten Deutschen dort integriert sind, weil sie Teile ihrer Tradition noch weiter ausleben und genauso gut werden sie mit anderen Brasilianern auch andere Traditionen und andere Feste feiern. Und dann dieses Geben und Nehmen: Die Brasilianer lassen sie ihre Feste feiern und trotzdem helfen diese Menschen den Brasilianern auch beim Staatsaufbau oder fördern das Land einfach mit. Das wäre wie Multikulti.

„Sich selbst klar werden, was er sein möchte" [331-340; 344-348; 352-360] Andreij ist ein Deutscher, der mit 10 Jahren aus Russland kam - zurzeit 20 Jahre alt, und er wird einerseits von den Deutschen immer noch als Russe bezeichnet, obwohl er Deutscher ist und in Russland wird er als Deutscher bezeichnet, wenn er seine Familie besucht. Und dass er einfach in dieser Zwietracht ist, weil er einfach sich selbst nicht klar machen

kann, welcher Nationalität er nun ist. Er fühlt sich vielleicht als Deutscher, aber ist trotzdem stolz auf seine russischen Vorfahren oder auf seine russischen Wurzeln. Man muss sich einfach selbst klar werden, welcher Nationalität man jetzt wirklich genau angehören möchte. Wenn er sich so fühlt: Ich war Russe und ich bleibe Russe, dann gut, aber, wenn er sich denkt: Ich bin Deutscher, ich komme aus Russland, aber ich bin Deutscher, ist das auch in Ordnung. Er muss sich einfach selbst klar werden, was er sein möchte. Wenn er sich selbst klar ist, dann wird er auch dazu stehen und den anderen klar machen: Hört mal, ich komme vielleicht aus Russland, aber ich bin Deutscher. Wie es im Text steht, fühlt er sich ja nicht wirklich als Deutscher. Ob er integriert ist, weiß ich nicht.

„Andere Zeiten – Unheil bekämpfen" [381-409; 416-425] Mein Vater ist Pole und ist als Flüchtling nach dem 2. Weltkrieg hierher gekommen. Er wurde in Polen geboren, obwohl alle meine Vorfahren Deutsche sind. Und er ist dann praktisch hier nach Westdeutschland gekommen als Flüchtling und das ist bei ihm noch ein Thema, dieses Erlebnis. Er war noch recht jung, hat keine Erinnerung daran. Aber wenn ich mich mit meiner Oma unterhalte - meine Oma trauert der alten Heimat noch ein bisschen hinterher. Sie wurden ja vertrieben und sie mag die Polen nicht gerade. Sie wurden von denen verprügelt. Das sind andere Zeiten. Ich möchte eigentlich zu diesem Land stehen und egal was kommt, hier bleiben. Außer, wenn vielleicht noch mal eine Diktatur, wie im Dritten Reich entstehen würde, würde ich dieses Land verlassen und von außerhalb das Unheil bekämpfen, oder es zumindest probieren.

„Zusammenhänge verstehen" [431-437; 439-443; 445-452; 456; 458-468] Es ist auf jeden Fall wichtig, dass das Thema Einwanderung und Integration im Unterricht aufgenommen wird. Man wird über die Medien, von den Eltern, von irgendwelchen Personen immer darüber angeredet und man muss ein Stückchen Basiswissen haben. Man muss den Menschen einfach klar machen, dass die, die hierher kommen, auch nur Menschen sind und hier einfach auch nur ihr Glück suchen, oder Flüchtlinge sind, denen man helfen sollte. Das würde ich dem Schulfach Sowi zuordnen, weil das mit Gesellschaft zu tun hat, dieses Zusammenleben und die verschiedenen Kulturen, aber auch das mit den rechten Parteien. Dass man die Zusammenhänge versteht oder irgendwie diese Toleranz. Das ist immer wieder mal im Unterricht aufgenommen worden. Zum Beispiel letztes Jahr vor diesen Abschlussprüfungen, da gab es auch mehrere Texte bei uns

im Deutschbuch dazu, die wir bearbeitet haben (Es wurde auch in Deutsch bearbeitet, mit Texten).

5.5.2 Explikation

5.5.2.1 Integrationsverständnis

Tom versteht Integration als „Hauptwort“ (370) in der Auseinandersetzung um „Einwanderung“ (179), dem unterschiedliche Sachaspekte zugeordnet werden können („ein Wort, dass diese vielen Sachen ausdrückt“; 370). Er impliziert damit Flüchtlinge, Einwanderer und „Menschen auf der Suche nach Glück“ (166), aber auch die Frage nach Anpassung oder dem Aufrechterhalten der Zuwanderertraditionen. Daher kann man den Terminus nicht in „einen Satz packen“ (371) – so Tom. Integration verschließt sich Kriterien objektiver Messung: In der Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff betont Tom das Zusammenspiel vieler Faktoren, die im Zusammenhang mit Integration wirksam werden – wobei er die Subjektpräposition an diese Stelle zwar eindeutig zuschreibt („jemand sich integriert“; 195) - Integration sich insgesamt jedoch vor allem in der Akzeptanz von kulturellen Eigenheiten einer zugewanderten Minderheit auszeichnet. Die „Traditionen“ (134) von Zuwanderern und Minderheiten sind erhaltungswürdig und dürfen nicht mit „deutschen Maßstäben“ (136) betrachtet werden. Integration geht entsprechend nicht darin auf, Zugewanderte und Minderheiten „direkt zu Deutschen [zu] machen“ (135). Die Akzeptanz und Anerkennung der durch Zuwanderung bedingten pluralen Alltagskultur liegt in der Verantwortungsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft. Das Gemeinsame zwischen Minderheit und Einheimischen beschränkt sich im Kern folkloristisch auf die Durchführung „multikultureller Feste“ (148). In der Auseinandersetzung mit dem vermeintlichen Traditionsumzug des ‚Oktoberfestes in Brasilien‘ bekräftigt Tom diese Vorstellung, indem er befindet: „Ich denke schon, dass die eingewanderten Deutschen dort integriert sind, weil sie Teile ihrer Tradition noch weiter ausleben und genauso gut werden sie mit anderen Brasilianern auch andere Traditionen und andere Feste feiern“ (305-310). Ähnlich erscheint Zuwanderung und Integration in alltäglichen Zusammenhängen, beispielsweise in der Bereicherung der deutschen Küche durch exotische Speisen oder im interkulturellen Kontakt und Aufbau von Freundschaften von Einheimischen zu Angehörigen der

Minderheiten, „die nicht aus Deutschland kommen […] und vielleicht noch ihre Nationalität haben“ (378-379). Zuwanderung und Integration führen in der Konsequenz zu einer multikulturalistischen Gesellschaft („Multi-Kulti-Gesellschaft“; 55), die Tom über die Anerkennung und Toleranz vermeintlich kultureller Differenz legitimiert: „Leben und Leben lassen“ (324) – dies bezeichnet Tom als grundlegende Idee der multikulturellen Gesellschaft. Während Tom sein Kulturverständnis als „Errungenschaften der Menschen auf technischer, wirtschaftlicher und geistiger Ebene“ (66-67) ausbuchstabiert, was als „Stand der Entwicklung und des Zusammenlebens“ (71) Implikationen des zivilisatorischen Aufstiegs mit sich führt - geht Kultur im Zusammenhang mit Zuwanderung und Integration auch mit Problemen einher. Neben dem „Vorteil“ (vgl. 60ff.) der multikulturellen Bereicherung entsteht zugleich die „Gefahr“ (vgl. 76ff.) der möglichen Unvereinbarkeit kultureller Differenzen, die wesentlich durch die Gegensätzlichkeit religiös geprägter Werte hervorgerufen werden. Die Gefahr konkretisiert sich im „Aufeinandertreffen“ (99) von Kulturen, was letztlich in der „Aufgabe“ (78) einer Tradition, oder einer „kulturellen Gegebenheit“ (ebd.) mündet. Kulturelle Pluralität kann einem einvernehmlichen Zusammenleben entgegenstehen und Kulturen sich entsprechend gegenseitig „ausschließen“ (102). Beispielsweise „treffen“ in Berlin verschiedene Kulturen „aufeinander“ (99), was im Alltag zu Konflikten führen kann (vgl. 117ff.). Er verdeutlicht das Konfliktpotenzial entsprechend am geplanten Bau von Moscheen in „vielen von Deutschen bewohnten Vierteln“ (117), bei denen sich auch in aktuellen medialen Diskursen Widerstand und Gegenwehr regt. Die Auflösung derartiger Konflikte kann sich Tom zunächst nicht vorstellen (vgl. 130f.). Eine Lösung findet er schließlich im Anpassungskonzept, das in diesem Zusammenhang auf Gegenseitigkeit angelegt wird. Dies bedeutet „Abstriche“ (155) machen zu müssen: „Dass wir auf sie eingehen, aber dass sie auch auf uns eingehen“ (153) – so Tom. Bei Widerstand gegen derartige Vorhaben durch „Bürger“ (158) können diese entsprechend nicht verwirklicht werden – es gilt, Kompromisse einzugehen (vgl. 164).

In einem anderen Zusammenhang wünscht sich Tom eine politische Partizipation der Zuwanderer und Minderheiten (vgl. 277ff.) Diese sollen als „Experten“ (278), im „Integrationsrat“ (277) der lokalen Ebene mit „Rat und Tat zur Seite stehen“ (278-279). Gesellschaftsmodelle unterliegen allgemein politischer Steuerbarkeit: „Die letzte Bundesregierung hat zumindest darauf [multikulturelle Gesellschaft] hin gearbeitet“ (82) –

so Tom. Gründe dafür verortet er in dem Bedarf von Arbeitskräften und der einhergehenden erweiterten Gewährung von Aufenthaltsrechten (vgl. 90ff.). Nicht zuletzt liegt dies an den politischen Diskursen über Zuwanderung und Integration, vor allem durch rechtsextreme Parteien. Tom weist auf „Schlagwörter" (29) wie „Überflutung" (ebd.) und „Überbevölkerung" (ebd.) hin, die politisch instrumentalisiert, schlussendlich zu Vorbehalten und Ablehnung von Zuwanderung führen. Die Anerkennung von Pluralität und kultureller Differenz ist im Allgemeinen keine Selbstverständlichkeit: „Manche haben Vorurteile, das ist so" (271). Daher bildet die Anerkennung der Zuwanderer und Minderheiten auch kein Kriterium der Integration. Differenzierte Betrachtungsweisen sind notwendig – so Tom (vgl. 266ff.). Der Erwerb von Sprachkenntnissen dient der alltäglichen Orientierungsfähigkeit und stellt kein Kriterium der Integration dar. Vielmehr bilden Sprachkenntnisse eine Grundlage, die der Integration vorausgeht (vgl. 209ff.) – dabei zeigt Tom Vorteile von Mehrsprachigkeit auf. Der Staatsangehörigkeit kommt im Integrationskontext keine besondere Bedeutung zu, entgegen der formalen Zugehörigkeit betont Tom die individuell ‚gefühlte' (vgl. 235ff.). In einem ähnlichen Zusammenhang argumentiert Tom in der Auseinandersetzung mit der ‚doppelten Ausgrenzung' des jungen Andreij. Tom legt die natio-kulturelle Zugehörigkeit in die subjektive Verantwortung von Andreij: „Man muss sich einfach selbst klar werden, welcher Nationalität man jetzt wirklich genau angehören möchte" (344-345). Die Wirkungsmächtigkeit von natio-kulturellen Zuschreibungen und entsprechenden Ausgrenzungen findet keine besondere Bedeutung. Vielmehr soll Andreij die Situation auflösen, indem er „den anderen klar machen" (359) soll: „Hört mal, ich komme vielleicht aus Russland, aber ich bin Deutscher" (359-360). Tom empfindet die Orientierung an alltagskulturellen Standards („auf die deutsche Kultur eingehen"; 239-240) legitim und konkretisiert dies als die Kritik an Abgrenzung und Abschottung. Gründe hierfür liegen in dem Verantwortungsbereich der Zuwanderergruppe oder Minderheit: „[...] ich könnte mir gut vorstellen, dass sie einfach Angst haben, etwas Neues auf sich zuzulassen oder auch, weil es bequem ist und man das kennt" (250-251).

In einem anderen Zusammenhang verweist Tom auf die Migrationsgeschichte seines Vaters (vgl. 383ff.). Die Familie des Vaters hatte deutsche Wurzeln – er wurde in Polen geboren und war als Flüchtling nach dem Krieg nach Westdeutschland gekommen.

Die Großmutter von Tom empfindet Bindungen zur „alten Heimat“ (403) und gleichzeitig die Erfahrung von Vertreibung und Misshandlung. Eigene Migrationsperspektiven entwickelt Tom entsprechend nicht – jedoch kann er sich vorstellen, im Falle einer Diktatur diese von außen „zu bekämpfen“ (425).

Tom erachtet vor dem Hintergrund der alltäglichen Präsenz des Themas in Medien und Lebenswelt die unterrichtliche Vermittlung von „Basiswissen“ (437) durchaus als wichtig und ordnet Aspekte von Zuwanderung und Integration in gesellschaftspolitische Zusammenhänge ein: Ziele stellen das Verstehen der thematischen „Zusammenhänge“ (456) und der Aufbau von „Toleranz“ (ebd.) dar. Er hat eigene thematische Unterrichtserfahrungen gemacht und verweist auf die Schulbuchtexte im Deutschunterricht, die es zu bearbeiten galt.

5.5.2.2 Sprachliche Aspekte

Integration ist das „Hauptwort“ (370) im Zusammenhang mit Zuwanderung und Integration. Man kann die damit verknüpften Vorstellungen nicht in einen Satz „packen“ (371). Traditionen werden aus fremden Ländern „mitgebracht“ (135), Traditionen können ferner „beibehalten“ (137) oder „erhalten“ (135) werden. Kulturen können – wie im Beispiel von Berlin - „aufeinandertreffen“ (77). Kulturelle „Errungenschaften“ (95) können „übernommen“ (ebd.) oder „aufgegeben“ (78) werden. Weiterhin können sich Kulturen „untereinander ausschließen“ (102-103), weil sie „gegensätzlich“ (106) sind oder „nicht passen“ (ebd.) und auf unterschiedlichen Glaubensrichtungen „aufgebaut“ (111) sind. Man kann eine eigene Tradition „weiterleben“ (137). Ausländerfeindliche Parteien „bombardieren“ (22) die Bürger/Innen mit „Schlagwörtern“ (29) wie „Überflutung“ (ebd.) und „Überbevölkerung“ (ebd.). Insgesamt verdeutlicht Toms Sprachpraxis die individuelle Bedeutung von Kultur und Tradition im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung von Zuwanderung und Integration. Auffallend ist die Betonung der kulturellen Gegensätzlichkeit und Unvereinbarkeit, die Tom sprachlich durchaus zuspitzt.

5.5.2.3 Tendenzen, Auffälligkeiten und bestehende Probleme

In Toms Vorstellungen führt Zuwanderung und Integration zu widersprüchlichen sozial-kulturellen Gemengelagen. Einerseits sollen die Zuwanderergruppen und Min-

derheiten durch Integration nicht zu „Deutschen gemacht“ (135) werden, sondern ihre kulturellen Traditionen und Lebensgewohnheiten aufrecht erhalten. Andererseits können sie nicht „alle Traditionen übernehmen“ (152) – „Abstriche“ (ebd.) müssen gemacht werden. Kultur wird im Integrationskontext auf religiöse Unterschiede und empfundene Gegensätzlichkeiten reduziert. Das Beispiel der Moschee verdeutlicht dabei die religiös geprägten Kulturvorstellungen und Toms Schwierigkeiten bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten. Die aufgezeigten „Kompromisse“ (164) unterliegen im Wesentlichen den Bedingungen der Mehrheitsgesellschaft. Gemeinsamkeiten zwischen zugewanderter Minderheit und Einheimischen erkennt Tom lediglich im Feiern „multikultureller Feste“ (158). Insgesamt argumentiert Tom unter Rückgriff auf ein statisches Kulturverständnis, das insbesondere bei der Auseinandersetzung mit natiokulturell unübersichtlichen Gemengelagen an seine Grenzen gerät. Die Zuschreibungen entlang der Pole des ‚Russen‘ und des ‚Deutschen‘ unterliegen einer subjektiven Verantwortung: Ausgrenzende Zuschreibungen soll Andreij selbst auflösen, wenn er sich darüber sicher ist, welcher Nationalität er angehören möchte – einerseits betont Tom so die gefühlte Zugehörigkeit von Andreij. Andererseits obliegt ihm die Verantwortung der Entlarvung ‚falscher‘ Zuschreibungen.

5.5.2.4 Einzelstrukturierung von Konzepten:

>*Einwanderung*<

Integration wird als Hauptwort um die Einwanderung benutzt

>~~*Deutsch machen*~~<

Einwanderer sollen nicht nach absolut deutschen Maßstäben leben und so zu Deutschen gemacht werden

>*Traditionen beibehalten*<

Es ist wichtig, dass die Traditionen, die Menschen mitbringen, erhalten bleiben

>*Gemeinsamkeiten*<

Das Gemeinsame sind multikulturelle Feste, die zusammen gefeiert werden

>*Integration im Alltag*<

Man holt sich Gyros und Pizza und trifft sich mit Freunden aus anderen Ländern

>*Multi-Kulti-Gesellschaft*<

Toleranz – Leben und Leben lassen ist der Hauptpunkt von Multi-Kulti

>*Multikultureller Alltag*<

Im Alltag zeigt sich das Multikulturelle dadurch, dass Kulturen durch verschiedene Glaubensrichtungen aufgebaut sind

>*Multikulturelle Konflikte*<

Die Gefahr ist, dass Kulturen aufeinandertreffen, die keine Übereinstimmung haben und eine Tradition aufgegeben werden müsste

>*Anpassung*<

Anpassung bedeutet, dass nicht alle Traditionen erhalten werden können

>*Kompromiss*<

Es müssen Kompromisse eingegangen werden

>Sprache als Voraussetzung<

Sprache ist kein Kriterium für Integration, sondern die Voraussetzung der Integration

>Staatsangehörigkeit<

Die deutsche Staatsangehörigkeit hat nichts mit Integration zu tun

>Abgrenzung<

Man sollte sich nicht abgrenzen, sondern in gewisser Hinsicht auf die deutsche Tradition eingehen

>Multikulti durch Politik<

Die letzte Bundesregierung hat auf die multikulturelle Gesellschaft hin gearbeitet

>Politik mit gestalten<

Zuwanderer sollten auf der lokalen Ebene Politik mitgestalten

>Angst vor Einwanderung<

Gewisse Parteien bombardieren die Deutschen mit Überbevölkerung und Überflutung und machen den Deutschen Angst vor Einwanderung

>*Vorurteile*<

Es gibt immer Deutsche, die Zuwanderer oder Minderheiten ablehnen – Manche haben Vorurteile

>*Individuelle Zugehörigkeit*<

Man sollte selbst wissen, welcher Nationalität man angehören möchte

5.6 VINCE – „Auflösen – ein Teil werden – Dazugehören“

5.6.1 Geordnete Aussagen

„*Auflösen – ein Teil werden – Dazugehören*“ [69-77; 142-146; 148-151; 153-158] Integration ist auf den Punkt gebracht die Eingliederung in eine Gesellschaft. Nein - das Zusammenleben mit einer Gesellschaft, die einem noch nicht vertraut ist. [Ob mir ein anderes Wort für Integration einfällt?] Auflösen, wenn man ein Zuckerstück in den Kaffee schmeißt, löst sich dieses auf und dann ist der Kaffee insgesamt süßer geworden. Man sieht nicht mehr, dass es ein Zuckerstück war, was da drin ist. [Wo der Endpunkt ist, wann jemand integriert ist?] Im Ganzen gesehen, muss eigentlich die ganze Gesellschaft der Meinung sein, dass dieser neu dazugekommene Mensch Teil dieser Gesellschaft ist, dann ist er integriert. Integration beinhaltet ein Teil werden oder zu einer neuen Gesellschaft dazu zugehören. Integrieren beinhaltet, dass man zu einer neuen Kultur irgendwie dazugehören muss, oder will, oder soll – je nach dem. Das bedeutet wiederum, dass man die Sprache dieser Kultur beherrschen muss, da es sonst unmöglich ist, dazuzugehören, weil nicht verstanden wird, wenn die Menschen miteinander interagieren. Aus der Kultur resultieren auch Richtlinien, die wiederum ein Zwang sind.

„*Nicht gesetzlich festgelegte Richtlinien*“ [45-47; 49-55; 57-59; 79-84; 86-91; 93-97] Kultur bedeutet nicht gesetzlich festgelegte Richtlinien im Umgang miteinander. In der asiati-

schen Kultur ist es beispielsweise völlig verpönt, wenn man Kindern über den Kopf streichelt, da der Kopf als Sitz der Seele angesehen wird und deswegen durch dieses Streicheln die Seele gestört wird. In Deutschland ist es eine nette Geste, wenn man einem Kind über den Kopf streichelt. Das wären zum Beispiel zwei Kulturpunkte, die völlig unterschiedlich sind. Solche Unterschiede sind meistens religiöse Einflüsse. Kultur kommt hauptsächlich von religiösen Einflüssen, also von Erfahrungen, die aus dem bisherigen Zusammenleben der Menschen in einer gewissen Gegend der Erde hervorgegangen sind. Natürlich gibt es noch andere Einflüsse durch das Zusammenleben, durch Kriege. Einfluss genommen haben auch Menschen, die hier gelebt haben, auch aus anderen Räumen, die weiterhin die Kultur ändern. So ist die Kultur nichts Statisches, sondern ändert sich ständig. Kultur ändert sich durch Einflüsse anderer Menschen, die zeigen, wie in anderen Kulturen das Zusammenleben ist. Dadurch entsteht eine Mischung und Kulturen nehmen andere Punkte auf.

„Zwang“ und „Anerkennung“ [116-122; 124-129; 131-140] Wenn man sich integrieren will, muss man immer einem gewissen Zwang unterliegen, dass man sich den Kulturen quasi unterwerfen muss. Man kann nicht alleine kommen mit seiner eigenen Kultur und dann versuchen, dass zum Beispiel in Deutschland, 82 oder 83 Millionen genauso werden, sondern man muss sich selbst zum Teil annähern. Die Menschen in der eigenen Umgebung werden sich dann auch von der Kultur her annähern, was aber trotzdem dazu führt, dass die Kultur im Ganzen doch sehr so bleibt, wie sie bisher war. Aus der Kultur entstehen Richtlinien, die wiederum ein Zwang sind. Dieser Zwang entsteht dadurch, dass die Ureinwohner – also die Deutschen, die hier schon länger leben, jemanden erst als Deutschen anerkennen, wenn er diese gewissen Richtlinien erfüllt, also deutsch kann, Arbeit hat, zwei Kinder, eine Frau und ein Haus im Grünen - dann ist man anerkannt in der Gesellschaft hier. Zum Beispiel ist das Kopftuch in gewissen Teilen wieder anerkannt, es wird einfach als religiöses Zeichen gewertet, als wenn jemand ein Kreuz trägt oder einen Rosenkranz bei sich hat. Andere sehen das als total schrecklich an und sind der Meinung, das ist ein negativer Einfluss und die deutsche Kultur wird davon beschädigt und sind der Meinung, dass das Kopftuch nicht getragen werden darf, beispielsweise beim Lehramt. Kreuze hängen weiter in Bayern in den Klassenräumen in der Schule, was total hirnrissig und widersprüchlich ist.

„Positive Assoziationen" [347-352; 354-358; 360-370; 372-378] Das ist so eine Deutschlandparade, die Menschen am Rand halten kleine Deutschlandfahnen und die Menschen - die Deutschen marschieren auf der Straße. Ich finde das wirklich komisch, wie die Menschen so feiern können, dass sie deutsch sind. Es ist ein bisschen so wie Oktoberfest, aber im Ausland. [Ob ich glaube dass die Menschen dort integriert sind, wenn ich weiß, dass das Foto ‚Oktoberfest in Brasilien' heißt und es Deutschstämmige sind, die da mal eingewandert sind?] Ich weiß nicht, ob man das an dem einen Foto ausmachen kann. Ich weiß ja nicht, wie sie sich sonst verhalten, die wollen sicherlich nur ein Stück ihres Deutschseins behalten, also das Oktoberfest beispielsweise, wenn sie aus Bayern kommen. Wenn sie aus Norddeutschland kommen, finde ich das sehr komisch, wenn sie da im Dirndl herumlaufen und das feiern. Das scheint von der Gesellschaft, also von den Menschen, die da schon vorher gelebt haben, sehr gut aufgenommen zu werden, weil die zuschauen, teilweise selbst Deutschlandfahnen halten und das anscheinend amüsant finden. Meiner Meinung nach kann man nicht von einem Foto ablesen, ob jemand integriert ist. Aber ich glaube, dass die Gruppen integriert sind, weil die Gesellschaft sie akzeptiert. Man guckt sich ja trotzdem an und die halten auch Deutschlandfahnen - positive Assoziationen zu dem Fest.

„Anerkennung – eher von der Nachbarschaft" [240-244; 246-250; 254-264; 266-268] Die Aussage, dass eine Person integriert ist, wenn sie von den Deutschen anerkannt wird, kann man nicht so sagen. Man wird bestimmt eher von seiner Nachbarschaft anerkannt, als insgesamt von Gesamtdeutschland, weil hier immer noch viel rechtes Gedankengut ist und das dann sehr schwierig wird, anerkannt zu werden - egal was man macht. Anerkannt heißt für mich, dass sie ein Teil der Gemeinschaft sind (ein Teil davon sind). Das ist in der Nachbarschaft anders, weil die Menschen dort eine persönliche Bindung aufbauen und man sich kennt, man weiß, sie sind immer da, die grüßen nett, mit denen unterhält man sich nett. Man kennt sie, es sind Nachbarn. Es ist einfacher, als von den Deutschen komplett anerkannt zu werden, weil es immerhin sehr schlimm ist, wenn Menschen die NPD wählen (oder leider sehr viele Menschen die NPD wählen) und deswegen ist es unmöglich (die ja niemals anerkennen werden), aber im lokalen Bereich ist es einfacher, anerkannt zu werden, weil man da den direkten Kontakt zu den Menschen hat und persönliche Bindungen aufbauen kann – die sich dann selbst ein

Bild machen und nicht einfach ein Bild aus den Medien oder anderen Leuten ziehen, die nie Kontakt zu Menschen hatten, die zugezogen sind.

„Sprachbarrieren“ [179-184; 190-195] Teilweise ist das eine Sprachbarriere, wenn man nicht eine gleiche Sprache sprechen kann, nicht kommunizieren kann. Das macht es natürlich sehr schwer und es ist einfacher, mit jemandem zu sprechen, der schon die eigene Sprache beherrscht. Bezüglich der Aussage, dass eine Person integriert ist, wenn sie gut deutsch spricht, frage ich mich, ab wann man gut deutsch spricht. Ich weiß nicht, ab wann man gut deutsch spricht, also wenn man fähig ist, die eigenen Bedürfnisse zu vermitteln und auch was andere Personen von ihr wollen, dann stimme ich dem zu, dann ist sie integriert.

„Wenn sie wollen“ [335-345] Ob die Menschen integriert sind, die damals hierher gekommen sind? Wenn die in den 50er und 60er Jahren hierher gekommen sind und jetzt in der zweiten und dritten Generation hier sind, sind die garantiert integriert. Garantiert kann man nicht sagen - wenn sie sich in diese Gesellschaft integrieren wollten, sind sie das bestimmt. Wenn sie darauf überhaupt keinen Wert gelegt haben und es gar nicht wollten, sich weiterhin als Türken oder Italiener gesehen haben und auch immer Italiener oder Türken bleiben wollen – nichts mit der deutschen Kultur zu tun haben wollen, dann werden sie weiterhin Türken oder Italiener sein.

„Nur über dieses Soziale“ [168-175] Man sieht Integration daran, wenn man beispielsweise einen gemischten Freundeskreis hat. Man erlebt das ja sehr oft, dass russische Mitbürger teilweise nur russische Freunde haben: Das finde ich komisch. Man könnte [Integration] daran erkennen, wenn das gemischter ist, es dann auch noch Deutsche sind und Türken, Kurden, Griechen. Ich würde das nur über dieses Soziale sehen - über den Freundeskreis.

„Nur ein Dokument“ [204-206] Ich lehne die Aussage ab, dass eine Person integriert ist, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit hat, weil, das einfach nur ein Dokument ist, das nichts über das Verhalten aussagt.

„Abschottung“ [196-197; 199-203; 211-218; 220-225; 227-234] Ich lehne die Aussage ab, dass eine Person integriert ist, wenn sie vorwiegend deutsche Freunde hat. Man kann auch alle möglichen als Freunde haben. Man muss nicht vorwiegend deutsche Freunde haben, man kann auch russisch sein und dann fast nur türkische Freunde haben. Ich

sehe es nicht als Integration an, wenn sie sich abschotten. Also wenn sie absolut nichts mit anderen Bürgern in dieser Kultur gemeinsam haben, sondern nur mit den Bürgern zusammen sein wollen, die aus dem Land kommen, aus dem sie ursprünglich kommen – einen Staat im Staat aufbauen. Das ist oft so, weil man die Sprache spricht, es dann einfacher ist und weil man etwas Vertrautes von zu Hause haben möchte, man kommt ja nicht raus - irgendwo Einkaufen zu gehen - dann hat man wieder die Konfrontation mit Deutschen. Man möchte einfach etwas Vertrautes haben. Um diese Situation zu ändern, müsste auf jeden Fall die Gesellschaft offener sein für andere Menschen und darauf zugehen, wenn diese irgendwie noch nicht so fähig sind, sich auszudrücken, dass man nicht einfach sagt: „Bleibt mir bloß vom Hals, ich habe keine Lust, auf dich einzugehen und mich zu konzentrieren". Man sollte versuchen zuzuhören, den Dialog zu suchen und denjenigen in die Gemeinschaft aufzunehmen.

„Beeinflusst meinen Alltag" [380-387; 389-393] Zuwanderung und Integration beeinflusst natürlich meinen Alltag, da das Menschen sind, die zuwandern, die auch in meinem Alltag mit drin sind und ich kaum jemanden kenne, der in seinem Alltag noch keinen Kontakt zu Menschen gehabt hat, die nicht aus Deutschland gekommen sind. Deswegen ist das natürlich wichtig für jeden. Beispielsweise, wenn ich zur Dönerbude gehe und mir einen Döner kaufe, wäre das nicht möglich, wenn es nie Zuwanderung gegeben hätte, dann würde ich zum Imbiss gehen und mir ein Schnitzel kaufen.

„Völlig integriert" [395-398; 400-402; 404-407; 409-419; 421-427] Ich habe Verwandte, die mal aus einem anderen Land gekommen sind, es sind aber kaum noch welche am Leben. Sie kamen aus Polen, Holland, Frankreich und Dänemark. Nach dem Krieg sind viele geflohen. Die aus Polen sind im Krieg hierher geflohen und bei den anderen weiß ich nicht, unter welchen Umständen sie hierher gekommen sind. Meine Großeltern haben noch viel damit mit zu tun, aber die halte ich für völlig integriert. Teilweise ist das beim Sprechen komisch – weil die älter werden – passiert es, dass die einfach polnische Begriffe einwerfen und gar nicht wissen, dass das polnische Begriffe sind. Die sind der Meinung, das ist deutsch – aber sonst halte ich die für völlig integriert, wenn sie da in ihrem Schrebergarten sitzen. Wenn ich mir einen Schrebergarten angucke, kann ich mir irgendwie nicht vorstellen, dass da eine türkische Familie drin ist und von den anderen Menschen akzeptiert wird. [Das weiß ich] aufgrund persönlicher Erfahrungen mit den Menschen, weil man schon komisch angeguckt wird, wenn man

sein T-Shirt nicht in der Hose stecken hat und die sehr konservativ sind. Ich kann mir das nicht vorstellen, dass jemand, der eine andere Kultur hat, da drin lebt. Aber die [Großeltern] sind da schon drin und leben da auch schon seit Jahren, die sind einfach ein Teil davon.

„Gesellschaft nicht verträglich" [429-437; 439-445] Wenn die Politik so weiter geht, also immer weiter zum Überwachungsstaat hin, würde ich Deutschland verlassen. Wenn die Bildung weiterhin so teuer ist, wenn Studiengebühren weiter steigen, würde ich Deutschland verlassen. Wenn der Sozialstaat weiter abgebaut wird, würde ich Deutschland auch verlassen. Wenn es dazu kommt, dass Zuwanderer nicht zugelassen werden, oder die NPD an Zuspruch gewinnt, würde ich Deutschland auch verlassen. Das wäre wirklich ein Grund, um Deutschland zu verlassen, weil dann einfach die Gesellschaft absolut nicht mehr für mich verträglich ist, und ich mich da überhaupt nicht mit assoziieren kann und deswegen auch dann nicht mehr in Deutschland leben will. Ich würde natürlich anfänglich versuchen, dagegen irgendwie etwas zu machen. Wenn das absolut nicht funktioniert, würde ich lieber gehen, als dann dadurch quasi mein Leben zu riskieren, oder meine Unversehrtheit.

„In ein Fach Soziales" [447-453; 455-459; 461-466] Im Schulunterricht sollten verschiedene Perspektiven gezeigt werden, von den Menschen, die zuwandern möchten – und was die Gesellschaft davon hält. Das Thema gehört auf jeden Fall in Politik und Geschichte, und irgendwie so in ein Fach Soziales. Es könnte einem auf jeden Fall klar werden, dass man der Meinung ist, dass Migranten halt nicht gut sind und weg bleiben sollten, oder dass sie ein wichtiger Teil für diese Gesellschaft sind und diese Gesellschaft mit aufgebaut haben oder man lernt einfach andere Perspektiven kennen, was meiner Meinung nach auch immer wichtig ist.

5.6.2 Explikation

5.6.2.1 Integrationsverständnis

Vince bringt Integration zunächst sprachlich als „Eingliederung" (145) auf den Punkt - zögert kurz – und vergleicht Integration mit dem „Zusammenleben" (145) einer noch nicht ‚vertrauten' Gesellschaft (vgl.146). Die hierbei anklingende ‚Distanz' ähnlich zum

allgemeinhin Unbekanntem, Fremdem oder Neuem stellt Vince in einen prozessualen und finalen sozialen Zusammenhang: Durch Integration werden Zuwanderer zu einem ‚Teil' der Gesellschaft (vgl. 150f.). Integration erhält einen Startpunkt und ein Endziel. Vince vergleicht den Integrationsprozess von Zuwanderergruppen mit dem Auflösen eines Stückes Zucker im Kaffee: Kaffee wird durch die Hineingabe von Zucker süßer, aber man sieht nicht mehr, „dass es ein Zuckerstück war" (157-158). Es tritt ein Integrationsverständnis hervor, welches die Notwendigkeit von Anpassung und Angleichung der Zuwanderergruppe an die Alltagspraktiken der Aufnahmegesellschaft hinnimmt – zuweilen jedoch kritisch konnotiert. Vince betont den Aufbau von Sprachkenntnissen und den eigenaktiven Erwerb gesellschaftlichen Orientierungswissens sowie die Aufnahme von Alltagskontakten zwischen Zuwanderergruppe und Aufnahmegesellschaft. Das Ziel der Integration konkretisiert Vince als Zugehörigkeit („dazugehören"; 71;73), deren Motive entlang von Freiwilligkeit und Zwang offen bleiben („je nachdem ob man will oder soll"; 73).

Alltagspraktiken und gesellschaftliche Orientierungsfähigkeit werden als ‚Kultur' durch politisch-gesellschaftliche „Richtlinien" (102; 128) und „Zwänge" (116; 126) objektiviert, derer sich Zuwanderer im Integrationsprozess gleichsam „unterwerfen" (117) müssen. Die Minderheiten können nicht davon ausgehen, ihre eigene kulturelle Identität aufrecht erhalten zu können: Die Mehrheitsgesellschaft definiert Alltagsstandards und Merkmale, die anerkennungswürdig gemacht werden: Anerkennung und Akzeptanz erfährt nur derjenige, der sich typisch ‚deutschen Richtlinien' unterordnet, der also beispielsweise „deutsch kann, Arbeit hat, zwei Kinder und ein Haus im Grünen" (128) – so Vince. Am Beispiel des ‚Oktoberfestes in Brasilien' bekräftigt Vince die Vorstellung einer der Eingliederung dienlichen ‚Akzeptanz der Mehrheitsgesellschaft'. Er sieht die deutsche Zuwanderergruppe als in Brasilien integriert an, „weil die Gesellschaft sie akzeptiert" (376) und weist auf „Deutschlandfahnen" (377) sowie „positive Assoziationen" (378) der Einheimischen. In der hiesigen gesellschaftlichen Realität erzeugen jedoch Akzeptanzprobleme ein Integrationsrisiko: So prägen diskriminierende Vorstellungen und diffuse Vorbehalte gesellschaftliche Akzeptanz- und Anerkennungsmuster. Vince verweist auf ‚rechte' Orientierungen und Parteien am Beispiel der NPD (vgl. 256ff.). Ähnliche Bedenken pointiert das Beispiel des „Schrebergartens" (417) – Aushängeschild einer vermeintlich von Intoleranz und Vorbehalten geprägten

Einwohnerschaft. Dementsprechend kann Vince sich nicht vorstellen, dass dort eine türkische Familie ‚akzeptiert' wird (vgl. ebd.).

Die Ablehnung einseitig erfolgender Anpassungserwartungen der Mehrheitsgesellschaft macht Vince mehrfach deutlich, beispielsweise am Beispiel der Auseinandersetzung mit der Situation des jungen Andreij: Die geschilderte Situation der ‚doppelten Ausgrenzung' löst Vince auf, indem er die individuelle von der zugeschriebenen Zugehörigkeit trennt und Andreij somit einen Freiraum verschafft („Das ist völlig ihm überlassen"; 18): Natio-kulturelle Zugehörigkeit bestimmt sich somit über die subjektiv empfundene Zugehörigkeit. Wer ‚Deutscher' ist, das bleibt letztlich jedem selbst ‚überlassen'. Der formalen Staatsbürgerschaft schreibt Vince im Integrationszusammenhang entsprechend keine große Rolle („nur ein „Dokument"; 205). Sprachkenntnisse sind wesentlich für die gesellschaftliche Orientierungsfähigkeit, die Vermittlung von Bedürfnissen (vgl. 179ff.; 192ff.). Erfolgreiche Integration hängt zu einem hohen Maße von Wahrnehmungsformen der Mehrheitsgesellschaft gegenüber der Zuwanderergruppe ab, die „ganze Gesellschaft" (150) muss die Zuwanderergruppe als „Teil" (151) von ihr anerkennen. Das subjektive Integrationsverhalten stellt eine wesentliche Bedingung für den gesamten Integrationsprozess dar. Fehlt das Interesse für „deutsche Kultur" und Aspirationen der „Annäherung" aufseiten der Minderheit, so resultiert daraus eine herkunftsbezogene Zugehörigkeit („[…] werden sie weiterhin Türken oder Italiener sein"; 344-345) - dies gilt auch, wenn Zuwanderer schon in der 2. oder 3. Generation in Deutschland leben. Auch der Rückzug und die Abschottung in ‚Zuwandererkolonien' („Staat im Staat"; 217) steht der Integration entgegen („nur auf der Fläche Deutschlands [gelebt]"; 30-31) – derartige Segregationstendenzen stellt Vince in die Verantwortung der Zuwanderergruppe (vgl. 26ff.). Integration ist vor allem im sozialen Nahraum sichtbar – dies drückt sich vor allem über den Aufbau interethnischer Kontakte in alltäglichen Lebenssituationen aus, wie beispielsweise der ‚Nachbarschaft': Im Alltag öffnet sich gleichsam das ‚Tor' zu Akzeptanz und sozialer Mitgliedschaft (vgl. 241ff., 248ff.). Einer gelingenden Integration ist die Aufenthaltsdauer von Zuwanderern zuträglich – in Verbindung mit dem eingeforderten eigenaktiven Integrationsverhalten. Vince stellt Integration im unterrichtlichen Zusammenhang in ein „Fach Soziales" (458), das vordergründig differente Perspektiven anlegen soll (vgl. 463ff.).

5.6.2.2 Sprachliche Aspekte

Auffallend ist das metaphorische Konzept des Süßens von Kaffee. Kultur konkretisiert sich in ‚Richtlinien', wobei der Integrationsprozess einem ‚Zwang' der Anerkennung der Mehrheitsgesellschaft ‚unterliegt' (vgl. 102;115;126;128). Die kulturelle Distanz bedingt eine ‚Annäherung (vgl. 119). Die Dominanz der Standards der Mehrheitsgesellschaft ähnelt einer kulturellen ‚Unterwerfung'. Weiterhin verwendet Vince im Hinblick auf die klischeehaft anmutenden Akzeptanzmodelle den Termini „Ureinwohner" (126) und übt indirekt Kritik an fehlender Aufgeschlossenheit und folkloristischer Akzeptanzerwartungen im Sinne von Rückständigkeit. In ähnlicher Weise nutzt er den Begriff des „Schrebergartens" (416), um den Widerspruch von Anerkennung und Ausgrenzung zu pointieren und gleichzeitig auf den positiven Integrationsprozess seiner Großeltern hinzuweisen.

5.6.2.3 Tendenzen, Auffälligkeiten und bestehende Probleme

Kulturelle Bedingungen prägen die Integrationsvorstellungen von Vince durchgängig. Dabei unterliegt das Kulturverständnis einer kontextuellen Perspektivierung. Zwar verweist Vince darauf, dass kulturelle Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, die er wesentlich religiös geprägt sieht, erfahrungsabhängig und demnach auch veränderbar sind („nichts Statisches"; 91). Darüber hinaus bedingt das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlicher Herkunft kulturelle Änderungen und führt zu kultureller Pluralität. Vince verweist ausdrücklich darauf, dass Kulturen nicht ‚statisch' zu betrachten seien („[…] ändert sich ständig"; 91). Im Integrationszusammenhang werden die kulturellen Voraussetzungen jedoch zum vermeintlichen Sachzwang objektiviert. In diesem Zusammenhang entwickelt das Integrationskriterium der ‚Akzeptanz' von Zuwanderern als ‚Teil' der Gesellschaft einen Widerspruch zwischen der eher unproblematischen Integration in alltäglichen Lebenssituationen, individuell-identifikativer ‚Zugehörigkeitshoheit' und der tendenziellen gesellschaftlichen Nicht-Akzeptanz – auch nach längerer Aufenthaltsdauer in der zweiten und dritten Generation. Zwar ist die Akzeptanz der Ankunftsgesellschaft für eine gelingende Integration unabdingbar, gleichzeitig jedoch nur auf der lokalen und alltäglichen Ebene wahrscheinlich und sichtbar.

5.6.2.4 Einzelstrukturierung von Konzepten:

>*Unvertraute Gesellschaft*<

Integration ist das Zusammenleben mit einer noch nicht vertrauten Gesellschaft

>*Auflösen*<

Integration ist wie das Auflösen eines Zuckerstückes im Kaffee

>*Anpassung*<

Annäherung an die kulturellen Richtlinien der Gesellschaft als Bedingung

>*Ein Teil werden*<

Durch Integration werden Zuwanderer ein Teil der Gesellschaft

>*Zugehörigkeit*<

Integration hat die Zugehörigkeit von Zuwanderern zur Gesellschaft zum Ziel

>? *Kultureller Zwang*<

Wenn Zuwanderer sich integrieren wollen, unterliegen sie einem Zwang kultureller Richtlinien

>*Kulturelle Statik*<

Kulturen sind nicht statisch und verändern sich durch Einflüsse anderer Menschen

>*Anerkennung und Akzeptanz*<

Zuwanderer sind integriert, wenn sie von der Gesellschaft akzeptiert werden

>? *Richtlinien*<

Anerkennung und Akzeptanz beruht auf der Erfüllung kultureller Richtlinien

>*Empfundene Zugehörigkeit*<

Individuelle Entscheidung der Zugehörigkeit

>*Gefährdete Akzeptanz*<

Gefährdung durch Vorbehalte und Ressentiments

>*Notwendige Sprache*<

Sprachkenntnisse als Voraussetzung der Integration

>*Entgegenstehende Abschottung*<

Abschottung der Zuwanderer steht der Integration entgegen

>*Subjektives Integrationsverhalten*<

Subjektive Integrationsverantwortung der Zugewanderten

>*Alltägliche Integration*<

Sichtbarkeit von Integration auf der Ebene sozialer Kontakte

>? *Staatsbürgerschaft*<

Die Staatsbürgerschaft sagt nichts über das tatsächliche Integrationsverhalten aus

>*Zuträgliche Aufenthaltsdauer*<

Die Integration hängt von der Aufenthaltsdauer mit ab

5.7 Vorstellungen der Schüler/Innen über Integration im Vergleich

5.7.1 Grundlagen

In der folgenden Darstellung werden die Vorstellungen der Schüler/Innen vergleichend zusammengefasst. Die Kontrastierung und Zusammenschau soll einerseits die Vielfalt der Konzepte aufzeigen, innerhalb derer sich die lebensweltliche Auseinandersetzung um Zuwanderung und Integration bewegt, andererseits Gemeinsamkeiten im Denken der Schüler/Innen erschließen. Dazu werden die subjektiven Integrationsverständnisse vergleichend dargestellt und darüber hinaus Gemeinsamkeiten im Denken interpretativ erschlossen. Dadurch sollen Möglichkeiten und Grenzen der Erklärungskraft sowie Kohärenz und Stimmigkeit der Vorstellungen im Hinblick auf die Vermittlungsperspektive eingeschätzt werden.

5.7.2 Vorgehensweise

Zunächst werden in einer vergleichenden Analyse die Charakteristika der individuellen Integrationsverständnisse auf den Punkt gebracht, um auf Basis dieser Folie die Denkfiguren der Schüler/Innen tiefer gehend analysieren zu können. Dazu werden die diversen Bedeutungen des Wortes Integration im Kontext des subjektiven Integrationsverständnisses zusammengestellt. Darüber hinaus werden Gemeinsamkeiten als Strukturen des Integrationsverständnisses von Schüler/Innen interpretativ erschlossen. Dabei wird eine Ebene der Komplexität von Vorstellungen beschritten, die es erlaubt, Bezüge zu dem in der Fachlichen Klärung explizierten Integrationsverständnis und dem spezifischen Fachdiskurs herzustellen. Auf diese Weise können die Schülervorstellungen einerseits sinnvoll gedeutet, andererseits die Kohärenz der Interpretationen zusätzlich argumentativ abgesichert werden. Die vergleichende Darstellung von Kategorien von Vorstellungen und Denkfiguren wird durch die zusammengefassten Untersuchungsaufgaben „Sprachliche Aspekte“ und „Tendenzen, Auffälligkeiten und bestehende Probleme“ vervollständigt. Die Kontrastierung mit Untersuchungen zu den Aneignungsperspektiven von Schüler/Innen – auch in verwandten Domänen – ermöglicht

zusätzlich die Prüfung und reflexive Einschätzung der Ergebnisse. Abschließend werden die explizierten Ergebnisse im Hinblick auf die Vermittlungsaufgabe zusammengefasst und in ihrer Aussagekraft bestärkt und illustriert / oder differenzierend ausgedeutet, bevor die lebensweltlichen Vorstellungen dem wechselseitigen Vergleich mit Fachkonzepten unterzogen werden.

5.7.3 Das Wort Integration und die individuellen Vorstellungen der Schüler/Innen

LENA verbindet das Wort Integration mit der Bereitschaft, Zuwanderer und Flüchtlinge „aufzunehmen". Ihr Integrationsverständnis gründet in Toleranz und Wertschätzung migrationsbezogener Pluralität (Konzept: >*Anerkennung und Respekt*<; >*Universelles Prinzip*<; >*Gesellschaftliche Aufnahme*<). Die Integrationsvorstellung entspringt der kritischen Auseinandersetzung und Abgrenzung zu dem vermeintlich herkömmlichen Integrationsverständnis, das sich in LENAS Vorstellungen als Anpassungsdruck manifestiert (Konzept: >~~*Anpassung*~~<). Dem stellt LENA die Anerkennungswürde und Bereicherung durch kulturelle Vielfalt entgegen (Konzept: >*Bereicherung*<). Insgesamt entwickelt LENA ein multikulturalistisches Verständnis, das im Kern normativ auf der Anerkennung des Eigenwertes migrationsbedingter kultureller Differenz beruht und als Kritik am diskriminierenden Umgang mit Flüchtlingen und Zuwanderern hervortritt (Konzepte: >*Multikulturalismus*<; >~~*Diskriminierung*~~<).

FALCO verleiht seinem Integrationsverständnis durch den Verweis auf das Einfügen eines Teils in eine Kette von „Bauklötzen" bildhaften Ausdruck (Konzept: >*Einfügen*<). Er weist Integration damit einen gedachten Start- und Zielpunkt zu – Integration entwickelt prozessualen Charakter (Konzept: >*Integrationsschritte*<) und gründet diesem Verständnis nach vornehmlich in der intentionalen Übernahme der Sprache der Aufnahme- / Mehrheitsgesellschaft (Konzept: >*Sprache als Kern*<). Integration erfolgt durch Anpassungsprozesse an die alltäglichen Standards der Gesellschaft. Dazu bedarf es eines wechselseitig angelegten Akzeptanz- und Anerkennungsverhältnisses zwischen Einwanderergruppe und Einheimischen. Dadurch können Kontakte zwischen Zuwanderern und Einheimischen aufgebaut werden. (Konzept: >*Integriert durch Kontakte*<). Dies impliziert nicht zuletzt in den Vorstellungen FALCOS die finale Abwesenheit von

Zuschreibungen als „Ausländer“ und individuellen Gefühlen der Fremdheit (Konzepte: >*Integriert durch Akzeptanz*<, >~~*Integriert und Fremd*~~<).

LANA setzt das Wort Integration begrifflich mit Anpassung gleich – sie versteht darunter allgemein die Orientierungsfähigkeit in unterschiedlichen Lebenssituationen (Konzept: >*allgemeine Anpassung*<). Im Kontext von Zuwanderung und Integration ähnelt die Anpassung an alltägliche Standards einer subjektiven Integrationsstrategie, die unter Orientierung an den sozialen und kulturellen „Regeln“ und „Gesetzen“ der Einheimischen erfolgt, jedoch durch bestehende Vorbehalte und Ressentiments gegenüber „Ausländern“ nicht zu subjektiv empfundener Zugehörigkeit führt. Es bleiben Gefühle der Angst und Nicht-Zugehörigkeit - Integration im Sinne einer funktionalen Anpassung scheitert (Konzept: >*unmögliche Integration*<). Identifikative Gefühle von Deutsch-Sein und Anerkennung erfährt LANA nur partiell durch die „überraschten“ Reaktionen der Klassenkameraden auf ihre deutsche Staatsangehörigkeit, die sie entsprechend als subjektiv wichtig einschätzt (Konzept: >*Deutsche Staatsangehörigkeit*<). Sie fordert ein universalistisches Verständnis von Integration und kritisiert den ausschließlichen Bezug auf „Ausländer“ (Konzept: >*universale Integration*<). LANA betont in der weiteren thematischen Auseinandersetzung Individualität und den Eigenwert individueller Selbstbestimmung, der die Fremdbestimmung einer „Mehrheit“ gegenübersteht. Individualität kann und darf gemäß LANA nicht weg-integriert werden (Konzept: >*Mehrheit*<), als gesellschaftliches Eingliederungskonzept lehnt sie Integration schließlich ab.

Während ANNA gelungene Integration zunächst mit Freundschaft vergleicht – sich also durch lebensweltliche Perspektiven sozialer Vertrautheit und Wertschätzung zeigen soll (Konzept: >*Freundschaft*<), weist sie nach kurzer Überlegung Integration versachlichend als „Zusammenarbeit“ und „Aufgabe“ – und somit stärker als Tätigkeit und soziale Kooperation aus (Konzepte >*Zusammenarbeit*<, >*Arbeit und Aufgabe*<). Lebensweltlich „besiegelt“ Freundschaft als Wertschätzung gleichermaßen die Integration. ANNA entwickelt ein Integrationsverständnis, das zwischen Anpassung und Individualität vermittelt und über die Ebene sozialer Kontakte und Beziehungen alltäglich perspektiviert wird. Eine Alternative zur Integration besteht in ihren Vorstellungen nicht (Konzept: >*keine Alternative*<). Vielmehr ist Integration eine unabgeschlossene >*Daueraufgabe*<, die durch eine partiell quasi-automatische Entwicklung flankiert wird (Konzept: >*Zwangsläufige Integration*<), jedoch den Eingewanderten und Minderheiten

die Verantwortung auferlegt, sich ihren Platz im gesellschaftlichen Gefüge zu suchen (Konzept >*Einfügen*<).

TOM stellt Integration allgemein in den begrifflichen Zusammenhang von Einwanderung und betrachtet Integration als „Hauptwort", dem verschiedenste Sachaspekte zugeordnet werden können (Konzept: >*Einwanderung*<). Er verneint die Möglichkeit, Integration in einem Satz sprachlich auf den Punkt bringen zu können. TOM entwickelt ein Integrationsverständnis, das kulturelle Unterschiede, die er wesentlich als religiöse Unterschiede ausbuchstabiert, betont. Die Zuwanderertraditionen sind erhaltungswürdig und sollen durch Integration nicht aufgegeben werden (Konzept: >*Traditionen beibehalten*<). Die Konsequenz von Zuwanderung und Integration sieht TOM in der – teilweise politisch forcierten – multikulturellen Gesellschaft (>*Multikulti durch Politik*<), die im Kern auf Toleranz im Umgang mit kultureller Differenz beruht (Konzept: >*Multi-Kulti-Gesellschaft*<). Vorurteile und politische Agitation rechter Parteien, aber auch die „Abgrenzung" aufseiten der Zuwanderergruppen steht der Integration entgegen (Konzepte: >*Angst vor Einwanderung*<, >*Vorurteile*<, >*Abgrenzung*<). Die Voraussetzungen des interkulturellen Zusammenlebens zeichnen sich teilweise durch Unvereinbarkeit und der einhergehenden Gefahr von religiös geprägten kulturellen Konflikten aus (Konzept: >*Multikulturelle Konflikte*<). Entsprechend gilt es in den Vorstellungen von TOM, interkulturelle Konflikte durch Integration und Partizipation der Zuwanderergruppen aufzulösen (Konzept: >*Kompromiss*<, >*Politik mit gestalten*<). Die Möglichkeit dazu verortet TOM in wechselseitigen Anpassungsprozessen, die in Kompromissen münden (Konzept: >*Anpassung*<). Gemeinsamkeiten zwischen Eingewanderten, Minderheiten und Einheimischen verortet TOM in folkloristisch anmutenden gemeinsamen kulturellen Aktivitäten und Festen (Konzept: >*Gemeinsamkeiten*<).

VINCE stellt Integration zunächst als „Eingliederung" – und im Verlauf der Suche nach Vorstellungen als „Zusammenleben" mit einer bislang „unvertrauten" Gesellschaft in einen finalen Zusammenhang: Integration hat die >*Zugehörigkeit*< von Zuwanderern oder Minderheiten zu der Gesellschaft zum Ziel. Diese Vorstellung illustriert Vince mit dem Wort >*Auflösen*<. Die angestrebte Zugehörigkeit, die dieses Integrationsverständnis letztlich in sich trägt, ist jedoch unsicher und keineswegs gewiss. Der angelegte Anpassungsdruck kommt im Konzept >*kulturellen Zwang*< zum Ausdruck. Abschottung aufseiten der Zuwanderergruppe sowie Vorbehalte und Ressentiments

gegenüber Zuwanderern und Minderheiten in der Gesellschaft stellen eine wesentliche Voraussetzung für die Zugehörigkeit infrage – die positive Grundhaltung der Gesellschaft gegenüber Zuwanderergruppen (Konzept: >*Anerkennung und Akzeptanz*<) - dies führt in der Konsequenz dazu, dass Integration lediglich auf der Ebene vertrauter sozialer Alltagskontakte sichtbar und wahrscheinlich wird (Konzepte: *gefährdete Akzeptanz*, >*alltägliche Integration*<).

5.7.4 Explikation von Denkfiguren

5.7.4.1 Vorgehensweise

Es lassen sich im Vergleich der Schülervorstellungen Übereinstimmungen und Tendenzen erkennen, die nicht nur als singuläre Konzepte auftreten, sondern die in mehreren oder zum Teil in allen Fällen verfügbar gemacht werden können. Somit erscheint eine umsichtige, auf der Basis der erhobenen Daten beruhende Verallgemeinerung möglich und zulässig. Ziel der Darstellung ist daher die Verknüpfung der erschlossenen lebensweltlichen Konzepte zu Kategorien und Denkfiguren als Grundsätze im Rahmen der Auseinandersetzung mit Zuwanderung und Integration.

Die explizierten Denkfiguren stehen nicht unvermittelt nebeneinander, sie stellen in ihrer Summe relationierte Elemente von ‚subjektiven Theorien' über Integration und das Verhältnis von Zuwanderern und Minderheiten zu Einheimischen dar. Sie können grundsätzlich bei einer Person nebeneinander verfügbar gemacht werden. Es werden Kategorien von Vorstellungen zusammengestellt, die im Hinblick auf die Vermittlungsaufgabe jeweils hinreichend didaktische Relevanz entfalten. Dadurch soll die Vielfalt und Eigenheit der individuellen Konzepte in den Blick genommen werden. Es werden Kategorien von Vorstellungen geschieden, die gemeinsame, partielle und spezielle Vorstellungen umfassen (vgl. auch Klee 2008, 215).

- Gemeinsame Vorstellungen stellen von allen Teilnehmer/Innen getragene Kategorien von Vorstellungen dar, die lediglich in ihrem Kontext, ihrer lebensweltlichen Prägung, oder ihrer subjektiven Bewertung variieren. Sie ermöglichen so die Bezugnahme auf alle untersuchten Einzelfälle.

- Partielle Vorstellungen treten bei mehr als einem Fall auf und ermöglichen so die Bezugnahme auf die entsprechenden Fälle. Dabei werden Kategorien von Vorstellungen gebildet, die mit einem treffenden Namen versehen werden.
- Spezifische Vorstellungen können als singuläre Konstrukte in ihrer Eigenheit nur in Einzelfällen nachgewiesen werden und stellen Spezifika individuellen Denkens dar. Sie repräsentieren in mindestens einem Einzelfall auftretende Konzepte, die durch ihre Originalität oder den Widerspruch zu anderen Konzepten die Charakteristika des Denkens deutlich hervortreten lassen und ermöglichen die Bezugnahme auf den Einzelfall durch die Formulierung spezifischer Konzepte der Einzelstrukturierungen.

5.7.4.2 Kategorien von Vorstellungen zur Denkfigur: ▶ sozial-kulturelle Angleichung

- Angleichung als Anpassung der Verhaltensweisen von Zugewanderten und Minderheiten unter Orientierung an den sozial-kulturellen Bedingungen der Gesellschaft

Gemeinsame Vorstellungen

In allen Interviews können Schülervorstellungen verfügbar gemacht werden, die sich auf die Veränderung und Anpassung der Zugewanderten und Minderheiten in der Auseinandersetzung mit Integration beziehen. In den Vorstellungen der Schüler/Innen setzt die Mehrheitsgesellschaft Voraussetzungen und gesellschaftliche Standards fest, an die sich Zugewanderte und Minderheiten anpassen sollen. Dies erfordert die Veränderung der sozial-kulturellen „Traditionen“, die Übernahme von Fähigkeiten, die für die Bewältigung des sozialen Alltags in der zunächst „unvertrauten“ oder „fremden“ Gesellschaft dienlich sind und den Aufbau von Kontakten zu Einheimischen fördern. Spracherwerb und der Aufbau von gesellschaftlichem Alltagswissen sind Beispiele für lebensweltliche Anpassungsvorstellungen der Schüler/Innen, die partiell unterschiedlich wichtig für Integration angesehen werden. Gemeinsamkeiten bestehen in der allgemeinen Annahme von Unterschied und Differenz zwischen Migrantengruppen und den gesellschaftlichen Bedingungen der Einheimischen als begründungsfähige Legitimationsfigur von Veränderung und Anpassung. Gleichsam liegt der

Denkfigur die Annahme von stabilen sozial-kulturellen Voraussetzungen und verbindlichen gesellschaftlichen Orientierungsmustern zugrunde, die in der migrationsgeprägten Lebenssituation relevant werden. So werden die Migrantengruppen und Minderheiten als homogene, sich durch sozial-kulturelle Differenz auszeichnende Gruppen gedacht. Während alle Schüler/Innen über Vorstellungen von Anpassung verfügen, unterliegt die Legitimation unterschiedlicher Bewertungen, die bis zur Ablehnung reichen.

Partielle Vorstellungen

- *Regeln und Gesetze*: Anpassung stellt im Zusammenhang mit Zuwanderung und Integration eine Reaktion auf Vorbehalte und ausgrenzende Alltagserfahrungen dar - dabei gilt es, sich an gesellschaftlichen oder kulturellen „Regeln", „Gesetzen" oder „Zwängen" zu orientieren (VINCE, LANA) In diesem Zusammenhang geht mit der Anpassung als Integrationsstrategie der Versuch einer Erlangung von Akzeptanz oder allgemein das Integrationsziel der Zugehörigkeit in der Gesellschaft einher (LANA, VINCE). Das Anpassungskonzept wird zuweilen genutzt, um vornehmlich aus religiöser Differenz entstehende Konflikte zwischen Minderheiten und Mehrheitsgesellschaft zu vermeiden oder in einem Kompromiss aufzulösen (TOM, ANNA).
- *Anpassung vs. Individualität*: Anpassung vermittelt zwischen sozialen Anforderungen der Gesellschaft und individuellen Bedingungen der Zugewanderten und Minderheiten. Individualität wird als Eigenwert herausgestellt (ANNA, LANA).
- *Sprache und Integration*: Während einige Schüler/Innen die Bedeutung von Sprache im Integrationszusammenhang herausstellen (VINCE, FALCO, TOM, LANA), stellen andere sprachliche Fähigkeiten in keinen engeren Zusammenhang mit Integration (ANNA, LENA).
- *Anpassung vs. Abschottung*: Der vermeintliche Rückzug in die Herkunftssprache und –kultur steht in einigen Vorstellungen der Schüler/Innen der Integration entgegen. Dabei entziehen sich Migrantengruppen und Minderheiten durch Abschottung den legitimen sozial-kulturellen Alltagsregeln der Gesellschaft. In

diesem Sinne wird die Abschottung als zumeist Ablehnung interpretiert und zuweilen mit Vorstellungen der Anpassungs- und Integrationsverweigerung gleich gesetzt (ANNA, TOM, VINCE).

Spezifische Vorstellungen

LANA stellt Anpassung an wechselnde Lebensumstände in einen alltäglichen Zusammenhang (Konzept: >*allgemeine Anpassung*<) – fehlende Anpassung führt zu einer Außenseiterrolle (Konzept: >*Außenseiter*<). Anpassung bietet in den Vorstellungen von FALCO die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme zu Einheimischen (Konzept: >*Anpassung und Kontakte*<) LENA bringt ihren Unmut über Anpassung in der Auseinandersetzung mit dem Begriff Integration zum Ausdruck (Konzept >*Anpassung*<). Für sie kann Integration nicht in der Anpassung der Zuwanderer und Minderheiten aufgehen. FALCO stellt den Rückzug von Zuwanderergruppen – vor allem der Einwandererge-neration – zum Teil in die Verantwortung der Einheimischen und ihren Wahrnehmungen gegenüber der ersten Generation als „Arbeitskräfte" (Konzept >~~*Einwanderer als Arbeitskräfte*~~<). Er verweist umgekehrt auf die Notwendigkeit der Akzeptanz der kulturellen Bedingungen der Aufnahmegesellschaft durch die Zuwanderer und Minderheiten (Konzept: >*Hineinleben*<). FALCO verwendet den Assimilationsbegriff im Sinne der Loslösung von der Heimat und verweist auf die ‚Kölner Rede' von Recep Tayyip Erdogan (Konzept: >? *Assimilation*<). Festhalten an den kulturellen Eigenheiten wird von LENA positiv bewertet – Kontakte zu „Landsleuten" begünstigen eine stabile Identität in der Einwanderungssituation (Konzepte: >*Kontakt zu Landsleuten*<, >*kulturelles Aufrechterhalten*<).

5.7.4.3 Kategorien von Vorstellungen zur Denkfigur: ▶ Toleranz

- Toleranz als Grundlage der Anerkennung von kultureller Differenz und Pluralität im Umgang mit Zuwanderung und Integration

Gemeinsame Vorstellungen

Die Schüler/Innen verfügen über Konzepte der Anerkennung und Toleranz von Zuwanderern und Minderheiten. Alle Schüler/Innen verweisen mehr oder weniger expli-

zit auf Voraussetzungen gesellschaftlicher Anerkennung und Toleranz im Umgang mit Zuwanderung und Integration. Die Konzepte gründen in Vorstellungen sozialkultureller Differenz und Unterschiedlichkeit von Einheimischen, Einwanderern und Minderheiten, aber auch in der Annahme stabiler sozial-kultureller gesellschaftlicher Verhältnisse. Vermeintlich kulturelle Unterschiede und die Abweichung von der gesellschaftlichen Homogenität bedingen in den Vorstellungen der Schüler/Innen normativ der Anerkennung und Toleranz, um Differenz zu legitimieren. Fehlt die Anerkennung im Zusammenhang mit Integration, so entsteht in der Sichtweise der Schüler/Innen die Gefahr der Ausgrenzung, Diskriminierung und Marginalisierung der Zuwanderergruppe.

Partielle Vorstellungen

- *Anerkennung*: Integration hat die Anerkennung im Umgang mit Zuwanderung und Integration zur Voraussetzung (VINCE, LENA, TOM). Integration ist Formen von Ausgrenzung gegenüber unverträglich– Integration bedingt den Aufbau von subjektiven Gefühlen von Angenommen-Sein aufseiten der Zuwanderer und den Abbau von Vorurteilen aufseiten der Einheimischen (LANA, LENA, FALCO). Positive Grundhaltungen gehen mit Anerkennung einher - gesellschaftliche Ressentiments und Vorurteile gegenüber Zuwanderergruppen stehen überwiegend der Integration entgegen (LENA, LANA, TOM, VINCE, FALCO).
- *Erhaltungswürdige Tradition*: Traditionen und kulturelle Eigenheiten der Zuwanderergruppen sind erhaltungswürdig und sollen durch Integrationskonzepte nicht aufgegeben werden (VINCE, LENA, TOM, FALCO).
- *Multikulturalismus*: Die multikulturelle Gesellschaft fußt auf Anerkennung und Toleranz (LENA, TOM).

Spezifische Vorstellungen

LENA stellt die Anerkennung und Bereicherung multikultureller Pluralität dem Konzept der Anpassung entgegen und Integration entsprechend in den Zusammenhang mit allgemeiner Humanität – den Kern bildet das positiv konnotierte Konzept >*multikulturelles Nebeneinander / Miteinander*< (LENA). Die multikulturelle Gesellschaft beher-

bergt Gefahren interkultureller Konflikte (TOM; Konzept: >*Multikulturelle Konflikte*<). Mangelnde Akzeptanz drückt sich in Gefühlen des Nicht-Willkommen-Seins und in eindeutigen >*Vorbehalten*< aus (LANA). Auch die Zuwanderergruppe muss die kulturellen Bedingungen der Einheimischen für sich anerkennungswürdig machen (FALCO; >*Hineinleben*<). Im Integrationszusammenhang ist Anerkennung von Individualität von Bedeutung (LANA; Konzept: >*Individuelle Integration*<). TOM verweist auf die Normalität von Vorurteilen und fordert einen differenzierten Umgang (Konzept: >*Vorurteile*<). VINCE entwickelt die Vorstellung von gesellschaftlicher Anerkennung als Voraussetzung der Integration im Sinne einer Zugehörigkeit (Konzept: >*Anerkennung und Akzeptanz*<).

5.7.4.4 Kategorien von Vorstellungen zur Denkfigur: ▶ natio-kulturelle Zugehörigkeit

- Integration als Prozess, der zwischen Zugehörigkeit als subjektiv empfundene oder durch Abstammung und Akzeptanz bedingte natio-kulturelle Identität vermittelt

Gemeinsame Vorstellungen

Die Schüler/Innen verfügen über Vorstellungen von Ein- und Ausgrenzungen, die sie entlang natio-kultureller Trennlinien verhandeln. Dabei entwickeln sie unterschiedliche Strategien, um Zugehörigkeit und Identität im Eindeutigen oder Tendenziellen aufzulösen - diese werden als Ergebnis von Abstammung objektiviert oder durch empfundene Zugehörigkeit subjektiviert. Den Referenzrahmen bilden natio-kulturelle Zugehörigkeitsmuster, die partiell einer Wandelbarkeit unterliegen. Formale Staatsangehörigkeit und subjektiv empfundene oder zugeschriebene Zugehörigkeit werden in den Schülervorstellungen getrennt – die formale Staatsangehörigkeit unterliegt im Hinblick der Integration zumeist keiner Bedeutung, stiftet lediglich partielle Gefühle des Deutsch-Seins.

Partielle Vorstellungen

- *Deutsche Staatsbürgerschaft*: Die deutsche Staatsbürgerschaft ist für die Integration von Zugewanderten von keiner entscheidenden Bedeutung, eher ein formaler Akt (LENA, ANNA, FALCO, TOM, VINCE)
- *Deutsch:* Deutsch-Sein umfasst die deutsche Herkunft mindestens eines Elternteiles und die Anerkennung von den Einheimischen (LANA, FALCO).
- *Nicht-Deutsch*: Man wird als Zuwanderer nicht als Deutscher angesehen und fühlt sich nicht-deutsch oder dauerhaft fremd (LANA, FALCO).
- *Konstruktion*: Unterteilungen in Deutsch und Nicht-Deutsch werden gemacht (LENA), dabei werden Identitäten gesellschaftlich entworfen und projiziert (ANNA).
- *Subjektive Zugehörigkeit:* In ähnlichen Situationen von doppelter Ausgrenzung sollten die Zugewanderten oder Minderheiten selbst entscheiden, wozu sie sich zugehörig fühlen und das anderen vermitteln (ANNA, VINCE, TOM).

Spezielle Vorstellungen

LANA betont eine gefühlte kulturelle Distanz, die es durch Ähnlichkeit für europäische Einwanderer einfacher macht, sich zurecht zu finden (Konzept: >*Distanz*<). Durch Zuwanderung erfolgt eine individuelle Pluralisierung ähnlich eines individuellen >*Flickenteppichs*< (ANNA), der interkulturelles Wissen strukturiert. Natio-kulturelle Identitäten werden gesellschaftlich entworfen und wie Stempel generalisiert (Konzepte: >*Identitätsstempel*<. >*Deutsch-Sein wechselt*< in einer großen Zeitspanne (FALCO). Integration geht mit Gefühlen der Nicht-Fremdheit einher (FALCO; Konzept: >~~*Integriert und fremd*~~<). Zugehörigkeit hat Akzeptanz beispielsweise wie von Freunden zur Voraussetzung (FALCO; Konzept: >~~*Integriert durch Akzeptanz*~~<). Man kann als Zuwanderer Deutschland als Heimat sehen und sich beispielsweise als Türke fühlen (FALCO: Konzept: >*Mittelding*<).Unterschiede zwischen Deutsch und Nicht-Deutsch werden aus Angst vor Fremdheit konstruiert (LENA; Konzept: >*Konstruierte Unterschiede*<). Die deutsche Staatsangehörigkeit stiftet partielle Gefühle des Dazugehörens und des Fast-Deutsch-Seins (LANA: Konzept: >*Deutsche Staatsbürgerschaft*<).

5.7.5 Tendenzen, Auffälligkeiten und bestehende Probleme

Die explizierten Verständnisse der Schüler/Innen offenbaren Tendenzen und Muster wiederkehrender offener Fragen, Auffälligkeiten und Brüche in der Suche nach Vorstellungen über die Integration von Zugewanderten und Migrantengruppen. Widersprüche und teilweise dissonante Konzepte werden ersichtlich, wenn Strukturen von Vorstellungen und häufig auftretende argumentative Figuren nach ihrer Kohärenz und Stimmigkeit sowie auf die Bedeutung im Hinblick auf die Vermittlungsaufgabe befragt werden.

5.7.5.1 Problemfelder sozial-kultureller Konsistenz

Zumeist bedienen sich die Schüler/Innen Vorstellungen sozialkultureller Konsistenz, demnach sind die kulturellen Voraussetzungen, gesellschaftlichen Standards und orientierungsleitenden Alltagsnormen eindeutig und gleichförmig. Dies gilt sowohl für die Konstitution der Aufnahmegesellschaft, als auch die kulturellen Eigenschaften der Migrantengruppen und ethnischen Minderheiten. Spezifische Konzepte kultureller Wandelbarkeit (VINCE) werden in der Auseinandersetzung mit Zuwanderung und Integration nicht aufgegriffen – Kultur wird als leitende Kategorie im Anpassungskontext objektiviert. Beispielsweise bekräftigt LENA ihre Ablehnung natio-kultureller Konstrukte von Deutsch und Nicht-Deutsch und deren immanente „Unterteilungen“ – sie verweist in diesem Zusammenhang gleichzeitig auf die soziale Konstruktion derartiger Zugehörigkeitsmodelle – demnach werden Unterschiede „gemacht“ und gründen in einer diffusen Angst vor Fremdheit. Trotzdem bedient sich LENA Zuschreibungen, die auf Differenz und Unterschied im Zusammenleben zwischen Zuwandergruppe und Einheimischen hinweisen. An die Stelle der natio-kuturellen Zuschreibung tritt die kulturelle Repräsentation von Migrantengruppen als Kulturträger. Damit wird ein neues Unterscheidungsmerkmal angelegt, das der normativen Legitimation als „Bereicherung“ bedarf. Es fällt weiterhin die Tendenz auf, kulturelle Vorstellungen entweder folkloristisch in rituellen ‚Bräuchen‘ und ‚Festen‘ zu manifestieren oder in den Kontext von Religion zu stellen: TOM entwickelt in diesem Zusammenhang die Vorstellung der Gegensätzlichkeit von Kulturen und erblickt hier die Gefahr interkultureller Konflikte.

Die kulturellen Objektivationen der Schüler/innen sind im Hinblick auf die Vermittlungsperspektive von besonderer Bedeutung, da sie grundlegende Voraussetzungen und Dispositionen in der Auseinandersetzung mit zentralen Aspekten von Migration und Integration darstellen und allgemeine Annahmen über die Konstitution gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse strukturieren.

5.7.5.2 Problemfelder der Anpassung, Individualität und Abschottung

Dem in den Vorstellungen partiell identifizierbaren problematisierten Gegensatz zwischen Anpassung und Individualität obliegt die Grundannahme, Integration impliziere zwar die Notwendigkeit oder erwünschte Veränderung von individuellem Verhalten hinsichtlich der objektiv vorfindbaren „fremden" oder „gegensätzlichen" gesellschaftlichen Bedingungen. Gleichzeitig sollen die kulturellen und individuellen Eigenheiten von Migrantengruppen jedoch bewahrt bleiben. So scheitert die Integration in den Vorstellungen ANNAS, wenn es nicht gelingt, Individualität als Unverwechselbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit zu erhalten. In einem ähnlichen Zusammenhang argumentiert LANA, wenn sie die Ablehnung von Integration, die sie wesentlich als Anpassung ausbuchstabiert – durch die Betonung der Einzigartigkeit des Individuums begründet, das in ihren Vorstellungen der Gefahr unterliegt, durch Anpassung vollends weg-integriert zu werden. Demnach bedroht Integration die Individualität des Einzelnen. Diese Vorstellung wird nachvollziehbar, wenn Integration als vollständige Anpassung gedacht wird, die keinen Freiraum individueller Lebensgestaltung mehr zuläßt.

In einem anderen Zusammenhang steht in den Augen der Schüler/Innen der einseitige Rückzug von Migrantengruppen in ihren „Stadtteil" oder ihre „Kultur" der Integration entgegen. Obwohl mehrfach darauf hingewiesen wird, dass kulturelle Eigenheiten und „Traditionen" der Migranten und Minderheiten erhaltungswürdig sind, bewerten die Schüler/Innen das vermeintliche „Festhalten" partiell auffallend negativ. Schüler/Innen konnotieren derartige Tendenzen zuweilen mit der Integrationsverweigerung und der Ablehnung der aufnehmenden Gesellschaft oder der „Kultur" der Einheimischen. Zuweilen wird Angst vor „Neuem" unterstellt (TOM, ANNA). Fraglich erscheint, wo die Individualität in den Vorstellungen der Schüler/Innen aufhört und die Grenze zum „Festhalten" oder des „Verweigerns" überschritten wird. Lediglich LENA verweist auf

die orientierungsleitende und stabilisierende Funktion für die Zugewanderten durch den Kontakt zu „Landsleuten". Dabei ist zu beachten, dass LENAS Vorstellungen durch die intensive Auseinandersetzung in Schule und Engagement perspektiviert werden.

Aushandlungsprozesse zwischen geforderter Anpassung, individueller Eigenständigkeit oder dem „Rückzug" in die ‚Zuwanderergemeinden' sind im Hinblick auf die Vermittlungsaufgabe besonders zu beachten, da sie enorme lebensweltliche Reibungspunkte spiegeln und als Bestandteil individueller Schülerbiografien im Unterricht hervortreten.

5.7.5.3 Problemfelder gefühlter, zugeschriebener und formaler Zugehörigkeit

Der rechtliche Status von Zuwanderern und Minderheiten entwickelt in den Vorstellungen der Schüler/Innen keine oder nur geringe Bezugspunkte bezüglich der Frage nach Integration. Sie stellen sich unter dem Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit einen formalen Akt vor, dem keine hinreichende lebenspraktische Relevanz in der Auseinandersetzung mit Zuwanderung und Integration zukommt. Nur in den Vorstellungen von LANA stiftet die Staatsbürgerschaft ansatzweise Gefühle des Deutsch-Seins, wird aber nicht in einen unmittelbaren Zusammenhang mit Integration gestellt. So lässt der formale Status in den Augen der Schüler/Innen keine Aussagen darüber zu, ob jemand oder eine Migrantengruppe als integriert gelten kann oder nicht. Sie legen differente Maßstäbe in der Beurteilung von Integration an und blicken auf die informellen sozialen Prozesse von Anpassung, Anerkennung und Toleranz. Die Folgen rechtlicher Integration entfalten keine Relevanz für die Beurteilung von Integrationsprozessen.

Zwar identifizieren die Schüler/Innen partiell natio-kulturelle Identitätsmodelle als im Zeitverlauf wandelbar und deuten auf die Änderbarkeit von Konzepten des Deutsch-Seins, Ein- und Ausgrenzungen oder kollektiven Identitäten. Dagegen bleiben in der Auseinandersetzung mit Zuwanderung und Integration überwiegend die natio-kulturellen Erklärungskonzepte deutungsrelevant für die Aushandlung von Ein- und Ausgrenzungsformen. Vermeintliche Zugehörigkeitsdilemmata in der Auseinandersetzung mit Ausgrenzungsprozessen werden partiell in subjektiv empfundener Zugehörigkeit aufgelöst. Demnach erhalten die Zugewanderten individuelle Freiräume,

allerdings wird ihnen die offensive Auseinandersetzung mit Zuschreibungen und Ausgrenzungen auferlegt – sie sollen ihre Zugehörigkeit legitimieren und Ausgrenzungsmuster entlarven (VINCE, ANNA, TOM).

Für die Bewältigung von ethnisch, sprachlich und sozial heterogenen Lebenssituationen und Gemengelagen, die sich jenseits natio-kultureller Gleichförmigkeit, Zugehörigkeit und Konzepten von Deutsch-Sein aufspannen, gilt es, den Schüler/Innen Konzepte von Ambiguität und multi-lokaler Pluralität zu vermitteln.

5.7.6 Sprachliche Aspekte

5.7.6.1 Grundlagen

Die Relevanz der Untersuchung des sprachlichen Ausdrucks ergibt sich aus der Bedeutung von Sprache für Kommunikation und Interaktion in ‚Sprachgemeinschaften' – darauf verweist die soziolinguistische Forschung (vgl. Lakoff/Johnson 2004). Sprache ermöglicht demnach einen Zugang zu Kognition, da die Wahl des sprachlichen Ausdrucks Einsichten in die Zugangsweise kognitiver Strukturen gewährt und „Sprache als Ergebnis regelhafter Denkroutinen" (Weitzel 2006, 14) begriffen werden kann. Nicht zuletzt kommt der Sprache im Zusammenhang mit Kommunikation und Interaktion in unterrichtlichen Vermittlungssituationen besondere Bedeutung zu. Daher soll im Folgenden die Aufmerksamkeit auf sprachliche Aspekte im Hinblick auf die Erschließung von Vorstellungen gerichtet werden. Da Kognition auf metaphorische Konzepte zurückgreift, liefert die Analyse der Sprache Hinweise auf Vorstellungen – und somit auf Denkstrukturen. „Metaphorisch gesehen ist die Sprache also ein Fenster zur Kognition" (Riemeier 2005, 17).

Die Erfahrung stellt eine nicht unwesentliche Basis für unser Verständnis von den ‚Dingen der Welt' dar. In vielen Bereichen werden Metaphern benutzt, um Verstehen anzuleiten und Bedeutungen zu übertragen. Das gedankliche Konzeptsystem beruht auf diesen metaphorischen Strukturierungen: „Wenn, wie wir annehmen, dass unser Konzeptsystem zum größten Teil metaphorisch angelegt ist, dann ist unsere Art zu denken, unser Erleben und unser Alltagshandeln weitgehend eine Sache der Metapher" (Lakoff/Johnson 2004, 7). Der Metaphernbegriff geht über klassisch-rhetorische

Definitionstraditionen hinaus und wird in das weithin unhinterfragte Licht alltäglichen Sprachgebrauchs gestellt. Lakoff und Johnson begreifen Metaphern nicht als rhetorisch auffällige Sprachbilder, sondern als bestimmende Faktoren von Denken und Handeln (vgl. ebd.). Im Bezug auf die Erhebung von Schülervorstellungen stellt sich also die Frage nach den sprachlichen Aspekten der Schülervorstellungen und dem Umgang mit Metaphern. Dabei interessiert vor allem, inwiefern die Befunde zu Vorstellungen über Integration durch sprachliche Charakteristika flankiert werden können. Dazu werden auffällige sprachliche Bezeichnungen der Schüler/Innen angemerkt und die Vielfalt der sprachlichen Auseinandersetzung mit dem Wort Integration illustriert.

5.7.6.2 Charakteristische sprachliche Aspekte der untersuchten Schülervorstellungen

Die sprachlichen Äußerungen der Schüler/Innen bestärken die Objektivierung kultureller Gleichförmigkeit. Kultur wird zum Teil folkloristisch als Summe von „Eßgewohnheiten“, rituellen „Traditionen“ und „Bräuchen“ sprachlich expliziert – insgesamt umfassen kulturelle Bedingungen entsprechend die „ganze Lebensrichtung“ (FALCO; TOM; LANA). Kulturen können „nebeneinander“ und „miteinander“ existieren – man kann in einer Kultur „drin“ sein, ähnlich an einer Kultur „festhalten“ oder eine Kultur „aufrecht erhalten“ (LENA). Das Feiern von Hochzeiten, als kulturspezifische Inszenierungsform bringt eine Kultur „zum Vorschein“ – deckt sie gleichermaßen auf und macht sie ‚sichtbar‘ (LANA). Kulturelle Bedingungen konkretisieren sich im Kontext von Zuwanderung und Integration als „Richtlinien“ und sprachlich zugespitzt als „Zwang“ der Mehrheitsgesellschaft, dem es sich gleichsam zu „unterwerfen“ gilt (VINCE). Kulturelle Eigenschaften können sich „untereinander ausschließen“ – Kulturen gar „aufeinandertreffen“ (TOM).

In einem anderen Zusammenhang verweisen die sprachlichen Äußerungen auf Distanz und ‚räumliche‘ Entfernung, wenn das Verhältnis zwischen Einheimischen und Zugewanderten oder Minderheiten beschrieben wird. So wird durch Integration eine ‚Distanz‘ durch „Schritte“ des „Aufeinander-Zugehens“ und „Entgegen-Kommens“ aufgelöst (ANNA). Kulturelle Distanz bedingt in einem ähnlichen Zusammenhang eine „Annäherung“ (VINCE).

Ähnlich der Vorstellung konstruierter Unterschiede von LENA weist auch ANNA auf die Bedeutung natio-kultureller „Bilder“ und „Stempel“ hin, die „projiziert“ und als

„Generalisierung“ gleichsam objektiviert werden. Diese Verallgemeinerungen unterliegen natio-kulturellen „Formen“, in die es sich einzufügen gilt. Zuwanderung und Migration führen in der Konsequenz zu individuellen „Flickenteppichen“, die sich aus interkulturellen Kompetenzen und Erfahrungen zusammensetzen. Gleichsam prägen dadurch „Zwischenidentitäten“ das individuelle Selbstverständnis im Kontext von Zuwanderung. FALCO beschreibt sich in seinem Selbstkonzept als „Mittelding“. Den Referenzrahmen bilden jeweils natiokulturelle Zugehörigkeiten, die binär gedacht werden – zwei Zugehörigkeitspole bestimmen die Vorstellung: „Mittelding“ kann dabei sowohl „von beidem etwas“ als auch „zu keinem gehörend“ bedeuten.

Integration erhält als „Arbeit“ und „Aufgabe“ - Konnotationen aktiver Tätigkeit oder der zu ‚erledigenden Pflicht‘ schwingen in dieser Sprachpraxis mit (ANNA). Integration erhält durch „Zusammenarbeit“ die beiläufige Konnotation von sozialer Kooperation und gemeinsamen Herangehensweisen an eine Aufgabe oder Herausforderung (ANNA). Integration gleicht dem „Auflösen“ eines Stückes Zucker in einer Tasse Kaffee (VINCE). Auffallend ist das metaphorische Vorgehen ähnlich des Melting-Pot Konzepts. Dies impliziert die Vorstellung, dass Zuwanderer oder Minderheiten nach und nach in der Gesellschaft aufgehen und gleichsam unauffällig – sozial-kulturell nicht mehr wahrnehmbar seien. Dabei ist umstritten, inwiefern es sich einen einseitigen, durch hohen Anpassungsdruck gekennzeichneten Veränderungsprozess handelt oder um einen beidseitigen Transformationsprozess, der zu einer neuen gesellschaftlichen Struktur führen würde. FALCO verleiht seinem Integrationsverständnis durch den Verweis auf das „Einfügen“ eines Teils in eine Kette von „Bauklötzen“ metaphorischen Ausdruck. Die Vorstellung des „Einfügens“ entspringt lebensweltlichen Erfahrungen mit der handwerklich-intentionalen Bearbeitung von Gegenständen. Die Passung ist zweck- und zielgerichtet und hat die Passung zu einer bestimmten Form zum Ziel. Die Vorstellungen werden auf die Integration von Zuwanderern und Minderheiten – also auf soziale Prozesse im Sinne von Anpassungsprozessen übertragen. LANA bedient sich des Begriffes des „Einfügens“ als Aufgehen im gesellschaftlichen „Ganzen“. So weisen die Schüler/Innen das Wort Integration unterschiedlichen Referenzbereichen zu – „Auflösen“ bestimmt andere Vorstellungsinhalte als „Arbeit“, „Aufgabe“ oder „Auflösen“, wenn Worte und Vorstellungen über Integration gesucht und formuliert werden.

Insgesamt stützen die Auffälligkeiten der verwendeten Sprachpraxis die Untersuchungsergebnisse, indem dadurch Vorstellungen sozial-kultureller Konsistenz sprachlich zugespitzt hervortreten. Metaphern der Distanz und des Annäherns verweisen auf das Verständnis von Integration als Überbrücken von Unterschieden und Differenz. Auch verdeutlicht die Suche nach Worten in der Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff die gedankliche Vielfalt in der Annäherung an das Sachthema. Dabei wird die Notwendigkeit begrifflicher Reflexion – sowohl eigener als auch der von fachlichen oder politischen Termini im Hinblick auf die Vermittlungsperspektive deutlich.

5.7.7 Einordnung der vorliegenden Ergebnisse zu Befunden aus anderen Untersuchungen und Disziplinen

Untersuchungen zu den subjektiven Lernvoraussetzungen und Auseinandersetzungsverhalten von Schüler/Innen liegen in unterschiedlichen Domänen vor. Vor allem die naturwissenschaftlichen Fächer untersuchen seit Jahrzehnten die subjektiven Aneignungsperspektiven der Schüler/Innen. Blickt man auf den Stand der sozialwissenschaftlichen qualitativen Forschung zu Schülervorstellungen, bleibt der Rahmen zur Einordnung der vorliegenden Untersuchungsergebnisse überschaubar, ja gerade zu unbefriedigend. Einschlägig thematische Untersuchungen liegen bislang nicht vor. Auch die in der sozialwissenschaftliche Domäne gewachsene Tradition qualitativer Fachunterrichtsforschung liefert keine hinreichenden Befunde, um die explizierten Ergebnisse der vorliegenden Studie tiefer gehend vergleichen und argumentativ absichern zu können - die Spezifität der Untersuchungsfrage verschließt sich direkter Vergleiche. Zumeist bezogen sich die Analysen der sozialwissenschaftlichen und politikdidaktischen empirischen Unterrichtsforschung auf unterrichtliche Prozesse und Interaktionen und weniger auf konzeptuelle Vorstellungen der Schüler/Innen als Lernvoraussetzungen. Lediglich punktuell können Bezüge zu empirischen Untersuchungen der sozialwissenschaftlichen Fachdomänen hergestellt werden.

Die zunehmend empirisch ausgerichtete interkulturelle Bildungsforschung liefert Befunde zur ‚subjektiven Seite' der Integration und individuellen Zugehörigkeitskonstruktionen der Akteure. Beispielhaft sind die Studien zur ‚Innenperspektive' der Eingliederung als subjektiv empfundene Integration junger Erwachsener mit Migrations-

hintergrund (Schramkowski 2007) oder die Untersuchung der Zugehörigkeitskonstruktionen bildungserfolgreicher jugendlicher Immigranten (Badawia 2002). Gemeinsam ist ihnen der Perspektivenwechsel in Richtung der subjektiven Zugehörigkeits- und Integrationsmodelle, die sich jenseits der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft aufspannen. In diesem Sinne betont Badawia die eigenaktive Konstruktion von Zugehörigkeits- und Identitätsmodellen, die jenseits von ‚Bindestrich-Identitäten' konstruiert werden und versieht sie mit der metaphorischen Firmierung des „dritten Stuhls". Schramkowski (2007) problematisiert den unterschiedlichen Blickwinkel der Integrationsvorstellungen von Mehrheitsgesellschaft und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Dabei wird deutlich, dass die Befragten der Integration – auch begrifflich teilweise ablehnend gegenüberstehen. Gleichsam verweist die Studie auf die unterschiedlichen Blickwinkel und Wahrnehmungsformen von Zuwanderung und Integration und bestehende subtile Ausgrenzungsformen. Es wird deutlich, dass Integration nicht in eindimensionalen Betrachtungsweisen der Mehrheitsgesellschaft aufgehen kann. Partielle Ähnlichkeiten zu kritischen Auseinandersetzungsformen der Schüler/Innen, die innerhalb der vorliegenden Untersuchung herausgearbeitet werden konnten, sind dabei augenscheinlich und für die Vermittlungsaufgabe zu markieren.

Schelle (2003a) rekonstruiert in einer Arbeit zur empirischen Fachunterrichtsforschung anhand von hermeneutischen Fallrekonstruktionen die Verstehens- und Deutungsbewegungen von Schüler/Innen in Unterrichtssituationen. Den Hintergrund bilden Annahmen, dass „die Bedingungen und Voraussetzungen heutigen Unterrichtens […] keineswegs geklärt sind" (ebd., 9). Schelle interessieren die noch weitgehend unentdeckten Deutungs- und Verstehensstrategien der Schüler/Innen. Zuspitzend fragt sie, „ob nicht gerade die politische Bildung aufseiten der Schüler und Schülerinnen hermeneutische Kompetenzen und Voraussetzungen des Selbst- und Fremdverstehens zu entfalten hätte, die es ermöglichen, mit kulturellen Grenzerfahrungen, Mehrdeutigkeiten und Fremdheitszumutungen umzugehen" (ebd.). Die Studie wirft Fragen nach den Verstehensbedürfnissen und dem hermeneutischen Vorgehen von Schüler/Innen auf und untermauert gleichsam die Notwendigkeit, die individuellen Zugänge und Auseinandersetzungsformen im Sachkontext für den Unterricht fruchtbar zu machen.

Die in der vorliegenden Untersuchung hervortretende Stringenz und Kohärenz in der argumentativ-hermeneutischen Auseinandersetzung der Schüler/Innen mit Zuwande-

rung und Integration bekräftigt die Relevanz der von Schelle aufgedeckten hermeneutischen Kompetenzen der Schüler/Innen für den sozialwissenschaftlichen Unterricht – sie verlangen Lernangebote und schülernahe Vermittlungsformen, in denen Raum zur Aushandlung von Vorstellungen und zur Fortentwicklung der hermeneutischen Kompetenzen der Schüler/Innen bleibt. Die formulierten Grundsätze im Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion weisen in diese Richtung.

Blickt man auf andere Domänen, wie beispielsweise der Geschichte, so lassen sich weitere fruchtbare Erkenntnisse aus der empirischen Lehr- und Lernforschung der Geschichtsdidaktik ziehen. So liegen bereits Untersuchungsergebnisse zu den konzeptuellen Strategien der Schüler/Innen in historischen Lehr- und Lernprozessen vor, die sich internationaler Befunde bedienen und bereits verallgemeinerbare Ergebnisse zur Verfügung stellen (vgl. Günther-Arndt 2006). Demnach kann davon ausgegangen werden, „dass Schüler Geschichte immer auch, ja vor allem im Kontext ihrer Alltagsbeobachtungen und ihres Alltagsverständnisses interpretieren“ (ebd., 260). Die im Alltag relevanten Denkschemata strukturieren das historische Verständnis über Vergleiche und Analogien. Historische Rahmenbedingungen, Institutionen und Strukturen werden für die Erklärung historischer Ereignisse kaum oder nicht genutzt. Schüler/Innen erklären Geschichte hingegen stärker intentional, aus den Motiven der historischen Akteure und bevorzugen linear-kausale Erklärungsstrategien (vgl. ebd.). In der vorliegenden Untersuchung konnte gezeigt werden, dass auch im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Lernfeld von Zuwanderung und Integration lebensweltliche Perspektiven und Erfahrungen für die Erklärung von Ein- und Ausgrenzungen genutzt werden. Integration wird mit Erfahrungen aus lebensweltlichen Situationen abgeglichen und diese zur Erklärung von Konzepten des Zusammenlebens zwischen Einheimischen und Zuwanderern herangezogen. Zudem stellen auch in der vorgelegten Untersuchung Institutionen und Strukturen keinen wesentlichen Rahmen für die Erklärung von Integration dar.

Die Zusammenschau und Ausdeutung empirischer Untersuchungsergebnisse zur Bedeutung der subjektiven Seite von Integration und Zugehörigkeit, der hermeneutischen Kompetenzen von Schüler/Innen sowie der domänen-übergreifend explizierten Relevanz lebensweltlicher Kontexte und domänenspezifischer Interpretationsstrate-

gien der Schüler/Innen lässt sich für die Ergebnisse und Konsequenzen der vorliegenden Untersuchung wie folgt auf den Punkt bringen:

- Zuwanderung und Integration bedingen – auch und gerade unter Gesichtspunkten der Vermittlung – den Einbezug der individuellen Perspektiven und Sichtweisen der Subjekte. Integration geht nicht in der Vermittlung von Integrationskonzepten auf, sondern erfordert die Beachtung der subjektiven Relevanz, die in lebenssituativen Kontexten der Schüler/Innen gründen und dort alltäglicher Sinnstiftung unterliegen.
- Die in Vermittlungssituationen wirksamen hermeneutischen Denk- und Interpretationsstrategien der Schüler/Innen und ihre dabei konstruierten Erklärungskonzepte stellen eine zentrale unterrichtliche Kategorie dar, an die es anzuknüpfen gilt, wenn Vorstellungen gedeutet, entwickelt oder verändert werden sollen.
- Lebensweltliche Erfahrungen und biografische Selbstkonzepte der Schüler/Innen prägen die in der Auseinandersetzung mit den Sachgegenständen hervor tretenden Erklärungskonzepte wesentlich mit und müssen entsprechend in Vermittlungssituationen beachtet und genutzt werden - sie stellen Lernhindernisse und Lernhilfen zugleich dar.
- Deutungsformen und –strategien der Schüler/Innen zeichnen sich weniger durch Konzepte von Struktur und Institution aus, sondern fokussieren soziale Prozesse und intentionale Handlungen von Menschen und Akteuren. Dies impliziert Folgen für die Entwicklung von Vorstellungen und das Denken in Zusammenhängen.

5.7.8 Zusammenschau zentraler Befunde im Hinblick auf die Vermittlungsperspektive

Die Analyse der Schülervorstellungen macht ersichtlich, dass Pluralität und Migration alltägliche Bestandteile der Lebenspraxis in Schule, Freundeskreis und Familie darstellen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die rekonstruierten Vorstellungen der interviewten Schüler/Innen eng mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit verknüpft sind – etwa, wenn Selbst- und Fremdbilder für die Argumentationen herangezogen werden, Ein- und Ausgrenzungen lebensweltlich kontextualisiert oder normative Grundsätze der Integration am biografischen Beispiel ausgehandelt werden. Die Schüler/Innen greifen auf alltägliche Vergleiche, Analogien und metaphorische Sprachbilder zurück, um migrationsbedingte Differenz, Pluralität sowie Prozesse der Ein- und Ausgrenzung subjektiv erklärbar und anerkennungswürdig zu machen.

Durchgängig wird Integration als Veränderung der Migrantengruppen und ethnischen Minderheiten im Sinne von Anpassung gedacht und bisweilen negativ konnotiert oder ablehnend zurückgewiesen. Allerdings sind die Konzepte nicht nur eine Frage des Standpunktes. Anpassungsvorstellungen lassen sich in der Auseinandersetzung mit Integration unabhängig ihrer individuellen Bewertung finden. In einem ähnlichen Zusammenhang werden die Voraussetzungen der Zugewanderten und Minderheiten als homogene Gruppen mit Merkmalen kultureller Differenz gedacht. Die sozial-kulturelle Perspektivierung durchzieht die Schülervorstellungen durchgängig. Die individuellen Konzepte im Rahmen der Auseinandersetzung mit Zuwanderung und Integration variieren. Während funktional-intentionale Orientierungen Anpassung an sozial-kulturelle Alltagsstandards durch ihre Funktion für die alltägliche Lebenspraxis legitimieren oder zurückweisen, entwickeln multikulturelle Orientierungen ablehnende Haltungen gegenüber Anpassungsvorstellungen – sie betonen normativ den Eigenwert kultureller Pluralität oder weisen auf die vermeintliche Gefahr kultureller Konflikte in der Auseinandersetzung mit Integration hin. Nur partiell konzeptualisieren die Schüler/Innen Zuwanderung und Integration durch politische Fragerichtungen und Problematisierungen. Die zugeschriebenen gesellschaftlichen Bedingungen und Alltagsstandards implizieren überwiegend – jedoch nicht ausschließlich – Auseinandersetzungsformen, die sich auf sozialen Ebenen der Anerkennung von Zuwanderung und

Integration manifestieren. Einerseits sind diese als gesellschaftliche Voraussetzungen für die Akzeptanz von Pluralität und damit für Integration von wichtiger Bedeutung, andererseits entsteht durch die Ausschließlichkeit dieser Perspektive die Gefahr, dass Integration als primär gesellschaftliche Aufgabe vorgestellt wird, die im engeren Sinne keiner politischen Problemstruktur unterliegt.

Ein- und Ausgrenzungsmechanismen werden hinsichtlich ihrer Entstehung und Funktion partiell hinterfragt, jedoch tendenziell im Eindeutigen aufgelöst. Den Schüler/Innen fehlen die begrifflichen und gedanklichen Werkzeuge, um Integration jenseits natio-kultureller Eindeutigkeit auch in unübersichtlichen und uneinheitlichen gesellschaftlichen Gemengelagen zu beurteilen – kritisch einzuschätzen und gegebenenfalls in größere Zusammenhänge einordnen zu können. Die Vorstellungen der Schüler/Innen bedienen sich eher der Gewissheit von Konzepten des Deutsch-Seins oder Nicht-Deutsch-Seins und linear-kausalen Erklärungsmustern des Integriert-Seins oder Nicht-Integriert-Seins.

Die herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schülerperspektiven implizieren notwendigerweise Konsequenzen für den Unterricht, wenn die Schülervorstellungen für die Gestaltung der eigenen Lebenspraxis und der Bewältigung von durch Migration geprägter Lebenssituationen in ihrer Bedeutung ernst genommen werden. Die Ergebnisse der Fachlichen Klärung sollen der weiteren Ausdeutung der subjektiven Vorstellungen behilflich sein und innovative Hinweise für die konstruktive Aufgabe der Entwicklung von Lehr- und Lerndesigns aufzeigen. Weiterhin erlauben Fachkonzepte die Einschätzung lernförderlicher und lernhinderlicher Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit Zuwanderung und Integration und stellen eine legitimierbare Basis für die Differenzierung der Schülerkonzepte im Rahmen der migrationsdidaktischen Strukturierung zur Verfügung. Fortfolgend werden die explizierten theoretischen Aussagen und grundlegenden Ideen der fachlichen Auseinandersetzung durch die wechselseitige Betrachtung mit den lebensweltlichen Vorstellungen gespiegelt – und so auf ihre lernwirksame Bedeutsamkeit aus der didaktischen Perspektive hin untersucht. Dieses Vorgehen lässt neue Verbindungen fachlicher Bedeutsamkeit und lebensweltlicher Authentizität erwarten und soll zugleich den dynamischen, an Bedeutung gewinnenden Gegenstand der Integration von Zuwanderern kontextspezifisch erlernbar machen.

6 Wechselseitiger Vergleich

6.1 Grundlagen

Der folgende Vergleich von Vorstellungen wird vor allem deswegen als ‚wechselseitig' bezeichnet, weil die Verknüpfung von lebensweltlichen und fachlichen Vorstellungen nicht einseitig normativ vorgenommen wird. Das Vorgehen des wechselseitigen Vergleichs basiert vielmehr auf der Annahme, dass sich die Untersuchungsergebnisse aus der Fachlichen Klärung und der Erhebung von Schülervorstellungen wechselseitig erhellen und die Vermittlungsabsicht befruchten (vgl. Gropengießer 2001, 199). Das In-Beziehung-Setzen erlaubt eine Analyse von Vorstellungen aus der jeweilig anderen Perspektive und soll für die Didaktische Strukturierung von Lehr- und Lerndesigns der migrationspolitischen Bildung genutzt werden. Die wechselseitige Gegenüberstellung fachlicher und lebensweltlicher Vorstellungen orientiert sich an folgenden Fragestellungen:

- Welche Korrespondenzen zwischen fachlichen und lebensweltlichen Vorstellungen können aus der Perspektive der Vermittlung identifiziert werden?
- Durch welche Spezifität kann das Verhältnis von Lebensweltkonzepten und sozialwissenschaftlichen Erklärungskonzepten, Methoden und Termini im Lernfeld Zuwanderung und Integration auf den Punkt gebracht werden?
- Können bereichsspezifische Gemeinsamkeiten, Begrenztheiten und Eigenheiten im Verhältnis von Schüler- und Fachvorstellungen herausgearbeitet werden?
- Welche lernförderlichen und lernhinderlichen Vorstellungen können dabei expliziert werden?

Das In-Beziehung-Setzen erfolgt auf der Ebene der vorausgehend erschlossenen Denkfiguren und explizierten Grundannahmen über Zuwanderung und Integration. Die explizierten integrationswissenschaftlichen Ansätze werden jeweils mit den Schülervorstellungen anhand der fokussierten sachstrukturellen Bereiche wechselseitig vergli-

chen. Damit wird die Bezugnahme der Schülervorstellungen auf alle fachlichen Denkfiguren möglich und die Teiluntersuchungen somit für den Vergleich kommensurabel. Das Vorgehen wird von der Grundannahme geleitet, dass beide Vorstellungen als gleichwertig anzusehen sind – für die Vermittlung und Planung von Unterricht werden beide Vorstellungen als nützlich erachtet. Auffällige Verschiedenheiten zwischen den Vorstellungen erwachsen demnach aus ihrer spezifischen Kontextbezogenheit und dem referentiellen Rahmen ihres Ursprungs.

Die Korrespondenzen zwischen fachlichen Vorstellungen und Schülervorstellungen können in Kategorien von Eigenheiten, Gemeinsamkeiten und Begrenztheiten geschieden werden (vgl. Kattmann u. a. 1997, 13).

- Eigenheiten sind die Vorstellungen zu einem Inhaltsbereich, die für eine der beiden Perspektiven als charakteristisch anzusehen sind.
- Gemeinsamkeiten sind gleichgerichtete oder kongruente Vorstellungen zu einem Inhaltsbereich in beiden Perspektiven
- Begrenztheiten bezeichnen die Grenzen einer Perspektive, deren Kategorisierung erst durch die Betrachtung der jeweils anderen Perspektive ermöglicht wird.

6.2 Vergleich lebensweltlicher und fachlicher Vorstellungen

6.2.1 Vorstellungen zur Denkfigur Angleichung

Eigenheiten

Die Schüler/Innen implizieren mit Integration einen sozial-kulturellen Anpassungsprozess von Migrantengruppen unter Orientierung an den Bedingungen und Alltagsstandards der Mehrheitsgesellschaft. Neben dem Erwerb von Sprachkenntnissen und gesellschaftlich relevantem Basiswissen als Befähigung zur Teilhabe, dient die einhergehende Grundlegung von Unterschieden zwischen Migrantengruppen und den gesellschaftlichen Bedingungen der Einheimischen als begründungsfähige Legitimationsfigur von Veränderung und Anpassung – durch die orientierte Anpassung der Zugewanderten wird sozial-kulturelle Differenz aufgelöst. Dabei argumentieren die Schüler/Innen vornehmlich durch die Bezugnahme auf alltägliche Lebensweltsituationen. Im Unterschied dazu fokussieren fachliche Vorstellungen der Assimilation auf die Angleichung der Migrantengruppen hinsichtlich struktureller Merkmale im Vergleich zur Aufnahmegesellschaft. Der orientierungsleitende Erwerb von basalem Gesellschaftswissen stellt in der fachlichen Sichtweise lediglich einen funktionalen Startpunkt für weitere Assimilationsprozesse dar, wobei Integration als Endpunkt verstanden wird – handlungstheoretische und makrostrukturelle Perspektiven werden verknüpft. Dies betont den Zugang zu den gesellschaftlichen Institutionen und Positionen und verweist auf einen langfristigen Angleichungsprozess im Hinblick auf die gesellschaftlichen Beteiligungsmöglichkeiten. Integration umfasst als Ergebnis von Assimilationsprozessen kognitive, soziale, strukturelle und identifikatorische Dimensionen von Ähnlichkeit als physischem und sozialem Gleichgewichtszustand.

Gemeinsamkeiten

Beide Vorstellungsbereiche fokussieren auf die Transformation und Veränderungsbereitschaft der Zuwanderergruppen als funktionale Voraussetzung der Integration. Dabei stellen die sozial-kulturellen Bedingungen der Aufnahmegesellschaft einen wesentlichen Orientierungspunkt für Angleichungsprozesse zur Verfügung. Ferner blicken

beide Vorstellungsbereiche auf Integration unter der eingenommenen Perspektive der Ankunfts- oder Aufnahmegesellschaft und stellen diese den vermeintlich differenten sozial-kulturellen Bedingungen der Einwandererkultur als Differenz entgegen. Das Aufrechterhalten und die Stabilität ethnischer Gemeinden werden vorschnell als Desintegration und mangelhafte Anpassungsbereitschaft negativ gedeutet.

Begrenztheiten

Die Begrenztheiten beider Vorstellungsbereiche gründen in der spiegelbildlichen Betrachtung der jeweils anderen Perspektive. Die Schüler/Innen perspektivieren Angleichungsprozesse auf der Ebene des sozialen Nahraums. Sie fokussieren die alltägliche Übernahme basalen gesellschaftlichen Wissens und kultureller Alltagsstandards, die zur Orientierung im gesellschaftlichen Alltag relevant werden. Dabei geraten strukturelle Perspektiven und formale Akte beispielsweise des Erwerbs der Staatszugehörigkeit aus dem Blick. Die eingenommene soziale Perspektive kann Integration nicht hinreichend anhand systematischer Kriterien einordnen und zieht Kategorien der Anpassung zur Beurteilung heran. Hingegen übersieht die fachliche Perspektive die Alltäglichkeit von Integrationsaufgaben jenseits makrostruktureller Merkmale. Probleme alltäglicher Diskriminierung, subtile Ausgrenzungsformen und Aspekte sozialer Ungleichheit können durch die strukturellen Determinanten der Assimilation nicht hinreichend erfasst werden.

Tab. 11: Vergleich von Vorstellungen zur Denkfigur Angleichung

Lebensweltliche Perspektive		Fachliche Perspektive
Angleichung		
Eigenheit • Integration als sozialer Prozess der Anpassung von Verhaltensweisen Zugewanderter unter Orientierung an den sozial-kulturellen Bedingungen der Mehrheitsgesellschaft		*Eigenheit* • Integration als Zustand der Ähnlichkeit zwischen Zuwanderergruppe und Einheimischen anhand kognitiver, struktureller, sozialer und identifikativer Merkmale
	Gemeinsamkeit • Integration impliziert Transformation und Veränderung auf Seiten der Zuwanderer und ethnischen Minderheiten	
Begrenztheit • Vernachlässigung der Integration in die strukturellen gesellschaftlichen Institutionen und Positionen		*Begrenztheit:* • Vernachlässigung der Reflexion von Anpassungsdruck und Fokus auf Desintegration im Integrationsalltag

Quelle: Eigene Erstellung

6.2.2 Vorstellungen zur Denkfigur Toleranz

Eigenheiten

Die Schüler/Innen identifizieren Toleranz als eine wesentliche Grundlage für die Integration von Zuwanderern und Minderheiten. Kulturelle Differenz bedingt in den Vorstellungen der Schüler/Innen normativ der Toleranz, um Ausgrenzung, Diskriminierung und Marginalisierung von Migrantengruppen und Minderheiten zu vermeiden. Im Gegensatz dazu verweisen fachliche Perspektiven auf die einhergehende Gefahr der Kulturalisierung und Ethnisierung der Gesellschaft: Toleranz im Umgang mit multikultureller Differenz und Vielfalt wird als zweifelhafte Grundlage der Integration betrachtet, trägt sie doch die Gefahr der ethnischen Mobilisierung in sich, beruht auf einer einseitig natio-kulturellen Deutung von Integration und mündet schlussendlich in der eigentlich zu vermeidenden Verhärtung von kulturellen Unterschieden. Die durchaus ‚gut gemeinte' lebensweltliche Toleranz stiftet in der fachlichen Perspektive kein hinreichendes Potenzial, um Integrationspolitiken auf eine verbindliche politische Basis stellen zu können. Vielmehr steht sie der Integration sogar teilweise entgegen, da sich die dauerhafte Betonung von Ungleichheit und Differenz in sozial-kulturellen Konflikten manifestieren kann.

Gemeinsamkeiten

Die Gemeinsamkeit beider Vorstellungsbereiche liegt in der Auseinandersetzung mit der sozialen Voraussetzung von Integration – Anerkennung, Akzeptanz, Respekt und Toleranz werden als normative Bedingungen der multikulturellen Gesellschaft in den Zusammenhang mit Zuwanderung und Integration gestellt. Beide Vorstellungsbereiche befragen die soziale Funktion von Toleranz gegenüber kultureller Differenz und Pluralität auf ihren Beitrag für Integration und das gesellschaftliche Zusammenleben.

Begrenztheiten

Aus fachlicher Perspektive erliegen die Schüler/Innen einer unreflektierten Betrachtung sowie Überbetonung von kultureller Differenz. Sie fokussieren die Überwindung von kulturellen Unterschieden durch Toleranz und Anerkennung als eine wesentliche Grundlage der Integration. Dabei bedienen sie sich eines homogenen Kulturverständ-

nisses als Grundlage der Orientierung im Problemfeld. Die homogen gedachten Einwandererkulturen und die kulturellen Bedingungen der Aufnahme- oder Mehrheitsgesellschaft stehen sich in den Vorstellungen der Schüler/Innen diametral gegenüber. Fachliche Perspektiven kritisieren hingegen die Ausschließlichkeit der kulturalistischen Sichtweise einer auf multikultureller Toleranz basierenden Zuwandererintegration und verweisen auf fortbestehende Ausgrenzungsformen und die Verschleierung struktureller Ungleichheit durch die normative ‚Leerfomel' der Toleranz. Dabei verkennt die fachliche Perspektive jedoch die lebensweltliche Bedeutung von Anerkennung und Toleranz im Umgang mit Zuwanderung und Integration: Sie unterschätzt den Beitrag der ‚gefühlten' Toleranz als soziale Ressource zur Vermeidung von Ausgrenzung und Marginalisierung im Integrationsalltag.

Tab. 12: Vergleich von Vorstellungen zur Denkfigur Toleranz

Lebensweltliche Denkfigur		Fachliche Denkfigur
Toleranz		
Eigenheit • Toleranz im Umgang mit multikultureller Differenz und Vielfalt als Grundlage der Integration		*Eigenheit* • Toleranz im Umgang mit multikultureller Differenz und Vielfalt als zweifelhafte Grundlage der Integration durch die Gefahr einer Ethnisierung der Gesellschaft
	Gemeinsamkeit • Einschätzung von Toleranz multikultureller Differenz und Pluralität als normative Grundlage der Integration	
Begrenztheit • Kulturalistische Perspektive und Fokussierung vermeintlich kultureller Differenz		*Begrenztheit:* • Vernachlässigung der Bedeutung von ‚gefühlter' Toleranz und Solidarität als soziale Ressourcen im Integrationsalltag

Quelle: Eigene Erstellung

6.2.3 Vorstellungen zur Denkfigur Zugehörigkeit

Eigenheiten

Die Schüler/Innen verstehen Integration als einen sozialen Prozess, der zwischen Zughörigkeit als subjektiv empfundene oder durch Abstammung und Akzeptanz bedingte natio-kulturelle Identität vermittelt. Ein- und Ausgrenzungen werden dabei entlang natio-kultureller Grenzziehungen ausgehandelt. Zugehörigkeit und Identität werden tendenziell im Eindeutigen aufgelöst und als Abstammung objektiviert oder als empfundene Zugehörigkeit subjektiviert. Den Referenzrahmen bilden homogen gedachte Nationalgesellschaften. Dagegen fassen transnationale Perspektiven Integration (Inkorporation) als ergebnisoffenen und interaktiven Verflechtungszusammenhang zwischen Migrantengruppen und Einheimischen auf, der Mehrfachzugehörigkeiten und hybride Identitäten jenseits natio-kultureller Bezugssysteme hervorbringt. Zugehörigkeitsmodelle werden in einem dialektischen Interaktions- und Konstruktionsprozess zwischen Eingewanderten und Einheimischen verhandelt, die neuartige Integrationsaufgaben jenseits der Assimilation implizieren. Den Referenzrahmen bilden multilokale Integrationsräume, die sich im Gegensatz zu den Schülerperspektiven jenseits der nationalstaatlich verfassten Gesellschaftsstrukturen aufspannen.

Gemeinsamkeiten

Die Gemeinsamkeit beider Vorstellungsbereiche liegt in der Betonung der identifikatorischen Voraussetzung im Zusammenhang mit Zuwanderung und Integration. Beide Perspektiven unterstellen einer gelingenden Integration (Inkorporation) tendenziell stabile Zugehörigkeits- und Identitätsmodelle als sinnstiftende Orientierungen im Integrationsprozess.

Begrenztheiten

Die Schüler/Innen unterliegen aus fachlicher Sichtweise einer unreflektierten Betrachtung des Verhältnisses von Flächen- und Sozialräumen im Zusammenhang mit Zugehörigkeit und Identität. In der Auseinandersetzung mit Zuwanderung und Integration bleiben überwiegend die natio-kulturellen Erklärungskonzepte deutungsrelevant für die Aushandlung von Ein- und Ausgrenzungsformen. Vermeintliche Zugehörigkeits-

dilemmata in der Auseinandersetzung mit Ausgrenzungsprozessen werden partiell in subjektiv empfundener Zugehörigkeit aufgelöst. Für die Bewältigung von ethnisch, sprachlich und sozial heterogenen Lebenssituationen und Gemengelagen, die sich jenseits natio-kultureller Gleichförmigkeit, Zugehörigkeit und Konzepten von Deutsch-Sein aufspannen, geraten die lebensweltlichen Perspektiven zusehends an die Grenzen ihrer Erklärungskraft. Fachliche Perspektiven blicken hingegen auf die jenseits nationaler oder kultureller Bezugsrahmen liegenden pluri-lokalen Integrationsräume als Orte von Mehrfachzugehörigkeiten und hybrider Identitäten. Dabei blenden sie die lebensweltlich relevanten Orientierungsrahmen in der Einordnung von Zuwanderung und Integration aus. Die Betonung optionaler Inkorporationsbezüge und einhergehender Mehrfachzugehörigkeiten wird im Integrationsalltag zuweilen als ‚nirgends zugehörig' und doppelt ausgegrenzt erlebt. Die auf der einen Seite positive geringe normative Aufladung von Integration als Inkorporation impliziert auf der anderen Seite Gefahren der relativistischen Beliebigkeit von Integration.

Tab. 13: Vergleich von Vorstellungen zur Denkfigur Zugehörigkeit

Lebensweltliche Perspektive		Fachliche Perspektive
Zugehörigkeit		
Eigenheit • Integration als Prozess, der zwischen Zugehörigkeit als subjektiv empfundene oder durch Abstammung und Akzeptanz bedingte natio-kulturelle Identität vermittelt		*Eigenheit* • Integration (Inkorporation) als ergebnisoffener interaktiver Verflechtungszusammenhang zwischen Migranten und Einheimischen, der Mehrfachidentität / hybride Identität jenseits natio-kultureller Bezugssysteme kreiert
	Gemeinsamkeit • Integration umfasst identifikative Zugehörigkeit als sinnsiftende Orientierung von Individuen und Gruppen	
Begrenztheit • Unreflektierte Betrachtung des Zusammenhangs von Sozial- und Flächenräumen		*Begrenztheit:* • Vernachlässigung der Bedeutung von ‚gefühlter' Zugehörigkeit und vermittelter Identität im Integrationsalltag

Quelle: Eigene Erstellung

6.2.4 Zusammenfassung: Vorstellungsstrukturen im Vergleich

Die Konzepte der Schüler/Innen und die der fachlichen Ansätze bedienen sich unterschiedlicher Erklärungsgrundsätze. Die Schüler/Innen interpretieren Integration unter Orientierung an sozialen Ordnungskategorien. Abweichungen von sozialen Standards bedürfen der Aufhebung durch Anpassungsleistungen der Zuwanderergruppen und Minderheiten und durch die Akzeptanz und Toleranz sozial-kultureller Differenz der Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft – wenn dies auch zuweilen kritisch hinterfragt oder abgelehnt wird. Die Schüler/Innen stellen ihre Konzepte dabei zumeist in einen kohärenten Sinnzusammenhang mit lebenssituativer Relevanz und subjektiven Erfahrungen – dabei nutzen sie lebensweltliche Analogien und Vergleiche zur Erklärung und argumentativen Abgleichung von Konzepten. Die fachlichen Ansätze fokussieren Integration hingegen als multidimensionale Kategorie, die nicht in sozialen Perspektiven aufgeht, sondern neben motivationalen Bedingungen der Akteure auch strukturellen und institutionellen Bedingungen sowie Aushandlungsprozessen unterliegt. Sie unterscheiden Kontexte und differenzieren spezifische Erklärungskonzepte.

Tab. 14: Struktur konzeptueller Vorstellungen

Schüler/Innen	Fachliche Ansätze
• soziale Erklärungsschemata	• strukturelle Erklärungsschemata
• Linear-kausale Erklärungskonzepte	• Differenziert-strukturelle Erklärungen
• Lebenssituative Deutungsformen und Abgleichung lebenssituativer Kohärenz (Vergleich und Analogie)	• Kontext- und bereichsspezifische Deutung (Interpretation)

Quelle: Eigene Erstellung

6.2.5 Fazit

Die am Beispiel der Integration von Migranten und Minderheiten explizierten Ergebnisse der wechselseitigen Betrachtung lebensweltlicher und fachlicher Vorstellungen machen deutlich, dass ein gelingender Fachunterricht zur migrationspolitischen Bildung auf beide Perspektiven angewiesen ist. Die fachlich basierte Legitimation sachstruktureller Erklärungskonzepte und die lebensweltliche Authentizität von Schülervorstellungen stiften beide einen gleich wichtigen Beitrag für den migrationspolitischen Unterricht. Durch die vorgenommene Betrachtung verschiedener Vorstellungsbereiche konnten innerhalb dieser Untersuchung beide Perspektiven bereichert und im Hinblick auf die Vermittlungsaufgabe vervollständigt werden.

7 Didaktische Strukturierung

Die Didaktische Strukturierung verknüpft die Teilergebnisse der Untersuchungsschritte im Hinblick auf die Vermittlungsabsicht. Es werden neben der Reflexion domänenspezifischer Bedingungen des Lehrens und Lernens Grundsätze und integrative unterrichtliche Leitideen formuliert, die im Hinblick auf die Untersuchungsergebnisse empirisch abgesichert werden. Darüber hinaus erfolgt eine Einschätzung themenübergreifender Konsequenzen der vorliegenden Studie.

7.1 Fragestellung

Die Zieldimension der Didaktischen Strukturierung umfasst die Entwicklung von integrativen Leitideen und didaktischen Strategien im Hinblick auf einen nachhaltigen Kompetenzerwerb im Bereich der migrationspolitischen Bildung. Im Vordergrund stehen didaktische Reflexionsmomente, die Schülervorstellungen und fachliche Perspektiven in einen fruchtbaren unterrichtlichen Dialog verwickeln. Die Grundlage hierfür bildet eine empirisch basierte Legitimierung von Vorstellungsänderungen im Lernfeld.

Das In-Beziehung-Setzen von Fachkonzepten, Methoden und Termini der sozialwissenschaftlichen Disziplinen mit Schülervorstellungen stellte im Verlauf der Untersuchung eine wesentliche Voraussetzung und zugleich vornehmliche Basis für die Eingrenzung und Entwicklung fachdidaktischer Verfahren und Vorgehensweisen dar. Durch die Methode des wechselseitigen Vergleichs konnten die Ergebnisse aus den Teiluntersuchungen der Didaktischen Rekonstruktion nutzbar gemacht werden. Bei der folgenden gemeinsamen Berücksichtigung können beide Vorstellungsbereiche zu einer neuen Qualität gelangen und Lehr- und Lernsituationen dadurch gleichsam empirisch fundiert strukturiert werden.

Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt der Untersuchungsaufgabe:

- Welche Voraussetzungen und Bedingungen des domänenspezifischen Lehrens und Lernens sind in Vermittlungssituationen zu beachten?
- Wie können Korrespondenzen von fachlichen Konzepten und Schülerkonzepten unter der Perspektive der Vermittlung didaktisch genutzt werden?
- Welche Inhaltsfelder und didaktischen Strategien können im Rahmen von domänenspezifischen Ansätzen konzeptueller Rekonstruktion im migrationspolitischen Lernfeld als fruchtbar betrachtet werden?
- Welche spezifischen Leitideen werden für die migrationspolitische Bildung ersichtlich und welche themenübergreifenden Konsequenzen können für Unterricht und Fachdidaktik aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie gezogen werden?

7.2 Theoretische Grundlagen des Lernens

7.2.1 Konzeptwechselansätze

Lernen kann als die Veränderung von Vorstellungen, als deren Erweiterung oder Erneuerung verstanden werden. Lernprozesse umfassen sowohl eine Differenzierung vorhandener Vorstellungen als auch die damit verbundene Prägung neuer mentaler Strukturen (vgl. Lange 2008c, 245ff.). Unter der konstruktivistischen Perspektive wird Lernen als ein eigenaktiver Prozess der Veränderung von Vorstellungen betrachtet, der in hohem Maße mit den lebensweltlichen Prägungen und Erfahrungen der Schüler/Innen verwoben ist. Lernprozesse regen zur reflexiven Fähigkeit der Einsicht in die eigenen Vorstellungen an und unterstützen Differenzierungen und den Aufbau neuer Vorstellungen. In diesem Zusammenhang wird heute üblicherweise von Konzeptwechsel (Conceptual Change) gesprochen (vgl. Posner et al. 1982). Konzeptwechseltheorien untersuchen die Bedingungen und Möglichkeiten des Wechsels von Lebensweltvorstellungen in Richtung einer Übernahme von fachlich angemessenen Vorstel-

lungen. In der Entwicklungsgeschichte bedeutete dies zunächst eine normative Perspektive, innerhalb derer fachlich ‚falsche' Vorstellungen zugunsten angemessener Vorstellungen ersetzt werden sollten. Es wurden vier allgemeine Bedingungen des Konzeptwechsels identifiziert (vgl. Posner et al. 1992; Strike & Posner 1992).

1. Existierende Vorstellungen müssen in-frage-gestellt werden, d.h., das Individuum muss unzufrieden mit seinen verfügbaren Erklärungsdispositionen sein. Eine Möglichkeit der Erzeugung dieser Unzufriedenheit besteht in der Anbahnung kognitiver Konflikte oder der Überführung divergierender Vorstellungen in einen übergeordneten größeren Erklärungszusammenhang.
2. Die neue Vorstellung muss verständlich sein, beispielsweise in das bestehende Konzeptsystem ‚passen' und sich als stringent und nachvollziehbar erweisen.
3. Die neue Vorstellung muss plausibel sein, sie darf nicht zu Inkonsistenzen und Unsicherheiten führen. Dies ist eine fundamentale Bedingung, wenn es darum geht, ob alternative Erklärungen subjektiv angenommen und internalisiert werden.
4. Die neue Vorstellung muss fruchtbar sein, sie sollte sich in anderen Situationen als erfolgreich erweisen und somit flexibel übertragbar auf ähnliche Erklärungssituationen sein.

Diese eher unspezifischen Annahmen sind als zweckrational kritisiert worden (vgl. Duit 2000, 82). Sie unterschätzen demnach emotionale, affektive und fachspezifische Faktoren und deren Bedeutung in Lernprozessen. Konkretisierungen wenden sich daher spezifischen Bedingungen des Lernens zu.

Stella Vosniadou betonte beispielsweise die Veränderung mentaler Modelle durch Lernen (vgl. Vosniadou 1994). Dabei werden einerseits aus epistemologischen und ontologischen Überzeugungen bestehende subjektive Rahmentheorien und andererseits konkrete inhaltlich-fachbezogene (Objekt-)Theorien geschieden. Da die langfristig aufgebauten Rahmentheorien einschließlich ihrer kohärenten verinnerlichten Deutungsmuster inhaltliche Lernprozesse erschweren können, sind diese Grundsätze durch Lernprozesse zunächst in Frage zu stellen, um das Fachwissen inhaltlicher Theorien vermitteln zu können.

Der durch Lernprozesse hervorgerufene Erwerb neuer mentaler Erklärungskonzepte kann andererseits in den Zusammenhang einer spezifischen Kontextualisierung von Konzepten modelliert werden, die vor allem aus der Kontrastierung von Lebensweltkontexten und wissenschaftlichen Kontexten unter situativer und kognitiver kontextueller Bedeutsamkeit hervorgehen, d. h. die Entwicklung eines Konzepts gründet gemäß dieser Annahmen im spezifisch situativen Kontext, in dem das neue Konzept verwendet wird (vgl. Caravita & Halldén 1994). Andere Auffassungen betonen die sozialkulturelle Gebundenheit der Bedingungen des Lernens und die einhergehenden Interaktionsprozesse zwischen den Akteuren als bedeutsam für die Änderung von Konzepten. Demnach werden Konzepte im Hinblick auf die Konzeptverwendung in sozialkulturellen Kontexten aus- und umgebildet (vgl. Säljö 1999). Vor dem Hintergrund der Vielseitigkeit der Konzeptwechselansätze sind spezielle und bereichsspezifische Annahmen für unstrukturierte Domänen zu reflektieren und für die Fragestellung der vorliegenden Studie zu präzisieren.

7.2.2 Lerntheoretische Annahmen der sozialwissenschaftlichen Domänen

Vor dem Hintergrund der wachsenden Skepsis gegenüber phasenhaften und übergreifenden entwicklungspsychologischen Theorien des Lernens gewinnen vermehrt bereichsspezifische Ansätze des Wissensaufbaus an Bedeutung (vgl. Pfeiffer 2008, 82). Dies impliziert empirischen Forschungsbedarf über den Aufbau bereichsspezifischer Vorstellungen und domänenspezifischer Lerntheorien – auch und vor allem innerhalb der Fachdidaktiken. Konzeptwechselansätze des Lernens sind domänenspezifisch – gemäß der jeweiligen Fach- und Lernlogik – aus zu buchstabieren. In den sozialwissenschaftlichen Sachbereichen liegen hierzu noch keine empirisch basierten Ansätze vor. Es ist jedoch in diesem Zusammenhang zu betonen, dass Lernen in unstrukturierten Domänen nicht darin aufgehen kann, vorab zu definierende Lernwege von vorhandenen Vorstellungen zu präzise formulierten fachlichen Vorstellungen zu beschreiten. Der Conceptual Change sollte entsprechend nicht als Konzeptwechsel verstanden werden (vgl. Lange 2008c, 246). „Allzuleicht könnte damit assoziiert werden, dass im Lernprozess mentale Fehlkonstruktionen von wissenschaftlichen Konzepten einfach abgelöst werden“ (ebd.). Lernen wird in der vorliegenden Studie terminologisch als

konzeptuelle Re-Konstruktion, also als *conceptual reconstruction* bezeichnet (vgl. Kattmann 2005). Dieses Verständnis korrespondiert mit einer Vorstellung von Lernen als Neuordnung oder dem „Umbau eines Konzeptsystems" (Sander 2005, 52) und wird den konstitutiven Bedingungen des sozialwissenschaftlichen Lernprozesses eher gerecht, als die Annahme eines durch Lernen initiierten vollständigen Konzeptwechsels, der die orientierungsleitenden Schülerkonzepte gleichsam ersetzt. Eine solche Grundlegung würde die Ergebnisse der konstruktivistischen Lehr- und Lernforschung konsequent verkennen und die Veränderungsresistenz von Konzepten unterschätzen, die im Alltag sinnstiftende Wirkung entfalten. Die Befunde der vorliegenden Studie verweisen vielmehr auf die hohe Bedeutung der individuellen Selbstkonzepte, biografischer Aspekte sowie erfahrungsbasierter lebensweltlicher Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit den Sachinhalten und Fragestellungen. Im Folgenden wird auch deshalb von einer Re-konstruktion von Vorstellungen die Rede sein, weil diese Terminierung die Bedeutung der vorunterrichtlichen Vorstellungen für das Lehren und Lernen hervorhebt und die eigenaktive Tätigkeit der Schüler/Innen heraus stellt. Diese Perspektive auf Lehren und Lernen verweist darauf, dass sich politisches Lernen nicht darin erschöpft, einseitig sozialwissenschaftliche Fachkonzepte rezeptiv zu übernehmen: „Es wäre ein Lehr-Kurzschluss, den mitgebrachten und vielleicht ‚bewährten', womöglich gegen Irritationen verteidigten Vorstellungen die ‚richtige' Lehre unvermittelt entgegenzustellen – sie hätte kaum eine Chance, einen Konzeptwechsel einzuleiten" (Reinhardt 2004, 125). Fachdidaktische Überlegungen müssen vielmehr der Frage nachgehen, „welche fachwissenschaftlichen Ansätze aus den Sozialwissenschaften geeignet sind, mit ihren jeweiligen Begriffen und Interpretationen die Weiterentwicklung der Konzeptsysteme der Schülerinnen und Schüler (...) in Bezug auf ihr Verstehen von Politik anzuregen" (Sander 2005, 53). Dies führt in der Konsequenz zu einer schülerorientierten Perspektivierung, weil die unterrichtlichen Sachgegenstände diesem Verständnis nach nicht mehr länger nur fachlich legitimierungsbedürftig sind. Sie müssen sich zusätzlich als bedeutsam für die Bewältigung von politisch geprägten Lebenssituationen erweisen und einen Beitrag zur Alltäglichkeit politischer Mündigkeit stiften – also subjektive Relevanz und Plausibilität für die Schüler/Innen entfalten. Dazu sind die lebensweltlichen Politikvorstellungen auf ihre individuellen Funktionen und das Selbst- und Weltverständnis der Schüler/Innen zu befragen. „Politische Bildung muss daher, wenn sie erfolgreich in dem Sinn sein will, dass die Adressaten neues Wissen in

ihr Weltverstehen integrieren und für ihre Kompetenzentwicklung nutzen, die Konzepte erreichen, mit denen Schülerinnen und Schüler Politik wahrnehmen und deuten, und diese Konzepte in der Auseinandersetzung mit neuem Wissen aus den Sozialwissenschaften weiterentwickeln und verbessern helfen" (Sander 2007, 21). Es geht dabei im fachdidaktischen Sinne – um eine althergebrachte Metapher zu bemühen – zwar um die Bildung einer ‚Brücke' zwischen der lebensweltlichen Prägung von Lernervorstellungen und den fachlichen Erklärungskonzepten. Die Brücken-Metapher wird aber gerade nicht mehr nicht im Sinne einer ‚Einbahnstraße' auf dem Weg zu fachlichen Erkenntnissen verstanden. Sie impliziert vielmehr, dass sozialwissenschaftliche Lernpfade nicht dahin führen, Schülervorstellungen lediglich fachlich zu ‚ersetzen' – sie verweist nachhaltig auf die Notwendigkeit, verschiedene Wissensformen (vgl. Grammes 1998, 63ff.) wechselseitig begeh- und erfahrbar, also einsichtig zu machen. Die in diesem Zusammenhang immer wieder gestellte Frage nach der Verbindung von Alltag und Wissenschaft, Mikro- und Makroperspektive beziehungsweise Lebens- und Systemwelt erfolgt in der vorliegenden Studie auf einer empirischen Basis – auf der leitenden Ebene von Vorstellungen in bedeutsamen Kontexten. Schülervorstellungen werden als ‚Brückenpfeiler' – im Sinne von didaktischen Lernhilfen genutzt: Fruchtbare Vermittlungsformen knüpfen an alltägliche (Vorstellungs-)Widersprüche und Brüche des Denkens, erzeugen schülernahe Dissonanzen und stellen Alltagsvorstellungen in problemhaltige und umfassendere bedeutsame Kontexte – sie bedienen sich der individuellen Perspektive als Lernmedium (vgl. Lutter 2007a).

7.2.3 Kontexte als vermittlungswirksame Brücken zwischen lebensweltlichen und fachlichen Vorstellungen

Kontexte lassen sich allgemein als komplexe, fachübergreifende, lebensweltbezogene Fragestellungen kennzeichnen, innerhalb derer die sinnstiftenden Beiträge der Fachdisziplin einsichtig werden (vgl. Pöpken 2004). Die Schüler/Innen sollen durch die Kontextualisierung von Sachinhalten einen lebensweltlichen und gleichsam gesellschaftlichen Sinn in der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten erkennen können (vgl. Parchmann u. a. 2000). Kontexte verbinden lebensweltliche Authentizität mit fachlicher Bedeutsamkeit. Innerhalb der Untersuchungsaufgaben des Forschungsrah-

mens der Didaktischen Rekonstruktion können kontextbasierte Lehr- und Lernarrangements als eine der „differenziertesten Form der Didaktischen Strukturierung" (Kattmann 2004, 7) eingeordnet werden. Das Vorgehen der Kontextorientierung korrespondiert dabei mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion vor allem deswegen, weil es die Berücksichtigung von Schülervorstellungen und die fachliche Klärung relevanten wissenschaftlichen Vorstellungen voraus setzt. Ein kontextorientiertes Verständnis vom sozialwissenschaftlichen Lehren und Lernen untersucht lebensweltliche Deutungs- und Erfahrungszusammenhänge auf ihren Beitrag zum sozialwissenschaftlichen Lernprozess. Kontexte beinhalten realitätsnahe Problemstellungen und authentische Lehr- und Lernsituationen. Dabei weisen sie häufig komplexe oder inkonsistente und widersprüchliche Strukturen auf, die bewusst in den Lernprozess eingebracht werden. Kontexte eröffnen fruchtbare Lernimpulse durch überraschende Einsichten und gewähren neue Sichtweisen auf vermeintlich bekannte Sachverhalte. Insgesamt betont die Zielsetzung neben der Verständnisförderung sozialwissenschaftlicher Erklärungskonzepte deren Einordnung in die persönliche, gesellschaftliche und politische Lebenswelt der Schüler/Innen. Sozialwissenschaftliche Konzepte leisten dabei als Fachvorstellungen einen wichtigen Beitrag zum Aufbau domänenspezifischen Wissens. Sie erfüllen Vermittlungsfunktion zwischen Erfahrungen der Schüler/Innen und der reflexiven Anreicherung ihrer Konzeptsysteme innerhalb von Lehr- und Lernsituationen. Fachkonzepte strukturieren die Funktionsweise von Institutionen, Modellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften aus der Perspektive der Schüler/Innen (Situation, Fall, Ereignis der Lebenswelt). Dabei verändern sich sowohl fachliche als auch lebensweltliche Vorstellungen – lebensweltliche Authentizität wird mit fachlich-legitimierbarem Wissen verbunden. Erst durch dieses In-Beziehung-Setzen der Lebensweltkonzepte mit den Fachkonzepten sowie einer gelingenden De-Kontextualisierung – also dem Transfer und der Anwendung der Konzepte auf einen neuen, bedeutsamen Kontext – erwachsen domänenspezifische Kompetenzen und der Aufbau des spezifischen Fachwissens. Kontextorientierte Lehr- und Lernumgebungen werden fortfolgend für die Didaktische Strukturierung in der vorliegenden Studie als besonders fruchtbar angesehen, weil sie in der Lage erscheinen, die bereichsspezifischen Erfahrungen und Vorstellungen in unstrukturierten Domänen mit den Sichtweisen der Sachstruktur zu vermitteln und in besonderem Maße den empirischen Untersuchungsergebnissen der Teilmodule entsprechen.

7.3 Ansätze für die konzeptuelle Rekonstruktion von Vorstellungen im Modell der Didaktischen Rekonstruktion

Wie gezeigt wurde, ist die rekursive Untersuchungsanlage im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion dadurch gekennzeichnet, dass die wissenschaftlichen Erklärungskonzepte nicht von vornherein normsetzend als fachliches Raster den Schülervorstellungen diametral gegenüber gestellt werden. Vielmehr liefert der wechselseitige Vergleich Korrespondenzen und argumentative Zusammenhänge, die für die Analyse der domänenspezifischen und sachgegenstandsbezogenen Lernlogik fruchtbar gemacht werden. Dies – sowie die eingenommene Perspektive von Schülervorstellungen als Lernhilfen – führt im Modell der Didaktischen Rekonstruktion gleich zu mehreren Ansätzen und Möglichkeiten der konzeptuellen Rekonstruktion von Vorstellungen. Diese werden im Folgenden entlang der in der Literatur bislang aufgezeigten Vorschläge, der entwickelten Annahmen über Lehren und Lernen in sozialwissenschaftlichen Domänen sowie unter spezieller Berücksichtigung der thematischen Spezifika adaptiert. Folgende unterrichtliche Strategien für Vorstellungsänderungen werden für das Modell der Didaktischen Rekonstruktion vorgeschlagen und für die vorliegende Studie sachzielbezogen adaptiert (vgl. Gropengießer 2001, 212f.; Frerichs 1999, 219ff.):

- Kontrastierung von Eigenheiten zwischen sozialwissenschaftlichen Vorstellungen und Schülervorstellungen

Das Herausstellen von Eigenheiten lebensweltlicher und fachlicher Vorstellungen ist ein wesentlicher Bestandteil des Modells der Didaktischen Rekonstruktion. Das Vorgehen wird von der Annahme geleitet, dass das Aufzeigen dieser Kategorien Strategien didaktischen Vorgehens erlaubt, die ansonsten verdeckt bleiben, jedoch im Unterricht als bedeutungsvoll für nachhaltige Lernprozesse anzusehen sind. Während die Schüler/Innen beispielsweise multikulturelle Toleranz als soziale Ressource der Integration im Alltag wertschätzen, verweisen sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die einhergehende Gefahr der gesellschaftlichen Kulturalisierung und Ethnisierung. Diese Kontrastierung impliziert die Reflexion der Bedeutung lebensweltlicher Repräsentationsformen als Lernvoraussetzung und das unterrichtliche Aufzeigen von alternativen Deutungsmöglichkeiten.

- Auflösen von Widersprüchen lebensweltlicher und wissenschaftlicher Vorstellungen durch Einordnung in umfassendere Zusammenhänge und historisch-genetische Prozesse

Widersprüche zwischen fachlichem und lebensweltlichem Denken gründen zum Teil in der Bezugnahme auf unterschiedliche Referenzsysteme. Sie lassen sich durch die Einordnung in umfassendere Zusammenhänge und Kontexte auflösen, die dem lebensweltlichen Deuten und Verstehen zum Teil entgegen stehen und alternative Anwendungsformen der Vorstellungen zulassen. Beispielsweise können bestimmte Elemente von Vorstellungen in fachlichen oder lebensweltlichen Vorstellungen eine ganz unterschiedliche Bedeutung haben. Während die Schüler/Innen Integration lebensweltlich als sozial-kulturelle Anpassung der Migranten denken, betonen fachliche Konzepte eine beidseitige sozialstrukturelle Angleichung von Einheimischen und Migrantengruppen. Im Lernprozess können lebensweltliche Assimilationskonzepte genutzt werden, indem sie ihrem jeweiligen Kontext entzogen und re-interpretiert werden. Beispielsweise verliert das Integrationsverständnis einseitiger Anpassung der Migranten an Plausibilität, wenn in den Lehr- und Lerndesigns die Gesellschaftsbedingungen als wandelbar gestaltet und Fachkonzepte gesellschaftlicher Pluralisierung transferfähig gemacht werden. Die Schüler/Innen können erkennen, dass sich durch Migration und Integration nicht nur die Einwanderer- sondern auch die Aufnahmegesellschaft verändert und dass dies Prozessen politischer Gestaltung unterliegt.

- Elementarisierung von lebenswelt- und fachspezifischen Elementen von Vorstellungen

Durch die Kontrastierung spezifischer Vorstellungen können Konzepte auf ihre Grenzen überprüft und differenzierend eingeordnet werden. Die Schüler/Innen erklären Integration durch lebensweltlich-spezifische Konzepte der Integration/Des-Integration der Anpassung/Abschottung und Zugehörigkeit/Nicht-Zugehörigkeit. Diese Vorstellungen können durch spezifische Fachkonzepte von Identitätswandel, Mehrfachzugehörigkeit und Transnationalismus in einen differenzierenden Zusammenhang gestellt werden, der eine versachlichende Auseinandersetzungsform ermöglicht, die impliziten Grenzziehungen zu überwinden vermag und Mehrfachzugehörigkeiten im Alltag ent-

decken lässt. Mehrdeutigkeit und Ambiguität – zentrale Merkmale der Migrationsgesellschaft werden als Normalitätserwartung kontextspezifisch erlernbar.

- Schülervorstellungen als Ausgangspunkt auf dem Weg zu fachlichen Perspektiven

Durch den wechselseitigen Vergleich erschließen sich fachliche Anknüpfungspunkte lebensweltlicher Vorstellungen, die als Brücken des Verständnisses eingesetzt werden können. Grenzen der Leistungs- und Erklärungsfähigkeit der Konzepte werden innerhalb von verschiedenen Kontexten und inhaltlichen Anwendungsbereichen aufgezeigt und die Konzepte auf ihre Veränderungsmöglichkeiten hin überprüft. Beispielsweise unterliegt Integration innerhalb der Schülervorstellungen keiner im engeren Sinne politischen Perspektive. Die Schüler/Innen entwickeln zwar unterschiedliche politische Teilperspektiven, strukturieren Integration gedanklich jedoch vornehmlich als einen in weiten Teilen unpolitischen sozialen Tatbestand, der in gesellschaftlichen Grundhaltungen der Akzeptanz und Toleranz von Zuwanderung und kultureller Vielfalt aufgeht. Dies gründet in der Dominanz der lebensweltlich geprägten Auseinandersetzungsmöglichkeiten im Lernfeld. Das heißt für die sozialwissenschaftliche Kompetenzentwicklung nichts anderes, als von den individuellen Erfahrungen und Vorstellungen der Schüler/Innen als Ausgangspunkt des Verständnisses über gesellschaftliche zu politikspezifischen Konzepten und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden zu gelangen.

7.4 Konsequenzen aus den Ergebnissen der Untersuchung

7.4.1 Grundlagen

Die im Folgenden dargestellten Leitideen der Vermittlung verknüpfen fachliche und lebensweltliche Vorstellungsbereiche in fachdidaktischer Perspektive. Dabei wird die Didaktische Strukturierung auf der Konkretisierungsebene von Konsequenzen für die unterrichtliche Vermittlung jeweils so weit voran gebracht, wie es die Untersuchungsergebnisse zulassen. Es werden zwar empirisch basierte Anregungen für die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen intendiert, jedoch kann in diesem Zusammenhang nicht der ‚richtige' Lernweg aufgezeigt werden – aus den Ergebnissen der Untersuchungen können keine Unterrichtsrezepte abgeleitet werden. Didaktische Strukturierungen zeigen vielmehr Lernmöglichkeiten auf und grenzen die Bedingungen lernförderlichen Fachunterrichts sinnvoll ein. Folgende Aspekte stehen im Mittelpunkt der Didaktischen Strukturierung:

- Es geht um die Generierung von Leitideen und Grundsätzen, wie sie den theoretischen Grundannahmen und empirischen Untersuchungsergebnissen der vorliegenden Studie entsprechen.
- Um einerseits den Zusammenhang zwischen den erfassten Schülerperspektiven und den fachlich geklärten Konzepten aufrecht zu erhalten und andererseits die lerntheoretischen Implikationen und die Didaktische Strukturierung zu verknüpfen, werden empirisch fundierte Leitideen der migrationspolitischen Bildung formuliert und exemplarisch mit Anregungen für die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen versehen.
- Zentrale Elemente werden zum Teil durch den erneuten Rückgriff auf die empirischen Ergebnisse illustrierend begründet.

7.4.2 Zur Legitimation von Vorstellungsänderungen im Rahmen der vorliegenden Untersuchungsergebnisse

Im Rahmen der Entwicklung von Leitlinien und Grundsätzen zum migrationspoltischen Unterricht sind die getroffenen didaktischen Entscheidungen in besonderem Maße legitimierungsbedürftig. Die Grundlage hierfür bildet die in der vorliegenden Studie stellenweise eingenommene Meta-Ebene, die explizierten Denkfiguren der Erhebung von Schülervorstellungen sowie die fachlich geklärten Denkfiguren. Das grundsätzliche Ziel besteht in der Förderung politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit sowie einer reflektierten Auseinandersetzung im migrationspolitischen Lernfeld.

Migrationspolitische Bildung zielt auf die Befähigung der Schüler/Innen, gesellschaftliche Zusammenhänge und Folgen von Wanderungsprozessen zu verstehen und in eine Normalitätserwartung einordnen zu können. Es geht um die Befähigung von Angehörigen der Aufnahmegesellschaft und den zugewanderten Minderheiten als Mitglieder der Einwanderungsgesellschaft, den durch Migration hervorgerufenen gesellschaftlichen Veränderungen begegnen zu können. Migrationspolitische Bildung macht sich die Förderung des Migrationsbewusstseins zur Aufgabe und intendiert die Vermittlung wesentlicher „Qualifikationen und Kompetenzen [...], die für die Bewältigung des Zusammenlebens in einer vom Anspruch her demokratischen Einwanderungsgesellschaft für Einheimische und Zugewanderte erforderlich sind“ (Schulte 2006, 43). Migrationspolitische Bildung will die Schüler/Innen mit Kompetenzen ausstatten, die ein Höchstmaß an Mündigkeit und gesellschaftlicher Einflussnahme auf die Herausforderungen im Zusammenhang mit Migration und Integration erlauben – innerhalb eines Lern- und Praxisfeldes, dass für die mündigen Bürger/Innen des 21. Jahrhunderts zunehmend an lebenspraktischer Bedeutsamkeit gewinnt (vgl. Lange 2008d).

Durch den migrationsbedingten gesellschaftlichen Wandel und die einhergehende Pluralisierung verlieren herkömmliche – durch die Schüler/Innen genutzte Erklärungskonzepte – der Anpassung, Fremdheit, Deutsch-Sein oder multikultureller Differenz in der Auseinandersetzung mit Integration an Erklärungs- und Orientierungskraft. Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die herausgearbeiteten Schülervorstellungen den gesellschaftlichen Anforderungen von Pluralität

und Ambiguität nicht mehr hinreichend genügen, da sie die Dynamik aktueller und zukünftiger Migrations- und Integrationsformen nicht erfassen (vgl. 5). Die fachliche Klärung zeigt beispielsweise, dass sich Prozesse der pluri-lokalen Integration und der Transmigration durch ihre Transkulturalität auszeichnen, d. h. dass sich die eingewanderten Menschen an mehreren Orten heimisch und zugehörig fühlen oder dauerhaft pendeln (vgl. 3.4.5). Die Schülerkonzepte deuten dies zuweilen in der vorschnellen Abqualifikation als ‚nirgends zugehörig' oder ‚nicht-integriert'. Die Sozialstrukturen moderner Migrationsgesellschaften und ihre multilokalen Integrationsräume können durch die Schülerkonzepte nicht angemessen interpretiert werden. Die Schüler/Innen benötigen Konzepte und hermeneutische Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, jenseits der natio-kulturellen Orientierungsrahmen zunehmend mehrdeutige und widersprüchliche gesellschaftliche Gemengelagen und Integrationsräume subjektiv einordnen zu können.

Für die Bewältigung von ethnisch, sprachlich und sozial heterogenen Lebenssituationen, die sich jenseits nationalstaatlicher und kultureller Gleichförmigkeit aufspannen, gilt es daher, die Schülervorstellungen durch migrationspolitisches Lernen zu differenzieren und fachlich anzureichern. Dies umfasst neben transkulturellen Kompetenzen und Pluralitätskonzepten ein tieferes Verständnis der Hintergründe, Zusammenhänge und Merkmale moderner Migrationsgesellschaften sowie den Aufbau politikspezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Ein vornehmliches Ziel stellt die Anbahnung von politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit im Lernfeld dar. Dabei ist die lebensweltliche Einordnung der Fachkonzepte von enormer Bedeutung, weil die Faktizität der Einwanderungsgesellschaft vielfältige alltägliche Reibungspunkte spiegelt – die Migrationsalltäglichkeit hat unlängst Eingang in die soziale Lebenswelt der Schüler/Innen gefunden (vgl. 5).

7.4.3 Entwicklung von Leitideen aus Perspektive der Vermittlung

7.4.3.1 Einsicht in das kognitive Vorgehen in der Auseinandersetzung mit dem Wort Integration bewusst machen – Zusammenhänge herstellen

Das Wort Integration trägt in seinem lexikalischen Verständnis andere Vorstellungsinhalte in sich, als in politischen oder soziologischen Kontexten und gesellschaftlichen Diskursformen (vgl. 3.3). Daneben sind die lernförderlichen oder lernhinderlichen Vorstellungen der Schüler/Innen für die Einschätzung von Lernmöglichkeiten und geeigneter fachdidaktischer Strategien wichtig. Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen die Kontextabhängigkeit der Herstellung von Bedeutungen (vgl. 5.7.3). Das Wort Integration kann für die Schüler/Innen ganz unterschiedliche Bedeutung haben. Wird Integration als Anpassung in Alltagssituationen verstanden, die der funktionalen Orientierung von Spracherwerb und der Lebensbewältigung im Aufnahmekontext dienlich ist und die Veränderungen auf Seite der Migrantengruppe betonen (FALCO)? Wird Integration als Grundhaltung der Aufnahmegesellschaft eingefordert, die vornehmlich in der Akzeptanz von kultureller Pluralität und der Vermeidung struktureller Diskriminierung aufgeht (LENA)? Entsteht durch die Unverträglichkeit im Zusammenleben unterschiedlicher ‚Kulturen' gleichsam die Gefahr interkultureller Konflikte und erhält Integration die Funktion der Vermeidung derartiger struktureller gesellschaftlicher Auseinandersetzungen (TOM)? Oder stellt Integration einen Prozess dar, der die Mitgliedschaft in der Gesellschaft zum Ziel hat, jedoch eher in der Ausschließlichkeit des sozialen Alltags verwirklicht werden kann (VINCE)? Dabei verwenden sie unterschiedliche Synonyme, die jeweils das subjektive Verständnis als Zustand, Prozess Funktion oder Ziel ausleuchten und begrifflich auf den Punkt bringen (vgl. Tab. 15).

Tab. 15: Begriffliche Auseinandersetzungs- und Aneignungsperspektiven der Schüler/Innen

Schüler/In	Integration als (…)
LENA	»Aufnahme«
FALCO	»Hineinleben«
LANA	»Anpassung«
ANNA	»Arbeit« und »Aufgabe«
TOM	»Einwanderung« und »Konflikt«
VINCE	»Auflösen«

Quelle: Eigene Erstellung

Die Beispiele zeigen, dass die Schüler/Innen abhängig von ihren individuellen Erklärungskonzepten eine je spezifische Problemwahrnehmung entwickeln, die ihren lebensweltlichen Erfahrungsbereichen und Deutungsmöglichkeiten entspringt. Gerade in der Auseinandersetzung mit der Deutungsvielfalt und der Diskussion mehrdeutiger Intensionen können die Schüler/Innen eine domänenspezifisch differenzierte Begrifflichkeit aufbauen. Dies bedingt eine unterrichtliche Strukturierung unterschiedlicher Interpretationsangebote, die den Schüler/Innen die Entwicklung und Reflexion ihrer subjektiven Bedeutungen und Konzepte ermöglichen, gleichzeitig aber fachliche Verbindlichkeit sicher stellen. Dazu bedarf es des Einsatzes unterrichtlicher Diagnostik. Diagnostische Erhebungsmethoden vermögen die Aneignungsperspektiven der Schüler/Innen unterrichtlich aufzunehmen und zu ermitteln, mit welchen begrifflichen Verständnissen die Schüler/Innen zentrale Termini belegen und welche Bedeutungen sie dabei entwickeln. Um derartige diagnostische Arbeitsphasen im Unterricht zu struktu-

rieren, liegen bislang überwiegend pragmatische Instrumente und Verfahren vor (vgl. Sander 2007, 236f).

Es macht keinen Sinn, den mit dem eigenen Selbst- und Gesellschaftsverständnis legitimierten Lebensweltvorstellungen lediglich eine fachliche Formel entgegen zu stellen. Vielmehr sollten Lernangebote Möglichkeiten des Anknüpfens und unterrichtlichen Ausdeutens zulassen. Dabei ist von zentraler Bedeutung „in welchen Unterrichtssequenzen, -formen, -arrangements (...) die Schülerinnen und Schüler eigene Vorstellungen, ihr Vorverständnis, ihre Fragen und Ansprüchen zu Gesellschaft und Politik artikulieren (Bedeutsamkeit)“ (Schelle 2005, 87) können. Empirische Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Reflexion eigener Vorstellungen eine entscheidende Voraussetzung für die Anbahnung von Vorstellungsänderungen darstellt (vgl. Riemeier 2005, 300). Fachliche Strukturierungen liefern die nötigen konzeptuellen Rahmen, um lebensweltliche Repräsentationen unter situativer Variation begrifflich neu ordnen zu können oder alternative Bedeutungen für begründbare politische Entscheidungen oder politische Urteile bereit zu stellen. Werden die Schülervorstellungen im Unterrichtsprozess als didaktische Grundkategorie ernst genommen, müssen sie Spielraum zur Aushandlung von Begriffen, Kontexten und der umsichtigen Entwicklung von subjektiven Bedeutungen erhalten. Dies impliziert jedoch nicht ein ausschließliches Entgegensetzen von Unterrichtsbeiträgen oder persönlichen Meinungen ohne eine fachliche ‚Unterrichtsrahmung‘ (vgl. Weißeno 2003, 39). Es geht vielmehr um die

- Identifikation der begrifflichen Deutungs- und Aneignungsstrategien der Schüler/Innen,
- das Herausarbeiten von originären Anknüpfungsmöglichkeiten zu sozialwissenschaftlichen Bedeutungen, Konzepten, Methoden und Erkenntnissen,
- die Ermöglichung von unterrichtlichen Aushandlungsprozessen,
- sowie die Reflexion der entwickelten Verständnisse und Einschätzung von Transfermöglichkeiten der Konzepte auf neue Situationen.

Bezüglich des im Vordergrund stehenden Sachgegenstandes vermag die Differenzierung des Integrationsbegriffs einen wichtigen Beitrag zum Aufbau domänenspezifischen Wissens leisten (vgl. 3.3.4.3): Die Unterscheidung von Integrationsdimensionen

kann den verfügbaren Aspektrahmen der Schülervorstellungen zur Integration fachlich auffangen und kontextuell anreichern (vgl. Tab. 16). Daraus entspringen schließlich unterrichtliche Möglichkeiten der Differenzierung, innerhalb derer die Schüler/Innen aus der motivierenden Auseinandersetzung des eigenen Verständnisses mit ähnlichen, alternativen oder gegensätzlichen Fachinhalten und Lebensweltkontexten Anreize erhalten, ihre begrifflichen Konzepte zu reflektieren, zu differenzieren oder dispositiv neu zu verhandeln. Dabei können gezielt die spezifischen Eigenheiten, Gemeinsamkeiten oder Begrenztheiten des lebensweltlichen und fachlichen begrifflichen Verständnisses herausgearbeitet werden und unterrichtlich in größere Zusammenhänge gestellt oder kontextspezifisch neu interpretiert werden.

Tab. 16: Differenzierung von Dimensionen, Inhalten und Kontexten eines fachlichen Integrationsverständnisses

Fachdimension	Inhalt	Kontexte
Funktionale Integration	Die funktionale Dimension reflektiert Kontexte der gesellschaftlichen Teilhabevoraussetzungen.	Assimilation, Segregation, Spracherwerb und gesellschaftliches Orientierungswissen, Angleichung von Bildungsniveau und Lebenschancen
Soziale Integration	Die soziale Dimension reflektiert Kontexte der sozialen Anerkennung.	Anerkennung, Ausgrenzung, Diskriminierung, Kulturalisierung und Ethnisierung, Mechanismen sozialer Inklusion und Exlusion,
Identifikatorische Integration	Die identifikatorische Dimension reflektiert Kontexte des Aufbaus und Wandels von Zugehörigkeitsvorstellungen und Identitäten.	Zugehörigkeitsmanagement, Identitätswandel – Doppel- und Bindestrichidentitäten
Strukturelle Integration	Die strukturelle Dimension reflektiert Kontexte des Zugangs zu Statuspositionen und Partizipationsmöglichkeiten.	Staatsbürgerschaftsrecht, Status- und Aufenthaltstitel, Gleichberechtigung, Partizipation, strukturelle Institutionalisierung, Diskriminierung, Migrations- und Integrationspolitiken

Quelle: eigene Erstellung

7.4.3.2 Von der multikulturellen Toleranz zur gesellschaftlichen Ambiguitäts- und Pluralitätskompetenz – alternative Deutungen ermöglichen

Kulturalistische Erklärungskonzepte der Schüler/Innen sind in Vermittlungsprozessen besonders zu beachten. Sie konnten als eine grundlegende Folie in der Auseinandersetzung mit Zuwanderung und Integration identifiziert werden (vgl. im Folgenden 5.7.4). Die Voraussetzungen der Zugewanderten und Minderheiten werden dabei als homogene Gruppen unter der vereinenden Klammer kultureller Differenz vorgestellt. Sozial-kulturelle Pluralität wird durch Anpassungsleistungen der Zuwanderergruppen und Minderheiten sowie durch die Akzeptanz und Toleranz sozial-kultureller Differenz der Mitglieder der Gesellschaft aufgelöst. Diese Konzepte stehen einem differenzierten Verständnis von Integration in der modernen Einwanderungsgesellschaft entgegen, da sie die Komplexität der gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse einseitig multikulturell deuten: Die Schüler/Innen greifen auf Toleranz-Konzepte zurück, um kulturelle Pluralität anerkennungswürdig zu machen. Gerade die Synthese kultureller Erklärungskonzepte und die einhergehende Formel der Toleranz kultureller Differenz führt gemäß fachlicher Sichtweisen zu Gefahren der Kulturalisierung und Ethnisierung (vgl. 6.2.2). Aus der Perspektive der Schüler/Innen vernachlässigen die fachlichen Wahrnehmungsformen hingegen die Bedeutung ‚gefühlter' multikultureller Toleranz als bedeutsame soziale Integrationsressource im Alltag. Die Unterschiede gründen in den zugrunde liegenden Referenzsystemen. Die eingenommene Meta-Ebene der fachlichen Betrachtung erschließt sich nicht vorbehaltslos aus den lebensweltlich verfügbaren Deutungsmöglichkeiten, sie ist durch differenzierte Lehr- und Lernangebote unterrichtlich herzustellen.

Im migrationspolitischen Unterricht können Pluralitätskonzepte vermittelt werden, die hervorheben, dass der Einzelne in mannigfaltige sub-kulturelle Sinn- und Bedeutungssysteme eingebunden ist, die sich durch widersprüchliche Wahrnehmungen auszeichnen können und nicht in der Ausschließlichkeit der kulturellen Deutungskategorie aufgehen. Das impliziert eine Sichtweise, die nicht Homogenität, „sondern Vielfalt und Differenziertheit" (Rinke 2000, 96) als gesellschaftliche Normalität unterrichtlich einordnet. Kultur stellt gemäß Max Weber ein spezifisch kollektives Sinn- und Bedeutungssystem dar, lässt sich aber nicht als eine homogene Eigenschaft innerhalb von nationalen, religiösen oder ethnisch abgrenzbaren Gebilden reduzieren. Kulturelle I-

dentität wird von Individuen aktiv konstruiert und kann nicht als „museales Endprodukt“ (Bühl 1986, 125) verstanden werden, sie unterliegt beständiger Veränderung. Heterogenität als Folge von Migrationsprozessen wird von einer allgemeinen Pluralität moderner Gesellschaften überlagert (vgl. Hamburger 1994, 85f.).

Die Trennung nach Herkunft, Nationalität oder Kultur verhindert die unvoreingenommene Auseinandersetzung im Lernfeld. Daher ist es Aufgabe von migrationspolitischen Lehr- und Lernumgebungen – unabhängig ihrer methodischen Inszenierungsformen – nicht multikulturelles Lernen zu pädagogisieren, sondern gesellschaftliches Lernen zu didaktisieren. Durch diesen Lernmodus wird nicht länger die kulturelle Perspektive in den Mittelpunkt gestellt. Vielmehr kann der Integrationsbegriff dem ausschließlichen Zusammenhang mit Migration entzogen und in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt werden. Die fachdidaktische Figur der Vergesellschaftung fragt danach, wie sich Individuen in eine Gesellschaft integrieren (vgl. Lange 2008a). Dabei werden Vorstellungen über soziale Differenz vermittelt, die Vielfalt innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse jenseits der Ausschließlichkeit kulturellen Grenzziehung sichtbar machen (vgl. Tab. 17). Es können Begründungen über die Bedeutung von sozialer Differenz geschieden werden, sei es hinsichtlich des Geschlechts, der Ethnizität der Herkunft der sozialen Ungleichheit, des Lebensstils oder weiterer Kategorisierungen (vgl. Lange 2008c, 248). Herkunft und Ethnizität bilden nicht länger die ausschließlichen Kategorien in der unterrichtlichen Strukturierung von Migration und Integration. Pluralität wird gesellschaftlich erfahrbar: „Um sich erklärbar zu machen, wie trotz der sozialen Vielfalt gesellschaftliches Zusammenleben funktioniert, müssen Konzepte der Pluralität entwickelt werden. Der Prozess der Vergesellschaftung wird durch Konzepte über das Individuum und die Mechanismen seiner sozialen Inklusion und Exklusion erklärbar“ (Lange 2008a, 435). Derartige Differenzierungen vermeiden unterrichtlich einseitige Integrationsdiskurse, die sich zumeist um die Problematisierung kultureller Differenz und vermeintlich einhergehender Integrationsunwilligkeit von einzelnen Zuwanderergruppen sowie der Überbetonung von Sprachdefiziten drehen und sich daher nicht von der Ausschließlichkeit kultureller Perspektiven befreien können.

Tab. 17: Fachdidaktische Strukturierung von Vergesellschaftung

Didaktische Figur	Leitfrage: Wie integrieren sich Individuen zu einer Gesellschaft?	Lernmodus
Vergesellschaftung	Heurismen: Individuum, Heterogenität, Integration, Gesellschaft, Öffentlichkeit	Gesellschaftliches Lernen

Quelle: Lange, Dirk 2008a, 434 (verändert)

Die Entlarvung von Konzepten sozial-kultureller Konsistenz sowie die Anbahnung von Kompetenzen der Analyse gesellschaftlicher Pluralität ist nicht nur eine Voraussetzung für den Aufbau von Ambiguitätskompetenz, sondern unabdingbar für ein angemessenes das Verständnis der Unübersichtlichkeit und Ambivalenz moderner Einwanderungsgesellschaften.

7.4.3.3 Zugehörigkeits- und Mitgliedschaftsmodelle unterscheiden – Differenzierte Kontexte herstellen

Die Schüler/Innen ordnen Zugehörigkeit unter Verwendung natio-kultureller Orientierungsrahmen und Denkmuster. Sie ziehen Konzepte der Abstammung, Herkunft oder der subjektiv gefühlten Zugehörigkeit zur Erklärung von Ein- und Ausgrenzungen heran (vgl. 5.7.4.4). Die ethnisch-kulturellen Erklärungskonzepte der Schüler/Innen machen die Zugehörigkeit tendenziell – aber nicht ausschließlich – von der ethnischen Gemeinschaft abhängig. Gemeinsame Abstammung, Wurzeln und der Glaube an eine kulturelle oder religiös vermittelte Zugehörigkeit stehen im Mittelpunkt. Migrantengruppen, die gemäß der vorgestellten Merkmale von diesem sozial-kulturellen Standard abweichen, bleibt die Mitgliedschaft zuweilen verwehrt, teils wird ihre Gewährung mit Assimilationserwartungen verbunden oder durch Toleranzkonzepte an-

erkennungswürdig gemacht. Auch wenn die Schüler/Innen diese Vorstellungen zuweilen kritisch hinterfragen oder ihnen ablehnend gegenüber stehen, verfügen sie dennoch über keine angemessenen Alternativen in der hermeneutischen Auseinandersetzung.

Modernisierte Staatsbürgerschaftsverständnisse gehen nicht in der Berufung auf die ‚völkische' Nation und Kultur auf, sondern sollten im Sinne eines rationalen, republikanischen Verständnisses von Nation erweitert werden. Unterrichtliche Inszenierungen können den Weg vom ethnisch-kulturellen Integrationsverständnis zu republikanischen Modellen und transnationalistischen Mehrfachorientierungen gangbar machen. Republikanische Zugehörigkeitsmodelle entwickeln vor allem deshalb unterrichtliches Potenzial, weil sie es erlauben, die Mitgliedschaft zu einem politischen Gemeinwesen stärker in den Vordergrund und diese demokratisch-freiheitliche Vorstellung dem ethnisch-kulturellen Modell gegenüber zu stellen. Die Legitimationskraft der ethnisch-kulturellen Deutungskategorie verliert so an Wirksamkeit. Vielmehr bilden die politischen Regeln und Pflichten des Aufnahmestaates den Kern des Gemeinsamen als Mitgliedschaft zum politischen Gemeinwesen. Die in der thematischen Auseinandersetzung der Schüler/Innen überwiegend als nicht relevant für Integration angesehene Staatsbürgerschaft, wird auf diese Weise in einen originären unterrichtlichen Sachzusammenhang mit Fragen der Integration gestellt. ‚Dazugehören' wird nicht länger an das Schicksal der Geburt und der Abstammung gefesselt, in die Deutungshoheit einer ‚gefühlten' Zugehörigkeit abgeschoben oder mit Assimilationsleistungen verknüpft, sondern in den Kontext der Akzeptanz von politischen Regeln gestellt. Die Schüler/Innen können lernen, lebensweltliche Zugehörigkeitsvorstellungen und subjektive Zugehörigkeitsbekundungen von rechtlich-formalen Mitgliedschaftsmodellen zu trennen und diese in der fachlichen Auseinandersetzung mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen zu problematisieren.

Alternative Kontexte politischer Debatten und Kampagnen beispielsweise im Rahmen der Auseinandersetzung um die ‚doppelte Staatsbürgerschaft' erlauben fachliche Anknüpfungspunkte zu transnationalistischen Konzepten und Modellen von Mehrfachzugehörigkeiten. Diese erweisen sich als kompatibel zu den lebensweltlichen Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler/Innen und liefern die notwendigen hermeneutischen Instrumente, um Zugehörigkeit und Mitgliedschaft jenseits der natio-kulturellen Ein-

deutigkeit einzuordnen. Transnationalistische Modelle vermögen Zugehörigkeiten in unterschiedlichen politischen, sozialen und ökonomischen Kontexten des Lebensalltags zu entdecken und somit zu differenzieren. Mehrfachzugehörigkeiten und Bindestrich-Identitäten werden nicht länger als ‚nirgends zugehörig' oder ‚doppelt ausgegrenzt' erfahrbar. Dabei können beispielweise Schülerkonzepte des >*Deutsch-Seinwechselt*< (FALCO), der >*Identitätsstempel*< und >*Flickenteppich*< (ANNA) oder der >*konstruierten Unterschiede*< (LENA) als unterrichtliche Anknüpfungspunkte genutzt werden, weil sie kollektive Identitäten und natio-kulturelle Zugehörigkeit als grundsätzlich veränderbar vorstellen und Mechanismen kollektiver Identitätsbildung hinterfragen.

Tab. 18: Fachdidaktische Strukturierung von Integrationsmodellen der Zugehörigkeit, Mitgliedschaft und Inkorporation

Das ethnisch-kulturelle Modell	Das republikanisch-politische Modell	Das Inkorporationsmodell des Transnationalismus
Durch Abstammung, Herkunft und kulturelle Ähnlichkeit (ius sanguinis) legitimierte Zugehörigkeit zu einer ethnisch-kulturellen Gemeinschaft	Zugehörigkeit als formale rechtliche Mitgliedschaft zu einem politischen Gemeinwesen (ius soli) als Ausdruck politischer Rechte und Regeln	Soziale, politische, ökonomische und kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten (Inkorporationen) in multi-lokalen Sozialräumen jenseits nationalstaatlicher Gebilde

Quelle: Eigene Erstellung

Dies bedeutet jedoch keinesfalls, die subtilen Ausgrenzungsformen und Vorbehalte des Alltags gegenüber ‚Fremden' und Zugewanderten unterrichtlich zu ignorieren, sie sind im Hinblick auf ihre Bedeutung und alltägliche Stabilität vielmehr auf ihre immanenten Grundsätze zu befragen. Einsicht in die Konstruktion und Wirkungsweise derartiger Vorurteile und Stereotype bieten beispielsweise Übungsbausteine von interkulturellen Trainings, Antidiskriminierungstrainings oder das Anti-Bias-Training.

Erst wenn sich Konzepte der Abstammung, Herkunft und des Deutsch-Seins als unzureichend und nicht mehr plausibel für die Erklärung von Zugehörigkeit, Mitgliedschaft und Integration erweisen, werden diese auch individuell hinterfrag- und wandelbar – und damit der Komplexität und der zum Teil widersprüchlichen Repräsentationsformen der Einwanderungsgesellschaft angemessen.

7.4.3.3 Integration in übergeordnete gesellschaftliche Prozesse einordnen – Repräsentationsformen der Einwanderungsgesellschaft erkennen können

Unabhängig ihrer jeweils genutzten Termini und zustimmender oder ablehnender Bewertung konnten Schülervorstellungen herausgearbeitet werden, die Integration lebensweltlich als Assimilation übersetzen: Beispielsweise weist LENA Anpassung im Zusammenhang mit Integration zurück, während FALCO die orientierungsleitende Funktion von Anpassungsleistungen in Alltag und Schule betont. LANA blickt auf intentionale Formen von Anpassung und schildert das individuell gefühlte Scheitern durch das Fortbestehen von Gefühlen der Fremdheit und des Nicht-Dazugehörens. ANNA vermittelt zwischen Individualität, Integration als Anpassung. TOM fokussiert eine beidseitige Anpassung von Zuwanderergruppen und Einheimischen und sieht dies einer interkulturellen Konfliktvermeidung oder -schlichtung dienlich. VINCE ist skeptisch, er identifiziert alltägliche Kontakte als eigentliche Integrationsressource (vgl. Tab. 19). So unterschiedlich die Schüler/Innen Anpassung ausbuchstabieren – gemeinsam ist ihnen die Konnotation von Integration mit Anpassung. Dies gründet in der Vorstellung von Integration als einem sozialen Prozess, der einseitig auf den Anpassungsleistungen der Migrantengruppen und Minderheiten beruht und in ihrer gesellschaftlichen Unauffälligkeit aufgeht (vgl. 5.7.4.2).

Tab. 19: Die individuellen Integrationsverständnisse der Schüler/Innen als Lernvoraussetzungen

Schüler/in	Integrationsverständnis
LENA	• Integration als multikulturelle Toleranz, die im Kern normativ auf der Anerkennung des Eigenwertes migrationsbedingter kultureller Differenz beruht – Ablehnung der Integration herkömmlich deutenden Anpassung.
FALCO	• Integration gründet vornehmlich im Spracherwerb, erfolgt durch die Übernahme sozialer Standards der Mehrheitsgesellschaft, bedingt ein wechselseitiges Akzeptanz- und Anerkennungsverhältnis und gewährt den Aufbau soziale Kontakte zwischen Zuwanderern und Einheimischen.
LANA	• Integration als Prozess der Anpassung, der die Einhaltung von sozialen und kulturellen Regeln betont, jedoch durch Vorbehalte nicht zu angestrebter Akzeptanz und Zugehörigkeit führt – Ablehnung von Integration als Eingliederungskonzept.
ANNA	• Integration als Kooperationstätigkeit, die gleichsam zwischen Anpassung und Individualität vermittelt und über die Ebene sozialer Kontakte und Beziehungen Integration lebensweltlich einordnet.
TOM	• Integration als Prozess, der kulturelle Unterschiede und mögliche interkulturelle Konflikte durch Anpassung von Zuwanderern und Einheimischen in Kompromissen zu vereinen sucht.
VINCE	• Integration als Anpassungsprozess, der gesellschaftliche Zugehörigkeit (Mitgliedschaft) zum Ziel hat, durch Akzeptanzmodelle der Mehrheitsgesellschaft strikt eingefordert, gleichzeitig jedoch durch Vorbehalte und Ressentiments gefährdet wird und nur im vertrauten sozialen Alltag wahrscheinlich erscheint.

Quelle: Eigene Erstellung

Die Schülervorstellungen ähneln klassischen fachlichen Assimilationskonzepten, in denen die Integrationsleistung durch die Migrantengruppen erbracht wird (vgl. 3.3.4.). Die Zugewanderten nähern sich demnach schrittweise der Ankunftskultur und geben ihre Herkunftskultur dabei nach und nach auf – darauf reagierend ist die Aufnahmegesellschaft zunehmend bereit, die Zugewanderten und Minderheiten zu integrieren. Allerdings unterscheiden sich die Schüler- und Fachkonzepte in einem entscheidenden Punkt: Während fachliche Angleichungskonzepte die Verbesserung der Lebenssituationen von Zuwanderern und Minderheiten im Hinblick auf die gesellschaftlichen Standards der Einheimischen umfassen – Angleichung also als strukturelle Gleichstellung und sozialpsychologischen ‚Gleichgewichtszustand' ausbuchstabieren, konzeptualisieren die Schüler/Innen Integration als sozialen Anpassungsprozess, der tendenziell eher in den Verantwortungsbereich der Zuwanderer gestellt wird. Dies impliziert auch kritische Haltungen und ablehnende Reaktionen dieser Integrationsformel, wenn diese einseitig als Anpassungsdruck interpretiert oder erlebt wird (LENA, LANA, VINCE). Die Unvereinbarkeit der beiden Vorstellungsbereiche gründet in der Ausschließlichkeit der lebensweltlichen Wahrnehmungsform von Integration im Sinne sozialer Assimilation.

Integration geht nicht in der durch die Schüler/Innen fokussierten einseitigen Veränderung von Migrantengruppen auf. Gerade diese Betonung von Anpassung zementiert eine defizitorientierte Perspektive und verstetigt die Wahrnehmung von Differenz und Desintegration, jenseits versachlichender Formen der gesellschaftlichen Teilhabe und differenzierter Zugehörigkeitsformen. Integration sollte aus der lebensweltlichen Perspektive nicht als Anpassung, sondern als Pluralisierung erfahrbar gemacht werden – gleichzeitig bedeutet Integration entsprechend aus fachlicher Perspektive die strukturelle Ermöglichung der Gewährung gleicher Lebenschancen innerhalb der gesellschaftlichen Institutionen und Systeme (vgl. 3.6).

In Lehr- und Lernsituationen können Schülervorstellungen genutzt werden, indem sie als Brücken des Verständnisses eingesetzt und auf einen anderen Referenzbereich übertragen werden – also ihrem jeweiligen Kontext entzogen und unterrichtlich reinterpretiert werden (vgl. 7.3). So verliert die zugrunde liegende Vorstellung einer ein-

seitigen Anpassung der Migrantengruppen an Plausibilität, wenn in den Lehr- und Lerndesigns die Gesellschaftsbedingungen als wandelbar erfahrbar werden: In der Begegnung mit Migration und dem ‚Fremden' wandelt sich nicht nur die Identität der Zugewanderten – auch die Mehrheitsgesellschaft sieht sich in der Begegnung mit Migrationsprozessen einem Wandel in Richtung Pluralität und Vielfalt ausgesetzt. Der soziale Wandel kann als „prozessuale Veränderung der Sozialstruktur einer Gesellschaft in ihren grundlegenden Institutionen, Kulturmustern, zugehörigen sozialen Handlungen und Bewusstseinsinhalten" (Zapf 2006, 346) verstanden werden. Der Wandel beschleunigt sich durch Prozesse der Globalisierung, Wertewandel, der Migration und Transmigration, Pluralisierung der Lebensstile sowie der Individualisierung.

Tab. 20: Fachdidaktische Strukturierung von Gesellschaftswandel

Didaktische Figur	Leitfrage: Wie vollzieht sich sozialer Wandel?	Lernmodus
Gesellschaftswandel	Heurismen: Kontinuität, Entwicklung, Vergangenheit, Zukunft	Genetisches Lernen

Quelle: Lange, Dirk 2008a, 434 (verändert)

Didaktische Strukturierungen der Migrationspolitischen Bildung sollten dynamische Vorstellungen von Gesellschaftswandel mit den lebensweltlichen Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler/Innen verknüpfen. „Lernende erfahren, dass die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit nicht stabil ist, sondern sich mit der Zeit verändert" (vgl. Lange 2008c, 250). Die fachdidaktische Figur des Gesellschaftswandels fragt danach, wie sich sozialer Wandel vollzieht (vgl. Tab. 20). Dadurch können Vorstellungen der Normalität von Veränderung und gesellschaftlicher Pluralisierung mit lebensweltlichen Erfahrungen von Differenz verbunden werden. Die Schüler/Innen können erkennen, dass sich durch Migration und Integration nicht nur die Einwanderer- sondern

auch die Aufnahmegesellschaft im zeitlichen Zusammenhang verändert und dass dies mit gesellschaftlichen Erneuerungsprozessen einhergeht. Insgesamt eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, Integration der Einseitigkeit des Anpassungskontextes zu entziehen und als offenen, dynamischen Prozess zu vermitteln, der auf einer beidseitigen Öffnung und ‚Anpassung' beruht und durch den etwas ‚Neues' entsteht, das der Aushandlung und politischen Gestaltung unterliegt.

Zudem verlieren Vorbehalte einer durch Integration hervorgerufenen vermeintlichen Bedrohung der personalen Identität und des einhergehenden Verlustes von Individualität des Individuums an Plausibilität (LANA, ANNA), wenn Integration nicht länger als Assimilation wahrgenommen wird. Integration sollte daher nicht mehr in dem einseitigen Verantwortungszusammenhang der Zugerwanderten platziert werden, sondern auch in den gesellschaftlichen Repräsentationsformen erfahrbar und dadurch veränderbar werden. Dazu ist ein Perspektivenwechsel von der Ausschließlichkeit der unterrichtlichen Betrachtungsweise der Mehrheitsgesellschaft in Richtung einer beidseitigen Perspektive notwendig, um die Ankommenden oder Minderheiten entgegen vorherrschender Perspektiven als gesellschaftliche (Integrations-)Objekte stärker zu Akteuren mit legitimen Interessen und Rechten von Teilhabe und Partizipation heraus zu stellen. Unterrichtliche Schwierigkeiten können durch die Kohärenz und Lebensbedeutsamkeit der Anpassungskonzepte entstehen. Diese sind als unzureichend zu entlarven, indem reflektiert wird, welchen medialen und gesellschaftlichen Mechanismen lebensweltliche Wahrnehmungsformen von Anpassungsdruck und Assimilationskonzepte entspringen und welch einseitigen Erklärungskonzepten diese unterliegen.

7.4.3.5 Politische Zusammenhänge herstellen – Integrationspolitik verstehen

Die politischen Teilperspektiven der Schüler/Innen variieren hinsichtlich des Auseinandersetzungskontextes, der eingenommenen Perspektiven und der individuellen Erfahrungen (vgl. Tab. 21). Die Spannbreite der Politikvorstellungen lässt jedoch nur allzu leicht übersehen, dass die Schüler/Innen Integration tendenziell eher unpolitisch wahrnehmen (vgl. 5.7). Integration unterliegt in den Schülervorstellungen keiner im engeren Sinne politischen Problem- und Handlungsstruktur. Vielmehr stellen sich die Schüler/Innen Integration hauptsächlich als eine allgemeine Grundhaltung vor, die sich einerseits überwiegend in gesellschaftlichen Voraussetzungen von Toleranz und

Anerkennung, andererseits in sozialen Anpassungsprozessen auf Seiten der Migrantengruppen und Minderheiten zeigt. Damit erfassen die Schüler/Innen implizit wichtige gesellschaftliche Voraussetzungen der Akzeptanz von Zuwanderung und Integration in der Bevölkerung. Allerdings wird das ‚politische Gestaltungspotenzial' im Zusammenhang mit Zuwanderung und Integration unterschätzt. Daher erscheint es sinnvoll, durch migrationspolitisches Lernen systematische Politikvorstellungen aufzubauen, die politikspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten im Zusammenhang mit Integration erschließen.

Tab. 21: Spannbreite der individuellen politischen Erklärungskonzepte

Schüler/In	Politikvorstellungen
LENA	• Herstellung einer politischen Öffentlichkeit zur Verbesserung der Situation von Flüchtlingen – Hinweis auf die Migrationspolitik der Europäischen Union als ‚Festung Europa'
LANA	• Politisches Orientierungswissen als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe von Zugewanderten – individuelle Bindung an Gesetze und Normen – Politiker und Gesetzgebung – ‚Mehrheit' als gesellschaftliches und politisches Prinzip
ANNA	• Gesellschaftliche Kompromisse – Politik als Mittlerinstanz Gewährleistung der Anerkennungsfähigkeit von Prozessen der Globalisierung und Migration
FALCO	• Politische Fördermaßnahmen des Spracherwerbs beispielsweise in der Schule
TOM	• Betonung der Rolle von Politik als gesellschaftspolitischer Akteur; Einforderung politischer Partizipation von Minderheiten und Zugewanderten; Hinweis auf Gefahren parteipolitischer Agitation gegen Einwanderung
VINCE	• Warnung vor dem Erstarken rechtsradikaler Parteien wie beispielsweise der NPD im Sachzusammenhang mit Migration

Quelle: Eigene Erstellung

Selbst im politischen Fachunterricht fällt es augenscheinlich schwer, das Politische im Kern unterrichtlich herauszuarbeiten (vgl. Richter 2007, 53) und mit lebensweltlicher Relevanz zu versehen. Die politikdidaktische Fachunterrichtsforschung hat auf ‚unpolitischen Unterricht' hingewiesen (vgl. Grammes 2007, 42f.). Demnach fällt der sozialwissenschaftliche und politische Fachunterricht nur allzu leicht hinter das Politische zurück und bewegt sich auf der Ebene des sozialen Lernens. Aus diesem Grund ist die Anbahnung einer originär politischen Unterrichtsperspektive und die Förderung der politischen Handlungs- und Urteilskompetenzen als eine prominente Aufgabe des migrationspolitischen Fachunterrichts anzusehen. Integration sollte entsprechend als Politikfeld didaktisiert werden, welches die grundlegenden Bedingungen im Zusammenleben zwischen Zugewanderten und Einheimischen verbindlich regelt. Dazu erscheint die Vermittlung eines Politikbegriffs notwendig, der politisches Handeln von sozialem Handeln sichtbar abgrenzt (vgl. bspw. Lange 2004a; 2007b). Neben dem Aufbau fachlicher Politikkonzepte interessieren jedoch zugleich Möglichkeiten, politische Repräsentationen von Integration im Erfahrungsraum der Schüler/Innen sichtbar zu machen und ihre spezifischen Auseinandersetzungsformen in politische Fachzusammenhänge zu stellen. Allzu leicht entsteht ansonsten die Gefahr der Anbahnung von ‚Unterrichtswissen' ohne jegliche lebensweltliche Relevanzzuweisung. Die partiellen Politikvorstellungen der Schüler/Innen stellen dazu ein reichhaltiges Reservoir an Anknüpfungspunkten der lebensweltlichen Vernetzung zur Verfügung. Allerdings taugen die großen Denkfiguren der Integrationspolitik wie der Multikulturalismus, Assimilation oder auch das historische Gastarbeitermodell nur noch bedingt, um aktuelle Integrationspolitiken hinreichend zu beschreiben und zu verstehen, auch wenn sie noch immer Spuren im politischen Tagesgeschäft hinterlassen (vgl. Michalowski 2007, 56). Oftmals unbemerkt, hat sich die Politik – jenseits aller Instrumentalisierungsformen – auch in Teilen im Umgang mit Integration als Politikfeld professionalisiert. Pragmatischen Tendenzen stehen aber einer in Teilen weiterhin Tendenzen alarmistischer politischer Debatten gegenüber (vgl. Thränhardt 2007, 90). Vor dem Hintergrund der verfügbar gemachten Vorstellungen erscheint es notwendig, Lehr- und Lernsituationen zu schaffen, in denen die Auseinandersetzung mit verschiedenen unterrichtlichen Elementen von Integration und Politik ermöglicht wird.

- Integration sollte als beidseitiger Prozess erfahrbar gemacht werden, der tendenziell offen ist, gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozessen unterliegt und mit Machtasymmetrien verbunden ist (vgl. 3.6).
- Es sollten verschiedene Felder staatlicher Integrationspolitiken geschieden werden, um der Vielfalt der Schülerzugänge gerecht zu werden und fachliche Differenzierungen sowie sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden angemessen berücksichtigen zu können.
- Dabei sollten unterrichtliche Kontextualisierungen hergestellt werden, die sich mit dem demokratischen Abbau von Integrationshindernissen und einer auf gleichberechtigter Teilnahme der Angehörigen der Einwanderungsgesellschaften sowie der hier lebenden Menschen gerichteten Integrationspolitik beschäftigen.
- (Partei-)Politische Vereinnahmungen und medial zuspitzende sowie alarmistische Inszenierungsformen sollten unterrichtlich aufgezeigt und hinterfragt werden.
- Die Elemente und die Bedeutung der Folgen von staatlichen Interventionen und Integrationspolitiken sollten in der Lebenswelt der Schüler/Innen sichtbar gemacht und in bedeutsamen gesellschaftlichen Kontexten konkretisiert werden.

Die migrationspolitischen Lehr- und Lernangebote sollten sich zwar versachlichender Perspektiven bedienen, jedoch keine lebensweltlich relevanten Konflikte ausblenden. Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich der Unterricht gebetsmühlenartig um die vornehmlichen herrschenden Konflikte von Anpassung, Sprachdefiziten, den Bau von Moscheen oder die Rolle des Kopftuches drehen, beziehungsweise sich gar darin erschöpfen sollte. Die Schüler/Innen verfügen bereits über viele der verwendeten widerstreitenden Argumente derartiger Auseinandersetzungsformen (vgl. 5.7). Allzu leicht reproduziert der Unterricht in diesem Zusammenhang nur die lebensweltlichen Konzepte oder bewegt sich im Schonraum einseitig moralisierender ‚Toleranzromantik'.

Insgesamt können verschiedene Elemente und Bereiche oder Dimensionen staatlicher Integrationspolitiken für das Herausarbeiten politikspezifischer Perspektiven und Konzepte im migrationspolitischen Unterricht nutzbar gemacht werden (vgl. Tab. 22).

Tab. 22: Integrationspolitische Felder der migrationspolitischen Bildung

Integrationspolitiken	Inhalte
Aufenthaltsintegration	• Anerkennung und Absicherung von Aufenthaltstiteln • Gewährung von Staatsbürgerschaft
Politische Integration	• Gewährung und Förderung struktureller Teilhaberechte und demokratischer Partizipation
Soziale Integration	• Abbau sozialer Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, die durch die spezifische soziale Situation der Eingewanderten und Minderheiten gekennzeichnet ist • Förderungsmaßnahmen für Angehörige unterschiedlicher Gruppen differenziert nach Geschlecht, Alter, ethnischer Herkunft • Abbau von gesellschaftlichen Tendenzen der Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismen
Kulturelle Integration	• Verbesserung der Möglichkeiten kultureller Entfaltung und Partizipation als kulturelle Demokratie • Entwicklung und Förderung von Formen des reflektierten Umgangs mit ethnisch-kultureller Pluralität
Allgemeine Integration	• Abbau sozialer Probleme, die sich in spezifischen Benachteiligungen und Ungleichheiten niederschlagen • Abbau von Diskrepanzen zwischen Ideal und Umsetzungsformen bezüglich der Gewährleistung und Entwicklung von Menschenrechten und Demokratie
Institutionelle und organisatorische Vorkehrungen	• Schaffung institutioneller Voraussetzungen, um Integrationspolitiken unter Hilfe spezifischer Organisationen und zivilgesellschaftlicher Aktivitäten und NGOs zu installieren, evaluieren und fortzuentwickeln

Quelle: in Anlehnung an Schulte 2006, 52f.

7.4.3.6 Migrationsbewusstsein historisch-politisch vermitteln – Migration und Integration als gesellschaftspolitische Konstante begreifen

Migrationspolitisches Lernen bedingt auch immer die Vermittlung von Aspekten der Migrations- und Integrationsgeschichte. Die jahrzehntelang konsequent verweigerte Selbstwahrnehmung der Bundesrepublik als ‚Einwanderungsgesellschaft' unterlag Perspektiven von Nichtbeachtung der gesellschaftlichen Realitäten und Entwicklungsprozesse. Die Geschichte der Bundesrepublik ist zugleich auch immer eine Geschichte von Migrations- und Einwanderungsprozessen (vgl. Bade 2000).

Die Angehörigen der mittlerweile zuweilen als Migrationsgesellschaft bezeichneten Bundesrepublik (vgl. bspw. Mecheril 2004) – und im Rahmen dieser auf schulische Vermittlungsprozesse bezogenen Untersuchung die Schüler/Innen als Adressaten – benötigen geschichtlich fundierte Kenntnisse über die Entwicklungslinien der deutschen Zuwanderungs- und Integrationsgeschichte und der damit einhergehenden gesellschaftspolitischen Selbst- und Fremdverortungen als Kern eines gemeinsamen Selbstverständnisses. Die Schüler/Innen entdecken zwar in ihren individuellen Familiengeschichten Migration als Teil ihres eigenen Selbstverständnisses, aber sie übertragen dieses nicht auf die historisch-politische Migrationsgeschichte. Sie sind auf Kompetenzen angewiesen, die Migration und Integration in eine historische Normalitätserwartung einordnen. Die Migrationsphasen der deutschen Nachkriegsgeschichte waren jeweils durch spezifische Formen von Einwanderungs- und Integrationsdiskursen geprägt, die den Wandel der jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Reaktionsformen erlernbar machen. Die Schüler/Innen können lernen, dass Migration schon immer die gesellschaftlichen Bedingungen des Zusammenlebens mit geprägt hat: „Durch migrationsgeschichtliches Lernen kann sichtbar gemacht werden, dass Wanderungen eine Grundkonstante menschlicher Existenz darstellen" (Lange 2008b, 112). Die Reflexion der Bedeutung der historischen Migrations- und Integrationsgeschichte stiftet sinnhafte Konzepte für die Auseinandersetzung mit aktuellen Problemstellungen. Dabei steht der historisch-dynamische Charakter von Migration im Vordergrund, der Aspekte von Pluralität und Differenz mit dem strukturell Gemeinsamen zu einen vermag: Die bundesdeutsche Migrationsgeschichte liefert die historischen Sinnbildungsformen, um Integration jenseits von Konzepten der Assimilation oder des Multikulturalismus einordnen zu können. Sie fokussiert unter der Klammer von Gemeinsamkeit

die Vermittlung grundlegender Werte und Normen, universeller Prinzipien der Menschenrechte, Menschenwürde sowie Freiheit und Gleichheit der Menschen. Zugleich ermöglichen sie die Aushandlung unterschiedlicher Wahrnehmungen dieser Rechte innerhalb bestimmter Grenzen (vgl. Schulte 2007, 155).

Die Kenntnis der historischen Genese von Migrations- und Integrationsprozessen sowie ihre zeitgeschichtlich variierenden gesellschaftlichen Problemwahrnehmungen eröffnen tendenziell ein tieferes Verständnis der aktuellen migrationsgesellschaftlichen Konstellationen und Herausforderungen. Sie regen zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Gesellschaftsverständnis und dem Kern des Gemeinsamen im Zusammenleben an.

Insgesamt kann konstatiert werden: Migrationspolitisches Lernen und die Gestaltung von Leitideen der Didaktischen Strukturierung gehen nicht in der Vermittlung von Integrationskonzepten auf, sondern erfordern die Beachtung der spezifischen Relevanz, mit der Integration in alltäglichen Lebensweltsituationen der Schüler/Innen erfahren und wahrgenommen wird. Subjektive Erfahrungen und das Selbst- und Weltverständnis der Schüler/Innen prägen die in der Auseinandersetzung mit dem Lernfeld hervor tretenden Erklärungskonzepte wesentlich mit und müssen entsprechend in Vermittlungssituationen genutzt werden – vor allem, weil die migrationspolitische Bildung auf die Lernchancen angewiesen ist, die ihr die Reflexion von Alltag und Lebenswelt fachlich zur Verfügung stellt. Dies entwertet in keinster Weise die Bedeutung der Fachkonzepte – die Untersuchung von Schülervorstellungen lässt auch die Relevanz der Fachlichkeit für Lehren und Lernen in einem neuen Licht erscheinen.

7.5 Herausforderungen für Fachdidaktik und Unterricht

Im Folgenden werden ausgewählte Elemente und Herausforderungen zusammengefasst, die jenseits der thematischen Auseinandersetzung durch die Untersuchungsergebnisse Relevanz entfalten. Der Fokus richtet sich dabei auf die domänenspezifische Rolle von Schülervorstellungen in Unterricht und Fachdidaktik.

7.5.1 Von Lernhindernissen zu Lernhilfen – Schülervorstellungen als Lernvoraussetzungen erforschen und für fachliches Lehren und Lernen nutzen

„Wenn Lernangebote neues Lernen fördern sollen, müssen sie an die Ausgangslage der Adressaten anschlussfähig sein – an deren Vorkonzepte, Interessen und Ziele Kompetenzentwicklung und Leistungsstand" (Sander 2007, 235). Diese Grundannahme der Bedeutung bereichsspezifischer Lernvoraussetzungen wurde in der vorliegenden Arbeit am Beispiel von Schülervorstellungen über Migration und Integration elementarisiert. Dabei wurde angenommen, dass die Erhellung von unterrichtsrelevanten Schülervorstellungen differenziertere fachdidaktische Strukturierungen erlaubt, als wenn lediglich die Sachstrukturen fachdidaktisch reduziert, methodische Inszenierungsformen variiert oder lernpsychologische Annahmen zugrunde gelegt werden. Die Untersuchungsergebnisse implizieren neben den entwickelten sachspezifischen Konsequenzen allgemeine Herausforderungen für Didaktik und Unterricht in den sozialwissenschaftlichen Domänen.

Die fachdidaktische Bezugnahme auf Schülervorstellungen erschöpft sich keinesfalls in der motivationsfördernden thematischen Eröffnung des Unterrichts oder als geschickt verpackter methodischer Einstieg in die fachlichen Unterrichtsphasen. Wird der Einbezug von Schülervorstellungen ein Teil der strukturellen Planung, Durchführung und Reflexion politischen Unterrichts, so entwickeln sich die interaktiven Formen des Einbezugs von Schülerperspektiven vom motivierenden ‚Einstiegsritual' zur unterrichtlichen Struktur-Routine (vgl. Lutter 2007a). Wie gezeigt, ist es dabei von entscheidender Bedeutung, inwiefern es gelingt, die Vorstellungen der Schüler/Innen auf die sozial-

wissenschaftlichen Formen des Analysierens und Verstehens zu beziehen und individuelle Konzepte im Aneignungsprozess fachlich aufzufangen. Durch die daraus entstehenden Möglichkeiten und Vermittlungsimpulse für den politischen Kompetenzerwerb legitimiert sich der zusätzliche Aufwand der Diagnostik von Schülervorstellungen. Dies stellt aber zugleich die Frage nach der Bedeutung von unterrichtlichen Individualisierungsformen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verweisen nicht nur auf die Gemeinsamkeiten im Denken, sondern haben gezeigt, dass die rekonstruierten Vorstellungen in unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungsbereichen und Selbstkonzepten gründen und individuell variieren. Das unterstreicht die Notwendigkeit, binnendifferenzierte und theoriegeleitete Verfahrensweisen der Ermittlung und Vermittlung subjektiver Vorstellungen zu entwickeln. Im Vordergrund steht die Frage nach der Entwicklung von individuellen Lernangeboten innerhalb zunehmend heterogener Lerngruppen im Fachunterricht. Dies umfasst nicht zuletzt die Notwendigkeit, die Rolle unterrichtlicher Interventionsformen als diagnostische Instrumente in den Blick zu nehmen und beispielsweise die Rolle von Lernaufgaben in die diagnostische Blickrichtung zu integrieren (vgl. Langner 2007a).

Die empirische Erforschung von bereichsspezifischen Schülervorstellungen sollte intensiviert werden. Das klingt zunächst trivial, die Bedeutung erwächst jedoch aus den dadurch entstehenden Möglichkeiten, Theorie und Praxis sowie Forschung und Unterricht stärker miteinander verzahnen zu können (vgl. Klee 2008).

7.5.2 Von der Kompensations- zur Entwicklungsperspektive – Vorstellungsdiagnostik als professionelles Lehrerhandeln elementarisieren

Neuere Studien zur Professionalisierung und zum professionellen Selbstverständnis von Politiklehrer/Innen weisen darauf hin, dass diese zumeist über kompensatorische Grundhaltungen in der Auseinandersetzung mit den Lernvoraussetzungen der Schüler/Innen verfügen (vgl. Klee 2008). Demnach erblicken die Lehrer/Innen in den Schülervoraussetzungen vor allem defizitäre Lehr- und Lernbedingungen der lebensweltlichen politischen Sozialisation, die es durch kognitiven Wissensaufbau über Politik im Fachunterricht zu kompensieren gilt. Es fehlt an didaktischen Instrumenten, defizitäre Wahrnehmungsformen zu überwinden und diagnostische Perspektiven als Unter-

richtshilfen zu entschlüsseln. „Diagnostizieren ist eine die Tätigkeit von Lehrenden ständig begleitende Aufgabe“ (Sander 2007, 235). Sie unterliegt jedoch noch keiner hinreichend abgesicherten methodisch-fachdidaktischen Professionalisierung. Das Selbstverständnis von Lehrenden als Unterrichtsdiagnostiker ist im Umgang mit den lebensweltlichen Auseinandersetzungsformen von Schüler/Innen und ihrer Rolle im unterrichtlichen Aneignungsprozess stärker heraus zu stellen. Subjektive Aneignungsperspektiven sollten nicht als Barrieren eines lernförderlichen Unterrichts, sondern als Lernchancen verstanden werden. Diagnostische Fähigkeiten spielen eine wichtige Rolle für ein professionelles Lehrerhandeln (vgl. Wild/Krapp 2001). Daher sollte diagnostisches Handeln einem Professionalisierungsprozess anbei gestellt werden, der die Bedeutung der ‚subjektiven Seite‘ im Lernprozess aufzeigt und Vorstellungsdiagnostik stärker unterrichtspraktisch ausbuchstabiert. Dabei steckt die Diskussion um eine domänenbezogene Diagnostik in den sozialwissenschaftlichen Fächern bislang noch in den Anfängen (vgl. Schattschneider 2007). Lehrkräfte sollten Schülervorstellungen nicht nur diagnostizieren – sondern durch geplante Vermittlungsprozesse in überprüfbare Kompetenzen überführen können. Diese Professionskompetenzen gewinnen vor dem Hintergrund der andauernden bildungspolitischen Transformationen in Richtung einer ‚Output-Orientierung‘ (vgl. Weißeno 2004) weiterhin an Bedeutung für die Fachlehrer/Innen der sozialwissenschaftlichen Domänen. Bislang sind in der Politikdidaktik vor allem inputorientierte Kompetenzmodelle entwickelt worden. Es fehlen jedoch Studien über den Aufbau politischer Kompetenzen und die Wirksamkeit unterrichtlicher Interventionen. Lernprozessforschung, Vermittlungsexperimente und Längsschnittstudien der Entwicklungslogik politischer Vorstellungen und Kompetenzen bleiben zunächst auch weiterhin eine fachdidaktische Herausforderung und Aufgabe. Empirisch basierte Modelle der Kompetenzentwicklung fehlen nicht zuletzt durch die noch nicht hinreichend entwickelte bereichsspezifische Grundlagenforschung. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion bietet in diesem Zusammenhang einen wissenschaftlich fundierten Rahmen zur Förderung diagnostischer Fähigkeiten, Erschließung von Schülerkonzepten und Einschätzung fruchtbarer Lernmöglichkeiten. Dadurch kann die wesentliche Aufgabe politischer Vermittlungstätigkeit in den Mittelpunkt gestellt werden – den politischen Kompetenzerwerb der Schüler/Innen empirisch fundiert fachdidaktisch zu begleiten und zu fördern.

8 Kritischer Rückblick und prospektive Aufgaben

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion lieferte innerhalb dieser Arbeit den theoretischen und methodischen Rahmen, um ausgewählte Aspekte der Migrationspolitischen Bildung am Beispiel von Zuwanderung und Integration didaktisch zu rekonstruieren: Es wurden Schülervorstellungen und wissenschaftliche Vorstellungen über Integration von Zuwanderern und Minderheiten auf eine vergleichbare analytische Ebene gebracht und unter didaktischer Zielsetzung wechselseitig aufeinander bezogen. Darauf Bezug nehmend wurden Leitideen der migrationsdidaktischen Strukturierung entwickelt. Im Folgenden werden die zentralen Annahmen, Vorgehensweisen und Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung abschließend auf ihren Ertrag eingeschätzt sowie die Möglichkeiten und Grenzen in den Blick genommen. Als forschungsleitend wurde die Hypothese formuliert, dass Schüler/Innen über sinnstiftende Vorstellungen der Integration von Zugewanderten und Minderheiten verfügen und dass die individuellen Integrationsmodelle didaktische Relevanz entfalten.

Erhebung von Schülervorstellungen: Innerhalb der iterativen Bearbeitung der Untersuchungsschritte konnte exemplarisch gezeigt werden, dass Schüler/Innen kohärente Vorstellungen über verschiedenste Facetten der Thematik aufgebaut haben und dass Aspekte der Integration von Migrantengruppen und ethnischen Minderheiten im Lebensalltag der Schüler/innen relevant werden. Dabei konnten spezifische Deutungs- und Erklärungskonzepte identifiziert werden, die jeweils das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Erklärung von Integration und den diversen Verständnissen des Begriffs zuließen.

Fachliche Klärung: Es wurden begriffliche Verständnisse, gesellschaftspolitische Implikationen und fachliche Ansätze im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Integrationsdiskurs herausgearbeitet. Dabei wurden sozialwissenschaftliche Vorstellungen auf ihre elementaren Denkfiguren befragt.

Wechselseitiger Vergleich: Dies erlaubte schließlich einen wechselseitigen Vergleich fachlicher und lebensweltlicher Vorstellungen als Grundlage für die Einschätzung von

Grundsätzen der Vermittlung im migrationspolitischen Lernfeld. Dabei wurden im Verlauf der Untersuchung Korrespondenzen zu fachlichen Denkweisen herausgearbeitet, die neuartige Perspektiven auf Vernetzungsmöglichkeiten beider Vorstellungsbereiche eröffneten

Migrationsdidaktische Strukturierung: Die Schülervorstellungen wurden anhand ihrer Vielfalt und Gemeinsamkeit als Voraussetzung für unterrichtliche Vermittlungsprozesse fachdidaktisch strukturiert – die Konzepte wurden dabei als Lernhilfen und Brücken des Verständnisses sowie kontrastierend als Impulse der konzeptuellen Rekonstruktion von Vorstellungen eingesetzt. Es wurden auf der Basis der Untersuchungsergebnisse Leitideen für den Unterricht und die migrationspolitische Bildung entwickelt. Obwohl es dadurch gelungen ist, fachdidaktische Strukturierungen der Migrationspolitischen Bildung empirisch zu begründen, so sind die Grenzen der Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf die Vermittlungsperspektive darzulegen. Die formulierten Leitideen der Didaktischen Strukturierung beziehen sich auf die exemplarisch erhobenen Schülervorstellungen im Sinne individueller Denkstrukturen. Dabei konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine unterrichtspraktische Konkretisierung im Sinne einer Entwicklung von Bildungsmitteln für den Unterrichtseinsatz vorgenommen werden. Vielmehr sind die entwickelten Leitlinien als Impulse und Empfehlungen zu verstehen, die auf empirischen Untersuchungen basieren und auf deren Basis die Konstruktion von Lehr- und Lernmitteln sowie die Planung von Unterrichtseinheiten voran getrieben werden kann. Diese sind im Unterrichtsprozess fortzuentwickeln und methodisch zu präzisieren. Um einerseits die Varianz, Konzeptvielfalt und schließlich Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen und kontextspezifisch zu erweitern, sollte die Anzahl der Stichproben erhöht und die Erhebungsmethoden variiert werden. Dabei könnte die vorliegende Untersuchung als Grundlage und Basisfolie für die Erstellung weiterer qualitativer Untersuchungen zur Thematik oder als Ausgangspunkt Hypothesen-überprüfender Studien und somit als Voraussetzung für die Verknüpfung mit quantitativen Untersuchungsinstrumenten dienen. Andererseits können alternative fachliche Perspektiven integriert werden, um Hinweise auf weiterführende Korrespondenzen zwischen Lebensweltvorstellungen und wissenschaftlichen Vorstellungen zu erhalten, die fachdidaktische Relevanz entfalten. Diese würden weiterführende Hinweise auf fruchtbare didaktische Anknüpfungspunkte zwischen Fachlichkeit und

Lebenswelt liefern. Letztendlich wurde eine Grundlage für den Unterricht über Migration und Integration entwickelt, die sich in der unterrichtlichen Praxis messen lassen muss. Somit müssten die entworfenen Leitideen in einem nächsten Schritt unterrichtspraktisch ausbuchstabiert und in Unterrichtsprozessen eingesetzt werden. Daran könnten weitere fachdidaktische Untersuchungen anschließen, um Hinweise darauf zu erhalten, wie die Leitideen in Lernprozessen weiter entwickelt werden könnten. Akzeptanzstudien erscheinen weiterführend in der Lage zu untersuchen, inwiefern die Schüler/Innen die ihnen angebotenen Vorstellungen im Rahmen der Lernangebote aufnehmen. In diesem Zusammenhang würden Wirkungs- und Lernprozessstudien zusätzliche Hinweise auf fruchtbare unterrichtliche Interventionen und ihre Grenzen bei der Rekonstruktion konzeptueller Vorstellungen erlauben. Sie ermöglichen die Einschätzung, wie im sozialwissenschaftlichen Unterricht Vorstellungsänderungen angeregt werden können und welche weiteren domänenspezifischen Herausforderungen damit verbunden sind. Eine Möglichkeit, die vorliegenden Ergebnisse für die weitere Lernprozessforschung zu nutzen, wären Studien zu Teaching Experiments in der migrationspolitischen Bildung. Es wäre danach zu fragen, inwiefern die Möglichkeiten der Didaktischen Strukturierung in Lernangebote überführt werden können und mit welchen Interventionen und Lernaufgaben fachlich-reflexive Lernpfade angebahnt werden können. Untersuchungen aus den naturwissenschaftlichen Domänen verweisen auf Erkenntnisse, die exemplarisch aufzeigen, welche fachlichen Lernpfade die Schüler/Innen innerhalb von Vermittlungsexperimenten beschreiten (vgl. Riemeier 2005; Weitzel 2006). Nicht zuletzt wurden innerhalb der vorliegenden Studie individuelle Vorstellungen zum Sachgegenstand erhoben – weitere Forschungsarbeit hätte sich der Änderung von Vorstellungen in kollektiven Aushandlungsprozessen zu zuwenden, um gruppenspezifische Dynamiken in die Fragerichtung zu integrieren. Dennoch kann konstatiert werden, dass es gelungen ist, die didaktische Relevanz des migrationspolitischen Lernfeldes empirisch aufzuzeigen und dass die vorliegenden Ergebnisse sich als anschlussfähig zu den unterrichtspraktischen Herausforderungen und Bedarfen erweisen, wenn der durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie erhärteten Annahme gefolgt wird, dass für eine Anbahnung domänenspezifischer Kompetenzen weitaus stärker als bislang die lebensweltlichen Bedingungen und Lernmöglichkeiten der Schüler/Innen analysiert und genutzt werden sollten.

9 Literatur

Albrecht, G. (1972). Soziologie der geographischen Mobilität. Enke Verl.: Stuttgart

Auernheimer, G. (2003). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt

Baalmann, W./Frerichs, V./Weitzel, H./Gropengießer, H./Kattmann, U. (2004). Schülervorstellungen zu Prozessen der Anpassung – Ergebnisse einer Interviewstudie im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion, In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften; Jg. 10/2004, S. 7-28

Badawia, T. (2002). „Der dritte Stuhl" – eine Grounded-Theory Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigranten-Jugendlicher mit kultureller Differenz. IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation: Frankfurt a. M., London

Bade, K. J. (2000). Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. C. H. Beck: München

Bauböck, R. (2001). Einleitung: Integration von Einwanderern – Reflexionen zum Begriff und seinen Anwendungsmöglichkeiten. In: Waldrauch, H. (Hrsg.): Die Integration von Einwanderern. Ein Index der rechtlichen Diskriminierung. Frankfurt am Main/New York 2, S. 27-52

Beger, K.-U. (2000). Migration und Integration. Leske + Budrich: Opladen

Berger, P. L./Luckmann, T. (1980). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt a.M.

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009). Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. online http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf

Bommes, M. (2003). Der Mythos des transnationalen Raumes. Oder: Worin besteht die Herausforderung des Transnationalismus für die Migrationsforschung? In: Thränhardt, D./Hunger, U. (Hrsg.): Migration im Spannungsfeld von Globalisierung und Nationalstaat. Leviathan Sonderheft 22/2003, Wiesbaden, S. 90-116

Breit,G./Harms, H. (1990). Zur Situation des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und –lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn

Bühl, W.: Kultur als System (1986). In: Neidthardt, F./Lepsius, R./Weiß, J. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Sonderheft 27 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1986, S. 118-144

Caravita S. & Halldén O. (1994) Re-framing the problem of conceptual change. Learning and Instruction 4, S. 89–111

Castles, S./Miller, M. (1993). The Age of Migration. International Population Movements in the modern World. London: The Macmillan Press Ltd.

Ciompi, L. (1997). Die emotionalen Gmndlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen

Dahnken, A. (2005). Englisch in der Hauptschule. Eine Didaktische Rekonstruktion von fremdsprachlichem und bilingualem Unterricht. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion Band 9. Didaktisches Zentrum: Oldenburg

Denzin, N. K.: Symbolischer Interaktionismus. (2005). In: Flick, U./von Kardiff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (4. Aufl.) Rowohlt: Reinbek, bei Hamburg, S. 136-150

Dudenredaktion (1982) (Hrsg.): Duden. Das Fremdwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, Der Duden in zehn Bänden, Bd.5

Duit, R. (1993) Schülervorstellungen – von Lerndefiziten zu neuen Unterrichtsansätzen. In: Naturwissenschaften im Unterricht Physik 4/1993 16, S. 4-10

Duit, R. (2000). Konzeptwechsel und Lernen in den Naturwissenschaften in einem mehrperspektivischen Ansatz. In: Duit, R./Rhönek, C. v. (Hrsg.): Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lern-Forschung. IPN Kiel: Kiel, S. 77-103

Duit, R. (2004): Didaktische Rekonstruktion. Piko-Brief Nr. 2, April 2004, online http://www.physik-im-kontext.de

Eisenstadt, S. N. (1954). The Absorption of Immigrants. A comparative study based mainly on the Jewish community in Palestine and the State of Israel. London: Routledge & Kegan Paul LTD

Esser, H. (1980). Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Neuwied Luchterhand: Darmstadt

Esser, H. (2003). Ist das Konzept der Assimilation überholt? In: Geographische Revue, 5/2003 Heft 2, S. 5-21

Esser, H. (2006). Akkulturation. In: Schäfera, B./Kopp, J. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. (9. grundlegend überarb. und aktualisierte Aufl.) VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 9-12

Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Campus: Frankfurt, New York

Flick, U. (1995). Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg

Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (2005). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (4. Aufl.) Rowohlt: Reinbek, bei Hamburg, S. 13-29

Frerichs, V. (1999). Schülervorstellungen und wissenschaftliche Vorstellungen zu den Strukturen und Prozessen der Vererbung. Ein Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion. Oldenburg: Didaktisches Zentrum

Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, S. 371-395

Gagel, W.,/Grammes, T./ Ungerer, A. (Hrsg.) (1992): Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch. Schwalbach.

Giese, H.-M. (2002). Gefangen im ideologischen Netz der Terminologie. Auf dem Weg zur begrifflichen Rekonstruktion der Jugend-Migrations-Forschung. In: Ders.: Kritik der "Interkulturellen Pädagogik". Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. LIT-Verlag: Hamburg, Münster, S. 159-175

Girg, R. (1994). Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Gläser, E. (2002). Alltagstheorien von Grundschulkindern über Arbeitslosigkeit. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 33-50

Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills

Gordon, M.-M. (1964). Assimilation in American Life. The Role of Race Religion, and National Origin. New York: Oxford University Press

Grammes, T./Weißeno, G. (1993) (Hrsg.) Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Leske & Budrich: Opladen

Grammes, T. (1998). Kommunikative Fachdidaktik. Leske & Budrich: Opladen

Grammes, T. (2007). Interpretative Fachunterrichtsforschung. In: Lange. D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Forschung und Bildungsbedingungen (Band 4). Schneider Verlag: Baltmannsweiler, S. 39-49

Gronemeyer, R. (1983). Integration. In: Klasse. Körper, Kopfarbeit. Lexikon linker Gemeinplätze. Rowohlt: Reinbek

Gropengießer, H. (2001). Didaktische Rekonstruktion des Sehens: Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. 2. überarb. Aufl. Oldenburg: Didaktisches Zentrum

Gropengießer, H. (2002). Didaktische Rekonstruktion als Rahmen fachdidaktischer Lehr-Lernforschung. Das Beispiel Sehen. In: Günther-Arndt, H. (Hrsg.): Fachdidaktik als Zentrum professioneller Lehrerbildung. 2. Aufl. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, S. 15-26

Gropengießer, H. (2003). Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann. Oldenburg: Didaktisches Zentrum

Gropengießer, H. (2005). Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In Mayring, Phillip & Glaeser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz: Weinheim und Basel, S. 172-189

Günther-Arndt, H. (2003). Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor: Berlin

Günther-Arndt, H. (2006). Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?, in: Günther-Arndt, H./Sauer, M. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin, 251-277

Hamburger, F. (1994). Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Cooperative Verl.: Frankfurt am Main

Hamburger, F. (2002). Migration und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS Kinderdorf. e. V. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. Sozialpädagogisches Institut im SOS Kinderdorf: München, S. 6-46

Han, P. (1995). Multikulturelle Gesellschaft. Forum Jugendsozialarbeit (Heft 13). Köln

Han, P. (2005) Soziologie der Migration. 2. Aufl. Lucius & Lucius: Stuttgart

Han, P. (2006). Theorien zur internationalen Migration. Lucius & Lucius: Stuttgart

Heckmann, F. (1982): Ethnischer Pluralismus und Integration der Gastarbeiterbevölkerung. Zur Rekonstruktion, empirischen Erscheinungsform und praktisch-politischen Relevanz des sozialräumlichen Konzeptes der Einwandererkolonie. In: Vaskovics, L. (Hrsg.): Raumbezogenheit sozialer Probleme. Westdeutscher Verlag: Opladen, S. 157-181

Helfferich, G. (2005). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Henkenborg, P./Kuhn, H.-W. (1998) (Hrsg.). Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Leske & Budrich: Opladen

Henkenborg, P. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung in der politischen Bildung. Ansätze, Stand und Perspektiven. In: Breidenstein, G. u. a. (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen

Herrmans, H. (1995). Narratives Interview. In: In: Flick, U./v. Kardoff, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Beltz: Psychologie-Verl.-Union, S. 182-185

Hilge, C. (1999). Schülervorstellungen und fachliche Vorstellungen zu Mikroorganismen und mikrobiellen Prozessen – ein Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion. Didaktisches Zentrum: Oldenburg

Hitzler, R./Eberle, T. S. (2005). Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, U./von Kardiff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (4. Aufl.) Rowohlt: Reinbek, bei Hamburg; S. 109-118

Hoffman-Novotny, H.-J. (1973). Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart

Holzbrecher, A. (2005). Interkulturelles Lernen. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Wochenschau: Schwalbach/Ts., S. 392-406

Hopf, C. (1991). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Psychologie-Verl.-Union: München, S. 177-182

Hopf, C. (2005). Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U./von Kardiff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (4. Aufl.) Rowohlt: Reinbek, bei Hamburg, S. 349-360

Kallenbach, C. (1996). Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Narr: Tübingen

Kattmann, U./Gropengießer, H. (1996). Modellierung der didaktischen Rekonstruktion. In: Duit, R./von Rhöneck, C. (Hrsg.), Lernen in den Naturwissenschaften. Kiel, S. 180-204

Kattmann, U./Duit, R./Gropengießer, H./Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftliche Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3/1997, Heft 3, S. 3-18

Kattmann, U./Gropengießer, H. (1998). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In: Schulnahe fachdidaktische Lehr-/Lernforschung. ZpB: Oldenburg, S. 1-11

Kattmann, U. (2003). Verstehen von Schülern verstehen (lernen), In: Gropengießer, H.: Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann. Lebenswelten, Denkwelten, Sprechwelten. Didaktisches Zentrum: Oldenburg, S. 7-8

Kattmann, U. (2004). „Das Auto“: Entwicklung des Unterrichtskonzepts Chemie im Kontext als Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion – Vorwort. In: Pöpken, H.: Chemie im Kontext: Das Auto. Entwicklung und Erprobung einer experimentellen Konzeption zur Erarbeitung chemischer Grundlagen. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion Band 3. Didaktisches Zentrum: Oldenburg, S. 7

Kattmann, U. (2005). Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften; Jg. 11, 2005, S. 165- 174

Klee, A./Lange, D./Lutter, A. (2006). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion in der Politischen Bildung. Einblick in die Forschungspraxis. In: Lange, D. (Hrsg.): Politische Bildungsforschung. Politikdidaktische Arbeits- und Forschungsschwerpunkte an niedersächsischen Universitäten, Baltmannsweiler, S. 185-200

Klee. A. (2008): Entzauberung des politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Klima, R. (1994). Assimilation. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./ Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. (3. v. n. bearb. und erw. Auflage) Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 63

Kroll, K. (2001). Die unsichtbare Schülerin. Wochenschau: Schwalbach/Ts.

Lakoff, G./Johnson, M. (2004). Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Carl-Auer-Systeme: Heidelberg

Lamnek, S. (1989). Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Psychologie-Verl.-Union: München

Lange, D. (2004a). Alltagsorientierte politische Bildung. Vom politikfernen Alltag zur Alltagspolitik. In: kursiv, Heft 1/2004, S. 36-43

Lange, D. (2004b): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. Wochenschau: Schwalbach/Ts

Lange, D./Lutter, A. (2006). Das Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion. Ein Konzept fachdidaktischer Lehr- und Lernforschung. In: Politik Unterrichten, Heft 2/2006, S. 51-70

Lange, D. (2007a). Politikdidaktische Rekonstruktion. In: Lange. D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Forschung und Bildungsbedingungen (Band 4). Schneider Verlag: Baltmannsweiler, S. 58-65

Lange, D. (2007b): Politik im Alltag. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Strategien der politischen Bildung (Band 2). Schneider-Verlag: Baltmannsweiler, S. 108-114

Lange, D. (2008a): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 3/2008, S. 431–439.

Lange, D (2008b). Historisch-Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Lernen aus der Migrationsgeschichte. In: Lange, D. (Hrsg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 109-119

Lange, D. (2008c). Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe (Bd. 645): Bonn, S. 245-258

Lange, D. (2008d). Migration und Bürgerbewusstsein. Zur Einleitung. In: Lange, D. (Hrsg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 9-13

Langner, F. (2007a). Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik. In: Schattschneider, J. (Hrsg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wochenschau: Schwalbach /Ts, S. 58-70

Langner, F (2007b). Politisches Lernen als Konstruktion. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Konzeptionen Politischer Bildung (Band 1). Schneider Verlag: Baltmannsweiler, S. 166-175

Lautmann, R. (1994). Integration. In: In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./ Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. (3. v. n. bearb. und erw. Auflage) Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 303

Leiprecht, R./Kerber, A. (2005). Einleitung. Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. In: Dies. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Wochenschau: Schwalbach/Ts., S. 7-23

Lutter, A. (2007a) Schülervorstellungen. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Forschung und Bildungsbedingungen (Band 4). Schneider Verlag: Baltmannsweiler, S. 74-80

Lutter, A. (2007b). Diagnostik in der sozialwissenschaftlichen Domäne aus Perspektive der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: Schattschneider, J. (Hrsg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wochenschau: Schwalbach /Ts., S. 131-141

Margewitsch, E. (2006). Formelhafter Sprachgebrauch in Schülertexten. Didaktisches Zentrum: Oldenburg

Mayring, P. (1996). Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: Schnaitmann, G.-W. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Auer Verl.: Donauwörth, S. 41-61

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. überarb. Aufl. Beltz Verl.: Weinheim, Basel

Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. 8. Aufl. Beltz Verl.: Weinheim, Basel

Mayring, P. (2005). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz/UTB: Weinheim, S. 7-19

Mecheril, P. (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim, Basel

Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A.: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, S. 97-106

Merton, R. K./Kendall, P. L. (1979). Das fokussierte Interview. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Klett-Cotta: Stuttgart, S. 171-204

Michalowski, I (2007). Vom nationalen Integrationsmodell zum europaweiten Pragmatismus? In: Woyke, W. (Hrsg.): Integration und Einwanderung. Wochenschau: Schwalbach/Ts., S. 33-58

Nauck, B. (1988). Sozialstrukturelle und individualistische Migrationstheorien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 15-39

Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, S. 71-87

Oswald, I. (2007). Migrationssoziologie. UVK: Konstanz

Otto, H.-U./Schrödter, M. (2006). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität – und zurück? In: Dies. (Hrsg.): Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik . Sonderheft 8: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Verlag neue praxis: Lahnstein, S. 1-18

Parchmann, I.; Demuth, R. & Ralle, B. (2000). Chemie im Kontext – eine Konzeption zum Aufbau und zur Aktivierung fachsystematischer Strukturen in lebensweltorientierten Fragestellungen. In: MNU 53/3, S. 132-137

Park, R. (1950) [1926]. Race and Culture. Essays in the Sociology of Contemporary Man. Glencoe

Parsons, T. (1964). Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied

Pennix, R. (o.J.). Integration policies for Europe's Immigrants: Performance, conditions and challenges. An expert paper for the Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration; download: http://www.bamf.de

Petrik, A. (2007). Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 13. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich

Peuckert, R./Scherr, A. (2006). Integration. In: Schäfers, B./Kopp, J. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. (9. grundlegend überarb. und aktualisierte Aufl.) VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 115-117

Peuckert, R./Scherr, A. (2006). Minderheiten. In: Schäfers, B./Kopp, J. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. (9. grundlegend überarb. und aktualisierte Aufl.) VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 202-205

Pfeiffer, T. (2008). Wissensstrukturen. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe (Bd. 645): Bonn, S. 76-88

Posner G.J., Strike K.A., Hewson P.W., Gertzog W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. Science Education 66(2), S. 211–227

Pöpken, H. (2004). Chemie im Kontext: Das Auto. Entwicklung und Erprobung einer experimentellen Konzeption zur Erarbeitung chemischer Grundlagen. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion Band 3. Didaktisches Zentrum. Oldenburg

Prantl, H. (1999). Integriert sein heißt: dazugehören. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 6/1999, S. 2 (Gastkommentar)

Pries, L. (1998). Transnationale Soziale Räume. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt; S. 55-86

Pries, L. (2001). Internationale Migration. Transcript: Bielefeld 2001

Pries, L. (2001a). Migration und Integration in Zeiten der Transnationalisierung. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, 2001(a) Heft 1 S. 14-19

Pries, L. (2003). Transnationalismus, Migration und Inkorporation. Herausforderungen an Raum- und Sozialwissenschaften. In: Geographische Revue 5/2003, Heft 2, S. 23-39

Pries, L. (2006). Verschiedene Formen der Migration – verschiedene Wege der Integration. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 8/2006, S. 19-28

Reimann, B. W. (1994). Sozialwissenschaften. In: Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./ Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. (3. v. n. bearb. und erw. Auflage) Westdeutscher Verlag: Opladen, S. 623

Reinhardt, S. (2004). Irrige Alltagsvorstellungen im Politikunterricht: Fehlverstehen als Bedingung politischen Lernens, in: Himmelmann G./Lange, D. (Hrsg.): Demokratie in Fachwissenschaft, Pädagogik und Didaktik des Politikunterrichts, Oldenburg, S. 122-126

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. PVU: Weinheim: Beltz, S. 601-646

Richter, D. (2000): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Juventa: Weinheim, München.

Richter, D. (2007). Hermeneutische Fallrekonstruktionen. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Forschung und Bildungsbedingungen (Band 4). Schneider Verlag: Baltmannsweiler 2007a, S. 50-57

Riemeyer, T. (2005). Biologie verstehen: Die Zelltheorie. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion Band 7. Didaktisches Zentrum: Oldenburg

Rinke, K. (2000). Politische Bildung. In: Reich, H./Holzbrecher, A./Roth, H.-J. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Leske + Budrich: Opladen, S. 93-129

Sackmann, R. (2004). Zuwanderung und Integration. Theorien und empirische Befunde aus Frankreich, den Niederlanden und Deutschland. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Sander, W. (2007). Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung 2., vollst. Überarb. u. erw. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau: Schwalbach/Ts.

Sander, W. (2005). Die Welt im Kopf. Konstruktivistische Perspektiven zur Theorie des Lernens, in: kursiv - Journal für politische Bildung 1/2005, S. 44-59

Saner, H. (2002). Die Zeit der Gnadenhaltung ist zu Ende. In: Die Tageszeitung vom 03.01.02, S. 13

Santel, B. (2007). In der Realität angekommen: Die Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsland. In: Woyke, W. (Hrsg.): Integration und Einwanderung. Wochenschau: Schwalbach/Ts., S. 10-32

Säljö, R. (1999). Concepts, Cognition and Discourse: From Mental Structures to Discursive Tolls In: Schnotz, W./Vosniadou, S. & Carretero, M.: New Perspectives on Conceptual Change. Oxford: Elsevier, S. 81-90

Schattschneider, J (2007). (Hrsg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wochenschau: Schwalbach/Ts.

Schelle, C. (1995). Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn du ein Ausländer wärst“. Untersuchung zur Neuorientierung schulisch politischer Bildungsprozesse. Wochenschau: Schwalbach/Ts.

Schelle, C. (2003a) Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Schelle, C. (2003b). Zur Tradition der Unterrichtsforschung mit qualitativen Methoden. In: kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 1/2003, S. 36-41

Schelle, C. (2005). Adressatenorientierung. In: Sander, W. (Hrsg). Handbuch politische Bildung. 3. Völlig überarbeitete Aufl. Wochenschau: Schwalbach/Ts., S. 79-92

Schiffauer, W. (2002). Migration und kulturelle Differenz. Miteinander leben in Berlin. Berlin: Büro der Ausländerbeauftragten des Senats von Berlin

Schnotz, W. (1998) Conceptual Change. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 75-81

Schramkowski, B. (2007). Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung (Band 8). IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation: Frankfurt a.M., London

Schulte, A. (2006). Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Pädagogische Aufgaben, sozialwissenschaftliche Grundlagen und Elemente der didaktisch-methodischen Umsetzung, In: Behrens, Heidi/Motte, Jan (Hrsg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge - Konzepte – Erfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 43-81

Schulte, A. (2007). Interkulturelles Lernen. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Inhaltsfelder der Politischen Bildung (Band 3). Schneider Verlag: Baltmannsweiler, S. 146-156

Schütze, F. (1977). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät f. Soziologie (vervielf. Ms.) 1977

Seel, N. M. (2003) Psychologie des Lernens (2. akt. u. erw. Aufl.). Ernst Reinhardt (UTB): München

Seitz, S. (2005). Lehr-Lernforschung für inklusiven Sachunterricht – Forschungsmethodische Strategien zum Lernfeld Zeit. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion Band 10. Didaktisches Zentrum: Oldenburg

Siebert, H. (2004). Sozialkonstruktivismus: Gesellschaft als Konstruktion. In: SoWi online-journal 2/2004; online http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/sozialkonstruktivismus_siebert.htm; Zugriff: 02.04.07

Steinfeld, T. (2008). Nichts Idyllisches. Assimilation und Integration – ideologisch besetzte Begriffe. In: Süddeutsche Zeitung vom 13.02.2008

Steinke, I. (1999). Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Juventa: Weinheim, München

Steinke, I. (2005). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardiff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (4. Aufl.) Rowohlt: Reinbek, bei Hamburg, S. 319-331

Strassburger, G. (2001). Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main. Studie zur Erforschung des Standes der Integration von Zuwanderern und Deutschen in Frankfurt am Main in drei ausgewählten Stadtteilen. Herausgegeben vom Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Im Auftrag des Amts für Multikulturelle Angelegenheiten durch das ‚europäische forum für migrationsstudien' an der Universität Bamberg

Strike K. A., Posner G. J. (1992) A revisionist theory of conceptual change. In: Duschl R., Hamilton R. (eds) Phylosophy of science, cognitive psychology and educational theory and practise. New York Univ Press, New York, S. 147–176

Taft, R. (1957). A Psychological Model for the Study of Social Assimilation. In: Human Relations, 10/1957, S. 141-156

Thränhardt, D. (2007). Integration, Assimilation und kulturelle Öffnung im Vergleich europäischer Länder. In: Woyke, W. (Hrsg.): Integration und Einwanderung. Wochenschau: Schwalbach/Ts., S. 83-91

Treibel, A. (2003). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 3. Aufl. Juventa: Weinheim und München

Treibel, A. (2007). Einwanderung – Nomadismus – Transmigration: Aktuelle Migrationsprozesse aus soziologischer Sicht. In: Liebig, S. (Hrsg.): Migration und Weltgeschichte. Wochenschau: Schwalbach/Ts., S. 15-25

Treichler, A. (2007). Sozialwissenschaftliche Deutungsmuster der Einwandererintegration und ihre Indikatoren – eine Skizze. In: Migration und soziale Arbeit Heft 2/2007, S. 84-97

Varela, F. (1993). Kognitionswissenschaft-Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. 3. Auflage. Suhrkamp: Frankfurt a.M.

Von Kardoff, E. (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, U./v. Kardoff, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Beltz, Psychologie-Verl.-Union, S. 3-8

Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. Learning and Instruction 4/1994 1, S. 45-69

Weißeno, G. (1989). Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. Haag+Herrchen Verl.: Frankfurt a.M.

Weißeno, G. (1993). Zur Tradition empirischer Unterrichtsforschung in der politischen Bildung, In: Grammes, T./Weißeno, G. (Hrsg.), Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen, Opladen

Weißeno, G. (2003). Lehren und Lernen im Politikunterricht. In GPJE (Hrsg.), Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Wochenschau: Schwalbach/Ts., S. 34-44

Weißeno, G.: (2004): Vom Input zum Output – zur Zukunft empirischer Untersuchungen für den Politikunterricht, In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung. Wochenschau: Schwalbach/Ts., S. 149-165

Weißeno, G. (2008). Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis. In: Ders. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe (Bd. 645): Bonn, S. 11-20

Weitzel, H. (2006). Biologie verstehen: Vorstellungen zu Anpassung. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion Band 15. Didaktisches Zentrum. Oldenburg

Wild K.-P./Krapp, A. (2001). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Krapp, A./Weidenmman, Krapp/Weidenmann, B. (Hrsg.). (2001). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (4. Aufl.). Beltz PVU: Weinheim, S. 513-563

Witzel, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Campus: Frankfurt a.M., New York

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research [On-line Journal 1] (1). online http/qualitative-research.net/fqs

World Bank (1995). World Development Report 1995. Workers in an Intergrating World. Washington D. C.: Oxford University Press

Zapf, W. (2006). Sozialer Wandel. In: Schäfers, B./Kopp, J. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. (9. grundlegend überarb. und aktualisierte Aufl.) VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 346-352

Anhang

Interviewleitfaden – „Wie sich Schüler/Innen Integration vorstellen“

Gesprächsanlass	*Erwartete Vorstellungen*	*Bemerkungen und Hinweise*
Zugehörigkeit /Zuschreibung		
Gesprächsnotiz: „Deutsche , Ausländer?“ – Perspektiven auf Zuwanderer **- „Andreij F. 20 Jahre“** Lies dir die Aussagen von Andreij durch – Erkläre mir die Situation, die er beschreibt.		

Integration von Zuwanderern		
Impuls: *... vom Zuwanderer zum (deutschen) Bürger?* Wie wird jemand, der hier her gekommen ist „deutsch“ oder ein „deutscher Bürger“?		Steuerung und Aufrechterhaltung: Hast du in diesem Zusammenhang schon einmal das Wort „*Integration*“ gehört? Was stellst du dir darunter vor?
Mind-Map: *„Was bedeutet für mich Integration?“* Fertige bitte eine Gedankenlandkarte zum Wort „Integration“ an.		Konkretisierung: Erkläre mir bitte, was du geschrieben hast.
Assoziation: Stell dir vor, es gibt ein „*Integrations-barometer*“. Was würde es genau messen? Gib Beispiele.		Konkretisierung: Stell dir vor, das Integrationsbarometer kann maximal 10 Punkte auf einer Skala von 0-10 vergeben. Wieviele Punkte gibst du deiner Schulklasse, Dorf,

		Stadt, Deutschland?
<u>Checkliste</u> *Kriterien der Integration?* Schau dir die Aussagen an – erläutere jeweils, warum du zustimmst oder ablehnst.		<u>Kopfstand</u>: Fallen dir Merkmale nicht gelungener Integration ein?

<u>Foto:</u> *„Oktoberfest in Brasilien“* Schau dir bitte dieses Foto an. Was siehst du?		<u>Konkretisierung:</u> Sind die Menschen dort integriert? Was wäre, wenn Zugewandete so etwas in Deutschland veranstalten würden?

Erfahrungen, Lerngeschichte, Interesse		
Beeinflusst das Thema Zuwanderung und Integration deinen Alltag? Wenn ja, inwiefern?		
Unter welchen Umständen warst du schon einmal in einer anderen Region/Land?		Wie hast du dich da gefühlt und zurechtgefunden? Hattest du dort (intensiven) Kontakt zu den Menschen dort, oder eher weniger?
Hast du Freunde, Mitschüler oder Verwandte, die aus einem anderen Land gekommen sind oder deren Eltern aus einem anderen Land gekommen sind? Erzähle mir von Ihnen.		
Hast du Erfahrungen mit Aufenthalten in anderen Ländern? Unter welchen Umständen warst du schon einmal in einer anderen Region/Land. ---------- oder ---------- Bist du eventuell selbst oder sind deine Eltern/Großeltern irgendwann hierher gekommen? Erzähle mir von deinen/ihren Erfahrungen.		
Was wäre, wenn ich meine Heimat verlassen würde – stell dir Situationen vor, in denen du weggehen – Deutschland		

verlassen würdest.		
Haben wir noch etwas vergessen, das dir wichtig an diesem Thema ist? Möchtest du noch etwas anmerken?		
Stell dir vor, du bist Journalist in der Schülerzeitung und sollst zu dem Thema, das wir gerade besprochen haben, für deine Mitschüler einen Artikel schreiben. Welche Aspekte dürften nicht fehlen?		
Könntest du mir verraten, ob dich die Thematik, über die wir gesprochen haben, interessiert oder ob du mehr darüber erfahren möchtest? Wenn ja – nein, warum?		
Woher weißt du das, was du mir eben erzählt hast? Hattest du dazu bereits Unterricht?		
Sollte das besprochene Thema in der Schule behandelt werden? Wenn ja, in welchen Fächern? Wenn ja, was sollte man darüber lernen und warum?		

Anhang – Materialien

Gesprächsnotiz – „Deutsche“ Ausländer?

„Perspektiven auf Zuwanderer“

„Ich bin in Russland geboren und kam im Alter von 10 Jahren nach Deutschland. Zwar habe ich die deutsche Staatsbürgerschaft, jedoch fühle ich mich nicht wirklich als Deutscher. Deutschland bezeichnet man uns als Russen. In Russland waren wir die Deutschen.“
Andreij F., 20 Jahre

Quelle: Integration – Wochenschau Themenheft Sek. / Schwalbach/Ts. 2006, verändert

„Kriterien der Integration“

Wann ist jemand in die deutsche Gesellschaft integriert?

Eine Person ist integriert, wenn ...	stimme zu	lehne ab
... wenn sie gut deutsch spricht		
... wenn sie vorwiegend deutsche Freunde hat		
... wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit hat		
... wenn sie so lebt wie die Deutschen		
... wenn sie sich in Deutschland wohl fühlt		
... wenn ihre Kinder nur noch Deutsch sprechen		
... wenn sie von den Deutschen anerkannt wird		
... wenn sie sich politisch engagiert		
... wenn sie so denkt wie die Deutschen		

Quelle: Integration – Wochenschau Themenheft Sek. / Schwalbach/Ts. 2006, verändert

Foto – Oktoberfest in Blumenau

Quelle:
http://www.guideblumenau.combr/indexed.htm
Zugriff: 04.02.2006

Interview-Transkript LENA

(*Einleitung*)

I: Das ist eine Aussage von einem Jugendlichen, Andrej, worauf weist er hin, wie verstehst du seine Situation?

S: Ja, er ist halt als Kind äh nach Deutschland gekommen aus Russland und äh, er hat die deutsche Staatsbürgerschaft, aber er fühlt sich hier halt nicht als Deutscher, weil er von den Deutschen--, weil da immer wieder gesagt wird, ja, du bist der Russe, ganz klar und das ist ja auch irgendwie so, das ist halt, die Leute machen halt einen Unterschied zwischen sich und ihm so. Ähm, sie sagen nicht einfach, ja du bist ein Mensch, genauso wie wir, sondern die bist ein Russe und wir sind Deutsche. Und äh, in Russland ist es halt für ihn genauso, weil er in so jungen Jahren nach Deutschland gekommen ist und halt auch irgendwie die Hälfte seines Lebens in Deutschland verbracht hat, und deswegen sagen die Leute da auch, dass er der Deutsche ist, er hat die deutsche Staatsbürgerschaft, er ist früh aus Russland weggegangen.

I: Wäre es anders gewesen, wenn er später erst in seinem Leben aus Russland weggegangen wäre?

S: Das glaube ich schon, weil er mehr von der Kultur und so mitgekriegt hätte, also er lebt ja vielleicht auch so, ähm, also, in Russland und Deutschland gibt's ja sicherlich irgendwie andere, ja andere B r ä u c h e, Sitten, ´ne andere Art von Kultur.

I: Was wäre, noch einmal Nachfrage, Kultur für dich, wie würdest du das Wort auf`n Punkt bringen, oder was umfasst für dich Kultur, was ist Kultur?

S: Ja, z. B., ich finde, da spielen Bräuche eine ganz große Rolle, so halt, äh, ja, dass es in bestimmten Kulturen bestimmte Bräuche gibt, irgendwas auf eine bestimmte Art und Weise zu tun.

I: Mhm.

S: ---Es hat auch viel mit Religion zu tun, z. B.

I: Was noch, was fällt dir noch ein, also Religion, was beeinflusst Kultur noch, oder woraus setzt sich Kultur zusammen deiner Meinung nach?

S:----, mehr fällt mir im Moment nicht ein.

I: Wie könnte man denn diese Situation auflösen oder verbessern, die er beschreibt?

S: Ja, ich würde sagen, dass ist halt--, das liegt in erster Linie an den Leuten, d i e halt zu ihm sagen, ja du bist der Russe, oder du bist der Deutsche, also ich finde, die Leute sollten anfangen, darüber nachzudenken so, ja, wie sich das für ihn anfühlt, oder so, wenn er so eigentlich irgendwie entwurzelt ist, also nirgendwo, also keine richtige Heimat hat nirgendswo. Ja und äh, ich denke, --die Leute sollten halt nicht zwischen deutsch und russisch unterscheiden oder so, sondern halt einfach sehen, dass es auch ein Mensch ist.

I: Mhm

S: und das so respektieren.

I: Wie würde denn der Andrej oder auch, wenn es jemand anders wäre, wenn er hierher kommt, wie wird man denn hier zum Deutschen oder zum Bürger, dass man hier aufgenommen wird, wie stellst du dir das vor?

S: Ich glaube, in unserer Gesellschaft läuft das irgendwie meistens so ab, dass ganz viele Deutsche meinen, man müsse sich anpassen, so an die deutsche Kultur oder so, aber das glaube ich nicht, also ich finde Kulturen können ja auch nebeneinander exisierten oder miteinander, das ist ja kein <u>Problem</u> so, also ich meine, Multikulti funktioniert ja so.

I: Was ist dieses Multikulti, was du gerade sagst, was ist das genau?

S: Viele verschiedene Menschen verschiedener Nationen mit verschiedenen Kulturen mhm, --was Tolles.

I: Ähm, in dem Zusammenhang jetzt, hast du da schon mal das Wort Integration gehört?

S: Ja

I: Was soll das denn bedeuten, was meinst du?

S: Dass man in der Gesellschaft halt, in der man lebt, aufgenommen wird, sodass man von denen akzeptiert wird und äh, ja, das da halt nicht mehr so unterschieden wird, du kommst z. B. aus Russland, hast ´ne ganz andere Kultur und du gehörst nicht hierher.

I: Mhm. Kannst du mir da vielleicht so eine Art Gedankenlandkarte oder Mindmap, was du dir unter Integration vorstellst, aufmalen, vielleicht einfach zentrale Aspekte, was dir dazu einfällt, was du denkst, was für den Begriff wichtig ist oder wie er gesehen wird? Es muß nicht viel sein, nur was dir so auf den --„ersten Blick“ oder nach dem ersten Nachdenken einfällt.

(*Unterbrechung der Tonaufzeichnung*)

I: O.k. Kannst du erklären, was du geschrieben hast zu Integration?

S: Eigentlich alles das, was ich eben (S lacht) schon gesagt habe. Also das meint die Aufnahme in eine bestehenden Gesellschaft, das muss ich nicht noch mal erklären, oder?

I: Mhm

S: Äh, ja halt Respekt und ganz wichtig, halt von den anderen respektiert werden und akzeptiert werden. Ähm und ich finde auch, dass es nicht mit Anpassung gleichgesetzt werden darf und ähm, ja, es bedeutet halt auch, dass nicht von vornherein so eine Unterteilung von Menschen stattfindet, also in deutsch und nicht deutsch.

I: Mhm. Wo kommen denn diese Unterteilungen her, die gemacht werden?

S: Von der Gesellschaft, von den Menschen.

I: Und warum gibt’s diese Unterteilung?

S: Vielleicht weil man Angst vor den Fremden hat, so dass man, äh, ja, wenn man jetzt wieder das Beispiel von dem Russen nimmt, also dass man Angst vor dieser anderen Kultur hat oder so. Und dass man erst mal Abwehrhaltung und--, sagt, nee, du bist nicht deutsch und dich beuge ich erst mal so und respektier dich erst mal nicht.

I: Und was ist so typisch deutsch, was sind da so die Muster, die in diesen Diskussionen dann zu finden sind?

S: Keine A h n u n g.

I: O.k. Was wäre denn das Ziel von Integration?

S: Dass alle Menschen vernünftig nebeneinander und miteinander leben können ohne, ja ohne, dass man sie unterteilt, ohne dass man die irgendwie diskriminiert oder so.

I: Stell dir mal vor, es gibt so eine Art Integrationsbarometer, also wo man den Integrationserfolg messen kann. Kannst du dir da vorstellen, woran man Integration

sehen kann, messen kann, oder welche Kriterien da wichtig sind?

S: Mhm ---, ja, z. B., ja wie die Menschen allgemein miteinander umgehen oder auch mit in ihren Augen halt fremden Menschen. ----ja.

I: Das wär also erst mal das Wichtigste.

S: Ja, denke schon.

I: Ich habe jetzt hier verschiedene Kriterien, das sind so Aussagen einfach, alltägliche. Kannst du versuchen, mir da zu erklären, ob du zustimmst oder nicht, und einfach allgemein mal erklären zu dem einzelnen Punkt.
Lies es dir ruhig vor und sag, was du da für eine Meinung zu hast, einfach mal durchgehen.

S: Ja, eine Person ist integriert, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit hat… lehne ich ab.

I: Warum?

S: Weil, äh, ich find, das muss nicht sein, um halt friedlich miteinander, nebeneinander in einer Gesellschaft leben zu können.

Ähm, -----, muss ich das bei allen sagen?

I: Sehr gut.

S: Na ja, wenn sie von Deutschen anerkannt wird, mich stört dieses Wort deutsch, ich würde sagen von der Gesellschaft.

I: Mhm.

S: Aber ich würde erst mal zustimmen, also--.

I: Was würde anerkennen bedeuten?

S: Respekt.

I: Worin äußerst sich das?

S: Ja, z. B., dass man nicht unterscheidet in deutsch und nicht deutsch.
ach so, ja, wenn sie so denkt, wie die Deutschen…
das lehne ich auch ab, weil ich finde, man kann nicht einfach sagen, alle Deutschen denken gleich und deswegen finde ich die Frage erst mal

I: daneben

S: Ja, kann man sich drüber streiten.
Äh, wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen …
S: Das lehne ich auch ab, weil, äh, ich finde es auch wichtig, dass die Muttersprache weiter gesprochen wird, also ich finde schon, dass sie deutsch sprechen sollten, weil es ´ne Art von Kommunikation ist und wenn man dann besser kommunizieren kann, aber ich finde es auch ganz wichtig, dass sie halt ihre eigene Sprache wahren. Das würde ich auch so machen. Weil Sprache ist ja auch so´n Stück von Persönlichkeit oder so.

I: Mhm

Wenn sie sich in Deutschland wohlfühlt…
Ja, würde ich schon sagen, weil, das ist ja ganz wichtig halt, es geht ja auch darum, ob man sich selbst integriert fühlt und wenn man sich an einem Ort nicht wohlfühlt, -- kann das nicht funktionieren, glaube ich.

I: Was heißt, sich selbst integriert fühlen?

S: Ja, wenn man meint, dass man von den anderen angenommen wird.

I: Mhm.

S: Also, dass man so mit denen zusammen in der Gesellschaft leben kann.
Wenn sie lebt, wie die Deutschen…
finde ich auch nicht, weil jeder hat so seinen eigenen Lebensstil, ich finde, da
kann man auch nicht sagen, das ist typisch deutsch oder so.
Ähm-------, vorwiegend deutsche Freunde…
Das ist auch wieder so, dass man halt, dass es auch wichtig ist, dass man mit Lands-
leuten so halt zusammen ist, kommuniziert, man hat so viele Gemeinsamkeiten mit denen
halt so, und deswegen ist das wichtig.

I: Wo wird das diskutiert manchmal in diesem Zusammenhang? Ist dir das schon mal
begegnet?

S: Ja, z. B., es geht ja ganz oft darum, sind z. B. die Türken in Deutschland gut integriert
oder die Muslime oder so. Ähm, dann hört man ganz oft so halt Leute, die einfach so
aus der Bevölkerung gefragt werden, und dann sagen ganz oft diese Leute, ja, ähm, die
hängen doch sowieso immer nur mit ihren Leuten aus ihrem Land da zusammen, und
dann will ich die da doch gar nicht haben und so, weil die sich ja nicht integrieren wollen.

I: Mhm.

S: Ich finde, da hört man das ganz oft so.
Gut deutsch sprechen…
Ja, das finde ich schon wichtig.

I: Warum findest du das wichtig?

S: Ja, weil ich, das habe ich ja eben schon gesagt, dass das halt wichtig ist, dass man so
miteinander kommunizieren kann. Also man kann auch mit Händen und Füßen
kommunizieren, aber das macht das halt alles schwieriger, und es kann auch ganz
leicht zu Missverständnissen führen und ich glaube nicht, dass das gut zur Integration
beiträgt, wenn man sich dauernd missversteht.

I: O.k.

I: Mhm.

Wie würdest du jetzt abschließend das Wort Integration noch mal, wenn du ein
anderes Wort suchen müsstest, oder du kannst auch sagen, ich lehne das Wort ab, das ist
doof, also das passt nicht. Oder würdest du da so ´ne Art Synonym für finden,
was meinst du?

S: I n t e g r a t i o n, ja, würde ich sagen, das ist wichtig, sich selbst integriert fühlen, also
das heißt, sich selbst wohlfühlen, anerkannt fühlen, respektiert fühlen und aber auch
von anderen respektiert werden, anerkannt werden.

I: Mhm. O.k. Stell dir mal vor, so in der Politik wird ja das Wort Integration auch
benutzt und Politiker einer Partei sagen meinetwegen, wir brauchen mehr Einwanderung
oder Zuwanderung und andere sagen, Zuwanderung nicht mit uns, so als zwei Lager.
Fallen dir jeweils Argumente ein, --für diese beiden Aussagen?

S: Ich glaub, wenn man halt mit vielen Kulturen und vielen Nationen und so zusammenlebt,
dass es das Leben bereichert, weil man halt andere Kulturen, andere Bräuche oder so
kennenlernt. Also ich für mich finde das einfach halt schön, so Fremdes kennen zu lernen
und das kann ja auch total schöne Bräuche so geben, so die man bei uns halt nicht kennt.
Und deswegen finde ich das einfach nur interessant, so, wenn halt ganz viele verschiedene

Menschen zusammenleben. Und deswegen würde ich sagen, Zuwanderung, -ja. Und die Gegenseite ähm, ----, weiß nicht, die argumentieren ja auch damit, dass irgendwie sowieso schon zu wenig Arbeitsplätze da sind und dann noch weniger Arbeitsplätze da wären, wenn da noch mehr Leute dazukommen würden. Andererseits wird auch wieder gesagt, dass die Deutschen viel zu wenig Kinder kriegen und die irgendwann aussterben werden. Also wär das ja wiederum gut, wenn die Leute zuwandern würden, die dann wieder Kinder zeugen würden zum Beispiel.

I: Wie ist deine Meinung dazu?

S: Ich würde immer sagen, Einwanderer kommt her.

I: Wo wird das denn geregelt, wer hierher kommen darf und wer nicht?

S: Ganz oben, aber halt von der Regierung und auch ähm -- ja, vom Europaparlament, also z. B. gibt´s da halt, -ganz oft hört man ja diesen Begriff ´Festung Europa` und ähm, es ist ja schon so, dass halt ganz Europa so die Grenzen dicht macht, z. B. in Italien und so werden sogar Kopfgelder auf ähm Flüchtlinge aus Afrika gesetzt, also das ist einfach irgendwie nur noch total krank.

I: Woran liegt das deiner Meinung nach?

S: Mhm, ja aus Angst, ich weiß nicht, vor Überbevölkerung oder Angst, ganz kranke, krasse Angst vor Fremden oder so. Also ich kann mir das auch nicht vernünftig erklären, weil ich das überhaupt nicht nachvollziehen kann.

I: O.k. Jetzt würde ich gerne noch mal dir ein Foto zeigen, was denkst du darüber, was ist das, was sieht man da?

S: (S lacht), das ist vielleicht doch so, wo ich sagen würde, typisch deutsch.

I: Mmh.

S: Aber halt irgendwie so Volksfest, so’n Marsch und Trachten und Deutschlandfähnchen, ja, also irgendwie so, ja Aufrechterhalten der Kultur oder so. Ich würde aber auch nicht sagen, dass es z. B. ´ne typisch deutsche Kultur ist.

I: Warum Aufrechterhalten? Das Foto ist betitelt „Oktoberfest in Brasilien“. Das sind also Brasilianer, die dort feiern, die mal aus Deutschland eingewandert sind.

S: (S lacht), ja das ist halt auch, klar, was ich eben, also vorhin mal irgendwann gesagt hab, dass es ja auch für Deutsche so sein kann, dass sie ihre Kultur aufrecht erhalten wollen, wenn sie in irgendwelchen anderen Ländern leben.

I: Würdest du jetzt sagen, die sind dort integriert oder sind die nicht integriert, diese Gruppe Deutscher, oder jetzt Brasilianer, wie auch immer?

S: Ich finde, das kann man daran nicht so festmachen, also ich meine, man kann ja trotzdem an seiner eigenen Kultur irgendwie noch festhalten und trotzdem integriert sein.

I: Also, das hat nichts miteinander zu tun, würdest die sagen.

S: Nee, glaube ich nicht, also,--ja, glaube ich nicht.

I: Wenn man jetzt sagt, die halten von ihrem Heimatland an der Kultur fest, das hattest du vorhin auch schon mal benutzt, den Begriff Heimat, wie würdest die den auf’n Punkt bringen oder definieren?

S: Heimat?

I: Ja

S: Ja, da, wo man sich selbst zu Hause fühlt, so etwa.

I: Und welche Einflussfaktoren macht das aus oder hat das?

S: Freunde, Familie, gewohnte Umgebung halt.

I: O.k. Dieses Thema, was wir jetzt hatten insgesamt, Zuwanderung und Integration sage ich jetzt mal, siehst du das, oder erlebst du das in deinem Alltag? Ist das ein Bestandteil deines Alltags?

S: Ja, weil ich z. B. auch in der AG für den Frieden von Michael Hübner bin und da beschäftigen wir uns halt ganz viel damit, aber ich halt auch privat so, also erst mal in dem Rahmen und dann auch so, weil man ja immer wieder mitkriegt, z. B. in Oldenburg gibt's das Lager Blankenburg. Wenn man sich da mal die Lebensbedingungen anguckt, wie die Leute da leben müssen, ich denke, wenn man das irgendwie mal gesehen hat, dann muss man sich damit beschäftigen glaube ich, also ich kann das nicht verstehen, wenn Menschen dann sagen, nö, wieso, phh, ist mir doch egal und so.

I: Was sind das für Missstände, die dir da so am meisten auffallen?

S: Dass da die Kulturen von denen z. B. überhaupt nicht geachtet werden. Die müssen das essen, was auf den Tisch kommt sozusagen, ähm, ja, wenn das z. B. in anderen Religionen und Kulturen nicht üblich ist, Schweinefleich zu essen, z. B. bei Muslimen, dann sagen die, ja gut, dann isst du halt Gemüse, weil wir hier keine Extrawürste machen. Oder dass sie einfach auf total beengtem Raum leben müssen, also ohne Privatsphäre. Dass die da, äh, ja mit ganz vielen Menschen, was weiß ich, 6 Menschen oder 8 Menschen in einem kleinen Raum leben und das auf Dauer.

I: Wer könnte das ändern?

S:--, ja ich denke mal, wenn mehr Menschen sich dafür interessieren würden, wenn sie Öffentlichkeit herstellen würden, so sehr, dass die Politiker halt nicht mehr daran vorbei könnten, das zu ändern. Also ich meine, letzten Endes müssen halt die Politiker die Gesetze dann erlassen oder so, oder sagen, nee, so darf's nicht mehr sein. Ja, aber ich denke auch, dass halt Öffentlichkeit da ´ne ganz große Rolle spielt.

I: Mhm. Hast du denn persönlich auch Freunde, Mitschüler oder Verwandte, die mal hierher gekommen sind oder aus einem anderen Land kommen?

S: Ja

I: Kannst du mir ein Beispiel oder jemanden---

S: Ja, ich habe z. B. einen Kumpel, der kommt aus der Ukraine, und halt eine, die ist jetzt nicht mehr wirklich meine Freundin, aber ich hatte halt mal mehr mit ihr zu tun, die kommt aus Russland, und ich kenne halt auch einen -so, halt flüchtig aus Blankenburg.

I: Kannst du mir von denen aus Russland vielleicht ein Stück weit erzählen, von deinem Kumpel, wie ist der hierher gekommen? Und ist er hier inzwischen angekommen.

S: Ja, also bei uns gehört er z. B. total dazu. Also er ist halt, --, da wird einfach nicht unterschieden, so, da wird nicht gesagt, die bist der Ukrainer, oder so. Aber ich weiß jetzt gar nicht genau, wie er hierher gekommen ist. Aber von der Freundin weiß ich halt, dass sie schon ewig hier lebt, also als kleines Kind hierher gekommen ist. Aber dass z. B. ihre Eltern, ähm, also ihr Vater kann z. B. kaum deutsch. Und, --ja, ich habe ja eben gesagt, dass ich das wichtig finde, dass man sich halt verständigen kann.

I: Das wäre jetzt ein Beispiel eigentlich dafür.

S: Ja also, sie ist voll integriert, aber bei ihrem Vater weiß ich das nicht so genau, weil, also ich kenn den Vater auch nicht, deswegen kann ich das auch nicht sagen.

I: Weil er nicht über die Sprache teilnehmen kann, meinst du.

S: Nee, nee, ich finde, darauf reduzieren kann man das nicht. Aber ich kenne ihn halt auch nicht und deswegen kann ich das jetzt nicht sagen. Aber sie gehört auch so voll dazu.

I: Hat sie denn Probleme, dass sie sich auch manchmal nicht dazugehörig fühlt, weißt du das? Oder kannst du das jetzt nur so sagen.

S: Das weiß ich nicht so genau, aber ich glaube, eher nicht.

I: O.k. Was wäre, wenn du deine Heimat “verlassen” müsstest, kannst du dir da Situationen vorstellen, wenn du das machen würdest und unter welchen Umständen?

S: Ich würde z. B. nach dem Abi erst mal ein Jahr weg, also nach Südamerika oder nach Afrika und das wäre irgendwie ein freiwilliges Verlassen, aber das ist ja trotzdem irgendwie halt ne andere Kultur und so. Aber ich würde es einfach nur interessant finden. Also nicht gezwungen werden , z. B. durch Krieg oder so, das ist dann halt irgendwie---,, ja, was man nicht will, wenn man dann so aus seinem Leben gerissen wird. Aber wenn man sich halt selber dafür entscheidet, kann das was sehr Schönes sein, glaube ich.

I: Mhm Warum gehen denn Menschen aus Deutschland weg?

S: Jetzt für immer, oder nur für ein Jahr.

I: Für ein Jahr ist ja meistens so wie was freiwilliges, soziales, gibt’s da, oder im Studium, aber es gibt ja auch Leute, die aus anderen Gründen weggehen.

S: Es kann ja ganz ganz viele Gründe geben, z. B. ja, dass man, --dass man einfach hier mit der Gesellschaft nicht mehr zurechtkommt und dass man meint, dass es woanders besser ist oder von der Politik her, vom Arbeitsmarkt her. Es gibt s o v i e l e Gründe.

I: Mhm.

I:. Jetzt stell dir mal vor, dieses Thema müsste in der Schule unterrichtet werden. Zuwanderung und Integration. Was wäre da wichtig für Schüler, welche thematischen Aspekte wären da wichtig, was glaubst du?

S: Äh, ja z. B. -- wie Menschen in solchen Lagern leben, das finde ich so wichtig, weil, wenn man mal mit Leuten aus der Schule darüber redet, das weiß keiner und das glaubt auch keiner, dass die so unter miserablen Umständen leben. Ich glaube, die Leute verschließen auch einfach die Augen davor, weil sie es nicht sehen w o l l e n, dass ihr tolles Land so was mit Menschen anstellt.

I: Das wäre ein Aspekt, was könnte noch als Unterrichtsthema gelten?

S: Ja, ähm, ---auch, äh, ja Integration. Wie das z. B. in Deutschland aussieht, ob Menschen integriert sind oder so. Oder auch warum Menschen aus ihren Heimatländern weggehen.

I: Und in welchem Unterrichtsfach müsste man so was am besten unterrichten?
S: Politik.

I: Politik, warum?

S: Das ist halt irgendwie so ein ganz wichtiges Ding der Politik finde ich, also allgemein halt auch, ja wenn ich eben z. B. vom Europaparlament gesprochen habe oder von der Regierung. Ähm, ja.

I: Was kann man denn darüber lernen, was wäre das Lernziel? Was können die Schüler da lernen?

S: Mehr Toleranz.

I: Mhm.

S: Also ich würde sagen, dass sie so vielleicht Geschichten von Menschen kennen lernen und die dann auch verstehen können und dann auch wissen, warum solche Menschen aus Ländern weggehen und nicht irgendwie, es wird ja ganz oft gesagt, ja die wollen sich hier ne goldene Nase verdienen oder so. Ich glaube, da ist einfach soviel Unwissenheit, die da herrscht.

Vielen Dank.

Integration

Aufnahme in eine bestehende Gesellschaft

Respekt (respektiert werden!)

darf nicht mit Anpassung gleichgesetzt werden!

kann auch bedeuten, dass keine Unterteilungen von Menschen mehr stattfinden (z.B. „deutsch" und „nicht deutsch"

[4-19] [Andrej] ist als Kind aus Russland nach Deutschland gekommen und hat die deutsche Staatsbürgerschaft, aber er fühlt sich nicht als Deutscher, weil von den Deutschen immer wieder gesagt wird: „Du bist der Russe“. Die Leute machen einen Unterschied zwischen sich und ihm. Sie sagen nicht einfach: „Du bist ein Mensch, genauso wie wir“, sondern: „Du bist ein Russe und wir sind Deutsche“. In Russland ist es für ihn genauso, weil er in jungen Jahren nach Deutschland gekommen ist und die Hälfte seines Lebens in Deutschland verbracht hat. Deswegen sagen die Leute dort, dass er Deutscher ist, er ist früh aus Russland weggegangen und hat die deutsche Staatsbürgerschaft. Wenn er erst später in seinem Leben aus Russland weggegangen wäre, wäre es anders gewesen, weil er mehr von der Kultur mitgekriegt hätte. In Russland und Deutschland gibt es andere Bräuche und Sitten - eine andere Art von Kultur.

[21-29] Kulturell spielen Bräuche eine ganz große Rolle, es gibt in Kulturen bestimmte Bräuche, das heißt, irgend etwas auf eine bestimmte Art und Weise zu tun. Es hat auch viel mit Religion zu tun.

[36-48] [Die Situation von Andrej] liegt in erster Linie an den Leuten, die zu ihm sagen: „Du bist der Russe“, oder: „Du bist der Deutsche“. Die Leute sollten darüber nachdenken, wie sich das für ihn anfühlt, wenn er so entwurzelt ist, also keine richtige Heimat hat. Die Leute sollten nicht zwischen deutsch und russisch unterscheiden, sondern sehen, dass es auch ein Mensch ist und das respektieren.

[49-62] Die Aufnahme in unsere Gesellschaft läuft meistens so ab, dass viele Deutsche meinen, man müsse sich an die deutsche Kultur anpassen, aber [der Meinung bin] ich nicht, Kulturen können auch nebeneinander oder miteinander existieren. Das ist kein Problem, Multikulti funktioniert auf diese Art und Weise. Multikulti bedeutet viele verschiedene Menschen verschiedener Nationen mit verschiedenen Kulturen - etwas Tolles.

[64-72] Integration bedeutet in diesem Zusammenhang, dass man in der Gesellschaft, in der man lebt, aufgenommen wird, dass man akzeptiert wird und nicht unterschieden wird: „Du kommst beispielsweise aus Russland, hast eine ganz andere Kultur und gehörst nicht hierher“.

[82-106] Integration ist die Aufnahme in eine bestehende Gesellschaft. Respekt ist ganz wichtig, von den anderen respektiert und akzeptiert zu werden. Integration darf nicht mit Anpassung gleichgesetzt werden. Es bedeutet auch, dass nicht von vornherein eine Unterteilung von Menschen – in deutsch und nicht deutsch – statt findet. Diese Unterteilung kommt daher, weil man Angst vor Fremden hat. Das Beispiel von dem Russen: Man hat Angst vor dieser anderen Kultur. Und man hat erst mal eine Abwehrhaltung und sagt: „Du bist nicht deutsch und dich beuge ich erst mal und respektiere dich erst mal nicht“.

[113-117] Das Ziel von Integration wäre, dass alle Menschen vernünftig nebeneinander und miteinander leben können ohne dass man sie unterteilt und sie irgendwie diskriminiert.

[119-124] Integration kann man daran sehen oder messen, wie die Menschen allgemein miteinander umgehen oder auch mit - in ihren Augen - fremden Menschen.

[136-220] Dass eine Person integriert ist, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit hat, lehne ich ab, weil das nicht sein muss, um friedlich miteinander, nebeneinander in einer Gesellschaft leben zu können. „Deutsche Feste zu feiern“, lehne ich auch ab. Karriere im Beruf lehne ich auch ab, das muss ja jeder Mensch für sich selber entscheiden. Bei „von Deutschen anerkannt“, stört mich dieses Wort - deutsch, ich würde sagen von der Gesellschaft anerkannt, da würde ich zustimmen. Anerkennen bedeutet Respekt. Das äußert sich darin, dass man nicht unterscheidet in deutsch und nicht deutsch. „Deutsches Fernsehen zu schauen“ lehne ich auch ab. Sich politisch zu engagieren, muss jeder für sich selbst wissen, auch wenn ich das besser finde, wenn man das tut. „Wenn sie so denkt, wie die Deutschen“ - lehne ich auch ab, weil man kann nicht einfach sagen kann, dass alle Deutschen gleich denken. “Wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen“ lehne ich auch ab, weil ich es auch wichtig finde, dass die Muttersprache weiter gesprochen wird. Ich finde schon, dass sie deutsch sprechen sollten, weil es eine Art von Kommunikation ist und wenn man dann besser kommunizieren kann, aber es ist auch wichtig, dass sie ihre eigene Sprache wahren. Das würde ich auch so machen. Sprache ist ja auch ein Stück von Persönlichkeit. „Wenn man sich kleidet wie die Deutschen“ ist Stuss. „Wenn sie Alkohol trinkt“ Das muss jeder selbst für sich entscheiden. „Wenn sie sich in Deutschland wohlfühlt“ – Das ist ganz

wichtig, es geht ja darum, ob man sich selbst integriert fühlt und wenn man sich an einem Ort nicht wohlfühlt, kann das nicht funktionieren. Sich integriert zu fühlen bedeutet, der Meinung zu sein, dass man von den anderen angenommen wird, dass man zusammen mit denen in der Gesellschaft leben kann. „Wenn sie lebt, wie die Deutschen“ - das finde ich nicht, weil jeder seinen eigenen Lebensstil hat, da kann man auch nicht sagen, das ist typisch deutsch. „Vorwiegend deutsche Freunde hat“, es ist auch wichtig, dass man mit Landsleuten zusammen ist, kommuniziert, man hat so viele Gemeinsamkeiten mit denen. Es geht oft darum, ob beispielsweise die Türken oder die Muslime in Deutschland gut integriert sind. Man hört ganz oft Leute, die aus der Bevölkerung gefragt werden, dass die [Türken oder Muslime] sowieso immer nur mit ihren Leuten aus ihrem Land zusammen hängen und: „Dann will ich die da doch gar nicht haben, weil die sich nicht integrieren wollen“. Das hört man ganz oft. „Wenn sie berufstätig sind“ Das glaube ich nicht, weil bei diesem Arbeitsmarkt kann man das nicht gewährleisten, auch wenn man arbeiten will, kriegt man möglicherweise keine Arbeit. „Gut deutsch sprechen“ Das finde ich schon wichtig, weil es wichtig ist, dass man miteinander kommunizieren kann. Man kann auch mit Händen und Füßen kommunizieren, aber das macht alles schwieriger, und es kann ganz leicht zu Missverständnissen führen und ich glaube nicht, dass es gut zur Integration beiträgt, wenn man sich dauernd missversteht.

[226-233] Es ist wichtig, sich selbst integriert fühlen, das heißt, sich selbst wohl zu fühlen, anerkannt zu fühlen, respektiert zu fühlen, aber auch von anderen respektiert und anerkannt werden.

[235-255] Wenn man mit vielen Kulturen und Nationen zusammenlebt, bereichert es das Leben, weil man andere Kulturen und andere Bräuche kennen lernt. Also ich für mich finde das schön, Fremdes kennen zu lernen und es kann schöne Bräuche geben, so die man bei uns nicht kennt. Deswegen finde ich das interessant, wenn viele verschiedene Menschen zusammenleben. Deswegen würde ich sagen, Zuwanderung, - ja. Die Gegenseite die argumentiert damit, dass zu wenig Arbeitsplätze da sind und dann noch weniger Arbeitsplätze da wären, wenn noch mehr Leute dazukommen würden. Andererseits wird gesagt, dass die Deutschen viel zu wenige Kinder kriegen und die irgendwann aussterben werden. Also wäre es wiederum gut, wenn Leute zuwandern würden, die dann beispielsweise Kinder zeugen
Würden. Meine Meinung ist: Einwanderer kommt her!

[257-263] Wer hierher kommen darf, das wird ganz oben, von der Regierung und vom Europaparlament [geregelt], Ganz oft hört man ja diesen Begriff „Festung Europa“ und es ist ja schon so, dass Europa die Grenzen dicht macht, beispielsweise werden in Italien sogar Kopfgelder auf Flüchtlinge aus Afrika gesetzt, das ist total krank.

[265-269] Das ganz kranken, krassen Angst vor Fremden. Ich kann mir das auch nicht vernünftig erklären, weil ich das überhaupt nicht nachvollziehen kann.

[271-293] Das Foto ist typisch deutsch, so ein Volksfest, ein Marsch, Trachten und Deutschlandfähnchen, ein Aufrechterhalten der Kultur. Ich würde aber nicht sagen, dass das eine typisch deutsche Kultur ist. Es kann sein, dass auch Deutsche ihre Kultur aufrecht erhalten wollen, wenn sie in anderen Ländern leben. Integration kann man daran nicht festmachen, man kann an seiner eigenen Kultur noch festhalten und trotzdem integriert sein.

[299-311] Heimat ist, wo man sich zu Hause fühlt. Das sind Freunde, Familie und die gewohnte Umgebung.

[313-323] [Zuwanderung und Integration erlebe ich auch im Alltag], weil ich in der AG für den Frieden von Michael Hübner bin und da beschäftigen wir uns viel damit, aber auch im privaten Rahmen, beispielsweise gibt es in Oldenburg das Lager Blankenburg. Wenn man sich da mal die Lebensbedingungen anguckt, wie die Leute da leben müssen und das mal gesehen hat, dann muss man sich damit beschäftigen. Ich kann das nicht verstehen, wenn Menschen sagen: „Ist mir doch egal“.

[325-333] Da werden die Kulturen von denen beispielsweise überhaupt nicht geachtet. Die müssen essen, was auf den Tisch kommt und wenn es beispielsweise in anderen Religionen und Kulturen nicht üblich ist, Schweinefleisch zu essen, beispielsweise bei Muslimen. Es wird gesagt: „Dann isst du Gemüse, weil wir hier keine Extrawürste machen“. Sie müssen auf total beengtem Raum leben, ohne Privatsphäre - sechs oder acht Menschen auf Dauer in einem kleinen Raum.

[335-341] Das könnte sich ändern, wenn mehr Menschen sich dafür interessieren würden, wenn sie Öffentlichkeit herstellen würden, so dass die Politiker nicht mehr daran vorbei könnten, das zu ändern. Letzten Endes müssen die Politiker die Gesetze erlassen, aber die Öffentlichkeit spielt eine ganz große Rolle.

[343-352] Ich habe einen Kumpel, der kommt aus der Ukraine, und aus Russland – sie ist nicht mehr wirklich meine Freundin, aber ich hatte halt mal mehr mit ihr zu tun. Ich kenne auch einen Flüchtling aus Blankenburg.

[354-372] Bei uns gehört mein Kumpel aus Russland total dazu. Da wird einfach nicht unterschieden, nicht gesagt: „Du bist der Ukrainer“. Ich weiß nicht genau, wie er hierher gekommen ist. Aber von der Freundin weiß ich, dass sie schon ewig hier lebt, also als kleines Kind hierher gekommen ist. Aber auch dass beispielsweise ihr Vater kaum deutsch kann. Sie ist voll integriert, aber bei ihrem Vater weiß ich das nicht so genau, ich kenne den Vater nicht, deswegen kann ich das nicht sagen. Auf Sprache kann man das aber nicht reduzieren. Aber ich kenne ihn nicht und deswegen kann ich das jetzt nicht sagen. Aber sie gehört voll dazu.

[379-396] Ich würde von hier beispielsweise nach dem Abi erst mal ein Jahr nach Südamerika oder nach Afrika gehen, das wäre ein freiwilliges Verlassen, aber das ist trotzdem eine andere Kultur. Aber ich würde es interessant finden – nicht gezwungen werden, beispielsweise durch Krieg, wenn man dann so aus seinem Leben gerissen wird. Wenn man sich selbst dafür entscheidet, kann das etwas sehr Schönes sein. Es gibt viele Gründe, aus Deutschland wegzugehen, beispielsweise wenn man mit der mit der Gesellschaft nicht mehr zurechtkommt und meint, dass es woanders besser ist oder von der Politik oder vom Arbeitsmarkt her. Es gibt viele Gründe.

[402-410] [In der Schule wäre wichtig], wie Menschen in solchen Lagern leben, weil das keiner weiß und auch nicht glaubt, dass die unter so miserablen Umständen leben, wenn man mal mit Leuten aus der Schule darüber redet. Ich glaube, die Leute verschließen die Augen davor, weil sie es nicht sehen wollen, dass ihr tolles Land so etwas mit Menschen anstellt.

[412-437] [Ein anderer Aspekt wäre] Integration. Wie das beispielsweise in Deutschland aussieht, ob die Menschen integriert sind, oder warum Menschen aus ihren Heimatländern weggehen. [Das müsste man unterrichten in] Politik, weil das ein ganz wichtiges Ding der Politik ist, beispielsweise wenn ich vom Europaparlament oder der Regierung gesprochen habe. [Ein Lernziel wäre vielleicht] Toleranz, dass [Schüler/Innen] Geschichten von Menschen kennen lernen, die verstehen und dann wissen, warum solche Menschen aus Ländern weggehen - es wird oft gesagt: „Die wollen sich hier eine goldene Nase verdienen“. Da herrscht viel Unwissenheit.

Interview-Transkript FALCO

(*Einleitung*)
(*unverst.)*
I: Was bedeutet Kultur für dich?

S: Kultur ist für mich, ja so die traditionellen Sachen, was in den Ländern von den Völkern gemacht wird.

I: Kannst du Beispiele geben?

S: Beispiele--, ich bin ja mazedonischer Abstammung, türkisch, und ja, diese Volkstänze, die wir auf Hochzeiten, das ist ja immer das größte Beispiel eigentlich, die Hochzeiten, die verschiedenen Traditionen und was man da alles macht, das macht ja auch die Kultur aus, die Eßgewohnheiten--, halt so die ganze Lebensrichtung eigentlich.

I: Kannst du noch weitere Beispiele geben für Kultur?

S: Weitere Beispiele?

I: Ja, im Alltag, wo begegnet dir Kultur?

S: Im Alltag, ja wenn man schon mal über die Straße läuft---, ich weiß nicht, meistens meinen Landsleuten über den Weg läuft, dass wir uns einfach auf türkisch unterhalten, das stört ja auch die meisten Deutschen eigentlich--, dass das auch so eine Mentalitätssache ist, sage ich mal und--, ja im Alltag, wo trifft man da noch drauf? Wüsste ich jetzt nicht so.

I: Wenn man hierher kommt, aus einem anderen Land, wie wird man denn hier aufgenommen oder Mitglied bei den Deutschen?

S: Ich bin hier geboren, ist weiß das nicht genau, aber ich denke mal, dass man nie wirklich so als Deutscher angesehen werden kann, weil, irgendwie ist man ja immer schon ein bisschen fremd. Ich bin hier geboren, habe aber die türkische Staatsangehörigkeit.

I: Und die deutsche, oder nur die türkische?

S: Ja, nur die türkische. Wir haben halt eine Aufenthaltsgenehmigung unbefristet hier, eine Arbeitsgenehmigung und alles, ja aber, auch wenn man von Anfang an die deutsche Staatsangehörigkeit hat, der Name ist ja schon ganz anders, sage ich jetzt mal und auch von der Sprache. Du redest natürlich ein besseres Deutsch, würde ich jetzt man von ausgehen, als ich jetzt.

I: Ist denn Sprache so wichtig?

S: Ja, im Enddefekt schon, weil die Sprache macht das Land ja aus, meiner Meinung nach, weil ähm, die Sprache ist ja eigentlich das, woran sich das Land stützen kann, als einziges noch in Deutschland, sage ich mal, weil hier treffen ja so viele Kulturen aufeinander und als einzige gemeinsame Sprache dann das Deutsche, finde ich, ist das das wichtigste erst mal.

I: Du hast eben von Fremdsein gesprochen. Was ist das?

S: Fremd halt, das man ganz andere Angewohnheiten hat, als die Leute, die hier schon letztlich waren, bevor wir kamen, sage ich jetzt mal. Ich weiß nicht, wir brachten ja auch neue Sachen, wie den Döner (lacht) und all so was, und das sind ja auch fremde Sachen erst mal, ich meine, das ist ja jetzt schon mehr eingedeutscht, sage ich mal, dass das ja schon fast Kult ist, das hat mehr deutschen Charakter als sonst was, aber all solche Sachen.

I: Aber wann wird denn etwas, das ist jetzt ein gutes Beispiel hier,

S: (lacht)

I: Wenn du sagst, dass ist ja schon eingedeutscht, Döner ist deutsch, deutsche Angewohnheit.

Was ist deutsch? Scheinbar ist das ja veränderbar, oder?

S: (lacht), ja, das ist--wechselt---ok, das ist ja keine kurze Zeitspanne, deswegen, in so einer großen Zeitspanne, ich weiß ja nicht, wie das mit meinen Söhnen oder meinen Enkeln wird, wie dann, ob die dann wirklich nur noch deutsch sein werden, oder noch Verbindungen in die Türkei haben werden, oder wirklich ausschließlich hier sein werden als Europäer und wirklich als Deutsche angesehen werden. Aber bei mir ist das zur Zeit noch so, dass ich denke, ich bin so'n Mittelding, in der Türkei werde ich als fremd angesehen, da werde ich als Deutscher,(lacht) und hier werde ich halt als Türke angesehen.

I: Woher kommt das?

S: Woher das kommt? Ja, also in der Türkei ist das wahrscheinlich ein bisschen mehr Neid auch, dass Leute hierher kommen wollen und es nicht können und dann uns halt als Deutsche abstempeln und denken, wir haben so ein Leben, dass wir uns hier alles leisten können und Geld ohne Ende und hier ist das so, dass man halt auch viele Vorurteile hat. Auch durch die Dinge, die die Leute hier auch mal anstellen, sage ich jetzt mal, durch Randale oder sonstiges, also nicht angepasstes Verhalten sage ich jetzt mal.

I: Was heißt angepasstes Verhalten?

S: Dass man zum Beispiel in der Stadt ist und rumpöbelt und bisschen was kaputt macht.
I: Wird das denn hier erwartet, dass man angepasst ist deiner Meinung nach?

S: Hier in Deutschland?

I: Ja?

S: Ja, natürlich.

I: Ähm, wie wird das in der Politik, solche Sachen, unter welchen Schlagwörtern werden die in der Politik diskutiert?

S: Integration.

I: Bleiben wir jetzt mal bei dem Wort, das hört man ja oft. Da würde ich dich jetzt mal kurz bitten, eine Mind-Map zu dem Wort anzufertigen.

(*Unterbrechung der Tonaufzeichnung*)

I: Gut, ähm, kannst du mir das erklären, also in der Mitte steht Integration.

S: Genau, dann habe ich einen Ast zur Anpassung, dass man die Lebensweise hier versucht anzunehmen von den Leuten, die hier schon waren, dass man sich nicht wirklich so abtrennt und sagt, so wie ich bisher war, so lebe ich hier auch weiter, sondern versucht, Gemeinsamkeiten vielleicht zu finden oder halt versuchen, sich ein bisschen anzupassen daran an das Umfeld.

I: Und die Lebensweise, was ist das genau?

S: Ja, die Lebensweise--, ich kann nicht unbedingt sagen, dass man jetzt--, ach, ein Beispiel, im Ruhrgebiet Duisburg vielleicht Marxloh, kennen Sie ja bestimmt, Marxloh ist ja sozusagen, wenn man Marxloh hört, ist das nur so so ne Türkengegend, da sind halt wirklich auch schon türkische Läden, da sind Leute, die können noch nicht mal deutsch sprechen, sage ich jetzt mal, dass man auch aus sich herausgeht und nicht nur mit seinen eigenen Leuten versucht, in Kontakt zu treten, vielleicht, sondern wirklich mit jedem sich versucht, in Verbindung zu setzen, halt Kontakte zu knüpfen.

I: Mhm.

S: Und auch--, jetzt habe ich was im Kopf gehabt gerade----, komme ich vielleicht gleich noch mal drauf.

I: Also in Kontakt treten hattest du gesagt.

S: Mhm

I: Was ist das?

S: Hineinleben, als Integration, und zwar halt die neue Kultur kennen lernen und akzeptieren. Habe ich auch wiederum n'en Strich zur Anpassung, dass man das auf jeden Fall nicht als Niederung, äh niedrig ansehen sollte, diese neue Kultur, wo man jetzt ist zum Beispiel, dass man seine eigene so hoch prahlt und so, sondern einsieht, okay, ich habe meine für mich, ihre ist für sie genau so wert, also sollte ich das respektieren und versuchen, auch diese Kultur kennen zu lernen, und es wird mir vielleicht auch gefallen, auch danach zu leben.

I: Und was ist---

S: Das ist der einzige negative Punkt, also was heißt negative Punkt, und zwar die Abtrennung von der Heimat, das war glaube ich, Assimilieren war das, der war der Begriff dazu und zwar hatte ja, unser Präsident war ja vor kurzem hier in Köln.

I: Ah ja, genau.

S: Da hatte er auch so ,ne Rede darüber gehalten und zwar, dass man sich nicht komplett, also einigermaßen auch gegen die Integration hatte er sich da ausgesprochen gehabt, was ich wiederum nicht so extrem fand, wie er es darstellte, dass man jetzt seine Wurzeln vergisst sozusagen.

I: Wenn du Integration mit einem anderen Wort umschreiben müsstest, was wäre das, oder gibt es da etwas, was dir einfallen würde?

S: Anpassung halt vielleicht, oder---

I: Mhm.

S: Integration, ja das ist ja, wenn man es bildlich darstellen würde, dass man halt ein Stück, ein Bauklotz vielleicht, in die Kette von anderen Bauklötzen rein tut, dass das genau passt.

I: Mhm, und wie wird das in der Politik vermittelt, oder wie erscheint Integration in der Politik für dich, ist das was anderes, wie du das siehst, oder was meinst du?

S: Ja was anderes eigentlich nicht, aber manchmal wird das glaube ich ein bisschen zu sehr übertrieben, ich mein, ich weiß jetzt auch nicht, wie das wirklich so abgeht, man sagt ja, man muss die Kinder mehr fördern zur Integration und man muss ihnen helfen dabei und alles. Aber ich meine, wenn ich mich so angucke, dass ich da--, ich denke schon, dass ich integriert bin, weitgehend.

I: Was heißt das für dich, integriert zu sein?

S: Dass ich ähm der deutschen Sprache mächtig bin, dass ich in Deutschland vernünftig leben kann und nicht unbedingt als Ausländer abgestempelt werde, sage ich jetzt mal. Dass ich halt nach der deutschen Kultur auch weitgehend leben kann.

I: Was bedeutet denn die deutsche Kultur für dich?

S: Die deutsche Kultur-----, äh, --schwere Frage,---- deutsche Kultur…

I: Das muß ja irgendwie sich auszeichnen durch irgendwelche Eigenheiten. Was würde eine deutsche Kultur deiner Meinung nach ausmachen?

S: Ich weiß nicht, dass kann man jetzt auch nicht so gut mehr sagen, weil------, es ist ja eigentlich so ziemlich gemischt schon eigentlich, auch bei meinen Freunden und alles, der Freundeskreis ist ja auch so bunt gemischt, überwiegend halt Deutsche bzw. Türkische, dann

gibt’s noch aus, keine Ahnung—aus Schweiz, aus---.

I: Das heißt dann ja, dass Deutschland auch was buntes ist.

S: Ja, auf jeden Fall.

I: Das wäre dann ja vielleicht auch ein deutsches, so wie du das sehen würdest, äh-

S: Das wäre dann auch’n Einwanderungsland.

I: Genau, so was in der Art. Hat sich denn Deutschland, oder verändert sich Deutschland dadurch, durch Einwanderung?

S: Ja, ich denke auf jeden Fall. Im Gegensatz zu vorher, wo noch keine Einwanderung statt fand. Wann fing das an, in den 50-iger Jahren vielleicht, 40-iger Jahren. Ich denke mal, davor war das auf jeden Fall ein bisschen anders als--. Dann kamen da neue Dinge rüber, und dann sah man auch, wie die anderen lebten und guckte man sich immer ein Stück wahrscheinlich davon auch ab und so.

I: Du hast gesagt, Abtrennung von der Heimat.

S: „Heimat“ in Anführungsstrichen würde ich jetzt mal sagen, weil, wo ist meine Heimat? Ich bin hier geboren und aufgewachsen, bin im Urlaub ab und zu mal drüben. Kann man eigentlich auch nicht als Heimat so betrachten, weil die eigentliche Heimat ist ja dann hier in Deutschland.

I: Stell dir jetzt mal vor, es gibt ein Integrationsbarometer, also wie man Integration messen kann. Und du könntest Punkte vergeben, von 0 bis 10. Wie viel Punkte für Integration würdest du Deutschland geben?

S: Deutschland?

I: Ja.

S: Also von dem, was wir jetzt versuchen zu tun, oder was jetzt vollbracht wurde?

I: Vielleicht beides.

S: Also von dem, was man versucht, ich denke mal, die Politik versucht ziemlich viel dafür, würde ich auf jeden Fall zwischen 9, wenn nicht sogar 10 Punkte dafür geben.

I: Warum?

S: Ja, weil, ich weiß nicht, man versucht ja auch in den Schulen und---. Ich war sowohl auf’m Gymnasium als auch auf der Hauptschule, muss ich sagen. Also auf der Hauptschule werden ja auf jeden Fall so Kurse angeboten für Jugendliche sage ich mal, die im späten Alter nach Deutschland kommen, dass die erst mal die deutsche Sprache *erlernen* und dann versuchen, auch’n Abschluss vielleicht einigermaßen hinzukriegen und halt ihnen dann auch Chancen für die Zukunft zu bieten. Also, die werden jetzt nicht einfach ins kalte Wasser geschmissen und sagen, lernt die Sprache, wenn ihr Glück habt, könnt ihr was erreichen oder so. Es sind ja so viele Möglichkeiten, hier was zu erreichen. Deswegen würde ich da so eine hohe Punktzahl geben.

I: Auf der politischen Ebene.

S: Ja.

I: Und für dich persönlich?

S: Für mich persönlich?

I: Ja, du hattest zwei Ebenen angesprochen, einmal politisch…

S: Also was durchgesetzt wurde, sage ich mal.

I: Ja, genau, was durchgesetzt wurde.

S: Ja, da wohl eher 6 bis 7, weil, es gibt wirklich so Stadtteile bzw. Orte, wo die Leute von einem bestimmten Volk zusammen leben und nicht wirklich viel Kontakt zur Außenwelt, sage ich jetzt mal haben, und zwar in ihrem eigenen Kreis da leben, in ihrer eigenen Sprache und---

I: Wie könnte man das denn verändern?

S: Das ist schwer, aber halt vielleicht durch'n paar Angebote da auch noch mal, ich mein, die neuere Generation denkt schon--, will auf jeden Fall jeder vernünftig deutsch sprechen können und auch eher integriert sein, sage ich jetzt mal, als die Erwachsenen und vor allem die Einwanderergeneration sowie Großeltern und so, die kann man nicht so richtig mitzählen, da ging's ja früher wirklich nur um diese Arbeit, und gesagt, macht eure Arbeit und das war's dann. Und jetzt sieht man ja auch, diese Leute leben ja hier und die sind nicht nur als Arbeiter hier gewesen und, ja deswegen wird auf jeden Fall die neue Generation, denke ich mal, eher hier vernünftig leben können und auch Kontakte überall knüpfen können.

I: Ich habe jetzt hier Kriterien der Integration, ich würde dich mal fragen, hier steht immer: eine Person ist integriert wenn…
Ich würde dich bitten, das vorzulesen und deine Meinung zu diesen Kriterien zu sagen und zu begründen, ob du zustimmst oder nicht, du kannst ja auch sagen, das ist Quatsch, zum Beispiel.

S: Also eine Person ist integriert:
….wenn, sie gut deutsch spricht, ja, da würde ich ein Kreuz dazwischen machen, weil ich stimme zu und ich lehne ab. Man sollte sich ja schon ausdrücken können und erklären können, was man will, oder was man für Probleme hat. Aber ich würde mal sagen, ich kenne auch viele Deutsche, die können kein deutsch vernünftig, das ist so'n Slang (lacht) sozusagen oder so.

I: Mhm.

S:….wenn sie vorwiegend deutsche Freunde hat. Ja, würde ich auch in die Mitte machen, weil, wenn man keine deutschen Freunde hätte, würde man ja auch nicht die andere Seite kennen lernen, sage ich jetzt mal. Also die deutsche Kultur, die muss man ja auch kennen lernen und das hilft auch dabei, um die Sprache besser kennen zu lernen, finde ich. Also sollte man, ja stimme ich zu, dass man Freunde haben sollte, aber nicht unbedingt vorwiegend.

S:….wenn sie deutsche Staatsangehörigkeit hat…
Ne, stimme ich nicht zu. Ich habe ja auch keine deutsche Staatsangehörigkeit und bei mir läuft's ja auch gut, eigentlich.

I: Also würdest du sagen, dass Integration davon nicht abhängig ist.

S: Nee, auf gar keinen Fall.

S:….wenn sie so lebt, wie die Deutschen…
Ja, da haben wir ja gerade darüber geredet, wie leben denn die Deutschen? Stimme ich zu, stimme ich auch nicht zu, weil das ist ja auch eher so'n Mix da von allen zusammen jetzt eigentlich, denke ich mal.

S: ….wenn sie sich in Deutschland wohlfühlt….
Ja, stimme ich zu, weil man kann ja nicht irgendwo leben, wo man sich nicht wohlfühlt und denke ich mal, keine Zukunftsaussichten sieht für sich oder so was.
S:….wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen….
Stimme ich nicht zu, also deutsch sprechen, wie gesagt, sollten sie auf jeden Fall. Aber es ist immer schön, wenn man noch eine Sprache dazu hat, sozusagen als Fremdsprache, was eigentlich die Muttersprache ist, dann noch benutzen kann.

S:….wenn sie von den Deutschen anerkannt wird….
Da würde ich zustimmen, da, ja ich weiß nicht---

I: Da müsste man vielleicht sich erst mal Gedanken machen, was sind Deutsche.

S: Ja, was sind Deutsche? Ja okay, (lacht) wie würde ich halt n'en Deutschen, der ne deutsche Mutter hat, ,nen deutschen Vater hat, oder vielleicht nur ein Elternteil, aber auf jeden Fall halt ne richtige Bindung zu diesem Land hat, Vorfahren von hier hat und ja, aber anerkannt wird, wenn man ja schon deutsche Freunde hat, dann wird man ja automatisch von denen anerkannt, weil sonst wären das ja keine Freunde und ja, reicht das dazu, oder?

I: Mhm.

S: ….wenn sie sich politisch engagiert….
stimme ich nicht so zu, weil, okay man sollte schon wissen, wie viel Bundesländer Deutschland hat, wäre vielleicht noch gut, wenn man weiß, wer gerade die Regierung ist.

I: Also du meinst, man muss das auch wissen über Deutschland?

S: Ja, also wenn man hier auf jeden Fall lebt, dann sollte man schon Wissen haben, wie das hier funktioniert. Also auf ne längere Zeit gesehen, sage ich jetzt mal. Wenn man jetzt nur ganz kurz hier war zum Arbeiten und wieder zurück geht, dann ist das ja auch keine Integration, aber wenn man hier geboren ist, oder vielleicht auch später gekommen ist, aber vor hat, hier dauerhaft zu bleiben, dann sollte man das auf jeden Fall verstehen können, wie das hier abläuft und ---, ja

I: Wie was genau abläuft, was soll man alles wissen?

S: Ja wie die Politik funktioniert, so einigermaßen halt, man muss ja nicht alles detailliert wissen, wer jetzt den Bundestag wählt, oder die Abgeordneten, oder, man sollte halt wissen, das Deutschland halt kein Zentralstaat ist, so etwa, dass wir einen Bundeskanzler haben, einen Bundespräsidenten über ihm, aber das die Macht eher beim Bundeskanzler ist und so was halt. Das sollten die schon wissen. Ja, politisch engagiert, das heißt ja, dass man selber noch in die Politik geht--, das muss ja nicht unbedingt, man kann ja auch andere Vorlieben haben, deswegen würde ich da nicht zustimmen.

S: ….wenn sie so denkt, wie die Deutschen….
Ja, wie denken die Deutschen denn? (lacht) Also, ich denke mal, da gibt's keinen Unterschied zwischen jetzt Deutsch, Franzose oder Spanier, ich meine, das ist ja von Mensch zu Mensch unterschiedlich, wie man denkt, da würde ich jetzt keine Völkertrennung machen, --würde ich auch ablehnen.

I: Gut. Jetzt kommen wir gleich noch zu einer anderen Sache, ich habe hier ein Foto, kannst du das beschreiben, was du darauf siehst?

S: Beschreiben?

I: Ja, einfach nur beschreiben, was du darauf siehst.

S: Äh, es scheint auf jeden Fall um irgend ein Fest zu gehen, ein Marsch auf der Straße, viele Leute, von der Kleidung her, bei den Männern und Frauen würde ich auf Bayern schließen, so die traditionelle Kleidung von denen, oder---

I: Mhm,

S: Ja, auf jeden Fall. Ich denke mal, das ist irgend so ein Zug für, irgend'n Fest, ich weiß jetzt auch nicht genau, was da halt in der Region vielleicht jedes Jahr abgehalten wird oder so.
I: Das erinnert einen ja, wie man sich in Bayern so ein Oktoberfest vorstellt.

S: Ja

I: Wo die Bayern dann in München mit diesen Lederhosen durch die Stadt marschieren mit

Musik usw.

S: Ist es das Oktoberfest?

I: Das ist in Brasilien.

S: In Brasilien?

I: Und da feiern Brasilianer in Anführungszeichen Oktoberfest.

S: Ach so (lacht).

I: Und zwar Brasilianer, die früher mal aus Deutschland eingewandert sind nach Brasilien.

S: Ach so.

I: Würdest du jetzt sagen, die sind dort integriert?

S: Kann ich ja von dem Foto nicht wissen. Man kann ja seinen Feiertag trotzdem, was heißt Feiertag, man kann ja diese Feier da trotzdem durchführen und trotzdem nach dem brasilianischen Muster da leben oder so, muss ja nicht unbedingt heißen, dass man da nicht integriert ist. Ist ja bei uns eigentlich genauso. Wenn wir unsere Feiertage haben, dann lassen wir uns ja auch meistens von der Schule beurlauben oder so, da sind wir mal einen Tag nicht da, weil wir irgendwo in die Moschee gehen vielleicht,. oder so und trotzdem kann man sich da ja integriert haben.

I: Gut, das kann man von dem Foto gar nicht so ersehen.

S: Nee.

I: Ähm beeinflusst dieses Thema Integration im weiteren Sinne auch dein Leben? Ist das ein Thema für dich?

S: Eigentlich nicht.

I: Kannst du vielleicht noch mal etwas dazu sagen, unter welchen Umständen du oder deine Eltern hierher gekommen sind?

S: Meine Großeltern sind hierher gekommen.

I: Deine Großeltern sind hierher gekommen?

S: Also wie gesagt, ich komme ja ursprünglich aus Mazedonien, die Geschichte ist so weit her, dass man ins Osmanische Reich reinlangt, halt, dass die halt ausgewandert sind halt mit der Ausdehnung des Reiches da und dann nach dem Zerfall sind die da wohl geblieben, also die Eltern von meinem Opa wahrscheinlich, so haben die mir das erzählt und da halt in Mazedonien da mit dieser Jugoslawien-Krise und alles ein bisschen komisch war ist mein Opa wohl dann mit der Familie in die Türkei gezogen an die Westküste da und da sind auch meine Eltern geboren, in Manisa, heißt die Stadt. Auf jeden Fall gab es in der Türkei auch mal ab und zu Putsche, gibt’s ja öfters und ist halt wirtschaftlich nicht so stark gewesen danach. Da halt die Arbeit fehlte, ist wohl mein Opa dann nach Deutschland gekommen. Ich weiß nicht, wann das genau war, halt um Arbeit zu finden. Da es dann hier noch gut zuging, sage ich jetzt mal, dass man immer mehr Arbeitskräfte brauchte, nahm er halt die Familie mit und ja so war das dann halt. Dann waren die hier.

I: Und würdest du sagen, du und deine Familie, ihr seid integriert , für dich persönlich?

S: Ja, also meine Großeltern jetzt nicht unbedingt, das sind halt alte Leute, da kann man nicht mehr viel ändern bei denen. Die leben strikt nach ihrem Muster, wie sie es bisher kannten, halt mit ihren Bekannten und so Freundeskreis. Meine Eltern auf jeden Fall, weil, wir leben halt auf einer Straße,. haben eigentlich auch nur deutsche Nachbarn, einen guten Kontakt zu denen, also

würde ich auf jeden Fall sagen ja.

I: Gut. Ich fand das vorhin ganz spannend, was du gesagt hast über fremd hier, einerseits, also so eine doppelte Fremdheit, wie du das angesprochen hast. Ich habe hier noch einen kleinen Text, das ist eigentlich genau das. Vielleicht kannst du mal die Situation da beschreiben. Das geht da um jemanden, der aus dem ehemaligen Russland hergekommen ist, Andrej.

I: Welche Problematik beschreibt der Andrej da eigentlich?

S: Ja, das ist ja halbwegs das gleiche Problem. Ich fühle mich jedoch nicht wirklich als Deutscher.

I: Ja

S: Ich fühle mich ja auch nicht wirklich als Deutscher, sondern eher als Türke, aber dort werde ich als Deutscher bezeichnet und hier halt als Türke, ist halt das gleiche Problem, wie ich es habe. Aber bei ihm ist das ja noch extremer, da er erst mit 10 Jahren hierher gekommen ist. Ich denke mal, das liegt auch daran, dass er wahrscheinlich diesen typischen Akzent dann noch hat in der Aussprache.

I: Meinst du, das ist auch so---, so ein Akzent, dann wird man anders wahrgenommen?

S: Das ist auf jeden Fall so ein Merkmal, da merkt man direkt halt, man ordnet die Leute auch zu, woher sie kommen, auch in Deutschland selber halt, wenn man mit einem Ostdeutschen redet, dann merkt man direkt, der redet anders, oder meine Cousins wohnen in Baden Württemberg, wenn ich da bin, verstehe ich die Leute auch nicht wirklich, weil sie so'n komischen Dialekt haben auch. Dann merkt man ja, woher die Leute auch kommen innerhalb in Deutschland halt und wenn wiederum aus dem Ausland welche kommen, dann merkt man das halt auch wiederum an dem „R" vielleicht. Das „R" ist ja berühmt berüchtigt sage ich jetzt mal, wir rollen das ja vorne an der Zunge und manche können das dann halt nicht, weil sie später hierher gekommen sind, sind nur an dieses „R", was vorne gerollt ist, dieses„rrrr" gewohnt und dann schafft man das halt nicht und dann wird das so angesehen. Andersrum ist das bei uns bei den meisten Jugendlichen, wie ich das so sehe, in dem Türkischen auch so, dass wir in der Türkei ein türkisch mit einem deutschen Akzent reden. Das kommt dann halt wahrscheinlich auch daher. Ich meine, ich finde, dass ich zweisprachig ein vernünftiges türkisch rede, auch die Aussprache, aber trotzdem.

I: Ist dir das auch wichtig, dass du beide Sprachen gut sprichst?

S: Ja, eigentlich schon, weil ich habe da auch viel Familie und so drüben, und dann ist es manchmal peinlich, wenn mir ein Wort nicht einfällt, was ich eigentlich gerade erzählen will. Dann versuche ich, das zu umschreiben, dann denke ich mir, hm, die deutsche Sprache kann ich ja wohl doch besser eigentlich.

I: Wie würdest du, oder wie könnte man diese Situation verbessern, die der Andrej beschreibt?

S: Die ist schwer zu verbessern eigentlich, weil er, wenn er mit 10 Jahren nach Deutschland gekommen ist, hat er ja auch vor, in Deutschland zu bleiben, auf jeden Fall. Wenn er sich nicht als Deutscher sehen kann, ist das ein innerer Konflikt eigentlich, was er hat und wie man das verbessern kann, wüsste ich jetzt nicht unbedingt. Also wenn er nach Russland zurückgehen würde, würde er auch als Deutscher bezeichnet, das würde aber auf die Jahre, glaube ich, vergessen werden, weil, wenn man denn da lebt, ist man ja auch dann von der Abstammung her eh schon von da gewesen,(unverst) würde das ja vergessen werden. Vielleicht in Deutschland auch nach mehreren Jahren würde der sich ein bisschen wohler fühlen und vielleicht ein bisschen mehr deutsch, sage ich jetzt mal.

I: Wäre er dann integriert, oder könnte man das dann so sagen?

S: Ja, das kommt darauf an, was er dann für eine Erziehung oder Ausbildung oder so was macht hier. Wenn er dann halt diese Option wahr nimmt, dass er hier die Kurse und so bekommen kann, um die deutsche Sprache richtig zu lernen und einen vernünftigen Abschluss zu schaffen, also einigermaßen in dem Alter noch, dann könnte er natürlich,

warum nicht?

I: Gut. Vielleicht soviel dazu. Kannst du dir selbst Situationen vorstellen, wo du Deutschland verlassen würdest?

S: Ich?
I: Ja

S: Also--

I: Es gibt ja in den Medien so Berichte, immer mehr wandern aus Deutschland aus.

S: Ja, das sind dann die Deutschen, die wiederum auswandern, weil sie die Nase voll von uns haben letztendlich (lacht).

S: Ja, bis vor ein paar Jahren habe ich noch mit dem Gedanken gelebt, mach'ste hier deine Schule und dann gehst du zurück oder so, was heißt zurück, ich war ja hier.

I: Ob du Deutschland verlassen würdest?

S: Ja, wie gesagt, bis vor ein paar Jahren habe ich noch mit dem Gedanken gespielt, hier halt die Schule fertig zu machen oder so und dann möglicherweise in die Türkei zu fliegen und da zu wohnen, aber ja, je älter ich geworden bin und ich sehe halt auch die Situation in der Türkei, in dem anderen Land, sage ich jetzt mal, und in Deutschland, wenn ich das so gegenüber stelle, denke ich mir eher, bleib'ste lieber in Deutschland, da in Deutschland halt auch mehr Optionen gegeben sind, sage ich jetzt mal, was ich machen kann und was meine Zukunft betrifft. Und da diese Lebensweise, wie ich sie auch beschrieben habe, ganz anders ist wiederum, da müsste ich mich ja eher wieder da integrieren und anpassen und halt nach dem System leben, was die da haben und das wäre halt eher schwer für mich, denke ich. Deswegen würde ich Deutschland eher nicht verlassen.

I: Jetzt noch mal zu Integration, zu dem Begriff, kann man da eigentlich sagen, es gibt verschiedene Schritte oder von Integration, kann man das noch trennen irgendwie oder ist das eigentlich eher nicht möglich?

S: Ja, ich denke mal, das passiert in Schritten auf jeden Fall. Man kann ja nicht von heute auf morgen integriert sein.

I: Was wären das für Schritte, wie das passiert?

S: Ja, das man halt erst mal hierher kommt, sich das anschaut, so ein kleines Gefühl bekommt davon, dann halt auf jeden Fall, wie gesagt, der größte Punkt für mich, die Sprache dann lernt langsam, dann lernt, wie man hier, was man hier in der Schule zu tun hat. Die Schulsysteme sind ja auch meistens unterschiedlich und alles und dann halt das Umfeld besser kennen lernt, immer so Stück für Stück.

I: Und wo ist der Endpunkt?

S: Der Endpunkt wäre dann, wenn man sich halt wirklich hier als vollwertigen Mitbürger ansieht, sage ich selbst, würde ich jetzt mal sagen.

I: Mhm

S: Also, dass man nicht mehr denkt, ja ich bin immer noch fremd hier, und dass man sagt, wenn man längere Jahre hier schon wohnt, das ist meine Umgebung hier, das ist----mein Umfeld hier und hier werde ich wahrscheinlich auch immer leben und so.

I: Abschließend vielleicht noch mal, hast du eigene Anmerkungen zu dem Thema noch, was fehlt dir jetzt hier noch zum Thema Integration und so was?

S: Eigene Anmerkungen?

I: Ja, oder würdest du sagen, so was ich mir jetzt unter Integration vorstelle, auch unter meinen Erfahrungen, die ich so mit einbringen kann, das habe ich gesagt.

S: Ich denke mal, dass ich schon alles gesagt habe.

I: Dann würde ich dich gerne noch mal fragen: Im Unterricht, macht so ein Thema im Unterricht auch Sinn, in der Schule, sollte man darüber was lernen?

S: Über Integration?

I: Ja

S: Also, dass man das Thema so behandelt jetzt, oder was?

I: Überhaupt, ob das irgendwo Eingang finden muss in ein Fach, oder was man daraus lernen könnte, das würde mich jetzt mal interessieren.

S: Ja, ich denke, dass es für Leute, die neu hierher gekommen sind, wenig Sinn macht, wenn man darüber redet, weil, ich weiß nicht, ob man dann die Zusammenhänge verstehen würde, sondern wie gesagt, wenn die hierher kommen, dass sie die Chance haben, die Sprache zu erlernen in der Schule, das wäre auf jeden Fall gut.

I: Aber vielleicht gar nicht nur, die hierher kommen, sondern auch---

S: Ja für später, wenn man---

I: Oder auch, in Anführungszeichen „die hier schon immer leben“, Deutsche, dass die lernen müssen vielleicht auch, was Integration heißt oder so was in der Art?

S: Aber was sollen die denn lernen?

I: Also würdest du jetzt sagen, im Unterrichtsfach muss so etwas eigentlich nicht unbedingt thematisiert werden, im Fach Politik oder so was?

S: Ja, man deutet das ja immer, man spricht das ja immer ansatzweise an. Also wir hatten das ja auch, immer mal ansatzweise spricht man ein bisschen darüber.

I: Im Politikunterricht, oder wo hattet ihr das?

S: Nee, in Sozialwissenschaften.

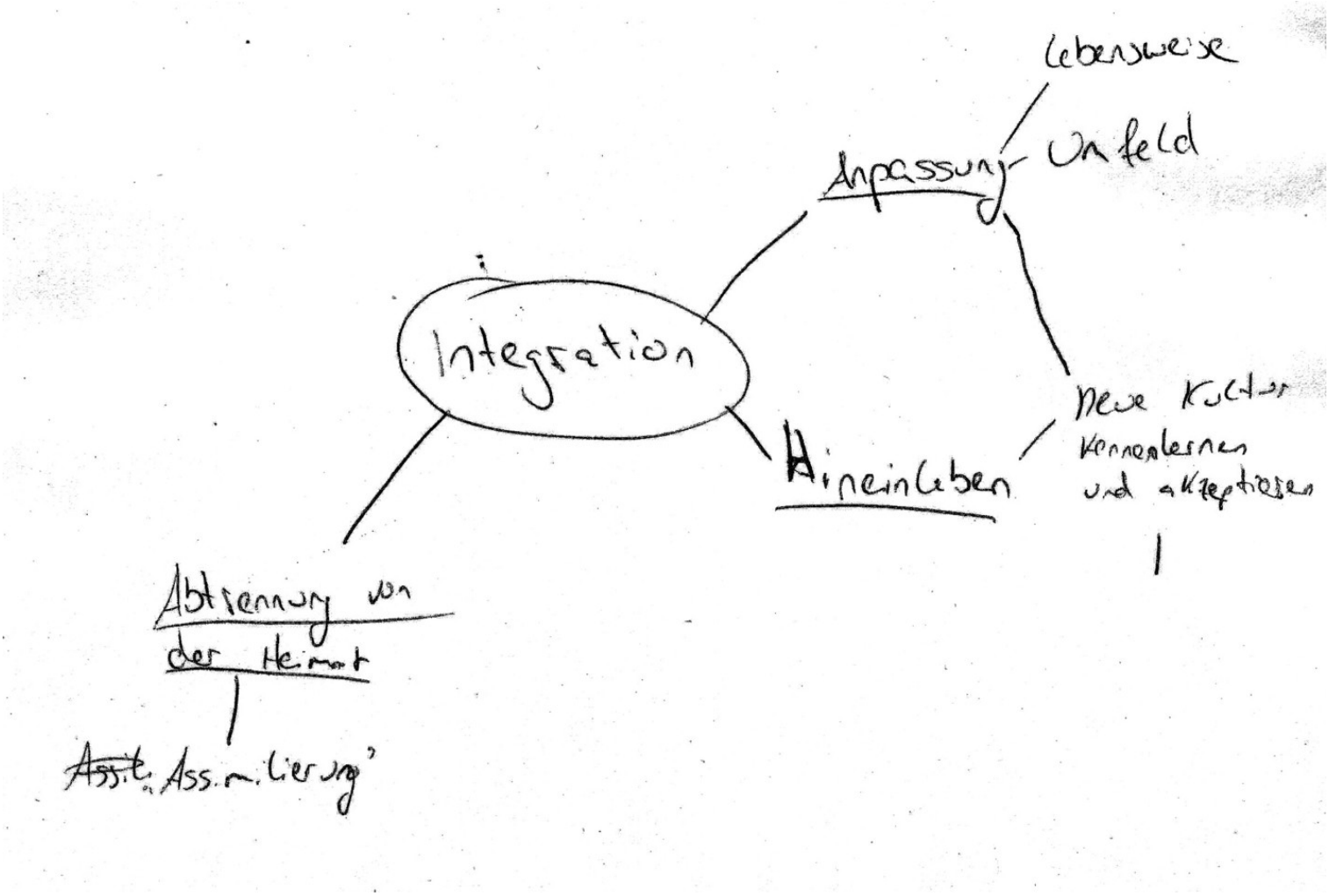
I: Okay, ach so, das heißt ja bei euch Sozialwissenschaften.

S: Ja (lacht)

S: Ja, da haben wir halt mal ein bisschen angesprochen gehabt und halt Meinungen dazu ausgetauscht. Ich meine, dass ist auf jeden Fall in Ordnung. Das sollte man machen, aber notwendig finde ich das nicht, dass man extra so das Thema behandelt.

I: Gut, also ich habe da keine Fragen mehr. Von mir aus könnte ich das Gerät jetzt ausmachen und dann sage ich schon mal vielen Dank zu dir.

FALCO – Gedankenlandkarte



[2-12] Kultur bedeutet die traditionellen Sachen, die in den Ländern von den Völkern gemacht werden (was man alles macht). Zum Beispiel bin ich mazedonischer und türkischer Abstammung - die Volkstänze, die wir auf Hochzeiten feiern, verschiedene Traditionen, die Eßgewohnheiten, eigentlich die ganze Lebensrichtung - das macht die Kultur aus.

[18-23] Im Alltag begegnet man Kultur, wenn man über die Straße läuft, seinen Landsleuten „über den Weg läuft“ und wir uns einfach auf türkisch unterhalten. Das stört die meisten Deutschen. Das ist so eine Mentalitätssache.

[25-30] Ich denke, dass man nie wirklich als Deutscher angesehen werden kann, weil man immer ein bisschen fremd bleibt. Ich bin hier geboren, habe aber die türkische Staatsangehörigkeit.

[32-36] Wir haben[Meine Familie hat] eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung und eine Arbeitsgenehmigung. Auch, wenn man von Anfang an die deutsche Staatsangehörigkeit hat, bleibt der Name und die Sprache verschieden.

[40-45] Sprache ist wichtig, weil die Sprache das Land ausmacht - die Sprache ist das Einzige, worauf sich das Land noch stützen kann. In Deutschland treffen viele Kulturen aufeinander und die einzige gemeinsame Sprache ist Deutsch.

[47-52] Fremd bedeutet, dass man andere Angewohnheiten hat, als die Leute, die hier schon waren, bevor wir kamen. Wir brachten neue Sachen - wie den Döner. Das sind fremde Sachen, die jetzt schon eingedeutscht sind. Das ist schon fast Kult.

[59-68] Deutsch-Sein wechselt. In einer großen Zeitspanne - ich weiß ja nicht, wie das mit meinen Söhnen oder meinen Enkeln wird, ob die dann wirklich nur noch deutsch sein werden, oder noch Verbindungen in die Türkei haben werden, oder wirklich ausschließlich hier als Europäer sein werden und als Deutsche angesehen werden. Aber bei mir ist das zur Zeit noch so, dass ich denke, ich bin ein Mittelding - in der Türkei werde ich als fremd, als Deutscher angesehen und hier werde ich als Türke angesehen.

[70-77] In der Türkei ist das wahrscheinlich ein bisschen Neid, dass Leute hierher kommen wollen und es nicht können und dann uns als Deutsche abstempeln. Man denkt, dass wir uns in Deutschland alles leisten können - Geld ohne Ende - und hier hat man auch viele Vorurteile. Auch durch die Dinge, die die Leute hier auch mal anstellen, Randale oder sonstiges - nicht angepasstes Verhalten.

[79-81] Dass man zum Beispiel in der Stadt rumpöbelt und was kaputt macht. Hier in Deutschland wird erwartet, dass man angepasst ist.

[91-94] In der Politik wird das unter dem Schlagwort Integration diskutiert.

[103-107] Anpassung bedeutet, dass man versucht, die Lebensweise von den Leuten anzunehmen, die hier schon waren - dass man sich nicht abtrennt und sagt: „So wie ich bisher war, so lebe ich hier auch weiter“ - sondern, dass man versucht, Gemeinsamkeiten zu finden oder sich ein bisschen an das Umfeld anzupassen.

[109-117] Zum Beispiel im Ruhrgebiet - wenn man Duisburg Marxloh hört, ist das eine „Türkengegend“. Da gibt es türkische Läden und Leute, die noch nicht mal deutsch sprechen können. Anpassung bedeutet, dass man aus sich herausgeht und nicht nur mit seinen eigenen Leuten Kontakt hat, sondern versucht, sich mit jedem in Verbindung zu setzen - Kontakte zu knüpfen.

[130-135] Integration ist das Hineinleben in die neue Kultur – sie kennen zu lernen und zu akzeptieren. Anpassung - dass man die neue Kultur nicht als „niedrig“ ansehen sollte und seine eigene so „hoch prahlt“. Man sollte eher denken: „Ich habe meine für mich, ihre ist für sie genau so viel wert, also sollte ich das respektieren und versuchen, auch diese Kultur kennen zu lernen, und es wird mir vielleicht auch gefallen, auch danach zu leben“.

[139-148] Der einzige negative Punkt, ist die Abtrennung von der Heimat - Assimilieren ist der Begriff dazu und zwar hatte unser Präsident vor kurzem hier in Köln eine Rede darüber gehalten. Er hatte sich einigermaßen gegen die Integration ausgesprochen, was ich wiederum nicht so extrem finde, wie er es darstellte, dass man seine Wurzeln vergisst.

[150-153] Wenn ich Integration mit einem anderen Wort umschreiben müsste, wäre das Anpassung.

[157-158] Wenn man Integration bildlich darstellen würde, wäre das, als wenn man ein Stück - ein Bauklotz - in eine Kette anderer Bauklötze hinein tut, damit das genau passt.

[160-167] In der Politik wird das übertrieben: Man sagt, man muss die Kinder zur Integration fördern und ihnen dabei helfen. Aber wenn ich

mich angucke, denke ich schon, dass ich weitgehend integriert bin.

[169-173] Integriert zu sein heißt für mich, dass ich der deutschen Sprache mächtig bin - dass ich in Deutschland vernünftig leben kann und nicht unbedingt als Ausländer abgestempelt werde und dass ich nach der deutschen Kultur weitgehend leben kann.

[175-185] Was deutsche Kultur für mich bedeutet, ist eine schwere Frage. Das kann man jetzt auch nicht so gut mehr beantworten, weil es eigentlich schon ziemlich gemischt ist - auch bei meinen Freunden - der Freundeskreis ist bunt gemischt. Es gibt Deutsche, Türkische, dann noch welche aus der Schweiz.

[187-189] Deutschland ist auf jeden Fall etwas Buntes.

[193] Es ist ein Einwanderungsland.

[195-202] Durch Einwanderung hat sich Deutschland verändert. Im Gegensatz zu vorher, als noch keine Einwanderung statt fand - in den 50iger Jahren vielleicht, 40iger Jahren. Davor war das anders – dann kamen neue Dinge. Man sah, wie die anderen lebten und guckte sich ein Stück davon ab.

[206-209] Abtrennung von der Heimat in Anführungsstrichen. Wo ist meine Heimat? Ich bin hier geboren und aufgewachsen - im Urlaub ab und zu mal drüben. [Die Türkei] kann man eigentlich nicht als [meine] Heimat betrachten, weil die eigentliche Heimat hier in Deutschland ist.

[223-236] Die Politik versucht ziemlich viel - auch in den Schulen. Ich war sowohl auf einem Gymnasium als auch auf der Hauptschule. Auf der Hauptschule werden Kurse für Jugendliche angeboten, die im späten Alter nach Deutschland kommen. Sie sollen erst mal die deutsche Sprache erlernen und einen Abschluss hinkriegen und man bietet ihnen Chancen für die Zukunft. Die werden nicht einfach in das kalte Wasser geschmissen: „Lernt die Sprache, wenn ihr Glück habt, könnt ihr was erreichen“. Es gibt hier viele Möglichkeiten, etwas zu erreichen.

[252-255] Es gibt Stadtteile beziehungsweise Orte, wo die Leute von einem bestimmten Volk zusammen leben und nicht viel Kontakt zur Außenwelt haben - in ihrem eigenen Kreis leben, in ihrer eigenen Sprache.

[257-266] Das ist schwer zu verändern, aber vielleicht durch Angebote. Die neuere Generation will auf jeden Fall vernünftig deutsch sprechen können und auch integriert sein. Die Erwachsenen und vor allem die Einwanderergeneration der Großeltern kann man nicht richtig mitzählen, weil es früher nur um die Arbeit ging und gesagt wurde: „Macht eure Arbeit und das war es dann“. Jetzt sieht man, dass diese Leute hier leben und nicht nur als Arbeiter hier sind. Deswegen wird die neue Generation hier auf jeden Fall vernünftig leben können und auch Kontakte knüpfen können.

[273-278] Bezüglich des Kriteriums Sprache denke ich, dass man sich ausdrücken und erklären können sollte, was man will, oder was man für Probleme hat. Aber ich kenne auch viele Deutsche, die kein vernünftiges Deutsch sprechen können – einen „Slang“.

[282-286] Bezüglich des Kriteriums „deutsche Freunde“ denke ich, dass wenn man keine deutschen Freunde haben würde, auch nicht die andere Seite kennen lernen könnte - die deutsche Kultur muss man kennen lernen - das hilft dabei, um die Sprache besser kennen zu lernen. Also sollte man (deutsche) Freunde haben, aber nicht unbedingt vorwiegend.

[288-290] Bezüglich des Kriteriums „deutsche Staatsangehörigkeit“ denke ich, dass Integration davon nicht abhängig ist. Ich habe auch keine deutsche Staatsangehörigkeit und bei mir läuft es eigentlich gut.

[296-299] Bezüglich des Kriteriums „so leben, wie die Deutschen“ frage ich mich: Wie leben denn die Deutschen? Das ist ja eher ein Mix von allem.

[301-303] Bezüglich des Kriteriums „sich in Deutschland wohlfühlen“ stimme ich zu, weil man nicht irgendwo leben kann, wo man sich nicht wohlfühlt und keine Zukunftsaussichten für sich sieht.

[304-307] Bezüglich des Kriteriums „wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen“ stimme ich nicht zu, zwar sollten sie deutsch sprechen können. Aber es ist schön, wenn man noch eine Sprache kann, sozusagen als Fremdsprache, was aber eigentlich die Muttersprache ist.

[309-310] Bezüglich des Kriteriums „wenn sie von den Deutschen anerkannt wird“ würde ich zustimmen.

[312-318] Deutsch ist jemand, der eine deutsche Mutter oder einen deutschen Vater hat, oder vielleicht nur ein Elternteil. Aber jemand, der auf jeden Fall eine richtige Bindung zu diesem Land hat - Vorfahren von hier hat und anerkannt wird. Wenn man deutsche Freunde hat, dann

wird man automatisch von denen anerkannt, weil das sonst keine Freunde wären.

[322-324] Bezüglich des Kriteriums „wenn sie sich politisch engagiert“ stimme ich nicht zu, man sollte schon wissen, wie viel Bundesländer Deutschland hat. Es wäre auch gut, wenn man weiß, wer an der Regierung ist.

[326-333] Wenn man hier lebt, dann sollte man wissen, wie das hier funktioniert - auf längere Zeit gesehen. Wenn man hier nur kurz zum Arbeiten war und wieder zurück geht, dann ist das ja auch keine Integration. Aber wenn man hier geboren ist, oder vielleicht später gekommen ist und hier dauerhaft bleiben möchte, sollte man auf jeden Fall verstehen können, wie das hier abläuft.

[335-342] Man sollte wissen, wie die Politik funktioniert - man muss ja nicht alles detailliert wissen - wer den Bundestag oder die Abgeordneten wählt. Man sollte wissen, dass Deutschland kein Zentralstaat ist, dass wir einen Bundeskanzler haben, einen Bundespräsidenten über ihm, aber das die Macht eher beim Bundeskanzler liegt. Es muss nicht sein, dass man selbst in die Politik geht, man kann auch andere Vorlieben haben.

[345-349] Bezüglich des Kriteriums „wenn sie so denkt, wie die Deutschen“ frage ich mich: Wie denken die Deutschen? Ich denke, dass es keinen Unterschied zwischen Deutschen, Franzosen oder Spanier gibt. Das ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich, da würde ich jetzt keine Völkertrennung machen.

[358-360] Auf dem Foto scheint es um ein Fest zu gehen, ein Marsch (Zug) auf der Straße - viele Leute - von der Kleidung (traditionelle Kleidung) würde ich auf Bayern schließen, was da in der Region vielleicht jedes Jahr abgehalten wird.

[388-396] Ob die Menschen dort integriert sind, kann ich von dem Foto nicht wissen. Man kann diese Feier (Feiertag) durchführen und trotzdem nach dem brasilianischen Muster leben, das muss ja nicht unbedingt heißen, dass man nicht integriert ist. Das ist bei uns eigentlich genauso. Wenn wir unsere Feiertage haben, dann lassen wir uns ja auch meistens von der Schule beurlauben. Da sind wir mal einen Tag nicht da, weil wir in die Moschee gehen. Trotzdem kann man sich integriert haben.

[402-405] Das Thema Integration beeinflusst mein Leben eigentlich nicht.

[410-425] Meine Großeltern sind hierher gekommen. Ich komme ursprünglich aus Mazedonien. Die Geschichte ist lange her, reicht bis in das Osmanische Reich. Wahrscheinlich sind die Eltern von meinem Opa mit der Ausdehnung des Reiches ausgewandert und nach dem Zerfall geblieben - so haben die mir das erzählt. Und während der Jugoslawien-Krise ist mein Opa dann mit der Familie an die Westküste der Türkei gezogen. Dort wurden auch meine Eltern geboren – Manisa heißt die Stadt. Auf jeden Fall gab es in der Türkei ab und zu Putsche, und es ist danach wirtschaftlich nicht so stark gewesen. Da die Arbeit fehlte, ist mein Opa dann nach Deutschland gekommen. Ich weiß nicht, wann das genau war. Da es hier noch gut zuging, man immer mehr Arbeitskräfte brauchte, nahm er die Familie mit. Dann waren die hier.

[427-433] Meine Großeltern sind nicht unbedingt integriert - das sind alte Leute, da kann man nicht mehr viel ändern. Die leben nach ihrem Muster, wie sie es bisher kannten - mit ihren Bekannten und ihrem Freundeskreis. Meine Eltern sind auf jeden Fall integriert, weil wir auf einer Straße mit deutschen Nachbarn leben und einen guten Kontakt zu denen haben.

[440-451] Die Situation von Andrej ist halbwegs das gleiche Problem wie bei mir (das gleiche Problem, wie ich es habe). Ich fühle mich jedoch nicht wirklich als Deutscher, sondern eher als Türke, aber dort werde ich als Deutscher bezeichnet und hier als Türke. Aber bei ihm ist das ja noch extremer, da er erst mit 10 Jahren hierher gekommen ist. Das liegt auch daran, dass er wahrscheinlich noch diesen typischen Akzent in der Aussprache hat.

[453-468] Das ist auf jeden Fall ein Merkmal, man ordnet die Leute zu, woher sie kommen, auch innerhalb Deutschlands. Wenn man mit einem Ostdeutschen redet, dann merkt man, dass der anders redet oder meine Cousins in Baden Württemberg. Wenn ich da bin, verstehe ich die Leute nicht, weil sie einen Dialekt haben. Dann merkt man, woher die Leute innerhalb Deutschlands kommen und wenn wiederum jemand aus dem Ausland kommt, dann merkt man das [auch]. Das „R“ ist ja berühmt berüchtigt - wir rollen das vorne an der Zunge - manche können das nicht, weil sie später hierher gekommen sind und nur an dieses „R“, was vorne gerollt ist – dieses „rrrr“ gewöhnt sind. Dann schafft man das nicht und es wird so gesehen. Das ist bei den meisten Jugendlichen im Türkischen auch so, dass wir in der Türkei ein Türkisch mit einem deutschen Akzent sprechen. Das kommt wahrscheinlich auch daher. Ich finde, dass ich ein vernünftiges Türkisch rede - auch die Aussprache.

[470-475] Es ist mir eigentlich schon wichtig, dass ich beide Sprachen gut spreche, weil ich auch Familie in der Türkei habe - da ist es manchmal peinlich, wenn mir ein Wort nicht einfällt, was ich eigentlich gerade benutzen will. Dann versuche ich, es zu umschreiben und denke mir, dass ich die die deutsche Sprache eigentlich besser beherrsche [als die Türkische].

[477-487] Die Situation von Andrej ist schwer zu verbessern (wüsste ich jetzt nicht unbedingt). Er ist mit 10 Jahren nach Deutschland gekommen und hat vor, in Deutschland zu bleiben. Wenn er sich nicht als Deutscher sehen kann, ist das ein innerer Konflikt. Wenn er nach Russland zurückgehen würde, würde er auch als Deutscher bezeichnet, das würde aber auf die Jahre vergessen werden. Wenn man denn dort lebt, ist man auch von der Abstammung schon von dort. Vielleicht würde er sich in Deutschland nach mehreren Jahren ein bisschen wohler und ein bisschen mehr deutsch fühlen.

[489-495] Ob er dann integriert wäre, das kommt darauf an, was er für eine Erziehung oder Ausbildung gemacht hat. Wenn er die Option wahr nimmt und hier Kurse bekommen kann, um die deutsche Sprache richtig zu lernen und einen vernünftigen Abschluss zu schaffen - einigermaßen in dem Alter noch - dann könnte er natürlich [integriert sein].

[510-524] Bis vor ein paar Jahren habe ich noch mit dem Gedanken gespielt (gelebt), hier die Schule zu machen und dann zurückzugehen - was heißt zurück, ich war ja hier. Aber je älter ich geworden bin - ich sehe auch die Situation in der Türkei (dem anderen Land) und in Deutschland. Wenn ich das gegenüber stelle, denke ich mir eher, in Deutschland zu bleiben, da in Deutschland mehr Optionen gegeben sind (was ich machen kann) und was meine Zukunft betrifft. Und da diese Lebensweise ganz anders ist, müsste ich mich dort wieder integrieren, anpassen und nach dem System leben. Das wäre schwer für mich. Deswegen würde ich Deutschland nicht verlassen.

[526-531] Integration passiert in Schritten. Man kann ja nicht von heute auf morgen integriert sein.

[533-539] Die Schritte wären erst einmal hierher zu kommen, sich das anzuschauen, ein Gefühl dafür zu bekommen. Der größte Punkt für mich ist die Sprache zu lernen, und dann, was man hier in der Schule zu tun hat. Die Schulsysteme sind meistens unterschiedlich und man [sollte] das Umfeld besser kennen lernt, immer so Stück für Stück.

[541-544] Der Endpunkt wäre, wenn man sich hier wirklich als vollwertigen Mitbürger ansieht und nicht mehr denkt: „Ich bin immer noch fremd hier“. Wenn man längere Jahre hier wohnt [und der Meinung ist]: „Das ist meine Umgebung, das ist mein Umfeld und hier werde ich wahrscheinlich auch immer leben“.

[583-586] Ich wüsste nicht was die Deutschen, oder die hier schon immer leben, durch das Thema Integration im Unterricht lernen sollten.

[591-604] Wir hatten das immer mal ansatzweise in Sozialwissenschaften. Da haben wir Meinungen dazu ausgetauscht. Das ist auf jeden Fall in Ordnung. Das sollte man machen, aber notwendig finde ich es nicht, dass man extra das Thema behandelt.

Interview-Transkript LANA

(*Einleitung*)

I: Du hast eben in unserem Gespräch von Heimat geredet. Was ist eigentlich Heimat?

S: Ja, ich denke mal, Heimat ist äh, natürlich da, wo man herkommt, da, wo die Eltern herkommen, einfach die Kultur einer Person.

I: Was würdest du allgemein sagen, was ist Kultur deiner Meinung nach, wie kann man Kultur beschreiben? Das ist schwierig, glaube ich manchmal, aber was ist Kultur?

S: Ähm, ich denke, Tradition, vielleicht könnte man das damit verbinden, oder Religionen, vielleicht auch, ähm Kultur hat auch was damit zu tun, wie sich die Leute überhaupt in einem Land verhalten, die Verhältnisse zueinander oder so.

I: Was ist Kultur, was macht Kultur aus?

S: Ich finde, Kultur macht ja das Land aus, um auch einen guten Eindruck von einem Land zu machen oder auch einen negativen Eindruck. Kultur ist zum Beispiel---, ja, was ist Kultur? Ähm (lacht). Bei uns ist es ja so, jetzt von meinem Heimatland aus.

I: Wo kommst du – oder deine Eltern oder Großeltern her?

S: Ich komme aus dem Libanon.

I: Ah hmhm.

S: Und da ist es so, da sind die Personen alle nett zueinander, müssen sie auch sein und die haben Respekt zueinander und ähm, ja und das ist halt Kultur, dass die Verhältnisse zwischen den Personen einfach gut sein müssen und dieser Zusammenhalt zwischen den Menschen bleiben muss, egal was ist. Ja Kultur ist auch manchmal so, ich weiß nicht, gehört das auch zu Volkstänze oder so was.

I: Brauchtümer oder so was in der Art.

S: Ja, genau.

I: Manche reden im Moment, wenn sie über Deutschland reden, jetzt als Beispiel hier, von einem Einwanderungsland. Das Wort Einwanderungsland, hast du das schon einmal gehört?

S: Ja, ich denke schon, dass viele Personen, also viele Leute unter Deutschland jetzt Einwanderungsland verstehen, vielleicht weil so viele Ausländer hier in Deutschland gibt, denke ich, oder?

I: Was würdest du dir denn unter Einwanderungsland vorstellen?

S: Ja, dass viele aus anderen Ländern hierhin ziehen und hier halt weiter leben und sich hier ihre Arbeit suchen oder so.

I: Und wenn man nun hierher zieht und man kommt beispielsweise aus einem anderen Land, wie wird man denn hier, nicht zum Deutschen, aber wie wird man hier aufgenommen?

S: Erst mal kommt das so einem vor, natürlich, man ist fremd.

I: Was heißt fremd? Jetzt muss ich noch mal nachfragen.

S: Fremd ist, wenn man andere gar nicht kennt, wenn man halt an einem Ort ist, wo man sich einfach alleine fühlt, fremd fühlt, weil man die anderen nicht kennt, weil man die vorher nicht kannte, erst das erste mal sieht man sie oder hat Kontakt zu ihnen. Ja und halt, als ich hier jetzt geboren bin, war das bei mir nicht der Fall, dass ich mich fremd

gefühlt habe, weil ich schon hier geboren bin und mich darin einfinden konnte. Aber meine Eltern jetzt, als die aus dem Libanon gekommen sind, denke ich schon, dass die sich fremd gefühlt haben, weil sie ja keine Kontakte zu anderen Leuten hatten, die hier in Deutschland schon leben. Deswegen.

I: Wann sind die gekommen ungefähr, weißt du das?

S: Ja, das war vor 22 Jahren.

I: Also schon eine sehr lange Zeit.

S: Ja

I: Und manchmal hört man in diesem Zusammenhang immer von diesem Wort Integration. Hast du das schon mal gehört?

S: Ja.

I: Da würde ich dich jetzt bitten – kennst du eine Mindmap? Weißt du, was das ist? Dass du mal in die Mitte schreibst Integration, das Wort, und versuchst, eine Mindmap dazu zu machen, was das für dich bedeutet. Also welche Wörter, was dazu gehört,. wie du das differenzieren würdest, keine Ahnung, was das für dich ist?

S: Okay, ja.

(*Unterbrechung der Tonaufzeichnung*)

I: Okay, kannst du mir erklären, was du aufgeschrieben hast, was du unter Integration praktisch dir vorstellst?

S: Ich habe jetzt zu Integration geschrieben: Unter Integration verstehe ich, die Zeit, also jetzt das Jahr, wo wir jetzt sind, dass sich halt vieles in einem Jahr ändert, wo man sich anpassen muss. Deswegen habe ich auch hier darunter geschrieben, Anpassung an die Gesellschaft.

I: Was heißt Anpassung genau?

S: Ja, (lacht), dass man sich halt anpasst, dass man ja, (lacht) sich integriert. Ich weiß jetzt nicht, wie ich das erklären soll, aber, dass man das tut, was andere auch tun, so vielleicht ein bisschen--, dass man das ähnlich wenigstens macht. Auch eigene Meinung habe ich hingeschrieben. Wenn zum Beispiel eine Wahl ist, wie jetzt Bundeskanzler, oder politische Person, dann braucht man eine eindeutige Entscheidung. Wenn man sieht, viele entscheiden sich für diese Person, dann ändert sich auch dadurch die eigene Meinung und man wird auch durch die anderen beeinflusst. Deswegen denke ich auch, dass die eigene Meinung zur Integration dazu gehört. Zur Gesellschaft habe ich dann noch Striche gezogen zur Schule, ähm Schulklasse zum Beispiel. Viele werden jetzt auch--, ähm in den Schulen gibt es auch Außenseiter, die aufgrund ihrer einzigartigen Charakter oder Aussehen oder was auch immer, Stil, ja Außenseiter werden, keine Freunde mehr haben. Das passiert halt dadurch, dass man sich dann gar nicht integriert, dass man sich gar nicht anpasst den anderen.

I: Gibt es das auf gesellschaftlicher Ebene auch, was du auf schulischer als Außenseiter formuliert hast?

S: ja, ich denke schon.

I: Was wäre das da?

S: Jetzt außerhalb der Schule, meinen Sie?

I: Ja, alles, was dir einfällt.

S: Ich denke mal, die, die keine Arbeit haben, die Arbeitslosen zum Beispiel, oder die jetzt

auf der Straße sitzen. Von denen hält man sich auch oft fern, oder von diesen halt, die eine Straftat begangen haben oder so was ähnliches. Ähm, ich finde auch, dass man sich den Gesetzen anpassen sollte, also man sollte ja jedes Gesetz oder Regeln verfolgen, zum Beispiel jetzt in der Schule die Regeln oder so. Dass man dann halt die Regeln befolgt, das tut, was man machen sollte und nicht das tut, was man nicht machen sollte.
Ja und dann habe ich noch hingeschrieben Mode, also damit meinte ich jetzt Kleidung und Stil, Kleidungsstil, ist ja auch oft jetzt in unserer Generation, dass wir oft immer auf die Kleidung achten. Man trägt ja was tolles oder so. Es gibt ja auch oft so Punks, die sich so komisch kleiden und dadurch auch zu Außenseitern ähm werden. Deswegen finde ich, dass Kleidung auch zur Integration gehört, obwohl ich das, na ja, persönlich ein bisschen lächerlich finde. Jede Person hat ihre eigene Art, aber na ja.

I: Mhm.

S: Ich habe jetzt noch Heimatland dazu geschrieben.

I: Was heißt das, was meinst du damit?

S: Also ich bin ja zum Beispiel hier geboren, und für mich war das jetzt anders, als ich im Urlaub war in meinem Heimatland Libanon, da war das irgendwie für mich alles so anders als hier. Da musste ich mich so vom Verhalten her auch verändern. Ich musste mich immer zu den anderen so, ich weiß nicht, man musste irgendwie freundlicher und strenger alles tun als hier. Also bei uns ist es halt so, von der Religion aus sehr streng und auch von unserer Erziehung aus, dass man jede Person respektieren muss und so was. Das wird halt bei uns streng beachtet. Ja, und dann habe ich noch darunter geschrieben Kultur und Tradition. Dadurch integriert man sich halt.

I: Das müsstest du mir noch mal erklären.

S: Ja, auf einer Hochzeit zum Beispiel, da spielt ja die Kultur und die Tradition eine große Rolle. Da wird ja sozusagen auch die Kultur vorgestellt und ähm, ja die Tradition genauso durch einen Tanz oder so jetzt traditionellen Tanz oder ähm, wenn die Eltern zum Beispiel mit der Braut und dem Bräutigam so in einem Kreis drehen oder so. In jedem Land sieht ja eine Hochzeit anders aus. Ich finde, eine Hochzeit bringt so eine Kultur echt zum Vorschein, dass sie das so wirklich darstellt. Ja und dann habe ich noch hingeschrieben Politik. Da habe ich ja gerade mit erklärt, dass man zusammen eine eindeutige Entscheidung hat, dass man zusammen eine Entscheidung trifft, welchen Politiker man wählt oder so.

I: Was hat das jetzt noch mal konkret mit Integration zu tun?

S: Ja, ein Politiker, zum Beispiel jetzt Horst Köhler oder so, würde jetzt vieles an der Gesellschaft ändern, zum Beispiel Jobs oder so, ja und ich finde, wie ich gerade mit Gesetzen erklärt habe, ein Politiker setzt ja Gesetze auch fest und daran muss man sich auch halten und auch nicht dagegen verstoßen.

I: Mhm.

S: Und, ja, genau kann ich das jetzt auch nicht beschreiben.

I: Würdest du auch als Integration....

S: Ja, würde ich als Integration nehmen.

I: Wie wird denn Integration in den Medien, erlebt man das da auch, dass es da ein Thema ist oder so was, zum Beispiel im Fernsehen oder in der Zeitung, taucht das da auf. Also in der Politik gab es ja neulich diese, ähm Integrationskurse hießen sie, hast du davon mal was gehört?

S: Nee.

I: Das heißt, dass jemand der hierher kommt, muss die Sprache lernen, der muss was über Deutschland wissen.

S: Ach so, ja, ja, genau.

I: Findest du das gut oder findest du das nicht gut?

S: Ja, genau, das meine ich auch mit Heimatland und so, wenn man aus einem anderen Land hier nach Deutschland kommt oder so. Ja, ich weiß nicht, ich denke schon, wenn man in ein Land reist, dass man schon die Sprache kennen sollte.

I: Warum?

S: Um sich überhaupt da zurecht zu finden, finde ich. Und wenn man überhaupt auch eine Arbeit sucht, dann geht das doch gar nicht, wenn man die Sprache gar nicht spricht. Ja, deswegen finde ich, das gehört dazu, dass man die Sprache auch selber kennt oder sich auch anpasst diesen Landesregeln oder Gesetze oder so.

I: Wer macht diese Gesetze oder diese Regeln, wo kommen die her?

S: Politiker, Arbeitgeber, ja so übergeordnete Positionen.

I: Mhm. Und wenn wir jetzt mal überlegen, wenn du ein anderes Wort für Integration dir überlegen müsstest, also ein Synonym finden oder so was, was würde dir da einfallen?

S: Ja, ja genau, das habe ich hier darunter geschrieben, Anpassung, würde ich sagen.
I: Und wer passt sich an, wer hierher kommt, soll sich anpassen?

S: Mhm, ha.

I: Wer passt sich da wem an?

S: Ich denke, die aus anderen Ländern kommen, die passen sich an. Aber es ist ja oft auch so, dass sich jetzt, die auch schon hier sind, man passt sich ja immer neuen Sachen an. Deswegen verläuft das ja immer weiter. Aber ich finde schon, dass die anderen, die aus anderen Ländern kommen, die sich schon hier an dem jetzigen gewohnten Land anpassen sollten.

I: Müssen sich aber nicht die, die hier wohnen auch denen anpassen, die hierher kommen, umgekehrt gedacht? Oder ist das eigentlich nicht so der Fall.

S: (Lacht), ja, doch schon, man sollte jetzt nicht so dickköpfig sein und sagen, nee, der muss das machen, was ich auch meine oder keine Ahnung, so was ähnliches jetzt. Ich finde jeder passt sich einfach den anderen an, aber es zählt halt immer die Mehrheit.

I: Warum?

S: Ja, weil die Mehrheit irgendwie einen einzigen beeinflusst, finde ich.

I: Okay. Wenn wir mal überlegen, es würde ein Barometer geben, also einen Messer, wie man Integration messen kann und das würde von 0 bis 10 gehen, wenn man Punkte vergeben müsste. Wie viele Punkte würdest du Deutschland geben für Integration?

S: Ähm , wie jetzt....

I: Also läuft hier Integration gut oder nicht?

S: Ähm-----, ja, ich weiß nicht, ich denke einerseits ja und einerseits nicht, weil ich finde Integration ist in gar keinem Land perfekt, läuft in gar keinem Land so wirklich gut.

I: Und warum, kannst du das noch ein bisschen erklären?

S: Wie ich schon sagte, Integration hat ja auch etwas mit den einzelnen Personen zu tun,

jetzt vom Charakter oder Aussehen oder was auch immer, eigene Meinung. Ich meine, jede Person unterscheidet sich von der anderen und das wird auch immer so sein.

I: Also können gar nicht alle sich so anpassen, dass alle gleich sind sozusagen.

S: Genau, das geht einfach nicht.

I: Dann ist ja eigentlich auch eine Differenz was Gutes.

S: Es kommt ja auch jedes Jahr was Neues und da passt man sich an, deswegen wüsste ich da irgendwie nicht, will ich auch nicht denken, dass sich irgend wann mal jetzt alle an die Gesellschaft integrieren könnten. Das geht einfach nicht, finde ich.

I: Gut. Ich habe hier jetzt Kriterien aufgeschrieben, oder hier sind Kriterien, die manchmal so genannt werden. Könntest du vielleicht mal so der Reihe nach deine Meinung dazu sagen, ob du zustimmst oder nicht.

S: Soll ich die auch vorher vorlesen?

I: Ja, vielleicht wäre das ganz gut. Kriterien der Integration: Wann ist jemand in die deutsche Gesellschaft integriert.

S: Eine Person ist integriert: wenn sie gut deutsch spricht.

I: Würdest du da zustimmen, wenn sie gut deutsch spricht?

S: Soll ich das auch ankreuzen?

I: Das machen wir einfach so mündlich.

S: Ähm, also was heißt gut, wenn sie gut deutsch spricht------, ich finde (lacht), also man sollte wenigstens ein bisschen deutsch sprechen können und ich weiß nicht, wenn man jetzt nur gut deutsch spricht, dass man dann irgendwie integriert ist.

I: Würdest du nicht zustimmen?

S: Ich weiß es nicht.

I: Okay, dann, wenn sie---, oder wolltest du noch was sagen?

S: Ja, meine Eltern, die sprechen auch nicht so perfekt deutsch und trotzdem finden sie sich zurecht.

I: Genau, also vielleicht wird manchmal ja auch die Sprache überschätzt.

S: Ja, genau. Mhm.

I:....wenn sie vorwiegend deutsche Freunde hat

S: Nee, finde ich nicht, nicht vorwiegend, nee.

I: Mhm.

S: Ja, deswegen spielt das keine Rolle für mich.

I: Würdest du sagen, die deutsche Staatsangehörigkeit ist wichtig für Integration?

S: Auch nicht.

I: Dass man einen Pass hat?

S: Nee, ich habe selber einen Pass, aber ich kenne auch welche, die keinen Pass haben und

sich trotzdem also in der Gesellschaft hier integrieren.

I: Und das ist für dich auch kein wichtiges Dokument oder so was?

S: Ja, doch schon, für mich ist es sehr wichtig. Das kommt ja auch bei manchen Klassen-kameraden von mir, die deutsch sind, bei denen kommt das ja auch so irgendwie ein bisschen gut rüber, ja, die hat deutschen Pass, ist also sozusagen fast deutsch. Und ich finde, dann, mir kommt das so vom Ausdruck her, vom Gesichtsausdruck von meinen Klassenkameraden, ich sehe das dann, dass sie irgendwie auch so ein bisschen erstaunt sind, dass dann Leute, die aus dem Ausland kommen, schon so schnell einen Pass kriegen oder so.

I: Meinst du, die finden das nicht gut?

S: Ich weiß es nicht. Manche finden das nicht gut und manche haben da nichts gegen.

I: Mhm, was bedeutet für dich denn die deutsche Staatsbürgerschaft?

S: Ähm, viel (lacht). Also meine Eltern sind hierhin gezogen und sind ja damals vor dem Krieg geflohen, haben sich halt dieses Land ausgesucht, ich weiß selber nicht warum, aber ich denke, weil es hier viele Arbeitsplätze gibt. Da ist ja immer so ne Schwankung. Mittlerweile gibt`s auch viele Arbeitslose, aber, ja deswegen sind ja auch die Deutschen so jetzt in der Zeit auch so ein bisschen komisch zu den Ausländern, auch die, die einen deutschen Pass haben, sind die trotzdem komisch, weil man weiß es ja nicht, wenn ein Ausländer jetzt keinen Pass hat, man weiß das ja persönlich nicht, kann das irgendwie nicht von der Person her sehen und deswegen gucken die dann immer so komisch und äh, ja--, ja der hat mir meine Arbeit weggenommen oder so was zum Beispiel. Die beschuldigen dann die Ausländer dafür. Man fühlt sich halt manchmal ein bisschen schuldig, aber----

I: Warum fühlt man sich schuldig?

S: Ja, weil--, weil jeder kommt aus einem eigenen Land, aber ich bin ja hier geboren. Ich weiß jetzt nicht wie das meine Eltern finden, aber keine Ahnung. Einerseits finde ich das schlecht und andererseits denke ich, warum sollte man das schlecht finden, weil die Welt gehört allen, warum kann man nicht teilen, denke ich dann. Ja, aber, jeder hat eine eigene Meinung.

I: Wenn sie so lebt wie die Deutschen, was würdest du dazu sagen?

S: Wenn sie so lebt wie die Deutschen?

I: Also eine Person ist integriert, wenn sie so lebt wie die Deutschen, kann man das so sagen?

S: Wenn sie so lebt wie die Deutschen? – Ich weiß nicht, also ich verstehe das schon, was hiermit gemeint ist, aber, ich denke schon, dass es so ist. Ähm, ich kenne Personen, beispielsweise aus der Türkei, die hängen total an ihrem Land. Äh, Türkei, Türkei, Türkei.

I: Warum?

S: Den ganzen Tag nur Türkei, weil die stolz auf ihr Land sind, scheint mir so. Ich meine, ich bin auch stolz auf mein Land, aber ich spreche jetzt nur nicht von meinem Heimatland den ganzen Tag nur. Und die verwenden so ihre Sprache täglich.

I: Was ist denn so das Heimatland, da, wo man geboren ist, da wo man herkommt, oder was ist das Heimatland?

S: Ja, ich denke mal, Stolz ist das, also----mhm.

I: Oder ist es das, wo man sich so verbunden fühlt, irgendwo zugehörig?

S: Genau, genau ja, find ich so.

I: Mhm.

S: Ich habe hier auch Freunde, also sehr viele deutsche Freunde und ich finde, früher konnte ich nicht so viel deutsch sprechen und ich bin jetzt die erste hier. Ich weiß nicht, mittlerweile ist es ja nicht so wichtig, aber als kleines Kind konnte ich ja nicht so viel deutsch sprechen und dadurch hatte ich dann auch nicht so viele Freunde und konnte mich ja nicht integrieren. Also auch so das gleiche machen, was die machen. Aber indem ich auf eine andere Art und Weise das gemacht habe, also auch ohne, dass ich so gut perfekt deutsch konnte. Ich habe mich einfach integriert. Ich habe einfach das gemacht, was die gemacht haben und dadurch habe ich auch mehr Freunde gefunden. Deswegen finde ich, das spielt auch eine Rolle.

I: Würdest du sagen, man ist integriert, wenn man von den Deutschen anerkannt wird?

S: Wenn man von den Deutschen anerkannt wird?

I: Mhm

S: Nee, finde ich gar nicht, nee.

I: Kannst du das noch mal begründen, warum du das ablehnst?

S: Also anerkannt, ich weiß nicht, ich finde das passt hier voll nicht rein.
Wenn sie von den Deutschen anerkannt wird? Nee--, nee.

I: Okay. Aber wenn sie sich politisch engagiert, wenn eine Person sich politisch engagiert, was sagst du dazu?

S: Politisch?

I: Ist das ein Kriterium für Integration oder nicht?

S: Ja, jetzt nicht so richtig, aber ist schon so was wie Integration.

I: Warum?

S: Ähm, wenn meine Eltern sich jetzt aus der deutschen Politik heraushalten würden, ich meine was tun die hier, wenn die sich aus der Politik heraushalten? Das ist ja auch für die wichtig. Weil die ja hier leben und das gehört ja auch zur Integration *dazu* die Politik und dafür braucht man die ja auch und braucht Erfahrung. Man sollte schon über die Politik hier in Deutschland bescheid wissen, um sich auch da zu integrieren.

I: Inwiefern braucht man die Politik für Integration, hast du eben so in einem Nebensatz gesagt? Kannst du mir das noch mal erklären?

S: (lacht), welchen Satz meinen Sie jetzt?

I: Irgendwie braucht man auch die Politik für Integration, hast du gesagt.

S: Äh, (lacht) ja.

I: Warum ist das wichtig? Du hast vorhin schon mal über Politik geredet im Zusammenhang mit Integration.

S: Ja

I: Kannst du das noch einmal wiederholen?

S: Meinen Sie mit den Wahlen, meinen Sie das?

I: Genau, das hattest du gesagt.

S: Ja, zum Beispiel, man wird von der Mehrheit beeinflusst, so dass sich die eigene Meinung

dadurch ändert.

I: Was ich dir jetzt noch zeigen möchte ist eine Aussage eines Jungen, der aus Russland hier ist oder mal hierher gekommen ist. Vielleicht kannst du mal versuchen, seine Situation da zu beschreiben, was er für Probleme hat.

S: Soll ich vorlesen, oder?

I: Lies es dir einfach durch.

S: Ja, okay. Das stimmt, das ist bei mir genauso.

I: Versuch das mal zu erklären.

S: Beim ihm ist es ja so, er kommt aus Russland, mit 10 Jahren war er in Deutschland und trotz der deutschen Staatsbürgerschaft fühlte er sich hier nicht als Deutscher, weil man hat ja immer noch dieses Gefühl, diese Gebundenheit an dem Heimatland und auch die Verbindung durch die Eltern, durch die Sprache und so und es ist ja auch alles anders, wie die Kultur auch, den Unterschied zwischen den Kulturen und so. Deswegen kann man das nie so sagen, dass man Deutscher ist, wenn man aus einem anderen Land kommt, weil da immer Unterschiede auftauchen, also--,die einer Person erst aufmerksam werden, aufmerksam wird, wenn man in ein anderes Land reist. Ja, und ich finde, bei mir ist es genauso. Ich bin zwar hier geboren, aber man fühlt sich noch immer nicht deutsch, obwohl ich hier die deutsche Sprache spreche, auf eine deutsche Schule gehe.

I: Aber was ist denn deutsch? Was kennzeichnet deutsch für dich?

S: Deutsch, ähm------, die Herkunft der Eltern, die deutsche Sprache, ja das halt die ganze Familie deutsch ist und ähm---, ja. Ich weiß nicht, wie ich das erklären soll, aber –deutsch, deutsch (lacht), ich meine, wenn man hier lebt, wenn man hier geboren ist, ich bin auch hier geboren, aber die Eltern auch deutsch sind, also die Herkunft der Eltern finde ich.

I: Wenn wir uns jetzt die Situation, die Andrej da beschreibt, da hattest du ja gesagt, irgendwie ist das bei mir ein bisschen ähnlich. Wie kann man das denn verbessern, oder kann man das irgendwie lösen dieses Problem, was er da beschreibt?

S: Ob man das lösen kann?

I: Ja, deiner Meinung nach, oder ist das einfach so.

S: Ich denke auch, dass es einfach so ist, weil, wenn ich jetzt in Urlaub fahre in den Libanon, da kommen ja auch viele aus anderen Ländern, auch wenn die zum Beispiel da ganz lange leben oder so, das weiß ich ja nicht, aber vom Aussehen her weiß ich, die kommen aus einem anderen Land. Dann denke ich, ja, Ausländer und so.

I: Mhm.

S: Ja, das ist genauso wie hier. Das ist in jedem Land so, finde ich.

I: Kann man das nicht irgendwie auflösen? Da kann man nicht so viel gegen machen.

S: Ich weiß nicht, ich weiß es nicht. Also besonders hier in Deutschland, denke ich, fühlen sich auch Ausländer oft nicht so willkommen, vielleicht wegen dem Nationalsozialismus damals.

I: Also wegen der deutschen Geschichte?

S: Ja, genau, aber trotzdem sind hier ganz viele. Aber ich weiß nicht, diese Angst bleibt immer. Auch wenn man hier ist, hat man Angst vor anderen, dass sie jetzt was schlechtes denken oder so.

I: Also so vor den Deutschen (in Anführungszeichen).

S: Genau. Und dadurch, dass man sich dann anpasst, versucht man diese Angst dann zu überwinden.

I: Mhm, bringt das denn was, wenn man sich anpasst?

S: Das bringt schon was, aber die Person selber vergisst dann nie, dass man in Wirklichkeit kein Deutscher ist. Kann sein, dass man sich so verhält oder.

I: Also man verhält sich eigentlich nur dann so.

S: Ja, man verhält sich vielleicht so, man spricht die Sprache und ist jetzt so mit Deutschen unterwegs, aber man fühlt sich nie komplett deutsch, wenn man aus einem anderen Land kommt.

I: Okay.

S: Ja, ich denke mal, jetzt in Europa hier, wie Holland oder Österreich oder so.

I: ist das da anders in den anderen Ländern?

S: Nein, aber ich finde, die Leute die da herkommen hier nach Deutschland, da ist es nicht so schlimm, finde ich.

I: Warum?

S: Da achten die irgendwie nicht so darauf, weil jetzt Holland oder so Österreich so ganz nah an Deutschland sind, so fast dazu gehören irgendwie.

I: Warum ist das so, weil da mehr Ähnlichkeit—

S: Ja, genau, weil da mehr Ähnlichkeiten sind.

I: Mhm.

S: Ja.

I: Gut. Dieses Thema allgemein ‘Integration’ von Zuwanderern aber auch allgemein, worüber wir jetzt gesprochen haben, wo begegnet dir das im Alltag vielleicht auch, begegnet dir das alltäglich irgendwo oder eigentlich eher nicht?

S: Ja, doch, ich weiß nicht, das müsste eigentlich einem jeden Tag begegnen, weil jeden Tag was Neues ist. Jeden Tag gibt’s was Neues, wo man sich anpassen sollte.

I: Also dieses Anpassen, was du schon ein paar Mal formuliert hast, ist das so eine Art Zwang? Wird das erwartet von den ‚Deutschen’ wenn man hierher kommt?

S: Nicht von den Deutschen, sondern von den Ausländern.

I: Auch von denen wird das erwartet

S:....dass sie sich anpassen.

I: Ich meinte das so, ob das vielleicht die Deutschen erwarten von denen?

S: Ja (lacht)

I: Ja, würdest du das so sagen?

S: Ja, ich denke schon.

I: Und ist das denn Integration oder ist Integration nicht viel mehr, nämlich, dass sich die Deutschen auch vielleicht ...

S: Ja, klar, Integration ist ja nicht nur auf die Ausländer bezogen, also auf alle Menschen bezogen, egal aus welchem Land oder so, auf die ganze Menschheit.

I: Gut, ich würde dir gerne noch ein Foto zeigen, wenn ich es finde, da ist es. Kannst du das noch mal beschreiben, was du da siehst? Was ist da auf dem Foto (lacht) zu sehen?

S: Was mir als erstes einfällt kann ich Ihnen sagen, Deutschland. Ich weiß nicht, Lederhosen..

I: Ja, mhm.

S: Volkstanz oder so, ich weiß es nicht, die stehen alle hintereinander und spielen Instrumente, alte Instrumente.

I: Also das sieht ja so aus wie ein bayerisches Fest mit den Lederhosen, wie das Oktoberfest.

S: Genau.

I: Und das sind Brasilianer, die feiern ein Fest.

S: Ach so.

I: Das sind aber Brasilianer..

S: (lacht), ist das in Deutschland oder?

I: Nee, das ist in Brasilien, das sind aber Brasilianer, die früher einmal aus Deutschland eingewandert sind nach Brasilien, also die hier ausgewandert sind sozusagen.

S: Ach so, mhm.

I: Meine Frage jetzt, würdest du sagen, die sind da integriert oder nicht?

S: Ähm,---jetzt denke ich wieder an Kultur, ich finde Kultur ist auch nicht alles. Auch innere Gedanken und charakterlich jetzt, spielt ja auch eine Rolle.

I: Also wäre das mehr so eine äußerliche Kultur sozusagen.

S: Äh, ja.

I: Und daran kann man das nicht festmachen?

S: Genau.

I: Weil, dieses, was du nämlich als Anpassung so formuliert hast, Integration als Anpassung...

S: Ist ja auch so charakterlich und so, vom Verhalten her, alles eigentlich.

I: Bedeutet dann Integration, dass man auch so ein Fest nicht machen dürfte?

S: Doch.

I: Man bringt ja irgendwie auch was mit, wenn man woanders hingeht.

S: Ja, stimmt. Aber wenn man jetzt die Kleidung hier an hat, heißt das ja auch nicht, dass man jetzt die deutsche Sprache spricht. Und wie ich schon sagte, ein bisschen deutsch gehört ja dazu.

I: Okay. Würdest du jetzt noch mal dich persönlich als integriert ansehen hier?

S: Ähm

I: Oder ist das, was du auch schon beschrieben hast, manchmal so und manchmal so.

S: Ich bin integriert, äh--bin ich schon, aber nicht komplett.

I: Mhm.

S: Das ist man nie, weil man immer unterschiedlich ist als jemand anders oder als die Mehrheit.

I: Mhm und gibt es Situationen oder kannst du dir vorstellen, dass du hier weggehst in ein anderes Land, auswanderst, viele wandern ja im Moment aus aus Deutschland.

S: Ich weiß nicht, ob ich mir das vorstellen kann. Das kommt darauf an, wie meine Zukunft verläuft.

I: Mhm.

S. Ja.

I: Also das könnte man jetzt noch gar nicht so sehen.

S: Nee, könnte ich gar nicht.

I: Jetzt noch mal Umkehrschluss. Wenn wir überlegen, dieses Thema, alles was mit Zuwanderung / Integration, worüber wir die letzte halbe Stunde oder 45 Minuten gesprochen haben, wie würdest du das jetzt für den Unterricht sehen? Sollte darüber gelernt werden, sollte das im Unterricht Bestandteil sein oder nicht?

S: Ich finde das sehr wichtig, dass andere darüber bescheid wissen.

I: Ja, hattest du Unterricht darüber schon oder nicht?

S: Es kamen oft so Themen darüber, aber so ganz kurz.

I: Am Rande mehr.

S: Genau, nicht so als richtiges Thema, was so intensiv besprochen wird.

I: Wo gehört das hin, in welchen Unterricht deiner Meinung nach?

S: Ähm,--- Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaften vielleicht auch.

I: Was könnte man denn daran lernen, was könnte da vermittelt werden in dem Unterricht?

S: Vielleicht, dass Integration auch nicht alles ist, ja---, dass jeder Mensch einfach anders ist. Weil, das akzeptiert einfach kein Mensch.

I: Also diese Akzeptanz auch von Differenz.

S: Genau, genau, die ist bei allen Menschen halt schwer zu verstehen.

I: Also wäre das dann eigentlich auch ein Unterrichtsziel, dass man das anbahnen müsste?

S: Finde ich schon, ja. Ich könnte mir gar nicht vorstellen---, ich weiß nicht, vielleicht wird sich ja was daran ändern, wenn man das wirklich so in der Schule lernt oder wenn man das bespricht, aber-, das wäre schön.

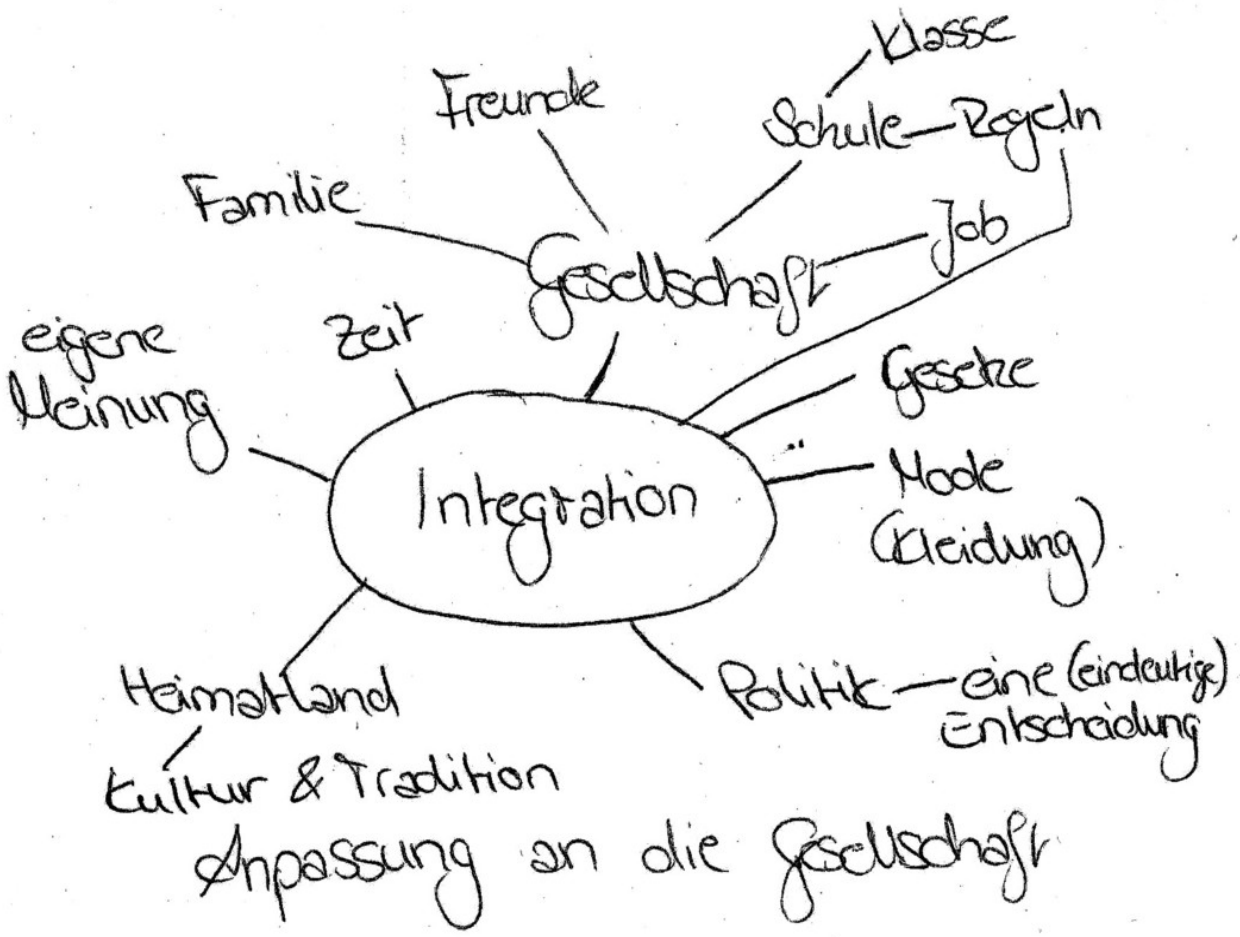
I: Ähm. Gut. Hast du noch eigene Anmerkungen, die du machen möchtest oder noch Ergänzungen oder Kritik oder so was in der Art?

S: Mhm, mir fallen jetzt keine ein.

I: Also von mir aus wäre jetzt Ende sozusagen.

S: Ja.

I: Ich bedanke mich noch mal bei dir.


Klasse
Freunde
Schule
Regeln
Familie
Job
Gesellschaft
eigene Meinung
Zeit
Gesetze
Integration
Mode (Kleidung)
Heimatland
Kultur & Tradition
Politik
eine (eindeutige) Entscheidung
Anpassung an die Gesellschaft

[3-4] Heimat ist da, wo man herkommt, wo die Eltern herkommen, einfach die Kultur einer Person.

[10-12] Kultur könnte man mit Tradition verbinden, oder Religion. Kultur hat auch etwas damit zu tun, wie sich die Leute in einem Land verhalten, die Verhältnisse zueinander.

[16-18] Kultur macht das Land aus, um einen guten Eindruck von einem Land zu machen oder auch einen negativen Eindruck. Kultur ist zum Beispiel - was ist Kultur? Bei uns ist es ja so - jetzt von meinem Heimatland aus.

[22-30] Ich komme aus dem Libanon. Da sind die Personen alle nett zueinander, müssen sie auch sein und Respekt zueinander haben. Das ist Kultur, dass die Verhältnisse zwischen den Personen einfach gut sein müssen und dieser Zusammenhalt zwischen den Menschen bleiben muss, egal was ist. Kultur gehört auch zu Volkstänzen.

[40-42] Viele Leute verstehen unter Deutschland jetzt ein Einwanderungsland, weil es so viele Ausländer hier in Deutschland gibt.

[44-47] Ich würde mir darunter vorstellen, dass Viele aus anderen Ländern hierhin ziehen und hier weiter leben und sich ihre Arbeit suchen.

[49-52] Wenn man aus einem anderen Land kommt, ist man natürlich erst mal fremd (kommt das einem so vor).

[54-63] Fremd ist, wenn man Andere nicht kennt, wenn man an einem Ort ist, wo man sich alleine fühlt, fremd fühlt, weil man die anderen nicht kennt (weil man die vorher nicht kannte). Das erste Mal sieht man sie oder hat Kontakt zu ihnen. Bei mir war das nicht der Fall, dass ich mich fremd gefühlt habe, weil ich hier geboren bin und mich darin einfinden konnte. Aber meine Eltern, als die aus dem Libanon gekommen sind, denke ich schon, dass die sich fremd gefühlt haben, weil sie keine Kontakte zu anderen Leuten hatten, die hier in Deutschland schon lebten.

[67] Das war vor 22 Jahren.

[90-93] Unter Integration verstehe ich die Zeit - das Jahr, dass sich vieles in einem Jahr ändert, wo man sich anpassen muss - Anpassung an die Gesellschaft.

[95-99] Anpassung heißt, dass man sich anpasst, dass man sich integriert. Ich weiß nicht, wie ich das erklären soll - dass man das tut, was andere auch tun. Dass man das wenigstens ähnlich macht.

[100-104] Wenn zum Beispiel eine Wahl ist, wie der Bundeskanzler, oder politische Person, dann braucht man eine eindeutige Entscheidung. Wenn man sieht, viele entscheiden sich für diese Person, dann ändert sich auch dadurch die eigene Meinung und man wird auch durch die anderen beeinflusst. Deswegen denke ich auch, dass die eigene Meinung zur Integration dazu gehört.

[104-108] Zur Gesellschaft habe ich dann noch Striche gezogen zur Schule, Schulklasse zum Beispiel. In den Schulen gibt es auch Außenseiter, die aufgrund ihrer einzigartigen Charakter oder Aussehen - was auch immer – Stil, Außenseiter werden. Keine Freunde mehr haben. Das passiert dadurch, dass man sich dann gar nicht integriert, dass man sich gar nicht anpasst (den anderen anpasst).

[121-132] Die keine Arbeit haben, Arbeitslose zum Beispiel, oder die auf der Straße sitzen - von denen hält man sich auch oft fern, oder von denen, die eine Straftat begangen haben oder so was ähnliches. Ich finde, dass man sich den Gesetzen anpassen sollte. Man sollte jedes Gesetz oder Regeln befolgen, zum Beispiel in der Schule. Dass man die Regeln befolgt, das tut, was man machen sollte (nicht das tut, was man nicht machen sollte). Ich habe noch Mode hingeschrieben. Damit meinte ich Kleidung und Stil

(Kleidungsstil). Das ist ja auch in unserer Generation so, dass wir auf die Kleidung achten. Man trägt etwas Tolles oder so. Es gibt ja auch Punks, die sich komisch kleiden und dadurch auch zu Außenseitern werden. Deswegen finde ich, dass Kleidung auch zur Integration gehört, obwohl ich das persönlich ein bisschen lächerlich finde. Jede Person hat ihre eigene Art.

[140-147] Ich bin zum Beispiel hier geboren, und für mich war das anders, als ich im Urlaub in meinem Heimatland – Libanon war. Da war irgendwie für mich alles so anders als hier. Da musste ich mich vom Verhalten her auch verändern. Ich musste zu den anderen irgendwie freundlicher sein und alles strenger tun als hier. Bei uns ist es von der Religion aus sehr streng und auch von unserer Erziehung, dass man jede Person respektieren muss und so was. Das wird bei uns streng beachtet. Kultur und Tradition - dadurch integriert man sich.

[151-156] Auf einer Hochzeit zum Beispiel, da spielt die Kultur und die Tradition eine große Rolle. Da wird sozusagen auch die Kultur vorgestellt und die Tradition genauso - durch einen Tanz - traditionellen Tanz, oder wenn sich die Eltern sich zum Beispiel mit der Braut und dem Bräutigam in einem Kreis drehen. In jedem Land sieht eine Hochzeit anders aus. Ich finde, eine Hochzeit bringt eine Kultur zum Vorschein, dass sie das so wirklich darstellt.

[156-158] Politik - dass man zusammen eine eindeutige Entscheidung hat, dass man zusammen eine Entscheidung trifft, welchen Politiker man wählt.

[160-165] Das hat mit Integration zu tun, weil ein Politiker, zum Beispiel Horst Köhler würde vieles an der Gesellschaft ändern, zum Beispiel Jobs. Ich finde, wie ich gerade mit Gesetzen erklärt habe, ein Politiker setzt ja Gesetze fest und daran muss man sich auch halten und auch nicht dagegen verstoßen.

[189-191] Wenn man aus einem anderen Land nach Deutschland kommt. Ich denke, wenn man in ein Land reist, sollte man schon die Sprache kennen.

[195-198] Um sich überhaupt zurecht zu finden. Und wenn man eine Arbeit sucht, dann geht das doch gar nicht, wenn man die Sprache nicht spricht. Deswegen gehört das dazu, dass man die Sprache kennt oder sich auch diesen Landesregeln oder Gesetze anpasst.

[200-202] Die Gesetze machen Politiker, Arbeitgeber, so übergeordnete Positionen.

[204-207] Ein anderes Wort für Integration - Anpassung, würde ich sagen.

[214-218] Ich denke, die aus anderen Ländern kommen, die passen sich an. Aber es ist oft auch so, dass sich die schon hier sind - man passt sich ja immer neuen Sachen an. Deswegen verläuft das ja immer weiter. Aber ich finde schon, dass die anderen, die aus anderen Ländern kommen, die sich schon hier an dem jetzigen gewohnten Land anpassen sollten.

[223-225] Ich finde, jeder passt sich einfach den anderen an, aber es zählt immer die Mehrheit.

[229] Weil die Mehrheit irgendwie einen Einzigen beeinflusst.

[239-241] Ich denke einerseits läuft Integration gut und einerseits nicht, weil Integration in gar keinem Land perfekt ist. Das läuft in gar keinem Land so wirklich gut.

[245-247] Integration hat ja auch etwas mit den einzelnen Personen zu tun, vom Charakter, Aussehen, oder eigenen Meinung. Jede Person unterscheidet sich von der anderen und das wird auch immer so sein.

[255-257] Es kommt ja auch jedes Jahr was Neues und da passt man sich an. Deswegen wüsste ich da nicht, will ich

auch nicht denken, dass sich irgendwann mal alle in die Gesellschaft integrieren könnten. Das geht einfach nicht.

[276-278] Man sollte wenigstens ein bisschen deutsch sprechen können. Ich weiß nicht, wenn man jetzt nur gut deutsch spricht, ob man dann integriert ist?

[286-287] Meine Eltern sprechen auch nicht so perfekt deutsch und trotzdem finden sie sich zurecht.

[307-308] Ich habe selbst einen Pass, aber ich kenne auch welche, die keinen Pass haben und sich trotzdem in der Gesellschaft hier integrieren.

[310-317] Für mich ist das Dokument sehr wichtig. Das kommt ja auch bei manchen Klassenkameraden von mir, die deutsch sind, irgendwie gut rüber: „Die hat einen deutschen Pass, ist also sozusagen fast deutsch“. Und mir kommt das so vom Gesichtsausdruck her von meinen Klassenkameraden so vor. Ich sehe das dann, dass sie irgendwie auch so ein bisschen erstaunt sind, dass Leute, die aus dem Ausland kommen, schon so schnell einen Pass kriegen.

[321] Manche finden das nicht gut und manche haben nichts dagegen.

[323-334] Meine Eltern sind hierhin gezogen und sind ja damals vor dem Krieg geflohen, haben sich dieses Land ausgesucht. Ich weiß nicht warum, aber ich denke, weil es hier viele Arbeitsplätze gibt. Da ist ja immer eine Schwankung. Mittlerweile gibt es auch viele Arbeitslose, deswegen sind auch die Deutschen jetzt in der Zeit so ein bisschen komisch zu den Ausländern. Auch zu denen, die einen deutschen Pass haben, weil man weiß es ja nicht, wenn ein Ausländer jetzt keinen Pass hat, man weiß das ja persönlich nicht, kann das nicht von der Person her sehen und deswegen gucken die dann immer so komisch. Der hat mir meine Arbeit weggenommen zum Beispiel. Die beschuldigen dann die Ausländer. Man fühlt sich manchmal ein bisschen schuldig.

[336-342] Jeder kommt aus einem eigenen Land, aber ich bin ja hier geboren. Ich weiß nicht wie das meine Eltern finden. Einerseits finde ich das schlecht und andererseits denke ich, warum sollte man das schlecht finden, weil die Welt gehört allen. Warum kann man nicht teilen, denke ich dann. Aber jeder hat eine eigene Meinung.

[351-353] Ich kenne Personen, beispielsweise aus der Türkei, die hängen total an ihrem Land.

[357-359] Den ganzen Tag nur Türkei, weil die stolz auf ihr Land sind. Ich bin auch stolz auf mein Land, aber ich spreche nicht den ganzen Tag nur von meinem Heimatland. Und die verwenden so ihre Sprache täglich.

[366-368] Ja genau, Heimat ist wo man sich so verbunden fühlt, irgendwo zugehörig.

[372-379] Ich habe hier auch Freunde, sehr viele deutsche Freunde und früher konnte ich nicht so viel deutsch sprechen und ich bin jetzt die erste hier. Ich weiß nicht, mittlerweile ist es ja nicht so wichtig, aber als kleines Kind konnte ich nicht so viel deutsch sprechen und dadurch hatte ich dann auch nicht so viele Freunde und konnte mich nicht integrieren. Also das gleiche machen, was die machen. Aber indem ich auf eine andere Art und Weise das gemacht habe, auch ohne, dass ich perfekt deutsch konnte, habe mich einfach integriert. Ich habe einfach das gemacht, was die gemacht haben und dadurch habe ich auch mehr Freunde gefunden. Deswegen finde ich, das spielt auch eine Rolle.

[383-392] Ich finde nicht, dass man integriert ist, wenn man von den Deutschen anerkannt wird. Ich finde, das passt hier nicht rein.

[394-409] Wenn meine Eltern sich aus der deutschen Politik heraushalten würden, ich meine, was tun die hier,

wenn die sich aus der Politik heraushalten? Das ist ja auch für die wichtig. Weil die hier leben und Politik gehört ja auch zur Integration dazu. Dafür braucht man die Politik ja auch und braucht Erfahrung. Man sollte schon über die Politik hier in Deutschland Bescheid wissen, um sich auch da zu integrieren.

[446-455] Beim ihm ist es ja so, er kommt aus Russland, mit 10 Jahren war er in Deutschland und trotz der deutschen Staatsbürgerschaft fühlte er sich hier nicht als Deutscher, weil man ja immer noch dieses Gefühl - diese Gebundenheit an dem Heimatland und auch die Verbindung durch die Eltern und durch die Sprache hat. Es ist ja auch alles anders, die Kultur, der Unterschied zwischen den Kulturen. Deswegen kann man das nie so sagen, dass man Deutscher ist, wenn man aus einem anderen Land kommt, weil da immer Unterschiede auftauchen, die einer Person erst aufmerksam werden, wenn man in ein anderes Land reist. Bei mir ist es genauso. Ich bin zwar hier geboren, aber man fühlt sich noch immer nicht deutsch, obwohl ich hier die deutsche Sprache spreche, auf eine deutsche Schule gehe.

[457-462] Deutsch ist die Herkunft der Eltern, die deutsche Sprache, das die ganze Familie deutsch ist Ich weiß nicht, wie ich das erklären soll, aber deutsch ist, wenn man hier lebt, hier geboren ist. Ich bin auch hier geboren, aber wenn die Eltern auch deutsch sind, also die Herkunft der Eltern.

[472-475] Ich denke, dass es einfach so ist, wenn ich in Urlaub fahre in den Libanon, da kommen auch viele aus anderen Ländern, auch wenn die zum Beispiel da ganz lange leben - das weiß ich ja nicht - aber vom Aussehen her weiß ich, die kommen aus einem anderen Land. Dann denke ich Ausländer und so.

[479] Das ist genauso wie hier. Das ist in jedem Land so, finde ich.

[483-484] Besonders hier in Deutschland, fühlen sich Ausländer oft nicht so willkommen, vielleicht wegen dem Nationalsozialismus damals.

[488-490] Trotzdem sind hier ganz viele. Aber ich weiß nicht, diese Angst bleibt immer. Auch wenn man hier ist, hat man Angst vor anderen, dass sie etwas Schlechtes denken.

[494-495] Dadurch, dass man sich dann anpasst, versucht man diese Angst dann zu überwinden.

[499-500] Das bringt schon etwas, aber die Person selbst vergisst nie, dass man in Wirklichkeit kein Deutscher ist. Kann sein, dass man sich so verhält.

[504-506] Man verhält sich vielleicht so, man spricht die Sprache und ist jetzt so mit Deutschen unterwegs, aber man fühlt sich nie komplett deutsch, wenn man aus einem anderen Land kommt.

[510-515] Für die Leute die von Europa, wie Holland oder Österreich hier nach Deutschland herkommen, da ist es nicht so schlimm, finde ich.

519-520] Da achten die irgendwie nicht so darauf, weil Holland oder Österreich ganz nah
an Deutschland sind, so fast dazu gehören.

[522-524] Ja, genau, weil da mehr Ähnlichkeiten sind.

[530-535] Das Thema Integration von Zuwanderern müsste mir eigentlich einem jeden Tag begegnen, weil jeden Tag etwas Neues ist. Jeden Tag gibt es etwas Neues, wo man sich anpassen sollte.

[557-558] Integration ist ja nicht nur auf die Ausländer bezogen, also auf alle Menschen bezogen, egal aus welchem Land, auf die ganze Menschheit.

[563-568] Deutschland, Lederhosen und Volkstanz. Die stehen alle hintereinander und spielen alte Instrumente.

[596-598] Genau, Integration kann man daran nicht festmachen.

[589-590] Kultur ist auch nicht alles. Auch innere Gedanken - charakterlich - spielen ja auch eine Rolle.

[603] Das ist ja auch charakterlich und vom Verhalten.

[609] Man bringt ja irgendwie auch etwas mit, wenn man woanders hingeht.

[611-613] Aber wenn man jetzt die Kleidung hier an hat, heißt das nicht, dass man die deutsche Sprache spricht. Und wie ich schon sagte, ein bisschen deutsch gehört dazu.

[621-626] Ich bin integriert, aber nicht komplett. Das ist man nie, weil man immer unterschiedlich ist als jemand anders oder als die Mehrheit.

[647] Ich finde das sehr wichtig, dass andere darüber bescheid wissen.

[651] Es kamen oft Themen im Unterricht darüber, aber ganz kurz.

[655] Nicht als richtiges Thema, was so intensiv besprochen wird.

[659] Das gehört in Sozialwissenschaften vielleicht auch Erziehungswissenschaften.

[664-665] Man kann vielleicht lernen, dass Integration auch nicht alles ist, dass jeder Mensch einfach anders ist. Weil, das akzeptiert einfach kein Mensch.

Interview-Transkript ANNA

(*Einleitung*)

I: Gut, fangen wir mal an. Ich würde dich gerne fragen, warum Menschen ihr Zuhause verlassen – weggehen in ein anderes Land zum Beispiel.

S: Vermutlich wenn Krieg herrscht, Vertreibung – oder wenn man in der Heimat auch Einfach keine Arbeit mehr findet, weil da eine Krise ist -- oder so.

I: Was bedeutet eigentlich Heimat?

S: Heimat ist, wenn man sich wohlfühlt und wenn man sich mit dem Land identifizieren kann, wo man ist, zum Beispiel Fußball oder so, ja, das ist Heimat, würde ich sagen.

I: Noch mehr? Du hast das jetzt auf das Land bezogen.

S: Die Menschen, die Art der Menschen, wie sie sich in dem Land benehmen, die Kultur, dass man sich damit auch identifizieren kann.

I: Ist Heimat und Kultur ähnlich?

S: Ja, ich würde sagen, das verankert zusammen.

I: Versuch noch mal, oder gehen wir noch mal auf Kultur, was du unter Kultur verstehst. Kannst du versuchen, Kultur zu beschreiben? Was macht Kultur aus?

S: Tradition sowie Feiertage, bestimmte Sachen, die ein Land ausmachen halt, zum Beispiel Speisen oder so (lacht). Ich weiß nicht.

I: Ist denn Kultur immer mit einem Land verbunden---, meinetwegen mit Deutschland oder so?

S: *Nee*, ich glaube, das ist länderübergreifend, das ist jetzt nicht unbedingt in den Grenzen, weil Österreich ist ja so ähnlich wie wir, also eher so regionenmäßig.

I: Mhm.

S: Wobei man seine Kultur ja auch in einem anderen Land leben kann.

I: Und wenn du sagst, das hat Tradition, das gehört zur Kultur, wo erleben wir Kultur im Alltag (in Anführungszeichen)?

S: In den Gewohnheitssachen, die wir uns angewöhnen. So wie wir uns selber benehmen ist kulturangepasst, würde ich sagen.

I: Mhm und woher kommt das?

S: Das entsteht, wenn die Menschen in der Gesellschaft zusammen sind einfach, würde ich sagen.

I: Okay.

S: Also, das hat keiner festgelegt, sondern, das ist entstanden.

I: Kennst du Mindmaps? Kannst du versuchen aufzuschreiben, was du mit dem Wort Integration verbindest. Hast du das in diesem Zusammenhang schon mal gehört?

S: Ja

I: Also, dann würde ich sagen, wir unterbrechen kurz.

(*Unterbrechung der Tonaufzeichnung*)

I: Okay, ja also in der Mitte steht also Integration, was hast du da jetzt zu aufgeschrieben?

S: Ja, jetzt habe ich erst mal aufgeschrieben, dass so Menschen, also ein Feld mit Menschen und Freundschaft, was so ein bisschen verbunden sein sollte, weil Integration ja mit Freundschaft oder so besiegelt wird praktisch. Also, wenn jemand integriert ist, finde ich, in der Gesellschaft, dann zeigt sich das anhand von Freundschaften und dem Zusammenhalt mit den Menschen.

I: Da habe ich gleich eine Nachfrage, das heißt, Integration zeigt sich zum Beispiel, wenn man Freunde hat, also wenn hier jemand herkommt oder früher aus der Türkei hierher gekommen ist und hat dann deutsche Freunde (in Anführungszeichen) oder ist Verbindungen eingegangen?

S: Ja, ich würde sagen, dass man Verbindungen dann knüpft, da wo man ist. So wie bei mir jetzt, ich bin ja neu auf die Schule gekommen hier und als ich dann angefangen habe, neue Verbindungen mit neuen Freunden und so einzugehen, dann hat sich da meiner Meinung nach so die Integration gezeigt, dass man sich einfügt in das Ganze,- halt mit den Menschen zusammen. Das ist nicht unbedingt so, dass der Türke, der dann in das Land kommt, unbedingt mit dem Deutschen, er könnte ja auch mit Deutsch-Türken befreundet sein. Das geht nicht um die Länder, sondern einfach um die Menschen, die dann zusammen sind.

I: Gut.

S: Weiter?

S: Also die Integration ist auch ein Entschluss, finde ich, weil man kann sich auch nicht integrieren und man kann sich bewusst dafür entscheiden, sich nicht zu integrieren, so in seinem Raum zu bleiben. Auch wenn man in der neuen Gesellschaft ist und somit kann das auch gut und schlecht sein Integration, weil es kommt darauf an, wo man sich integriert, würde ich jetzt sagen. Wenn man sich zum Beispiel in, weiß ich nicht, in Gruppen, zum Beispiel in rechtsextremen Gruppen oder so integriert, das ist ja nicht so toll. Also hat Integration eine gute und eine schlechte Seite. Es kommt halt darauf an, *wo* man sich integriert.

I: Du hast eben gesagt, es kann ja auch sein, dass man sich nicht integriert. Was heißt das genau, wenn man jetzt aus einem anderen Land kommt?

S: Wenn man sich nicht integriert, dann schottet man sich ab und will auch die Freundschaft mit den Leuten, die ja dann durch Integration entstehen, dass man die praktisch abblockt und sagt, nee, ich möchte mit denen nichts zu tun haben, ich habe mein eigenes Ding und mache halt nichts mit den anderen und dann ist man auch nicht offen für die Kultur, die zum Beispiel in dem Land ist, oder , weiß ich nicht, für die Art und Weise, wie die anderen Menschen agieren oder so.

I: Würdest du das als negativ bewerten?

S: Wenn man sich nicht integriert?

I: Ja.

S: Ja, auf jeden Fall, weil ich finde, das muss sein, wenn Menschen aufeinander treffen, dann müssen sie miteinander klar kommen und nicht sagen: meins – deins, weil wir sind ja alle schließlich nur Menschen.

I: Okay.

S: Ja, also weiter habe ich dann geschrieben, Arbeit bzw. Aufgabe, also Integration ist auch eine Aufgabe für den Menschen, weil er halt versuchen muss, sich ein bisschen zu ändern, um sich den anderen anzupassen. Aber, man muss auch irgendwie man selbst bleiben. Weil sonst ist das wieder schief gegangen mit der Integration, also man muss halt gucken-----.

I: Was heißt denn, sich ändern?

S: Ja, sich ändern, dass man halt nicht sagt, alles Neue ist schlecht, dass man das Neue zulässt.

I: Kannst du da ein Beispiel geben?

S: Zum Beispiel---mhm-----, dass man sagt, ich weiß nicht. Nehmen wir jetzt mal ein ganz banales, zum Beispiel das Essen, dass man, wenn man zum Beispiel jetzt in ein neues Land kommt und sagt, nee, also die ganzen Speisen des Landes, die gefallen mir nicht und die esse ich nicht und ich probier das auch nicht. Wenn man halt so komplett abblockt und das ist halt eine Aufgabe, so`ne Überwindung zu finden und zu sagen, ja, was Neues kann auch gut sein, halt nicht nur beim Alten hängen bleiben., das ist eher so meine Sache.

I: Mhm.

S: Ja, das nächste ist halt Heimat, dass man halt durch die Integration eine Heimat gewinnt, also klar, wenn man in ein neues Land kommt, dann ist das alte Land immer noch die Heimat,. das kann man ja nicht verübeln, aber man sollte das Neue auch als Heimat dann ansehen.

I: Also verändert sich dann eine Heimat? Kann sich die verändern?

S: Ja, auf jeden Fall, das kann ja sein, dass jemand aus einem Land kommt in ein neues Land und sagt, das neue Land gefällt mir viel besser. Also das ist ja nicht schlimm. Ja und damit ist halt Kultur und Tradition verbunden, weil ich Heimat halt mit so was verbinde, wenn man dann die Traditionen annimmt, zum Beispiel die anderen Feiertage oder ja, halt so was, oder die Religion, oder wie die Leute sich kleiden.

I: Aber nimmt man denn so einfach eine andere Religion an, gehört das zum Integrieren?

S: Nein, das muss nicht sein, nee, man kann ja selbst entscheiden, wie man sich ändern will in welchen Bereichen jetzt, aber man sollte sich halt ein bisschen anpassen. Das heißt, diese Individualität sollte bestehen bleiben, aber man sollte sich trotzdem irgendwie ein bisschen anpassen.

I: Worin bleibt Individualität bestehen? Was bleibt denn bestehen?

S: Die Sachen, die man gut findet an sich, die man vorher hatte und mit denen man auch in der neuen Gesellschaft klar kommt. Also sollte man nicht sagen, ja ich bin so und ich bleibe so und komme mit den Leuten nicht klar, sondern man muss sich ein bisschen anpassen, also man muss sich entgegen kommen, so eine Art Kompromisse schließen, würde ich sagen.

I: Wenn wir jetzt sagen Integration als Wort, wenn wir ein Synonym suchen? Mit welchem anderen Wort würdest du es auf den Punkt bringen?

S: Mhm, *Integration*, Freundschaft, weil Freundschaft, auch nicht, man kann ja integriert sein und nicht unbedingt befreundet sein. Zusammenarbeit vielleicht. Zusammenarbeit zwischen neuem und altem, ja, Zusammenarbeit würde ich sagen.

I: Wo wird denn das, oder wie stellst du dir das vor auf der politischen Ebene, Integration von Zuwanderern? Kannst du dir vorstellen, wo das in der Politik diskutiert wird, auf welchen Ebenen?

S: Ja, ich würde sagen, ganz oben, weil es ja gerade in Deutschland so problematisch ist mit dem Dritten Reich früher, das ja alle immer sagen, das Deutschland nicht so gut integriert und man will halt die Welt zusammenwachsen lassen, auch mit Globalisierung usw., dass man guckt, dass die Welt zusammengehört, auch mit den Kommunikatikonsmitteln heutzutage, da ja auch jemand auswandern und ist trotzdem praktisch um die Ecke, weil die Verbindung ja so gut ist und dadurch,-- die Welt wächst vielmehr zusammen als früher, und nicht so abgeschottet.

I: Ja, ist man dann überall, wenn man dann auswandert, was bedeutet das, wenn die Welt zusammenwächst, wenn man woanders hingeht?

S: Dann ist es nicht mehr so schwer, glaube ich. Also mittlerweile, wir haben soviel,

auch, dass wir jetzt Pizza hier haben zum Beispiel (lacht), das war glaube ich früher noch nicht so. Da war man mehr so mein Land - dein Land und jetzt mittlerweile wächst es zusammen. Man kennt von allem ein bisschen. Auch so mit den Türken, die jetzt hier wohnen, also ich kenne das, ich weiß, wie man ein Kopftuch bindet, ich weiß, warum die so was machen und so, also man weiß halt von allem ein bisschen. Man ist so ein Flickenteppich.

I: Mhm. Jetzt wieder die Brücke zu Integration, ist das vielleicht so was, wie ein Flickenteppich oder so?

S: Ja, ja.

I: Oder würdest du das damit auch verbinden?

S: Ja, man knüpft Neues an seinen Flickenteppich an, wenn man sich integriert. Zum Beispiel, ach, das habe ich jetzt noch nicht gewusst, dass man das so oder so machen kann und dann knüpfe ich das halt an, wenn das positiv für mich selber ist und mir hilft, mich zu integrieren halt.

I: Wenn wir jetzt mal überlegen, das Wort Integration, oder sagen wir mal, das, was du auch eben beschrieben hast, wenn wir uns vorstellen, es gibt ein Barometer, ähnlich was die Temperatur oder den Luftdruck misst und man könnte Integration messen (in Anführungszeichen), was müsste man dann messen? Also fällt dir da was ein? Wie könnte man Kriterien für Integration entwickeln?

S: Ja, diese Mischung zwischen altem und neuem, das man altes behält, bei seinen Wurzeln bleibt, und bei seinem Charakter vor allen Dingen bleibt, es bringt nichts, sich zu verstellen, um integriert zu werden, aber auch neue Sachen annimmt, also die Mischung macht's, würde ich sagen.

I: Das ist jetzt auf individueller Ebene.

S: Ja.

I: Wo würde man denn Integration auf gesellschaftlicher Ebene sehen, also eine Stufe abstrakter?

S: Dass man, ich weiß nicht, dass man den Kontakt zwischen zwei Völkern vielleicht irgendwie beobachtet und dann sieht, wie die miteinander agieren, also, dass es dann nicht so----, ich weiß nicht, man kann doch nicht ganz Deutschland angucken und sagen, man müsste es so und so machen, ich glaube, das geht gar nicht.

I: Mhm

S: Ich würde sagen, das geht nicht. Also man kann sich das allgemein angucken, auch so zum Beispiel beim Fußball, wie die Nationen, die jetzt für ihre Mannschaft stehen, wie die sich gegenseitig benehmen, dass sie sich halt nicht irgendwie anschreien oder so. Dass man halt guckt, wie offen die füreinander sind.

I: Okay. Hier sind aus einem Schulbuch so Kriterien der Integration aufgelistet. Ich würde dich bitten, dass du diese verschiedenen Kriterien einfach mal kommentierst, ob du da zustimmst oder nicht. Das ist immer überschrieben: Eine Person ist integriert, wenn…..

S: …..wenn sie gut deutsch spricht.
Ich finde, das ist mittlerweile nicht mehr so wichtig. Wir können genug Sprachen, ich habe jetzt die fünfte Sprache und ich finde, das ist nicht so wichtig. Also man kann sich auch auf englisch unterhalten, also nee, die Sprache. Man sollte sie schon irgendwann lernen, wenn man jetzt dreißig Jahre in dem Land lebt oder so, aber anfangs ist das überhaupt nicht schlimm. Da kann man trotzdem Freunde finden, auch wenn man nicht deutsch spricht.
…..wenn sie vorwiegend deutsche Freunde hat.
Finde ich eigentlich auch nicht wichtig. Es ist halt wieder diese Mischung, dass man nicht sagt, ja die Deutschen, mit denen will ich nicht befreundet sein.

…..wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit hat.
Finde ich mittlerweile auch nicht mehr so wichtig. Das sind ja nur Papiere. Es geht ja um---. Also ich bin eher so auf das Gesellschaftliche fixiert, nicht so auf das Formale.
…..wenn sie so lebt, wie die Deutschen.
Nee, das finde ich nicht in Ordnung. Dann verstellt man sich ja zu sehr. Wenn man seine Wurzeln hat und sagt, ich feiere Weihnachten nicht am 24. sondern am 25. oder, nee, ich glaube die Muslime feiern irgendwann Anfang des Jahres oder so, ne, dass man so was halt dann lässt, weil man ja bei seinen Wurzeln bleiben will.
…..sich in Deutschland wohlfühlt.
Dann ist er auf jeden Fall integriert, weil er sich mit dem Neuen abgefunden hat, also nicht abgefunden, sondern weil er es angenommen hat, für sich selber gesagt hat, okay, das ist hier so, ich kann damit umgehen und ich mache das so.
…..wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen.
Nee, das finde ich eigentlich auch nicht so wichtig, das ist ja wieder so formal, also die meisten deutschen Kinder, wo die Eltern zum Beispiel gut englisch können, die werden ja auch schon zweisprachig erzogen, weil es einfach besser ist.
ähm---…. wenn sie von den Deutschen anerkannt wird.
Ich finde, das ist wieder zu individuell ausgedrückt, es kommt auch auf die Generation an. Also ich glaube, dass unsere Omas und Opas da nicht so schnell Leute anerkennen wie wir jetzt.

I: Warum?

S: Weil die noch die alten Werte haben. Ich glaube, da ist jetzt so ein richtiger Bruch drin.

I: Worin liegt denn der Bruch?

S: Der Bruch liegt darin, dass durch die Kommunikation, glaube ich, auch die Welt zusammen gewachsen ist, wie schon gesagt, dass die älteren Leute vorher so Land für Land hatten, mein Land – dein Land und wir sehen uns zwischendurch mal, aber wir sind praktisch die Welt und nicht mehr nur das Land und wir sind auch so erzogen, also ich zumindest.
……wenn sie sich politisch engagiert.
Nee, finde ich gar nicht, weil selbst die Deutschen (lacht), die engagieren sich ja auch nicht alle. Also das finde ich auch nicht so wichtig. Vor allen Dingen in welcher Richtung, kann ja auch sein, dass sie sich negativ engagiert und das ist ja auch nicht so toll.
…..wenn sie so denkt wie die Deutschen.
Nee, stimme ich auch nicht zu, weil ---man dann ja das Individuelle wieder verliert, und es gibt ja überhaupt keine Norm, wie die Deutschen jetzt denken, also kann man auch nicht denken wie die Deutschen, weil keiner weiß, wie die Deutschen denken. Also das ist ja irgendwie unlogisch.

I: Gut, danke schön. Ich habe jetzt hier noch ein Bild, kannst du versuchen, das zu beschreiben, was du darauf siehst?

S: Ja, da sehe ich, sage ich mal (in Anführungszeichen) typisch Deutsche mit ihren Trachten so in Bayern oder so und die haben dann irgendwie noch eine Deutschlandfahne, ja und das ist glaube ich, so eine Parade, ich denke, dass ist irgend so eine Deutschparade und dann sieht man da noch ein paar Deutschlandfahnen und Leute, die da zugucken. Ich glaube, dass ist so ein typisch deutsches Bild, so eine Kleinstadt, ich weiß nicht, was dahinten für eine Fahne ist, da ist noch so eine rote, aber sieht nicht aus wie die türkische, nee.

I: Also das sind Deutschstämmige.

S: Ja

I: Das ist in Brasilien.

S: Ach so

I: Und das sind Deutschstämmige, also Brasilianer, die ein Fest feiern, sozusagen.

S: Oh, das ist ja schön, hätte ich jetzt nicht gedacht.

I: Und die sind mal aus Deutschland ausgewandert, also das wirkt ja so ein bisschen wie Oktoberfest oder so was in der Art.

S: Ja, also ich hätte jetzt gedacht Bayern, so ein kleines Dorf oder so, ja. Das ist ja cool.

I: Wenn wir jetzt überlegen, dass das in Brasilien ist, würdest du sagen, die sind da integriert?

S: Also ich würde sagen auf jeden Fall. Die haben sich zwar jetzt sehr deutsch angezogen und es sieht auch sehr deutsch aus, aber ich glaube, also wenn sie jetzt das andere Land achten und sagen, sie sind Brasilianer, aber wir haben halt diese Wurzeln, wenn wir hier zu den Wurzeln zurückkommen, dann gibt's halt neue und alte Wurzeln, und man kann die alten Wurzeln ja für eine Parade oder so mal aufnehmen. Das heißt ja nicht, dass man jetzt komplett sein altes Land vergessen sollte. Nee, also ich finde schon, es kommt jetzt darauf an. Kann auch sein, dass jemand sagt, ja also nur deutsches Gut und wir werden jetzt nur deutsch leben, aber das glaube ich nicht. Man integriert sich automatisch ein bisschen.

I: Okay. Jetzt habe ich noch eine Situation von jemandem, der hier mal hergekommen ist und zwar ist das jemand, der aus Russland gekommen ist. Wenn du mal versuchst, seine Situation zu beschreiben.

S: Hier ist ein Junge, der kam in einem Alter von 10 Jahren nach Deutschland und jetzt hat er zwar die Staatsbürgerschaft, also dieses Formelle hat er erfüllt. Aber er fühlt sich nicht als Deutscher, weil die Deutschen sagen ihm, er ist ein Russe, ihn also anders bezeichnen und er in Russland aber jetzt der Deutsche ist, weil er jetzt in Deutschland lebt. Das heißt, er hat so eine Zwischenidentität würde ich das mal nennen und irgendwie keine richtige. Auf der einen Seite ist er der, der gegangen ist, auf der anderen Seite ist er der, der gekommen ist, aber er ist nirgendwo einer, der wirklich schon immer da war. Also das ist so ein Zwischending, und ich würde sagen, das ist ein kleines Dilemma, weil er jetzt keine richtige, ja, keine richtige Form hat, in die er sich einfügen kann.

I: Wie könnte man denn die Situation verbessern von Andrej?

S: Indem man mal auf die anderen zugeht, also, dass man nicht sagt, ich bin nicht nur der Russe, also sagt er ja auch nicht, aber dass er halt versucht, diesen Vorurteilen entgegen zu wirken und zu sagen, die Russen sind nicht alle gleich, oder, ja---und dass er in Russland sagt, die Deutschen sind nicht alle gleich und dass er so ein bisschen vermittelt zwischen den beiden Ländern, dass er halt ja so ne Art Aufklärungsarbeit betreibt, um zu zeigen, dass er nicht nur *d e r* Russe ist, weil, es gibt ja immer diese Form: der Deutsche, der Russe und das finde ich eigentlich auch nicht gut, also es gibt ja viele verschiedene.

I: Liegt das Problem denn bei ihm oder ist es eigentlich nicht eher, was ihm von den anderen gesagt wird?

S: Doch, das ist auf jeden Fall gesellschaftlich, das kenne ich auch. Also ich habe auch öfters, dass ich dann so sage, das ist aber typisch deutsch, obwohl das aber eigentlich gar nicht stimmt. Also ich würde sagen, das ist gesellschaftlich. Einmal von den Russen und einmal von den Deutschen, dass halt die Masse diesen Menschen meint, beurteilen zu müssen, nur weil sie so eine Art Bild entworfen haben, wie jetzt *der* Russe ist und da wird er halt rein gesteckt, weil er russische Wurzeln hat und das finde ich, ja--, also das ist problematisch---und.

I: Was ist denn deutsch?

S: Deutsch ist ein Gartenzwerg, deutsch ist`n Fokohila**,** für mich jetzt (lacht) und es gibt ja so, wie bei Karikaturen.

I: Aber das sind ja Klischees eigentlich.

S: Ja, ja, das sind Klischees, aber das sind, ich weiß nicht. Deutsch, was ist deutsch, deutsch ist für mich alles, was alt ist, also die alten Menschen, mittlerweile haben wir ja nicht mehr

deutsche (*unverst.*).

I: Dann wäre das ja schon fast was negatives, was du mit deutsch verbindest.

S: Nein, nein, es gibt auch *positive* Sachen, ich mag Deutschland auch gerne. Also ich bin eher so weltlich erzogen und ähm, also, ich glaube, das kann man nicht definieren. Das muss jeder für sich selber fest machen. Es gibt halt so, auch bei den Russen zum Beispiel, mit dem Aussehen, oder bei den Türken, man sieht das halt, weil wir in verschiedenen Ländern halt geboren sind, das sieht man von den Genen her, aber, -- oder Asiaten, Asiaten sind ja jetzt ein ganz krasses Beispiel und das ist typisch asiatisch dieses Aussehen zum Beispiel. Am Aussehen oder, weiß ich nicht, wenn ich jetzt an Wodka denke, denke ich an Russland (lacht) und so, also so was, und das ist halt so ein Bild, was entworfen wird von der Gesellschaft und dann projiziert wird auf diesen Menschen, so beim Russen denkt man, na gut, der sitzt abends zu Hause und trinkt Wodka und sieht so und so aus. Obwohl das eigentlich gar nicht sein muss.

I: Und diese Problematik, du hast das mit der Identität ja eigentlich gesagt, dass er keine richtige hat.

S: Ja

I: Muss man denn immer eine haben, sage ich mal, dass ist ja für ihn eine Dilemma-Situation.
S: Ja, also man kann auch zwei haben, also wenn ich jetzt als Deutscher in Australien wohnen würde, dann könnte ich ja sagen, ich bin Deutsch-Australier, auf der einen Seite habe ich mein Haus, meine Heimat oder mein jetziges Haus in Australien, aber meine Heimat ist in Deutschland, nur das ist halt so `ne--, ja wieder so`n Flickenteppich. Aber hier in dem Falle ist das von der Gesellschaft so entworfen, entweder du bist das, oder du bist das, beides geht nicht. Also irgendwie ist er ja beides, aber er wird so bezeichnet.

I: Warum macht das eine Gesellschaft, wenn das so entworfen wird deiner Meinung nach?

S: Ich weiß nicht, das ist so, ja diese Klischees, das entsteht einfach, weil man vielleicht viele Beispiele dafür hat, aber man kann trotzdem, das ist so eine Art Generalisierung, obwohl man eigentlich gar keine Ahnung hat, wie jemand ist. Also, es kann ja sein, dass zum Beispiel die Deutschen viel Bier trinken, aber dass heißt ja nicht, dass jeder Deutsche Bier mag oder so. Wenn man viele Beispiele erhalten hat für etwas, dann generalisiert man das und dann sagt man Stempel drauf, die Deutschen zum Beispiel.

I: Jetzt noch mal vielleicht zu diesem anderen Wort Integration. Würdest du jetzt sagen, der Andrej ist integriert hier aufgrund der Aussage, die er da macht?

S: Ich würde sagen nicht, ich glaube, er ist nirgendwo mehr integriert, er ist in Russland nicht mehr integriert, also wenn er jetzt nach Russland kommen würde, ist er nicht mehr integriert, weil er ähm –als Deutscher gilt, weil er ja jetzt in Deutschland lebt und dieses Bild als Deutscher angeheftet bekommt und in Deutschland ist er nicht integriert, weil er als Russe bezeichnet wird und eigentlich hat er dann keine richtige, ja, keine richtige Identität und integriert ist man dann auch nicht, weil er ja sich selber gar nicht definieren kann. Oder er kann sich vielleicht definieren, aber wie er definiert wird, das ist ein bisschen problematisch.

I: Er wird definiert. Also würdest du sagen, er ist nicht integriert hier zum Beispiel in der Gesellschaft.

S: Wobei, wenn er Freundschaften hat, Sie gucken ja gerade, du guckst ja gerade auf das mindmap (lacht), da denke ich mir so, ja bei Freundschaften schon, aber dieses, --ich weiß nicht, ich finde, das hört sich so nicht integriert an. Weil ihm dieser Stempel so aufgedrückt wird.

I: Das heißt, dann ist er aber auch, wenn wir sagen, er ist nicht integriert, weil ihm der Stempel aufgedrückt wird, dann ist das ja von der Gesellschaft, dann hat die ja auch einen Einfluss, wer als integriert angesehen wird.

S: Ja, auf jeden Fall.

I: Also nicht nur man selbst.

S: Nee, nee, also wie man das auch im Klassenverband sieht, also die Klasse muss sich auch entscheiden, auf jemanden zuzugehen, den man jetzt nicht kennt. Zum Beispiel, weiß ich nicht, wenn jemand etwas dicker ist oder so, dass man dann sagt, ja mit Dicken will ich nichts zu tun haben, Stempel drauf, weg. Dann muss derjenige sich halt entschließen, okay, ich möchte mich jetzt integrieren, ich werde jetzt zu den anderen laufen und mit denen reden oder so und die Gruppe, also es ist so ein Aufeinanderkommen, es müssen schon beide, man kann sich nicht in die Gruppe integrieren, ohne dass die Gruppe das möchte.

I: Mhm.

S: Die Gruppe kann aber auch nicht jemanden integrieren, der sich nicht integrieren möchte. Das kann ja sein, dass jemand sagt, nee, ich bin so, ich möchte so bleiben, ihr seid alle blöd, mit euch will ich nichts zu tun haben.

I: Ich sehe gerade, du hattest ja auch Arbeitsaufgabe als Integration oder darunter gefasst. Was meinst du damit noch mal genau?

S: Also, dass Integration an sich halt eine Aufgabe ist, weil der Mensch halt für sich entschließen muss, diese Arbeit anzugehen. Er muss darüber nachdenken, was ist jetzt typisch für die Gruppe, in die ich mich integrieren will und wie mache ich das, dass ich mich integrieren kann. Aber nicht so, dass ich mich ändere. Also ich denke zum Beispiel darüber nach, --was kann ich denn da nehmen---, ich denke darüber nach, ach ja, die sprechen die und die Sprache, oder den und den Slang, ich kann zwar die Sprache, aber ich kann diesen Slang nicht. Dann überlege ich mir, kann ich diesen Slang sprechen, finde ich das gut, wie die reden, oder finde ich das nicht gut und dann gucke ich halt, stimme ab, ob ich da rein passe oder nicht. Also ob ich jetzt viel zu viele Negativpunkte finde, die ich nicht für mich selber haben möchte, oder halt positive Punkte finde. Und das ist halt eine Aufgabe, dieses erst mal zu reflektieren und zu gucken, passe ich da überhaupt rein.

I: Mhm.

S: Aber das passiert auch meistens so beim--, im Affekt, also dann guckt man halt. Das ist halt eine Aufgabe, sich zu integrieren. Das passiert nicht von selber.

I: Wann ist Integration abgeschlossen?

S: Ich glaube, Integration ist nie abgeschlossen, weil immer wieder neue Leute dazukommen und es dynamisch ist, so jetzt Land, oder eine Klasse, oder so. Es ist ja immer wieder was Neues. Ich würde sagen, Integration ist nie abgeschlossen.

I: Aber du hast ja auch gesagt, für den einzelnen, wenn der Freundschaften oder Kontakte geknüpft hat,--

S: ...dann ist er schon integriert, aber ich würde nicht sagen, dass es 100 % integriert gibt, glaube ich nicht, weil immer wieder neue Aufgaben kommen.

I: Würdest du denn sagen, das Thema Zuwanderung – Integration, worüber wir jetzt gesprochen haben, beeinflusst in irgend einer Weise deinen Alltag, oder das erlebst du im Alltag irgendwo?

S: Ja, auf jeden Fall, also allein schon, wenn wir jetzt mal wieder Fußball gucken, das beeinflusst meinen Alltag indem, dass die anderen Völker, wenn jetzt hier ein Spiel von dem Land ist, dass hier die Fahnen hängen, zum Beispiel Portugal oder so, und dass, wenn die gewinnen, dann auch hier ihre Party feiern und so. Und ich kriege das natürlich mit, und ich sehe dann, wie die das machen und das beeinflusst mich auf jeden Fall, weil ich jeden Tag was Neues lerne über andere Kulturen oder mit anderen Kulturen zusammentreffe oder mit anderen Menschengruppen und ja, also mich beeinflusst das schon.

I: Und Integration, wo erlebst du das im Alltag, was damit zu tun hat?

S: Also das erlebe ich selber, wenn ich in neue Bereiche komme, wenn ich neue Leute kennen lerne oder wo erlebe ich das noch---, ja wenn neue Leute zu der Gruppe kommen, zu der ich gehöre.

I: Meinst du, Integration zeigt sich auf unterschiedlicher Ebene, wie auch zum Beispiel Schulgruppen oder Klassenverband.

S: Ja, Klassen, Land, man weiß es nicht, es geht halt alles.

I: Kennst du Leute, die mal hierher gekommen sind, zugewandert sind oder deren Eltern hierher gekommen sind?

S: Ja, wir haben auch ein paar hier bei uns in der Stufe.

I: Und würdest du sagen, die sind hier integriert?

S: *Ja*,- also die Personen sind schon integriert, ich würde sagen, die sind integriert, haben aber auch ihre Eigenart noch behalten. Nehmen wir jetzt zum Beispiel mal Türken, (lacht) das ist das beste Beispiel, also wir haben Türkinnen hier in der Klasse, die sind zwar sehr modern, ziehen sich auch so an und zeigen das auch, aber sie haben halt immer noch ihr Kopftuch, also behalten ihre Werte bei, also ihre Tradition, ob sie ihre Werte geändert haben, weiß ich jetzt nicht genau. Aber man merkt halt nicht, dass es komplett andere Menschen sind. Es sind ja auch nur Menschen.

I: Aber müssten sie denn, um integriert zu sein, das Kopftuch nicht mehr tragen?

S: Nee, ich glaube, um integriert zu sein, müssten sie das Kopftuch erklären, müssten sie sagen, warum sie das tragen, damit die anderen Menschen sich selber wieder---, damit der Kompromiss stattfinden kann, damit die wieder zusammenwachsen können. Dann kann man sagen, ah okay, du hast jetzt das Kopftuch an, ich weiß warum, wenn du das so findest ist das deine Meinung, also wenn deine Religion das sagt und du das machen möchtest, dann kannst du es ja machen. Ich weiß jetzt warum und gut ist. Das sind so Schritte, die man aufeinander zugeht.

I: Mhm, könntest du dir vorstellen, deine Heimat zu verlassen oder Deutschland zu verlassen?

S: Ja, auf jeden Fall.

I: Warum?

S: Weil es viele Sachen gibt, die mir in Deutschland auf`n Keks gehen, so die Bürokratie und so, also diese festen Normen, und ich habe da eigentlich nichts gegen, mal was Neues kennen zu lernen. Also ich bin so ein Mensch, wenn ich so Routine habe und jeden Tag dasselbe machen muss und mich selber, also mich immer gleich benehmen muss, dann bin ich eh da nicht so glücklich mit. Deswegen mache ich immer was Neues. Ich bin offen für Neues so.

I: Ja, dieses Thema, was wir jetzt besprochen haben, alles was damit zusammenhängt, bist du der Meinung, das sollte in der Schule irgendwo auftauchen, im Unterricht.

S: Integration?

I: Ja.

S: Ja, ich finde, man sollte gerade so, wo das anfängt, so zwischen Grundschule und dann weiterführende Schule, wo die Kinder dann langsam in die Pubertät kommen. Ich finde, da sollte man so`n bisschen, ja, sagen wir mal Aufklärungsarbeit betreiben, weil ich glaube, dass da sehr viele Vorurteile entstehen und auch so Mobbing passieren kann.

I: Bei ausländischen Kindern?

S: Ja, wenn Ausländische dann dazu kommen. Also als Kind hat man ja keine Vorurteile und dann fängt das so langsam an mit der Gesellschaft. Man fängt an, mit der Gesellschaft zu agieren, man fängt an, sich modisch anzuziehen und in der Zeit, finde ich, sollte man schon darüber sprechen und sagen, es gibt Leute, die sind anders, aber das heißt nicht, wenn man anders ist, dass man dann schlecht ist.

I: Was heißt denn anders sein?

S: Anders sein ist, ja einfach, wenn man aus einem anderen Land kommt, eine andere Tradition hat oder so und halt nicht der Gruppe so komplett entspricht, so den Gewohnheiten, die die Kinder bzw. Jugendlichen dann haben und dann finde ich, sollte man da so ein bisschen, wieder diese Kompromisse, so`n Impuls geben, diese Kompromisse zu schließen.

I: Würdest du denn sagen, das Thema gehört in die Oberstufe, also meinetwegen in den sozialwissenschaftlichen Unterricht oder eher nicht?

S: Also ich finde, das gehört auf jeden Fall in den Unterricht so in diskutabler Form. Also ich glaube, dass wir mittlerweile alle so ein bisschen wissen zu unserem Erwachsenwerden, dass es anderes gibt und dass wir auch wissen, dass wir aufeinander zugehen können und dass Kompromisse hilfreich sind, aber wir sollten da noch *mehr* , das mehr anschneiden, weil, das ist immer so ein Thema, das wird irgendwie ein bisschen totgeschwiegen.

I: Warum?

S: Weil es problematisch ist, darüber zu reden.

I: Inwiefern ist es denn problematisch darüber zu reden?

S: Es gibt so, ja, mit diesen ganzen verschiedenen Ansichten, die man hat und die verschiedenen Werte, es ist ja jeder anders.

I: Noch mal zurück auf die politische Ebene, politische Inhalte, wo sich Politik mit beschäftigt, Integration, wo wird das in der Politik angewandt, oder was ist da politisch dran? Kannst du dir das vorstellen?

S: Politisch ist, dass es da um Länder geht, um Nationen, die zusammenwachsen und auf Länderebene haben wir ja Leute, die für uns da stellvertretend in der Politik zusammen sind und die diskutieren halt darüber, wie es dem Volk am besten geht, denn ich glaube nicht, dass es dem Volk gut geht, wenn die so nebeneinander leben und sagen, nee, wir wollen nichts miteinander zu tun haben.

I: Wie kann denn Politik darauf Einfluss nehmen auf Integration?

S: Ja, wieder so Aufklärungsarbeit, auch mitmachen. Auf jeden Fall, dass man auch sagt, wir *wollen* neue Leute, die geben unserem Land einen schönen Impuls, dass wir auch so eine Art Vorbildfunktion erfüllen. Dass auch die Leute, die die Werte noch nicht so haben, dass wir zusammenwachsen sollten meiner Meinung nach, dass die halt auch merken, dass das gut ist für uns.

I: Was würdest du denn sagen, wenn Integration nicht erfolgt, was ist dann, was ist die Alternative?

S: Die Alternative zu Integration?

I: Ja

S: Ich glaube, es gibt keine, man muss sich integrieren, weil sonst kommt man nicht klar. Also man kommt schon klar, aber die Frage, ob man dann glücklich damit ist, ist so die Sache. Wenn ich in einem Land bin und mir denke, ja, das Land ist blöd, dann wird die

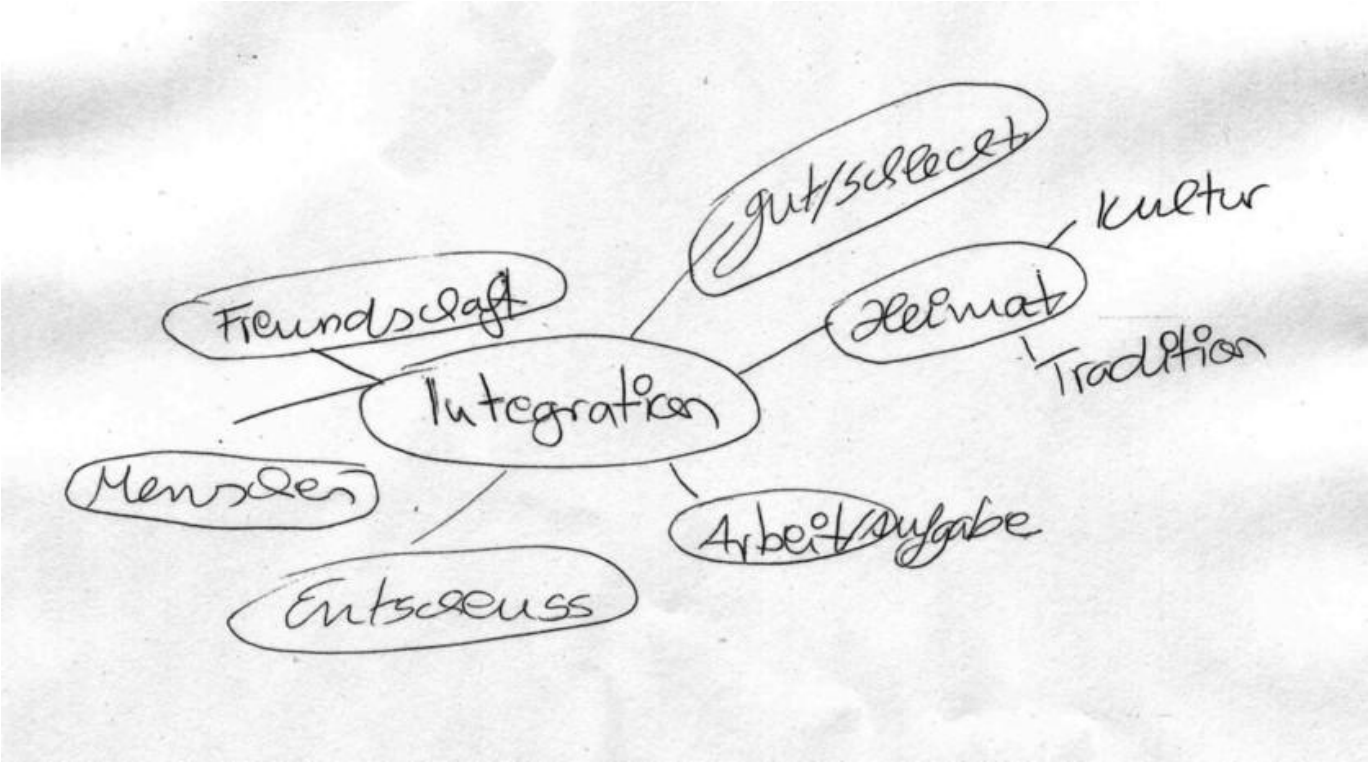
Gesellschaft mir schnell das Feedback geben und mir sagen, ja, dann geh doch wieder zurück, wenn die uns nicht magst.

I: Okay, hast du noch eigene Anmerkungen oder Fragen in der Art?

S: Eigentlich nicht, nee.

I: Gut, dann würde ich sagen, wir sind durch. Dann sage ich schon mal vielen Dank.

Anna - Gedankenlandkarte



Anna – Redigierte Aussagen

[1-5] Menschen verlassen ihr Zuhause und ihre Heimat, wenn Krieg und Vertreibung herrscht, oder wenn man in der Heimat keine Arbeit mehr findet, weil eine Krise ist.

[7-10] Heimat ist, wenn man sich wohlfühlt, wenn man sich mit dem Land, wo man ist, identifizieren kann, zum Beispiel beim Fußball.

[12-15] Heimat sind auch die Menschen, die Art der Menschen, wie sie sich in dem Land benehmen, die Kultur, dass man sich damit identifizieren kann.

[17-19] Heimat und Kultur ist ähnlich, das ist zusammen verankert.

[21-25] Kultur ist Tradition und Feiertage, bestimmte Sachen, die ein Land ausmachen, zum Beispiel Speisen.

[27-30] Kultur ist länderübergreifend, nicht unbedingt in den Grenzen, weil Österreich ähnlich ist wie wir, also eher regionenmäßig.

[34] Wobei man seine Kultur auch in einem anderen Land leben kann.

[36-40] Im Alltag erleben wir Kultur in den Gewohnheitssachen, die wir uns angewöhnen. So wie wir uns selber benehmen, ist kulturangepasst.

[42-45] Das entsteht, wenn die Menschen in der Gesellschaft zusammen sind.

[49] Das hat keiner festgelegt, sondern das ist entstanden.

[60-66] Menschen und Freundschaft, was verbunden sein sollte, weil Integration mit Freundschaft besiegelt wird. Also, wenn jemand in der Gesellschaft integriert ist, dann zeigt sich das anhand von Freundschaften und dem Zusammenhalt mit den Menschen.

[68-79] Dass man Verbindungen knüpft, da wo man ist. So wie bei mir, ich bin neu auf die Schule hier gekommen und als ich dann angefangen habe, neue Verbindungen mit neuen Freunden einzugehen, dann hat sich da Integration gezeigt, dass man sich einfügt in das Ganze - mit den Menschen zusammen. Das ist nicht unbedingt so, dass der Türke, der in das Land kommt - mit dem Deutschen, er könnte ja auch mit Deutsch-Türken befreundet sein. Es geht nicht um die Länder, sondern um die Menschen, die dann zusammen sind.

[85-91] Integration ist auch ein Entschluss, weil man kann sich auch nicht-integrieren und man kann sich bewusst dafür entscheiden, sich nicht zu integrieren - in seinem Raum zu bleiben. Auch wenn man in der neuen Gesellschaft ist und somit kann das (Integration) gut und schlecht sein, weil es darauf ankommt, wo man sich integriert. Wenn man sich zum Beispiel in rechtsextremen Gruppen integriert, ist das nicht so toll. Also hat Integration eine gute und eine schlechte Seite. Es kommt darauf an, wo man sich integriert.

[96-101] Wenn man sich nicht integriert, dann schottet man sich ab und will auch nicht die Freundschaft mit den Leuten, die ja dann durch Integration entstehen, die man praktisch abblockt und sagt: „Ich möchte mit denen nichts zu tun haben, ich mache mein eigenes Ding (mache nichts mit den anderen).“ Dann ist man auch nicht offen für die Kultur in dem Land, oder für die Art und Weise, wie die anderen Menschen agieren.

[103-107] Wenn man sich nicht integriert, würde ich das als negativ bewerten.

[109-111] Ich finde, [Integration] muss sein - wenn Menschen aufeinander treffen, müssen sie miteinander klar kommen und nicht sagen: „Meins – deins“, weil wir sind ja alle schließlich nur Menschen.

[115-118] Arbeit beziehungsweise Aufgabe - Integration ist auch eine Aufgabe für den Menschen, weil er versuchen muss, sich ein bisschen zu ändern, um sich den anderen anzupassen. Aber man muss auch irgendwie man selbst bleiben. Weil sonst ist das wieder schief gegangen mit der Integration, man muss halt gucken.

[120-122] Sich ändern bedeutet, dass man nicht sagt: „Alles Neue ist schlecht“ - dass man das Neue zulässt.

[126-131] Nehmen wir jetzt mal ein ganz Banales, zum Beispiel das Essen. Wenn man zum Beispiel in ein neues Land kommt und sagt „Die Speisen des Landes, die gefallen mir nicht und die esse ich nicht und ich probiere das auch nicht“. Wenn man komplett abblockt - das ist eine Aufgabe, eine Überwindung zu finden und zu sagen: „Ja, etwas Neues kann auch gut sein“ - nicht nur beim Alten hängen zu bleiben.

[135-137] Heimat bedeutet, dass man durch die Integration eine Heimat gewinnt, wenn man in ein neues Land kommt, dann ist das alte Land immer noch die Heimat, das kann man ja nicht verübeln, aber man sollte das Neue auch als Heimat ansehen.

[139-145] Heimat kann sich verändern, das kann ja sein, dass jemand aus einem Land kommt in ein neues Land und sagt: „Das neue Land gefällt mir viel besser“. Das ist nicht schlimm. Damit ist Kultur und Tradition verbunden, weil ich Heimat mit so was verbinde, wenn man dann die Traditionen annimmt - zum Beispiel die anderen Feiertage, oder die Religion, oder wie die Leute sich kleiden.

[147-152] Es muss nicht sein, eine andere Religion anzunehmen, man kann ja selbst entscheiden, wie man sich ändern will, in welchen Bereichen, aber man sollte sich ein bisschen anpassen. Das heißt, diese Individualität sollte bestehen bleiben, aber man sollte sich trotzdem ein bisschen anpassen.

[154-159] Individualität bleibt in den Sachen, die man gut an sich gut findet, die man vorher hatte und mit denen man auch in der neuen Gesellschaft klar kommt. Also sollte man nicht sagen: „Ja ich bin so und ich bleibe so und komme mit den Leuten nicht klar.“ Sondern man muss sich ein bisschen anpassen, man muss sich entgegen kommen - so eine Art Kompromiss schließen.

[161-166] Integration, würde ich mit dem Wort Freundschaft auf den Punkt bringen, wiederum auch nicht, man kann ja integriert und nicht unbedingt befreundet sein. Zusammenarbeit vielleicht. Zusammenarbeit zwischen neuem und altem - Zusammenarbeit würde ich sagen.

[168-178] In Deutschland ist es problematisch ist mit dem Dritten Reich früher, das ja alle immer sagen, das Deutschland nicht so gut integriert und man will die Welt zusammenwachsen lassen, auch mit Globalisierung. Dass man guckt, dass die Welt zusammengehört, auch mit den Kommunikatikonsmitteln heutzutage, da kann jemand auswandern und ist trotzdem praktisch um die Ecke, weil die Verbindung so gut ist und dadurch wächst die Welt vielmehr zusammen als früher und ist nicht so abgeschottet.

[180-188] Dadurch ist es nicht mehr so schwer. Also dass wir jetzt Pizza hier haben zum Beispiel, das war früher noch nicht so. Da war man mehr so: „Mein Land - dein Land“ und jetzt mittlerweile wächst es zusammen. Man kennt von allem ein bisschen. Auch mit den Türken, die jetzt hier wohnen, ich kenne das - weiß, wie man ein Kopftuch bindet und warum die so was machen. Man weiß von allem ein bisschen. Man ist so ein Flickenteppich.

[195-200] Man knüpft Neues an seinen Flickenteppich an, wenn man sich integriert. Zum Beispiel: „Das habe ich jetzt noch nicht gewusst, dass man das so oder so machen kann.“ Dann knüpfe ich das an, wenn das positiv für mich ist und mir hilft, mich zu integrieren.

[202-211] Ein Kriterium für Integration ist diese Mischung zwischen altem und neuem, das man Altes behält, bei seinen Wurzeln und bei seinem Charakter bleibt - es bringt nichts, sich zu verstellen, um integriert zu werden - aber auch neue Sachen annimmt, also die Mischung macht es aus.

[217-223] Abstrakter wäre es, wenn man den Kontakt zwischen zwei Völkern irgendwie beobachtet und dann sieht, wie die miteinander agieren - ich weiß nicht, man kann doch nicht ganz Deutschland angucken und sagen, man müsste es so und so machen, ich glaube, das geht gar nicht (das geht nicht).

[227-230] Man kann sich das allgemein angucken, zum Beispiel beim Fußball, wie die Nationen, die für ihre Mannschaft stehen sich gegenseitig benehmen, dass sie sich nicht irgendwie anschreien. Dass man guckt, wie offen die füreinander sind.

[236-241] Bezüglich des Kriteriums „gut deutsch spricht, finde ich, dass es mittlerweile nicht mehr so wichtig ist. Wir können genug Sprachen, ich habe jetzt die fünfte Sprache und ich finde das nicht so wichtig. Man kann sich auch auf Englisch unterhalten. Man sollte sie schon irgendwann lernen, wenn man dreißig Jahre in dem Land lebt, aber anfangs ist das überhaupt nicht schlimm. Man kann trotzdem Freunde finden, auch wenn man nicht deutsch spricht.

[242-244] Das Kriterium „vorwiegend deutsche Freunde“ finde ich eigentlich auch nicht wichtig. Es ist wieder diese Mischung, dass man nicht sagt: „Die Deutschen, mit denen will ich nicht befreundet sein“.

[246-248] Das Kriterium „deutsche Staatsangehörigkeit“ finde ich mittlerweile auch nicht mehr so wichtig. Das sind ja nur Papiere. Ich bin eher auf das Gesellschaftliche fixiert, nicht auf das Formale.

[249-253] Das Kriterium „so lebt wie die Deutschen“ finde ich nicht in Ordnung. Dann verstellt man sich zu sehr. Wenn man seine Wurzeln hat und sagt, ich feiere Weihnachten nicht am 24. sondern am 25. Ich glaube die Muslime feiern Anfang des Jahres dass man so was dann lässt, weil man bei seinen Wurzeln bleiben will.

[254-257] Wenn man sich in Deutschland wohlfühlt, ist man auf jeden Fall integriert, weil man sich mit dem Neuen abgefunden hat, also nicht abgefunden, sondern weil man es angenommen hat - für sich selbst gesagt hat: „Okay, das ist hier so, ich kann damit umgehen und ich mache das so.“

[258-261] Dass die Kinder nur noch deutsch sprechen finde ich auch nicht so wichtig, das ist ja wieder so formal, die meisten deutschen Kinder, deren Eltern zum Beispiel gut englisch können, werden auch schon zweisprachig erzogen, weil es einfach besser ist.

[262-276] Ich finde das Kriterium „von den Deutschen anerkannt“ ist wieder zu individuell ausgedrückt, es kommt auch auf die Generation an. Ich glaube, dass unsere Omas und Opas nicht so schnell Leute anerkennen wie wir jetzt. Weil die noch die alten Werte haben. Ich glaube, da ist jetzt so ein richtiger Bruch drin. Der Bruch liegt darin, dass durch die Kommunikation auch die Welt zusammen gewachsen ist - wie schon gesagt, dass die älteren Leute vorher so Land für Land hatten, mein Land – dein Land und wir sehen uns zwischendurch mal, aber wir sind praktisch die Welt und nicht mehr nur das Land und wir sind auch so erzogen - also ich zumindest.

[277-280] „Wenn sie sich politisch engagiert“ finde ich gar nicht - die Deutschen engagieren sich ja auch nicht alle. Also das finde ich auch nicht so wichtig. Vor allen Dingen in welche Richtung, es kann auch sein, dass sie sich negativ engagiert und das ist nicht so toll.

[281-285] Bezüglich des Kriteriums „so denkt wie die Deutschen“ stimme ich auch nicht zu, weil man dann ja das Individuelle verliert, und es gibt überhaupt keine Norm, wie die Deutschen jetzt denken, also kann man auch nicht denken wie die Deutschen, weil keiner weiß, wie die Deutschen denken. Also das ist irgendwie unlogisch.

[287-295] Auf dem Bild sehe ich typisch Deutsche (in Anführungszeichen) mit ihren Trachten in Bayern und die haben eine Deutschlandfahne. Das ist so eine Parade, irgend so eine Deutschparade. Man sieht da noch ein paar Deutschlandfahnen und Leute, die zugucken. Ich glaube, dass ist so ein typisch deutsches Bild, eine Kleinstadt, ich weiß nicht, was dahinten für eine Fahne ist, da ist noch so eine rote, sieht aber nicht aus wie die Türkische.

[314-325] Also ich würde sagen, dass die auf jeden Fall dort integriert sind. Die haben sich zwar sehr deutsch angezogen und es sieht auch sehr deutsch aus, aber wenn sie jetzt das andere Land achten und sich sagen, sie sind Brasilianer, aber wir haben diese Wurzeln, wenn wir hier zu den Wurzeln zurückkommen, dann gibt es neue und alte Wurzeln, und man kann die alten Wurzeln ja für eine Parade oder so mal aufnehmen. Das heißt ja nicht, dass man komplett sein altes Land vergessen sollte. Das kommt darauf an. Es kann auch sein, dass jemand sagt, nur deutsches ist gut und wir werden jetzt nur deutsch leben, aber das glaube ich nicht. Man integriert sich automatisch ein bisschen.

[331-339] Andrej kam im Alter von 10 Jahren nach Deutschland und hat zwar die Staatsbürgerschaft, dieses Formelle hat er erfüllt. Aber er fühlt sich nicht als Deutscher, weil die Deutschen ihm sagen, er ist ein Russe, ihn also anders bezeichnen. In Russland ist er aber jetzt der Deutsche, weil er jetzt in Deutschland lebt. Das heißt, er hat so eine Zwischenidentität und irgendwie keine richtige. Auf der einen Seite ist er der, der gegangen ist, auf der anderen Seite ist er der, der gekommen ist, aber er ist nirgendwo einer, der wirklich schon immer da war. Also das ist so ein Zwischending und das ist ein kleines Dilemma, weil er keine richtige Form hat, in die er sich einfügen kann.

[341-349] Man könnte die Situation von Andrej verbessern, indem man auf die anderen zugeht - dass man nicht sagt „Ich bin nicht nur der Russe“ - sagt er ja auch nicht, aber dass er versucht, diesen Vorurteilen entgegen zu wirken und zu sagen: „Die Russen sind nicht alle gleich“ Und dass er in Russland sagt: „Die Deutschen sind nicht alle gleich“ Und dass er so zwischen den beiden Ländern vermittelt, so eine Art Aufklärungsarbeit betreibt, um zu zeigen, dass er nicht nur d e r Russe ist, weil, es gibt ja immer diese Form: der Deutsche, der Russe und das finde ich nicht gut, es gibt ja viele verschiedene.

[351-359] Das Problem ist auf jeden Fall gesellschaftlich, das kenne ich auch, dass ich dann so sage: „Das ist aber typisch deutsch“. Obwohl das eigentlich gar nicht stimmt. Das ist gesellschaftlich. Einmal von den Russen und einmal von den Deutschen, dass die Masse der Menschen meint, beurteilen zu müssen, nur weil sie so eine Art Bild entworfen haben, wie jetzt der Russe ist und da wird er rein gesteckt, weil er russische Wurzeln hat und das finde ich problematisch.

[361-364] Deutsch ist ein Gartenzwerg, deutsch ist Vokuhila - wie bei Karikaturen.

[366-370] Das sind Klischees. Deutsch, was ist deutsch? Deutsch ist für mich alles, was alt ist,

also die alten Menschen, mittlerweile haben wir ja nicht mehr deutsche (*unverst.*).

[372-383] Es gibt auch positive Sachen, ich mag Deutschland auch gerne. Ich bin weltlich erzogen und glaube, das kann man nicht definieren. Das muss jeder für sich selber fest machen. Es gibt auch bei den Russen zum Beispiel, mit dem Aussehen, oder bei den Türken, man sieht das halt, weil wir in verschiedenen Ländern halt geboren sind, das sieht man von den Genen oder Asiaten. Asiaten sind ein ganz krasses Beispiel und das ist typisch asiatisch dieses Aussehen. Am Aussehen - oder wenn ich jetzt an Wodka denke, denke ich an Russland. Das ist so ein Bild, was entworfen wird von der Gesellschaft und dann projiziert wird auf diesen Menschen - beim Russen denkt man, der sitzt abends zu Hause und trinkt Wodka und sieht so und so aus. Obwohl das eigentlich gar nicht sein muss.

[390-396] Man kann auch zwei Identitäten haben. Wenn ich jetzt als Deutscher in Australien wohnen würde, dann könnte ich ja sagen, ich bin Deutsch-Australier, auf der einen Seite habe ich mein Haus, meine Heimat oder mein jetziges Haus in Australien, aber meine Heimat ist in Deutschland, das ist wieder so ein Flickenteppich. Aber hier in dem Fall ist das von der Gesellschaft so entworfen, entweder du bist das, oder du bist das, beides geht nicht. Also irgendwie ist er ja beides, aber er wird so bezeichnet.

[398-405] Diese Klischees entstehen, weil man viele Beispiele dafür hat - das ist so eine Art Generalisierung, obwohl man eigentlich gar keine Ahnung hat, wie jemand ist. Es kann ja sein, dass zum Beispiel die Deutschen viel Bier trinken, aber dass heißt ja nicht, dass jeder Deutsche Bier mag. Wenn man viele Beispiele für etwas erhalten hat, dann generalisiert man das und man sagt: „Stempel drauf“ - die Deutschen zum Beispiel.

[407-416] Andrej ist nirgendwo mehr integriert, er ist in Russland nicht integriert - wenn er jetzt nach Russland gehen würde, ist er nicht mehr [dort] integriert, weil er als Deutscher gilt, jetzt in Deutschland lebt und dieses Bild als Deutscher angeheftet bekommt. In Deutschland ist er nicht integriert, weil er als Russe bezeichnet wird und eigentlich hat er keine richtige Identität – dann ist man nicht integriert ist, weil er ja sich selbst gar nicht definieren kann. Oder er kann sich vielleicht definieren, aber wie er definiert wird, das ist ein bisschen problematisch.

[418-424] Wobei, wenn er Freundschaften hat - bei Freundschaften schon, aber das hört sich so nicht integriert an. Weil ihm dieser Stempel so aufgedrückt wird.

[434-440] Es ist wie man das auch im Klassenverband sieht, die Klasse muss sich auch entscheiden, auf jemanden zuzugehen, den man nicht kennt. Zum Beispiel, wenn jemand etwas dicker ist und man sagt: „Mit Dicken will ich nichts zu tun haben, Stempel drauf, weg“. Dann muss derjenige sich entschließen, ich möchte mich jetzt integrieren, ich werde jetzt zu den anderen laufen und mit denen reden oder und die Gruppe, also es ist so ein Aufeinanderzukommen, man kann sich nicht in die Gruppe integrieren, ohne dass die Gruppe das möchte.

[444-446] Die Gruppe kann aber auch nicht jemanden integrieren, der sich nicht integrieren möchte. Es kann ja sein, dass jemand sagt: „Nein, ich bin so, ich möchte so bleiben, ihr seid alle blöd - mit euch will ich nichts zu tun haben“.

[451-461] Integration ist an sich eine Aufgabe ist, weil der Mensch halt für sich entschließen muss, diese Arbeit anzugehen. Ich muss darüber nachdenken, was jetzt typisch für die Gruppe ist, in die ich mich integrieren will und wie mache ich das, dass ich mich integrieren kann. Aber nicht so, dass ich mich ändere. Also ich denke zum Beispiel darüber nach, die sprechen die und die Sprache, oder den und den Slang, ich kann zwar die Sprache, aber ich kann diesen Slang nicht. Dann überlege ich mir, kann ich diesen Slang sprechen, finde ich das gut, wie die reden, oder finde ich das nicht gut und dann gucke ich, stimme ab, ob ich da herein passe oder nicht. Ob ich zu viele Negativpunkte finde, die ich nicht für mich selbst haben möchte, oder positive Punkte finde. Das ist eine Aufgabe, dieses erst mal zu reflektieren und zu gucken, passe ich da überhaupt rein.

[465-466] Aber das passiert auch meistens so im Affekt. Es ist eine Aufgabe, sich zu integrieren. Das passiert nicht von selbst.

[468-472] Integration ist nie abgeschlossen (Ich würde sagen, Integration ist nie abgeschlossen), weil immer wieder neue Leute dazukommen und es dynamisch ist, ob Land, oder Klasse, oder so. Es ist ja immer wieder etwas Neues.

[474-478] Wenn der Einzelne Freundschaften oder Kontakte geknüpft hat, dann ist er schon integriert, aber ich würde nicht sagen, dass es 100 % integriert gibt, weil immer wieder neue Aufgaben kommen.

[480-490] Das Thema Integration und Zuwanderung beeinflusst, auf jeden Fall meinen

Alltag, wenn wir Fußball gucken, das beeinflusst meinen Alltag, weil die anderen Völker – wenn hier ein Spiel von dem Land ist, hier die Fahnen hängen, zum Beispiel Portugal. Wenn die gewinnen, feiern die auch hier ihre Party. Ich kriege das mit, ich sehe, wie die das machen und das beeinflusst mich, weil ich jeden Tag etwas Neues über andere Kulturen lerne oder mit anderen Kulturen zusammentreffe oder mit anderen Menschengruppen.

[492-496] Das erlebe ich selbst, wenn ich in neue Bereiche komme, wenn ich neue Leute kennen lerne - wenn neue Leute zu der Gruppe kommen, zu der ich gehöre.

[498-501] Integration zeigt sich auf unterschiedlicher Ebene, wie auch zum Beispiel Klassen, Land, es geht alles.

[503-506] Ich kenne Leute, die mal hierher gekommen sind, zugewandert sind, wir haben auch ein paar hier bei uns in der [Klassen]Stufe.

[508-516] Die Personen sind schon integriert, haben aber auch ihre Eigenart behalten. Nehmen wir jetzt zum Beispiel mal Türken, das ist das beste Beispiel: Wir haben Türkinnen in der Klasse, die sind zwar sehr modern, ziehen sich auch so an und zeigen das auch, aber sie haben immer noch ihr Kopftuch, behalten also ihre Werte bei, ihre Tradition - ob sie ihre Werte geändert haben, weiß ich jetzt nicht genau. Aber man merkt nicht, dass es komplett andere Menschen sind. Es sind ja auch nur Menschen.

[518-526] Um integriert zu sein, müssten sie das Kopftuch erklären, sagen, warum sie das tragen, damit der Kompromiss stattfinden kann und die wieder zusammenwachsen können. Dann kann man sagen: „Okay, du hast das Kopftuch an - ich weiß warum - wenn du das so findest ist das deine Meinung. Wenn deine Religion das sagt und du das machen möchtest, dann kannst du es ja machen. Ich weiß jetzt warum und das ist gut“. Das sind so Schritte, die man aufeinander zugeht.

[528-540] Ich könnte mir vorstellen, meine Heimat – Deutschland zu verlassen, weil es viele Sachen gibt, die mir in Deutschland auf den Keks gehen, die Bürokratie, diese festen Normen und ich habe eigentlich nichts dagegen, mal etwas Neues kennen zu lernen. Ich bin so ein Mensch, wenn ich Routine habe und jeden Tag dasselbe machen muss und mich immer gleich benehmen muss, dann bin ich damit nicht so glücklich. Deswegen mache ich immer was Neues. Ich bin offen für Neues.

[542-553] Das Thema Integration sollte man zwischen Grundschule und weiterführende Schule im Unterricht auftauchen, wenn die Kinder dann langsam in die Pubertät kommen. Ich finde, da sollte man so ein bisschen Aufklärungsarbeit betreiben, weil ich glaube, dass da sehr viele Vorurteile entstehen und auch Mobbing passieren kann.

[557-562] Wenn ausländische Kinder dazu kommen. Als Kind hat man keine Vorurteile und dann fängt das so langsam mit der Gesellschaft an. Man fängt an, mit der Gesellschaft zu agieren, man fängt an, sich modisch anzuziehen und in der Zeit sollte man schon darüber sprechen und sagen: „Es gibt Leute,
die sind anders, aber das heißt nicht, wenn man anders ist, dass man dann schlecht ist.“

[564-570] Anders sein heißt, wenn man aus einem anderen Land kommt, eine andere Tradition hat oder so und der Gruppe nicht so komplett entspricht, so den Gewohnheiten, die die Kinder bzw. Jugendlichen dann haben und dann sollte man wieder Kompromisse - einen Impuls geben - diese Kompromisse schließen.

[572-579] Das gehört auf jeden Fall in den Unterricht - in diskutabler Form. Ich glaube, dass wir mittlerweile alle so ein bisschen Wissen zu unserem Erwachsenwerden, dass es anderes gibt und dass wir auch wissen, dass wir aufeinander zugehen können und dass Kompromisse hilfreich sind, aber wir sollten das noch mehr anschneiden, weil, das totgeschwiegen wird.

[583] Weil es problematisch ist, darüber zu reden.

[585-588] Es gibt diese ganz verschiedenen Ansichten, die man hat und die verschiedenen Werte, es ist ja jeder anders.

[590-598] Politisch an Integration ist, dass es um Länder geht, um Nationen, die zusammenwachsen und auf Länderebene haben wir Leute, die für uns da stellvertretend in der Politik zusammen sind und die diskutieren darüber, wie es dem Volk am besten geht. Ich glaube nicht, dass es dem Volk gut geht, wenn die so nebeneinander leben und sagen: „Wir wollen nichts miteinander zu tun haben.“

[600-606] Politik kann auch Aufklärungsarbeit machen. Auf jeden Fall, dass man auch sagt: „Wir wollen neue Leute, die geben unserem Land einen schönen Impuls“. Dass wir auch so eine Art Vorbildfunktion erfüllen. Dass auch die Leute, die die Werte noch nicht haben - dass wir zusammenwachsen sollten - dass die halt auch merken, dass das gut ist für uns.

[608-619] Ich glaube, es gibt keine Alternative zur Integration, man muss sich integrieren, weil man sonst nicht klar kommt. Also man kommt schon klar, aber die Frage, ob man dann glücklich damit ist, ist die Sache. Wenn ich in einem Land bin und mir denke: „Das Land ist blöd“, dann wird die Gesellschaft mir schnell das Feedback geben und mir sagen: „Dann geh doch wieder zurück, wenn du uns nicht magst“.

Interview-Transkript TOM

(*Einleitung*)

I: Aus welchen Gründen kommen Leute hierher nach Deutschland – also wandern ein, was glaubst du?

S: Aus Armut im Land, Krieg, oder Vertreibung.

I: Mhm, und würdest du Deutschland als Einwanderungsland sehen, oder Einwanderungsgesellschaft?

S: Ja.

I: Warum?

S: Mhm, weil ich denke, dass Deutschland recht viele Emigranten aufgenommen hat oder immer noch aufnimmt. Wie es in den 70-iger Jahren mit den Gastarbeitern angefangen hat, ---ja.

I: Weißt du, unter welchen Punkten das in der Politik diskutiert wird?

S: Ich denke schon.

I: Wie, in welchem Bezug?

S: Ich denke, dass gewisse Parteien die Deutschen damit bombardieren und den Deutschen Angst macht und die wiederum richten sich auch an die anderen Politiker und die müssen halt darauf antworten.

I: Wie würde das beispielsweise politisch genutzt, was du eben gesagt hast, die Menschen bombardiert?

S: Diese gewissen Parteien, NPD zum Beispiel, könnten oder machen ja der Bevölkerung Angst mit diesem Schlagwort Überflutung, Übervölkerung und dass die Menschen halt, da sie es immer wieder hören, lesen und sehen Angst bekommen und sich halt in gewisser Weise auch wehren wollen.

I: Was meinst du mit wehren?

S: Das man sich dann gegen die Menschen wendet und gegen Einwanderung ist.

I: Mhm. ----. Hast du schon einmal das Wort Integration gehört?

S: Ja.

I: Kannst du vielleicht mal versuchen, eine Mindmap zu machen, was du dir unter dem Wort Integration vorstellst in diesem Zusammenhang, sozusagen aufzumalen, zu systematisieren, was du dir darunter vorstellst und was das Wort für dich bedeutet (in Anführungszeichen).

S: Mhm.

(*Unterbrechung der Tonaufzeichnung*)

I: Jetzt müsste es wieder gehen, okay. Ja, was hast du jetzt unter Integration geschrieben, vielleicht versuchst du das mal zu erklären, was du da gemalt hast oder aufgeschrieben hast.

S: Ich fange einfach mal an mit dem Stichwort: Einwanderer aus anderen Ländern. Es gibt einmal jene, die als Flüchtlinge in diese Länder kommen oder Menschen sind, die in diesem Land ein neues Glück suchen, neue Arbeit, einfach mehr Wohlstand. --Dieses bildet dann eine Multi-Kulti-Gesellschaft, die sowohl Vorteile als auch Gefahren mit sich bringt.

I: Was wären das für Vorteile? Oder was würdest du unter Multi-Kulti-Gesellschaft verstehen, wenn du es erklären müsstest?

S: Kann man vielleicht in Deutschland so sagen, die ganzen Dönerbuden, wo jeder mal ganz gerne hingeht, schnell was isst, es ist einfach so ein Vorteil, der aus einer anderen Kultur gekommen ist, dem wir hier in Deutschland auch verfestigt haben.

I: Mhm. Versuch das mal ein bisschen zu erfassen, was macht Kultur aus für dich?

S: Das sind die Errungenschaften der Menschen auf technischer --- ähm wirtschaftlicher und geistiger Ebene.

I: Was heißt das?

S: Das ist – also der Stand der Entwicklung und des Zusammenlebens.

I: Und was wären jetzt bei dieser multi-kulturellen Gesellschaft die Gefahren, die du da siehst, was du aufgeschrieben hast?

S: Ich meine, es gibt bei jeder Veränderung irgend welche Gefahren, die ---, dass halt, ---- Dass diese beiden Kulturen vielleicht aufeinandertreffen und einfach keine Übereinstimmung haben und somit dann halt eine Tradition, eine kulturelle Gegebenheit, aufgegeben werden müsste.

I: Findest du, dass Deutschland eine multi-kulturelle Gesellschaft ist?

S: --- Die letzte Bundesregierung hat zumindest darauf hin gearbeitet.

I: Warum?

S: Weil sie der Meinung war, dass das das beste Mittel wäre, um Deutschland nach vorne zu bringen.

I: Was heißt denn darauf hin gearbeitet?

S: Indem sie es halt einfacher gemacht hat, wenn man hier einwandern wollte und man die hier einfach auch gebraucht hat, -- in der Wirtschaft.

I: Mhm. Was macht denn eine multi-kulturelle Gesellschaft denn aus, was sind Charakteristika?

S: Dass alle kulturellen Errungenschaften dieser einen Kultur übernommen werden.

I: Welcher Kultur, das habe ich noch nicht verstanden.

S: Ja, mhm. Zum Beispiel treffen ja in Berlin verschiedene Kulturen aufeinander. Einmal die Kultur der Deutschen vielleicht, dann die Kultur der Südländer. Und unter diesen südländischen Kulturen gibt es auch immer wieder andere Kulturen, die sich vielleicht auch ein bisschen untereinander ausschließen.

I: Was meinst du denn mit auschließen?

S: Die gegensätzlich sind --- oder nicht passen, von den Religionen oder auch der Werte.

I: Inwiefern zeigen sich denn diese Kulturen oder kulturellen Unterschiede im Alltag, in Berlin beispielsweise? Wie würdest du das beschreiben? Wo zeigt sich dieses Multi-Kulturelle im Alltag?

S: Dass sie einfach aus zwei verschiedenen Glauben aufgebaut sind, dass die Deutschen überwiegend christlich sind und probieren auch nach diesen Werten ein wenig zu leben und diese Moslems, dass es da vielleicht auch zu Komplikationen kommt.

I: Inwiefern?

S: Allein, dass in irgendwelchen-- von vielen Deutschen bewohnten Vierteln eine Moschee errichtet werden soll, wo halt die Moslems, die dort leben, auch eine Möglichkeit haben, ihre Religion auszuleben, dass das vielleicht auch auf Unwillen stoßen kann.

I: Wie könnte man so was - solche Konflikte lösen?

S: ----Oh, interessante Frage (lacht).

I: Überleg doch mal. Wie kann man sowas machen? -----

I: Also fällt dir jetzt spontan kein Weg (in Anführungszeichen) ein.

S: Nein. Weiß ich jetzt grad auch nicht.

I: Okay. Integration hast du weiterhin verbunden mit: Traditionen beibehalten. Kannst du das erklären?

S: Dass es auch wichtig ist, dass die Traditionen diese Menschen aus ihren fremden Ländern mitbringen, auch ein wenig erhalten bleiben. Wir wollen sie ja nicht direkt zu Deutschen machen, oder, dass sie absolut nach deutschen Maßstäben leben, sondern sie sollen einfach auch ihre Tradition beibehalten und diese auch weiter leben.

I: Was wären denn so Maßstäbe?

S: Dass nicht jeder, wenn er in München lebt, direkt aufs Oktoberfest rennen muss, da sich ein Maß hintereinander rein kippt, sondern, dass er halt auch sagt,. nee, ich bin Moslem, ich trinke keinen Alkohol. Er kann ja vielleicht hingehen und sich auch da vergnügen, aber halt nicht direkt dazu gezwungen wird.

I: Was wäre denn da das Gemeinsame bei diesen Unterschieden, die es trotz allem dann gibt?

S: Dass man halt auch gemeinsame Feste feiern kann, die halt,--- (lacht) multi-kulturelle Feste.

I: Und ein weiterer Fall: Anpassung an das Land, steht da, was meinst du damit?

S: Dass sie halt auch nicht alle Traditionen übernehmen können, dass sie halt auch Abstriche machen müssen. Dass wir halt auf sie eingehen, aber, dass sie genau auch auf uns eingehen.

I: Was wäre denn so Abstriche machen oder was alles miteinander verbindet, Anpassung, was meinst du?

S: Genau, vielleicht wieder dieses eine Beispiel mit der Moschee, wenn sich wirklich diese Bürger alle dagegen aussprechen, dass in diesem Viertel eine Moschee erbaut wird, dass die dann halt sagen, okay, dann fahren wir vielleicht 20 km weiter und besuchen da die Moschee.

I: Also ist das so eine Art Verhandlung, oder wie würdest du das auf den Punkt bringen?

S: Klar, dass man einfach Kompromisse eingehen muss.

I: Und du hast, also Integration in der Mitte: Flüchtlinge und Menschen auf der Suche nach Glück, geschrieben. Das sind Gründe, wahrscheinlich, warum Menschen hierher kommen. Wo ist der große Unterschied jetzt zwischen diesen beiden?

S: Dass Flüchtlinge meistens aus ihrem Land vertrieben worden sind, oder durch die Sachen, die in ihrem Land passiert sind, alles verloren haben und einfach da keine Zukunft mehr sehen. Oder Menschen, die auf der Suche nach Glück sind, man sieht vielleicht mal Vox oder so, dass die Deutschen nach Amerika auswandern, um da halt reich zu werden oder ihre Träume auszuleben.

I: Okay. Also, du hast das sehr differenziert angelegt, alles was mit Integration zu tun hat. Wenn ich dich fragen würde, suche mal ein anderes Wort für Integration. Was für ein Synonym würdest die am ehesten verwenden?

S: Mhm----, Einwanderung.

I: Das ist ein Wort, was sehr viele Aspekte hat, so wie du es ja hier sagst, kann man nicht mit einem Synonym beschreiben? ---

S: Ich denke nicht. -- Nee, weiß ich grad nicht.

I: Stell dir mal vor, es gibt wie bei einem Luftdruck ein Barometer, was die Integration misst in der Gesellschaft. Was müsste das denn genau messen? Kann man da Kriterien anlegen, wann Integration erfolgt ist oder eher nicht?

S: Ich denke, so was kann man einfach nicht messen. -------

I: Also, das kann man nicht festmachen an einzelnen Dingen würdest du sagen.

S: Nee, eben. Das ist einfach----, also es gibt sehr viele verschiedene Sachen, die dazu beitragen, das jemand sich integriert oder halt nicht.

I: Was würde heißen: sich integrieren?

S: Das wäre schon mal zumindest ein guter Anfang, wenn man zumindest die Sprache lernt aus dem Land, wo man halt lebt.

I: Warum?

S: Um sich einfach hier zu verständigen, beim Bäcker Brötchen kaufen gehen oder---.

I: Wäre das dann nicht vielleicht ein Kriterium für Integration, wenn die Sprache--, oder wenn der Spracherwerb da ist. Könnte man das als Kriterium sagen?

S: Nee, ich denke, das sollte wirklich schon in gewisser Weise vorhanden sein, dass man hier ein bisschen miteinander kommunizieren kann.

I: Also wie eine Voraussetzung?

S: Ja, so eine Grundlage.

I: Dann habe ich jetzt noch mal eine Frage an dich. Ich habe vier verschiedene Kriterien aus einem Schulbuch, die darin abgebildet waren. Und da steht immer: Eine Person ist integriert, wenn..... Könntest du das vielleicht vorlesen und ein bisschen kommentieren, was du darüber denkst.. Zum Beispiel, warum du das ablehnst, oder sagst, das ist Quatsch oder so was in der Art. Einmal die Punkte vielleicht durchgehen.

S: Eine Person ist integriert, wenn sie gut deutsch spricht.
Das lehne ich ab. Weil es reicht, wenn man wirklich ein bisschen miteinander kommunizieren kann. Das gute Deutsch sprechen, wird mit der Zeit kommen.
Eine Person ist integriert, wenn sie vorwiegend deutsche Freunde hat.
Das lehne ich auch ab. Man kann ja aus vielen verschiedenen Ländern Freunde haben, es müssen ja nicht unbedingt Deutsche sein.
Eine Person ist integriert, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit hat.
Das lehne ich auch ab. Weil es gibt auch einige, die die deutsche Staatsbürgerschaft nicht erhalten oder erst später erhalten, nachdem sie eine gewisse Anzahl von Jahren in Deutschland leben, das hat also auch nichts mit der Integration zu tun.

I: Würdest du das nicht als wichtig ansehen, diese Staatsangehörigkeit.

S: Nein, man kann ja trotzdem in Deutschland leben, deutsch sprechen, trotzdem Österreicher bleiben oder Italiener, Türke. Dass man sich einfach als Deutscher fühlt, aber auf dem Papier einer anderen Nationalität angehört.
Eine Person ist integriert, wenn sie so leben wie die Deutschen?
Das ist auch nicht unbedingt wichtig. Aber sie sollen halt in gewissen Punkten auf die deutsche Tradition auch eingehen.

I: Was heißt in gewissen Punkten? Kannst du Beispiele geben?

S: Dass man sich absolut nicht überall abgrenzt und sagt, mit Deutschen kann ich nichts anfangen, ich lebe in Deutschland meine eigene Tradition weiter. Das sollte halt nicht der Fall sein.

I: Woran liegt das dann, wenn man das macht? Oder wenn das Leute machen, so ihre eigenen Traditionen weiter leben vielleicht, was gibt's da für Gründe?

S: Ich weiß es nicht. Aber ich könnte mir gut vorstellen, dass sie einfach Angst haben, etwas Neues auf sich zuzulassen oder auch weil es bequem ist und man das kennt.

S: Eine Person ist integriert, wenn sie sich in Deutschland wohlfühlt.
Ich denke, das sollte schon vorhanden sein, weil man sonst---, man muss sich ja irgendwo wohlfühlen, ich finde es einfach wichtig (lacht).

I: Mhm

S: Eine Person ist integriert, wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen.
Das lehne ich auch ab, ich finde es schön, wenn Kinder mehrsprachig erzogen werden. Vor allem kann es auch später im Beruf sehr vorteilhaft sein.
Eine Person ist integriert, wenn sie von den Deutschen anerkannt wird.
Ja,-----das ist wieder so ein Mittelding, weil man sollte halt---, es gibt immer welche, die einen ablehnen. Aber genauso gut gibt es auch welche, die einen annehmen. Und wenn man direkt sagt, nee, ich werde so von keinem Deutschen anerkannt und lebe trotzdem in diesem Land, ist man meiner Meinung nach auch nicht richtig hier. Weil man direkt in dieses Vorurteil rein geht.

I: Weil du sagst, dass muss man viel differenzierter betrachten.

S: Richtig. Manche haben Vorurteile, das ist so.
Eine Person ist integriert, wenn sie sich politisch engagieren. Es wäre schön, wenn sie die Politik mit gestalten. Aber es muss kein Muss sein.

I: Inwiefern wäre das möglich? Was glaubst du, auf welcher Ebene wäre so etwas möglich?

S: Es wäre doch optimal, wenn sie halt auf Stadtebene sich in diesen Integrationsrat rein begeben und da halt als Experte, als eigener, der integriert ist, sich wählen lassen oder einfach so mit Rat und Tat zur Seite stehen.

I: Mhm.

S: Eine Person ist integriert, wenn sie so denken wie die Deutschen.
(lacht)--- Die Deutschen denken selbst so verschieden, und wir können (lacht) niemandem aufzwingen, so viele verschiedene Meinungen zu haben und so denken wie die Deutschen. Das ist---- (lacht).

I. Gut. Wenn wir uns jetzt vielleicht mal dieses Foto anschauen. Kannst du erläutern, was du da siehst, oder was das darstellt?

S: Ich erkenne einen Traditionsumzug durch eine Stadt und an deren Seiten stehen einige Personen, die man von der Nationalität her nicht zuordnen kann. Genauso wenig auch, wie man die Leute, die an diesem Traditionszug teilnehmen, nationalitätisch einordnen könnte.

I: Mhm. Was würdest du glauben, was ist das für ein Umzug?

S: Das sieht mehr so ein bisschen aus wie Oktoberfest (lacht). Lederhosen—

I: Also so bayerisch traditionelles Fest. Das ist in Brasilien und das sind Brasilianer, die feiern ein Fest, aber diese Brasilianer sind halt mal früher aus Deutschland eingewandert.

S: Mhm. Ach, das ist in dieser einen Stadt, wo immer noch dieses deutsche Bier gebraut wird.

I: Da gibt es ja auch so ein paar Städte, das hier ist in Blumenau in Brasilien. Was würdest du sagen, sind die jetzt da, diese eingewanderten Deutschen, in Brasilien integriert?

S: Ich denke mal schon, weil sie leben Teile ihrer Tradition noch weiter aus und genauso gut denke ich mal, werden sie mit anderen Brasilianern auch andere Traditionen und andere Feste feiern. Und dann ist halt dieses Geben und Nehmen. Die Brasilianer lassen sie ihre Feste feiern und trotzdem helfen diese Menschen den Brasilianern auch beim Staatsaufbau---oder äh na--, die fördern das Land einfach mit.

I: Also jeder hat so seine Stärken und die kann er auch mit einbringen.

S: Mhm.

I: Wäre das dann wieder so, was du gesagt hast, Multikulturalismus –

S: Richtig.

I: Was ist den die Idee, die dahinter steckt.

S: Leben und Leben lassen (lacht).

I: Kannst du das noch mal genauer sagen?

S: Ja, dass man die kulturellen Traditionen feiern kann und dass nicht irgendwie untersagt wird. Das man das toleriert und --- ja, das ist der Hauptpunkt, eigentlich.

I: Gut. Ich habe hier eine Situation eines Jungen - Andrej. Kannst du versuchen, oder lies dir das mal durch bitte und versuche zu beschreiben, was das für eine Situation ist, in der er sich befindet, die er schildert.

S: Mhm. Das ist -----ein Deutscher, der mit 10 Jahren aus Russland kam, zur Zeit 20 Jahre alt, und er wird einerseits von den Deutschen immer noch als Russe bezeichnet, obwohl er Deutscher ist und in Russland wird er als Deutscher bezeichnet, ich denke mal, wenn er seine Familie besucht oder. Und dass er einfach in dieser Zwietracht ist, weil er einfach sich selbst nicht klar machen kann, welcher Nationalität er nun ist. Er fühlt sich vielleicht als Deutscher, aber ist trotzdem stolz auf seine russischen Vorfahren oder auf seine russischen Wurzeln.

I: Wie könnte man denn diese Situation verbessern, die er da beschreibt? Wie würdest du das sagen?

S: Ich denke, man muss sich einfach selbst klar werden, welcher Nationalität man jetzt wirklich genau angehören möchte. Wenn er sich so fühlt, äh ich war Russe und ich bleibe Russe, dann gut, aber, wenn er sich dann denkt ich bin Deutscher, ich komme wohl aus Russland, aber ich bin Deutscher, ist ja auch in Ordnung. Er muss sich einfach selbst klar werden, was er sein möchte.

S: Mhm.

I: Kann man denn die Situation verbessern, dass er von anderen immer irgendwo eingeordnet wird in so ein Muster, nur wenn er sich selbst klar ist (in Anführungszeichen).

S: Wenn er sich selbst klar ist, dann wird er auch dazu stehen.

I: Mhm

S: Und den anderen klar machen, hey, hört mal, ich komme vielleicht aus Russland, aber ich bin Deutscher.

I: Würdest du sagen, dass der Andrej, oder kann man darüber überhaupt eine Aussage machen, hier irgendwie integriert ist oder nicht integriert ist?

S: Also, so wie es hier im Text steht, fühlt er sich ja nicht wirklich als Deutscher. Ähm--------tja. Das weiß ich jetzt auch nicht.

I: Noch einmal zu dem Wort Integration.

S: Ich denke mal, dass ist einfach ein Wort, dass diese vielen Sachen ausdrückt, als Hauptwort benutzt wird. Ich weiß nicht, da gehört all das dazu, kann man jetzt nicht in einen Satz packen.

I: Würdest du sagen, dass dieses Thema Integration deinen Alltag in irgend einer Weise beeinflusst, oder eher weniger, ist das weit weg von deinem alltäglichen Erleben?

S: Ähm-----, ich weiß nicht, ob es direkt damit anfängt, aber klar geht man irgendwie mal zum Griechen und holt sich Pommes und Gyros oder geht zum Italiener, holt sich eine Pizza oder trifft sich mit Freunden, die nicht aus Deutschland kommen, sondern auch aus anderen Ländern und vielleicht noch ihre Nationalität haben.

I: Hast du Freunde, die nicht von hier kommen, oder deren Eltern mal hierher gekommen sind.

S: Ja mein Vater selbst ist Pole.

I: Ah, und unter welchen Umständen ist der hierher gekommen?

S: Flüchtling nach dem 2. Weltkrieg.

I: Nach dem 2. Weltkrieg -- Mhm.

S: Also er ist kurz nach dem zweiten Weltkrieg geboren, wurde in Polen geboren und ist damit zum Polen geworden, obwohl alle meine Vorfahren halt Deutsche sind.

I: Und er ist dann praktisch hier nach Westdeutschland gekommen als Flüchtling und ist das bei ihm noch ein Thema, so dieses Erlebnis.

S: Er war noch recht jung, hat so keine Erinnerung daran. Aber wenn ich mich mit meiner Oma unterhalte kommt schon rüber, dass---

I: Was für Aspekte kommen da noch rüber, sind das Emotionen, oder auch so Zugehörigkeit, wo man hingehört oder wie würdest du das beschreiben?

S: Ich denke, meine Oma trauert der alten Heimat noch ein bisschen hinterher. Sie wurden ja vertrieben und wenn ich mich mit meiner Oma unterhalte, sie mag die Polen halt nicht gerade. Sie wurden von denen verprügelt und na ja gut.

I: Also, das sind dann eben so individuelle Erlebnisse.

S: Das sind andere Zeiten.

I: Aber für dich ist das eigentlich nicht mehr so ein Thema in deinem alltäglichen Erleben und natürlich hast du aber auch Freunde, wo die Eltern mal her gekommen sind,

S: Mhm

I: Oder so was in der Art. Könntest du dir Situationen vorstellen, in denen du beispielsweise Deutschland verlassen würdest und weggehen würdest oder eigentlich eher weniger?

S: Ja ich möchte eigentlich zu diesem Land stehen und egal was kommt, hier bleiben.

I: Mhm, also du könntest dir keine Situation vorstellen, wo du jetzt irgendwie weggehen müsstest oder würdest?

S: Außer, wenn vielleicht noch mal eine Diktatur, wie im Dritten Reich entstehen würde, würde ich dieses Land verlassen und von außerhalb das Unheil bekämpfen,

I: Mhm

S: ..oder zumindest probieren.

I: Wenn du jetzt mal überlegst, wenn dieses Thema Zuwanderung/Integration im Schulunterricht

behandelt werden könnte oder müsste, fällt dir da was ein, was müsste man darüber lernen oder würdest du eher sagen, das gehört nicht in den Unterricht?

S: Das ist auf jeden Fall wichtig, dass es im Unterricht auch aufgenommen wird. Man wird über die Medien, von den Eltern, von irgend welchen Personen halt immer darüber angeredet und man muss halt einfach so ein Stückchen Basiswissen haben.

I: Was wäre das ungefähr deiner Meinung nach, so ein Elementarstück an Wissen oder so?

S: Ich denke, man muss den Menschen einfach klar machen, dass die, die hierher kommen, auch nur Menschen sind und hier einfach auch nur ihr Glück suchen, oder Flüchtlinge sind, denen man halt helfen sollte.

I: Welchem Schulfach würdest du das zuordnen?

S: Sowi.

I: Warum?

S: Das hat ja mit Gesellschaft zu tun, dieses Zusammmenleben und die verschiedenen Kulturen --- aber auch das mit den rechten Parteien.

I: Was kann man denn dann da lernen?

S: Ich – vielleicht dass man die Zusammenhänge versteht oder irgendwie diese Toleranz.

I: Hattest du bereits Unterricht dazu in irgend einer Weise, in irgend einer Form systematisch?

S: Doch, bestimmt.

I: Also ist das immer wieder mal im Unterricht aufgenommen worden.

S: Zum Beispiel letztes Jahr vor diesen Abschlussprüfungen, da gab es auch mehrere Texte bei uns im Deutschbuch dazu, die wir bearbeitet haben. Also es wurde auch in Deutsch bearbeitet, mit Texten und –

I: Denn ist es nicht so, dass du es in der Schule bisher gar nicht gehört hattest, sondern du hattest es in Auszügen oder in Facetten schon mal.

S: Mhm.

I: Hast du noch irgend welche eigenen Anmerkungen dazu, oder fehlt irgend was, was du noch los werden möchtest, oder würdest du sagen, ich habe soweit alles gesagt, was mir wichtig ist?

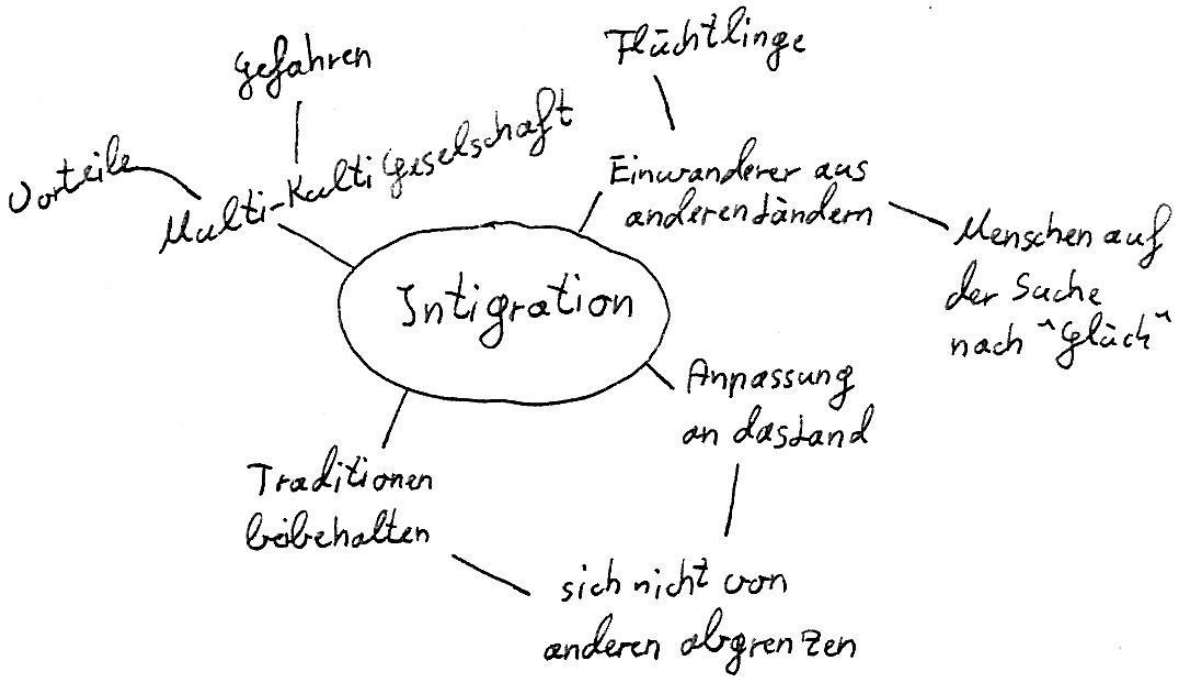
S: Ich denke schon. Also wenn du noch ein paar Fragen hast, dann äh (lacht).

I: Nee, ich bin jetzt eigentlich soweit durch, sonst würde ich sagen, wenn du jetzt auch sagst okay, dann machen wir Schluss.

S: Ja.

I: Gut, dann sage ich vielen Dank.

TOM - Gedankenlandkarte



TOM – Redigierte Aussagen

[1-3] Aus Armut im Land, Krieg, oder Vertreibung kommen Leute nach Deutschland.

[5-14] Deutschland sehe ich als Einwanderungsland, weil ich denke, dass Deutschland recht viele Emigranten aufgenommen hat und immer noch aufnimmt - was in den 70-iger Jahren mit den Gastarbeitern angefangen hat.

[16-24] Ich denke, dass gewisse Parteien die Deutschen damit bombardieren - den Deutschen Angst machen, die sich wiederum an die anderen Politiker richten und die müssen darauf antworten.

[26-31] Diese gewissen Parteien, die NPD zum Beispiel, machen der Bevölkerung Angst mit diesem Schlagwort Überflutung, Übervölkerung. Da die Menschen es immer wieder hören, lesen und sehen, bekommen Sie Angst und wollen sich in gewisser Weise wehren.

[33-35] Das heißt, dass man sich dann gegen die Menschen wendet und gegen Einwanderung ist.

[49-55] Es gibt einmal jene Einwanderer aus anderen Ländern, die als Flüchtlinge in diese Länder kommen oder Menschen, die in diesem Land neues Glück suchen, neue Arbeit, einfach mehr Wohlstand. Das bildet dann eine Multi-Kulti-Gesellschaft, die sowohl Vorteile als auch Gefahren mit sich bringt.

[57-62] Das kann man vielleicht in Deutschland so beschreiben - die ganzen Dönerbuden, wo jeder mal ganz gerne hingeht, schnell etwas isst. Es ist einfach so ein Vorteil, der aus einer anderen Kultur gekommen ist, den wir hier in Deutschland auch verfestigt haben.

[64-67] Kultur macht die Errungenschaften der Menschen auf technischer, wirtschaftlicher und geistiger
Ebene aus.

[69-71] Das ist der Stand der Entwicklung und des Zusammenlebens.

[73-78] Die Gefahr bei dieser multikulturellen Gesellschaft ist - es gibt bei jeder Veränderung irgend welche Gefahren - dass die beiden Kulturen vielleicht aufeinandertreffen und einfach keine Übereinstimmung haben und somit dann eine Tradition, eine kulturelle Gegebenheit, aufgegeben werden müsste.

[80-91] Die letzte Bundesregierung hat zumindest auf die multikulturelle Gesellschaft hin gearbeitet, weil sie der Meinung war, dass das das beste Mittel wäre, um Deutschland nach vorne zu bringen. Indem sie es einfacher gemacht hat, wenn man hier einwandern wollte und man die hier in der Wirtschaft gebraucht hat.

[93-95] Es ist charakteristisch für eine multikulturelle Gesellschaft, dass alle kulturellen Errungenschaften dieser einen Kultur übernommen werden.

[97-102] Zum Beispiel treffen ja in Berlin verschiedene Kulturen aufeinander. Einmal die Kultur der Deutschen, dann die Kultur der Südländer. Und unter diesen südländischen Kulturen gibt es auch immer wieder andere Kulturen, die sich vielleicht auch ein bisschen untereinander ausschließen.

[104-106] Die gegensätzlich sind, oder nicht passen, von den Religionen oder auch den Werten.

[108-113] Im Alltag zeigt sich dies Multikulturelle dadurch, dass sie einfach aus zwei verschiedenen Glauben aufgebaut sind. Dass die Deutschen überwiegend christlich sind und probieren, auch nach diesen Werten ein wenig zu leben und diese Moslems, dass es da vielleicht auch zu Komplikationen kommt.

[115-119] Dass in irgendwelchen von vielen Deutschen bewohnten Vierteln eine Moschee errichtet werden soll, wo die Moslems, die dort leben, auch eine Möglichkeit haben, ihre Religion auszuleben. Das kann vielleicht auch auf Unwillen stoßen.

[121-130] Ich weiß auch nicht, wie man solche Konflikte lösen kann.

[132-137] Integration ist verbunden mit: Traditionen beibehalten. Dass es auch wichtig ist, dass die Traditionen, die die Menschen aus ihren fremden Ländern mitbringen, ein wenig erhalten bleiben. Wir wollen sie ja nicht direkt zu Deutschen machen - oder, dass sie absolut nach deutschen Maßstäben leben, sondern sie sollen auch ihre Tradition beibehalten und diese auch weiter leben.

[139-144] Solche Maßstäbe wären, dass nicht jeder, wenn er in München lebt, direkt aufs Oktoberfest rennen muss, da sich ein Maß hintereinander hinein kippt, sondern, dass er sagt: Nein, ich bin Moslem, ich trinke keinen Alkohol. Er kann hingehen und sich da auch vergnügen, aber dass er nicht direkt dazu gezwungen wird.

[146-148] Das Gemeinsame, das es trotz allem gibt, wäre, dass man auch gemeinsame Feste feiern kann, multi-kulturelle Feste.

[150-153] Anpassung bedeutet, dass sie auch nicht alle Traditionen übernehmen können, dass sie auch Abstriche machen müssen. Dass wir auf sie eingehen, aber dass sie auch auf uns eingehen.

[155-160] Vielleicht wieder dieses eine Beispiel mit der Moschee - wenn sich wirklich diese Bürger alle dagegen aussprechen, dass in diesem Viertel eine Moschee erbaut wird. Dass die dann sagen: Okay, dann fahren wir vielleicht 20 km weiter und besuchen da die Moschee.

[162-164] Das heißt, dass man einfach Kompromisse eingehen muss.

[166-173] Der Unterschied zwischen Flüchtlingen und Menschen auf der Suche nach Glück ist, dass Flüchtlinge meistens aus ihrem Land vertrieben worden sind, oder durch die Sachen, die in ihrem Land passiert sind, alles verloren haben und da keine Zukunft mehr sehen. Menschen, die auf der Suche nach Glück sind, man sieht vielleicht mal bei Vox. Dass die Deutschen nach Amerika auswandern, um reich zu werden oder ihre Träume auszuleben.

[175-179] Ein anderes Wort für Integration ist Einwanderung.

[181-182] Ich denke nicht, dass man es mit einem Wort beschreiben kann.

[186-190] So etwas wie Integration kann man einfach nicht messen.

[192-195] Es gibt sehr viele verschiedene Sachen, die dazu beitragen, das jemand sich integriert oder nicht.

[197-204] Sich integrieren - es wäre schon mal zumindest ein guter Anfang, wenn man zumindest die Sprache lernt aus dem Land, wo man lebt, um sich einfach hier zu verständigen, beim Bäcker Brötchen kaufen zu gehen.

[206-215] Sprache ist kein Kriterium für Integration, das sollte schon in gewisser Weise vorhanden sein, dass man hier ein bisschen miteinander kommunizieren kann - eine Grundlage.

[222-224] Ich lehne ab, dass eine Person integriert ist, wenn sie gut deutsch spricht, weil es reicht, wenn man wirklich ein bisschen miteinander kommunizieren kann. Das gute deutsch sprechen wird mit der Zeit kommen.

[225-227] Ich lehne es ab, dass eine Person integriert ist, wenn sie vorwiegend deutsche Freunde hat. Man kann aus vielen verschiedenen Ländern Freunde haben, es müssen nicht unbedingt Deutsche sein.

[228-231] Ich lehne es ab, dass eine Person integriert ist, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit hat. Weil es auch einige gibt, die die deutsche Staatsbürgerschaft nicht erhalten oder erst später erhalten, nachdem sie eine gewisse Anzahl von Jahren in Deutschland leben. Das hat also auch nichts mit der Integration zu tun.

[233-237] Ich sehe die Staatsangehörigkeit nicht als wichtig an. Man kann ja trotzdem in Deutschland leben, deutsch sprechen, trotzdem Österreicher bleiben oder Italiener, Türke. Dass man sich einfach als Deutscher fühlt, aber auf dem Papier einer anderen Nationalität angehört.

[238-240] So zu leben, wie die Deutschen, ist auch nicht unbedingt wichtig. Aber sie sollen in gewissen Punkten auf die deutsche Tradition eingehen.

[242-245] Das heißt, dass man sich absolut nicht überall abgrenzt und sagt, mit Deutschen kann ich nichts anfangen, ich lebe in Deutschland meine eigene Tradition weiter. Das sollte nicht der Fall sein.

[247-251] Ich weiß nicht, woran das liegt. Aber ich könnte mir gut vorstellen, dass sie einfach Angst haben, etwas Neues auf sich zuzulassen oder auch weil es bequem ist und man das kennt.

[253-255] Ich denke, dass man sich wohl fühlt, sollte schon vorhanden sein, weil man muss sich ja irgendwo wohl fühlen. Ich finde es einfach wichtig.

[259-261] Ich lehne es auch ab, dass eine Person integriert ist, wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen. Ich finde es schön, wenn Kinder mehrsprachig erzogen werden. Vor allem kann es auch später im Beruf sehr vorteilhaft sein.

[263-267] Dass eine Person integriert ist, wenn sie von den Deutschen anerkannt wird ist wieder so ein Mittelding. Es gibt immer welche, die einen ablehnen. Aber genauso gut gibt es auch welche, die einen annehmen. Und wenn man direkt sagt, Nein, ich werde von keinem Deutschen anerkannt und lebe trotzdem in diesem Land, ist man meiner Meinung nach auch nicht richtig hier, weil man direkt in dieses Vorurteil rein geht.

[269-271] Das muss man differenzierter betrachten. Manche haben Vorurteile, das ist so.

[272-279] Es wäre schön, wenn sie die Politik mit gestalten. Aber es muss kein Muss sein. Es wäre doch optimal, wenn sie sich auf Stadtebene in diesen Integrationsrat begeben und da als Experte - der integriert ist - sich wählen lassen oder einfach so mit Rat und Tat zur Seite stehen.

[283-286] Die Deutschen denken selbst so verschieden, wir können niemandem aufzwingen, so zu denken wie die Deutschen.

[288-293] Auf dem Foto erkenne einen Traditionsumzug durch eine Stadt und an den Seiten stehen einige Personen, die man von der Nationalität her nicht zuordnen kann. Genauso wenig auch, wie man die Leute, die an diesem Traditionszug teilnehmen, national einordnen könnte.

[297] Das sieht so ein bisschen aus wie Oktoberfest. Lederhosen.

[305-312] Ich denke schon, dass diese eingewanderten Deutschen dort integriert sind, weil sie leben Teile ihrer Tradition noch weiter aus und genauso gut werden sie mit anderen Brasilianern auch andere Traditionen und andere Feste feiern. Und dann dieses Geben und Nehmen: Die Brasilianer lassen sie ihre Feste feiern und trotzdem helfen diese Menschen den Brasilianern auch beim Staatsaufbau oder fördern das Land einfach mit.

[318-320] Das wäre wie Multikulti.

[322-329] Die Idee ist Leben und Leben lassen. Dass man die kulturellen Traditionen feiern kann und dass nicht irgendwie untersagt wird. Das man das toleriert, das ist der Hauptpunkt.

[331-340] Andrej ist ein Deutscher, der mit 10 Jahren aus Russland kam - zur Zeit 20 Jahre alt, und er wird einerseits von den Deutschen immer noch als Russe bezeichnet, obwohl er Deutscher ist und in Russland wird er als Deutscher bezeichnet, wenn er seine Familie besucht. Und dass er einfach in dieser Zwietracht ist, weil er einfach sich selbst nicht klar machen kann, welcher Nationalität er nun ist. Er fühlt sich vielleicht als Deutscher, aber ist trotzdem stolz auf seine russischen Vorfahren oder auf seine russischen Wurzeln.

[344-348] Man muss sich einfach selbst klar werden, welcher Nationalität man jetzt wirklich genau angehören möchte. Wenn er sich so fühlt: Ich war Russe und ich bleibe Russe, dann gut, aber, wenn er sich denkt: Ich bin Deutscher, ich komme aus Russland, aber ich bin Deutscher, ist das auch in Ordnung. Er muss sich einfach selbst klar werden, was er sein möchte.

[352-360] Wenn er sich selbst klar ist, dann wird er auch dazu stehen und den anderen klar machen: Hört mal, ich komme vielleicht aus Russland, aber ich bin Deutscher.

[362-366] Wie es im Text steht, fühlt er sich ja nicht wirklich als Deutscher. Ob er integriert ist, weiß ich nicht.

[368-371] Integration ist ein Wort, dass viele Sachen ausdrückt, als Hauptwort benutzt wird. Ich weiß nicht, da gehört all das dazu, kann man jetzt nicht in einen Satz packen.

[373-379] Im Alltag erlebt man Integration, dadurch, dass man mal zum Griechen und holt sich Pommes und Gyros oder geht zum Italiener, holt sich eine Pizza oder trifft sich mit Freunden, die nicht aus Deutschland kommen, sondern auch aus anderen Ländern und vielleicht noch ihre Nationalität haben.

[381-409] Mein Vater ist Pole und ist als Flüchtling nach dem 2. Weltkrieg hierher gekommen. Er wurde in Polen geboren, obwohl alle meine Vorfahren Deutsche sind. Und er ist dann praktisch hier nach Westdeutschland gekommen als Flüchtling und ist das bei ihm noch ein Thema, dieses Erlebnis. Er war noch recht jung, hat keine Erinnerung daran. Aber wenn ich mich mit meiner Oma unterhalte - meine Oma trauert der alten Heimat noch ein bisschen hinterher. Sie wurden ja vertrieben und sie mag die Polen nicht gerade. Sie wurden von denen verprügelt und na ja gut. Das sind andere Zeiten.

[416-425] Ich möchte eigentlich zu diesem Land stehen und egal was kommt, hier bleiben. Außer, wenn vielleicht noch mal eine Diktatur, wie im Dritten Reich entstehen würde, würde ich dieses Land verlassen und von außerhalb das Unheil bekämpfen, oder es zumindest probieren.

[431-437] Es ist auf jeden Fall wichtig dass das Thema Einwanderung und Integration im Unterricht aufgenommen wird. Man wird über die Medien, von den Eltern, von irgend welchen Personen immer darüber angeredet und man muss ein Stückchen Basiswissen haben.

[439-443] Man muss den Menschen einfach klar machen, dass die, die hierher kommen, auch nur Menschen sind und hier einfach auch nur ihr Glück suchen, oder Flüchtlinge sind, denen man helfen sollte.

[445-452] Das würde ich dem Schulfach Sowi zuordnen, weil das mit Gesellschaft zu tun hat, dieses Zusammmenleben und die verschiedenen Kulturen, aber auch das mit den rechten Parteien.

[456] Dass man die Zusammenhänge versteht oder irgendwie diese Toleranz.

[458-468] Das ist immer wieder mal im Unterricht aufgenommen worden. Zum Beispiel letztes Jahr vor diesen Abschlussprüfungen, da gab es auch mehrere Texte bei uns im Deutschbuch dazu, die wir bearbeitet haben. Es wurde auch in Deutsch bearbeitet, mit Texten.

Interview –Transkript VINCE

(*Einleitung*)

I: Ich habe einen kurzen Text und zwar, wenn jemand hierher kommt, wie er sich hier fühlt, oder ähnliches. Kannst du versuchen zu beschreiben, was der Andreij da schildert?

S: Das Problem ist halt, dass wenn man nach Deutschland zugewandert ist, dass man in Deutschland halt es nicht einfach schafft, als Deutscher angesehen zu werden, weil die Gesellschaft hier zu großen Teilen es einfach nicht akzeptieren will, dass man, selbst wenn man wie er oder sie, nee, er würde ich sagen vom Namen her, äh- seit 10 Jahren in Deutschland lebt und sicherlich auch die deutsche Sprache und Kultur irgendwie kennt und ich sage mal beherrscht, äh hier quasi komplett eingebürgert ist und äh wird einfach nicht mehr als Deutscher anerkannt, weil er halt 10 Jahre in Russland verbracht hat, wohingegen die russische Bevölkerung ihn auch nicht als Russen mehr richtig akzeptiert, da er ja das Heimatland verlassen hat und sich quasi mit den Deutschen verbrüdert hat und dort versucht hat, sein Glück zu finden.

I: Was würdest du denn nun sagen, der andere, ist der ein Deutscher oder ein Russe?

S: Ich würde fragen, was er davon hält, also wenn er meint, er wär ein Deutscher, dann ist er Deutscher, wenn er denkt, er ist Russe, dann bleibt er Russe. Das ist völlig ihm überlassen.

I: Was ist denn der Deutsche überhaupt, wann ist jemand Deutscher?

S: Wann jemand Deutscher ist? Äh, -------, da kann ich gar nichts zu sagen irgendwie, man muss von sich selber denken, dass man Deutscher ist, also, dass man sich irgendwie zugehörig fühlt. Wenn man hier geboren ist, gehe ich definitiv davon aus, dass man irgendwie Deutscher ist und wenn man schon seit Ewigkeiten hier lebt, ist man auch irgendwo Deutscher, --- abgesehen davon, wenn man sich jetzt hier irgendwie in seiner kleinen Einsiedlung zusammenschließt und die paar Menschen, die hierher gezogen sind irgendwie und dann seine eigene Kultur komplett weiterlebt und dieses Restdeutschland völlig ignoriert und ausschließt, dann ist man nicht Deutscher, aber dann hat man auch nicht wirklich in Deutschland gelebt, sondern nur auf dem äh –auf der Fläche Deutschlands sozusagen.

I: Ok., ich habe eben schon einmal gefragt vom Zuwanderer, wie wird man Deutscher, kannst du das noch mal auf'n Punkt bringen, wenn jemand hierher kommt oder auch als Flüchtling, Gastarbeiter in Anführungszeichen, wie wird man dann hier eigentlich, äh zum Deutschen oder zu dem, was man darunter versteht?

S: Ich finde es schwierig, das erst mal zu kritisieren, was deutsch ist und was nicht, aber irgendwie, man sollte schon irgendwie fähig sein, also der deutschen Sprache zum gewissen Teil mächtig sein, um sich so verständigen zu können und vielleicht auch zu gewissen Teilen die Kultur kennen, da man, wenn man sich in eine andere Kultur integriert, oder in ein anderes Land zieht und zu gewissen Teilen die Kultur kennen sollte, um dann gewisse Normen, die es gibt, nicht zu brechen.

I: Was ist denn Kultur deiner Meinung nach?

S: Ähm, nicht gesetzlich festgelegte Richtlinien im Umgang miteinander.

I: Wo zeigt sich das, kannst du Beispiele geben?

S: Ähm,-- in der asiatischen Kultur beispielsweise ist es völlig verpönt, wenn man Kindern über den Kopf streichelt, da der Kopf als Sitz der Seele angesehen wird und deswegen durch dieses Streicheln halt die Seele gestört wird. In Deutschland ist es eine nette Geste, wenn man einem Kind über den Kopf streichelt. Das wären dann zum Beispiel zwei Kulturpunkte, die völlig unterschiedlich sind.

I: Woher kommen denn solche Unterschiede?

S: Das sind meistens religiöse Einflüsse, würde ich sagen.

I: Du hast eben ein Wort benutzt, Integration, kannst du das versuchen, mal mir zu beschreiben, ich würde gerne, dass du dazu----, dann machen wir kurz das Gerät aus, und zwar, dass du dir 5 Minuten einfach mal systematisch Gedanken machst in diesem Zusammenhang, über den wir gerade reden, was da das Wort Integration bedeutet. Und ich habe hier Papier mitgebracht, Zettel, Stift usw., dass du da für dich einfach deine Gedanken mal systematisierst, was das alles umfasst, welche Aspekte, welche Dimensionen, alles was dir dazu einfällt und dass wir uns das dann anschauen.

(*Unterbrechung der Tonaufzeichnung*)

S: Das beinhaltet ja irgendwie ein Teil werden oder dazugehören zu einer neuen Gesellschaft halt vom Integrieren halt und das beinhaltet halt, dass man zu einer neuen Kultur irgendwie dazugehören muss, oder will, oder soll, je nachdem, was wieder beinhaltet, dass man eben die Sprache dieser Kultur quasi beherrschen muss, da man sonst, äh,-- es quasi unmöglich ist, dazuzugehören, weil einfach nicht verstanden wird, wenn die Menschen miteinander versuchen zu interagieren. Aus der Kultur, äh resultieren auch Richtlinien, die wiederum ein Zwang sind.

I: Wo kommen die her, oder was macht eine Kultur aus, wenn du eben gesagt hast,-- wie hast du eben Kultur noch mal umschrieben?

S: Dass Kultur hauptsächlich von religiösen Einflüssen kommt, würde ich sagen, also aus Erfahrungen, die aus dem bisherigen Zusammenleben der Menschen in einer gewissen Gegend der Erde hervorgegangen sind halt.

I: Gibt es noch andere Einflüsse als religiöse?

S: Natürlich sind -äh durch, ja-- das Zusammenleben nämlich Kriege, Einfluss genommen haben genauso wie durch Menschen, die hier gelebt haben, also auch aus sozusagen anderen Räumen, die dann weiterhin die Kultur ändern und so wird auch die Kultur halt nichts Statisches, sondern ändert sich ständig.

I: Wodurch ändert sich denn Kultur?

S: Einflüsse anderer Menschen, die ----, ja, die dann zeigen, wie in anderen Kulturen sozusagen das Zusammenleben ist und dadurch entsteht dann halt so ne Mischung dazu und ---- äh Kulturen nehmen weiterhin andere Punkte auf.

I: Ist denn dann Kultur überhaupt noch so zentral im Zusammenhang mit Integration?

S: Es wird immer als ganz zentraler Punkt gesehen, wenn es darum geht, Integration von Menschen, äh, --ganz krasses Beispiel in Deutschland, das es immer solche Richtlinien gibt, was Menschen können müssen, um hierher zu kommen, also, dass sie unbedingt deutsch können müssen und Fragen beantworten müssen über deutsche Geschichte, die kaum Deutsche beantworten können, das ist völliger Quatsch.

I: Woher kommen diese Richtlinien, die du hier gerade beschreibst?

S: Die, die ich beschreibe, aus der Politik, ganz klar und die dann versuchen, die Meinung, oder die, sagen wir mal die Meinung, die <u>leider</u> von dem Großteil des Volkes vertreten wird, anderen Menschen aufzuzwängen.

I: Hier, zum Wort Integration, hast du noch die Richtlinien und das Wort Zwang beschrieben, kannst du das vielleicht noch mal ----

S: Ja, wenn man sich integrieren will, muss man immer einem gewissen Zwang unterliegen halt, dass man sich den Kulturen quasi unterwerfen muss. Man kann nicht alleine kommen mit seiner eigenen Kultur und dann versuchen, dass in Deutschland, jetzt als Beispiel halt 82 oder 83 Millionen inzwischen genauso werden, sondern man muss sich selber diesen zum Teil annähern, aber die Menschen in der eigenen Umgebung werden sich dann auch einem selbst annähern von der Kultur her, was aber dann trotzdem dazu führt, dass die Kultur im ganzen doch sehr so

bleibt, wie sie bisher war.

I: Und was heißt das?

S: Dieser Zwang, das heißt, entsteht dadurch, dass die Ureinwohner, also die Deutschen, hier schon länger leben, ähm, einen erst als Deutschen anerkennen, wenn man halt diese gewissen Richtlinien erfüllt, also deutsch kann, Arbeit hat, zwei Kinder, ne Frau und ein Haus im Grünen irgendwie und dann ist man halt anerkannt in der Gesellschaft hier.

I: Trifft das für alle zu, zum Beispiel wenn ich ein Kopftuch trage?

S: Äh, das Kopftuch ist in gewissen Teilen wieder anerkannt, das es einfach als religiöses Zeichen gewertet wird, wie wenn jemand ein Kreuz trägt oder einen Rosenkranz bei sich hat oder so und andere sehen das dann als total schrecklich an und sind der Meinung, das ist wieder negativer Einfluss und die deutsche Kultur wird davon beschädigt und es wäre alles total schrecklich und ähm- sind halt der Meinung, dass das Kopftuch nicht getragen werden darf, beispielsweise beim Lehramt, die dann kein Kopftuch tragen dürfen, aber dann dafür weiter,- ähm hängen Kreuze in Bayern in der Schule, also in den Klassenräumen, was dann auch irgendwie total hirnrissig und widersprüchlich ist.

I: Kannst du versuchen, noch mal das Wort Integration in diesem Zusammenhang auf den Punkt zu bringen, in einem Satz?

S: Integration ist äh die-----Eingliederung in eine Gesellschaft, nee, das Zusammenleben mit einer Gesellschaft, die einem noch nicht vertraut ist.

I: Und wo ist dann der Endpunkt, wann ist jemand integriert deiner Meinung nach?

S: Also im ganzen gesehen, muss eigentlich die ganze Gesellschaft der Meinung sein, dass dieser neu dazugekommene Mensch Teil dieser Gesellschaft ist einfach, dann ist er integriert.

I: Fällt dir ein anderes Wort für Integration ein? Ein anderes Wort, was das auch ausdrückt oder auf’n Punkt bringt?

S: --Auflösen, also wenn man ein Zuckerstück in den Kaffee schmeißt, löst sich dieses auf und dann ist der Kaffee insgesamt süßer geworden, aber man sieht nicht mehr, dass es ein Zuckerstück war, was da drin ist.

I: Ok. Stell dir mal vor, es gibt so eine Art Integrationsbarometer, das misst also den, den ---
S: Den Grad der Integration.

I: Genau. Kannst du versuchen, oder kannst du dir mal überlegen, was das wohl messen würde? Was das genau messen würde?

S: Keine Ahnung,

I: Woran kann man Integration erkennen, vielleicht kann man ja auch im Alltag oder in einem Stadtteil ----

S: Wenn man beispielsweise einen gemischten Freundeskreis hat, man erlebt das ja sehr oft, dass russische Mitbürger teilweise echt nur russische Freunde haben, das finde ich auch sehr komisch teilweise, und dann könnte man das daran erkennen, wenn dann auch das gemischter ist, das es dann auch noch Deutsche sind und Türken, Kurden, Griechen, was auch immer.

I: Warum haben das denn oft russische Kinder?

S: Teilweise ist das ne Sprachbarriere, wie ich das mitkriege, wenn die dann nicht eine gleiche Sprache sprechen können, dass die dann nicht kommunizieren können, und das macht’s natürlich sehr sehr schwer und es ist einfacher, einfach mit jemandem zu sprechen, der schon die eigene Sprache beherrscht und ähm, ja worüber könnte das noch sein, -- keine Ahnung, also ich würde das nur über dieses Soziale sehen, halt über den Freundes-

kreis.

I: Ok, ich habe hier mal Kriterien, oder so Sätze, eine Person ist integriert, wenn.., mitgebracht, kannst du versuchen, die mal für dich einfach vorzulesen und ob du zustimmst oder nicht.

…. wenn sie gut deutsch spricht.
Ab wann spricht man gut deutsch, frage ich mich dann.
Eine Person ist integriert, wenn sie gut deutsch spricht.
Ich weiß nicht, ab wann man gut deutsch spricht, also wenn sie fähig ist, die eigenen Bedürfnisse zu vermitteln und auch was andere Personen von ihr wollen, dazu fähig ist, dann stimme ich dem zu, dann ist sie integriert.
….wenn sie vorwiegend deutsche Freunde hat.
Das lehne ich auch ab. Man kann auch alle möglichen als Freunde haben.

I: Aber du hast das eben ein bisschen anders dargestellt.

S: Nein, das meinte ich gerade eben, wenn man halt nur Freunde hat--- aus dem Land, aus dem man ursprünglich kommt, aber man muss nicht vorwiegend deutsche Freunde haben, man kann auch jetzt russisch sein und dann fast nur türkische Freunde haben, das geht auch.
…. wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit hat.
Lehne ich ab, weil, das ist einfach nur ein Dokument, was irgend was besagt, aber das sagt nichts über das Verhalten aus.
…. wenn sie so lebt wie die Deutschen.
Das finde ich auch Quatsch, man kann auch weiterhin, keine Ahnung, seine eigene Kultur leben, äh Moslem sein, oder

I: Aber du hattest eben, am Anfang, glaube ich gesagt, ähm, wenn sie nur in ihrer eigenen Kultur oder in ihrer eigenen Gruppe leben, dass du das dann nicht als Integration ansiehst.

S: Ja, wenn sie sich sozusagen abschotten. Also wenn sie absolut nichts mit anderen Bürgern in dieser Kultur gemeinsam haben, sondern nur mit den Bürgern zusammen sein wollen, die aus dem Land kommen, aus dem sie ursprünglich kommen, also sozusagen, mal ganz grob gesagt, so’n Staat im Staat aufbauen, jetzt natürlich ohne irgend welche politischen Aussagen, aber—

I: Kannst du erklären, warum das so ist?

S: Oft, weil man die Sprache halt--spricht, weil das dann einfacher ist und weil man irgendwie was vertrautes von zu Hause haben möchte, weil, man kommt ja nicht raus, irgendwo Einkaufen zu gehen, oder so, und dann hat man wieder die Konfrontation mit Deutschen. Man möchte was Vertrautes einfach haben.

I: Wie kann man diese Situation verändern, dass das nicht so ist, deiner Meinung nach?

S: Mhm, es müsste auf jeden Fall die Gesellschaft offener sein für andere Menschen und darauf zugehen, wenn diese irgendwie noch nicht so fähig sind, sich auszudrücken, dass man dann nicht einfach sagt Oäh, Müll,. bleibt mir bloß vom Hals, ich hab keine Lust, auf dich einzugehen und mich zu konzentrieren, sondern mal versuchen zuzuhören und den anderen Menschen---, also den Dialog einfach zu suchen und denjenigen auch in die Gemeinschaft aufzunehmen.
….wenn sie sich in Deutschland wohlfühlt.
Man muss sich nicht wohlfühlen, also ich sehe mich auch integriert in Deutschland und fühle mich hier auch nicht wohl.
….wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen.
Äh, lehne ich auch ab, weil die können ja auch noch andere Sprachen beherrschen,
….wenn sie von den Deutschen anerkannt wird.
Äh d a s kann man nicht so sagen,. Man wird bestimmt eher von seiner Nachbarschaft anerkannt, als insgesamt von Gesamtdeutschland, weil hier immer noch leicht viel rechtes Gedankengut ist und das dann sehr sehr schwierig wird, egal was man macht, anerkannt zu werden.

I: Warum ist das jetzt in der Nachbarschaft anders als.---

S: Weil in der Nachbarschaft die Menschen eine persönliche Bindung aufbauen und man kennt sich, man weiß, sie sind immer da, die grüßen nett, mit denen unterhält man sich nett. Man kennt sie, es sind halt Nachbarn.

I: Ok.

S: Ich war bei…wenn sie von den Deutschen anerkannt wird.

Also es sei einfacher, als von den Deutschen komplett anerkannt zu werden, weil, es ist immerhin sehr sehr schlimm, wenn Menschen die NPD wählen und deswegen ist es unmöglich, oder leider sehr sehr viele Menschen die NPD wählen und die ja niemals anerkennen werden, aber im lokalen Bereich ist es halt einfacher, anerkannt zu werden, weil man da den direkten Kontakt zu den Menschen hat und so persönliche Bindungen aufbauen kann und die sich dann selber ein Bild machen und nicht einfach sich ein Bild aus den Medien oder aus irgend welchen äh, aus den Medien ziehen oder von irgend welchen anderen Leuten ziehen, die dann auch nie Kontakt hatten zu Menschen, die da zugezogen sind und deswegen ganz einfach behaupten, ja die sind doof, weil einfach irgendwie dazugezogen.

I: Was heißt eigentlich anerkannt für dich?

S: Dass sie halt ein Teil der Gemeinschaft sind, also dass sie, ja, ein Teil davon sind.

I: Wann ist man denn deutsch?

S: Wenn man sich so fühlt, finde ich, wenn irgendwer herkommt und sagt er ist Deutscher, dann ist er Deutscher. Also das kann er nur selber sagen.

I: Stell dir mal vor, in der politischen Diskussion, wie wird da Integration, auf welcher Ebene, fallen dir da Beispiele ein, wie das da diskutiert wird?

S: Da geht's meistens um Arbeit, dass die Leute, die herkommen, auch von ihrem eigenen selbst verdienten Geld leben sollen und nicht von der Stütze. Dass die sich , äh, dass sie deutsch sprechen müssen und dass die Kinder deutsch sprechen müssen, dass sie am besten auch, also ihre Religion nicht mehr so ausüben, wie sie das von---

I: Wer sagt das denn?

S: Teile der Politik, also CDU/CSU und Rechte.

I: Stell dir mal vor, die Politiker einer bestimmten Partei sind der Meinung, die Zuwanderung muss begrenzt werden und andere sind der Meinung, wir brauchen mehr Zuwanderung. Fallen für beides Argumente ein?

S: Gegen die Zuwanderung spricht natürlich, dass es immer noch ne Arbeitslosigkeit gibt und hier quasi die Menschen sind, die die Jobs übernehmen könnten. Für die Einwanderung spricht einfach, dass hier die , äh, einfach aus dem sozialen Punkt, wenn Flüchtlinge flüchten, muss man denen, wenn man sagt, man ist ein sozialer Staat und versucht auch immer auf sozial im globalen Sinne zu machen und dann äh, äh----Spenden, eine Aktion für sie machen, dann muss man diese Menschen auch nach Deutschland lassen. Ein anderer Punkt dafür ist auch noch, dass hier einfach das Wissen fehlt, weil hier die Unternehmen es anscheinend nicht für nötig halten, die Menschen auszubilden und so entweder abwandern oder einfach Kräfte aus dem Ausland holen, die dann auch gebraucht werden. Außerdem nach dem Weltkrieg wurde Deutschland halt durch ganz viele Gastarbeiter aufgebaut, und das war sehr sehr wichtig einfach, dafür dass man inzwischen so leben kann, wie man leben kann.

I: Das Zuwanderungsgesetz, was immer so in der öffentlichen Debatte war, kennst du das in irgend einer Form?

S: Da kann ich nichts zu sagen, also was da genau drin steht, weiß ich nicht.

I: Aber das Wort Zuwanderungsgesetz hast du schon mal gehört, was da teilweise geregelt wird.

S: Natürlich, ja.

I: Vielleicht noch mal zu einem anderen Aspekt, was du gesagt hast. Du hast gesagt, dass hier Menschen hergekommen sind und die Bundesrepublik mit aufgebaut haben. Woher sind die gekommen?

S: Hauptsächlich aus Italien und türkischer Raum, also Türkei.

I: Weißt du, wann das ungefähr war, oder würdest du das assoziieren?

S: Äh 50-iger und 60-iger Jahre, damit assoziier ich das.

I: Wie hat sich Deutschland deiner Meinung dadurch verändert, oder hat sich Deutschland dadurch verändert?

S: Ähm, kann man schwierig, ähm auf jeden Fall beeinflusst durch andere Kulturen. Bei den Italienern ist das was völlig normales und das wird auch nicht als so besonders angesehen. Also es gibt auch in meinen Augen irgendwie mehr italienische Restaurants, die dann typisch deutsche Küche anbieten, also äh in bestimmten Teilen der Gesellschaft der Berufswelt ist halt sehr viel durch emigrierte Menschen entstanden und bezieht sich auch fast auf diese. Beispielsweise auch, oder viel durch Ernährung, so dass viele Produkte mitbracht wurden, oder was es hier jetzt zu essen gibt, das es bestimmt davor niemals gegeben hätte, wofür auch kein Markt da gewesen wäre.

I: Und sind die Menschen denn hier integriert, deiner Meinung nach, diese Gruppen, die hierher gekommen sind?

S: Also wenn die in den 50-iger und 60-iger Jahren hierher gekommen sind und jetzt in der zweiten und dritten Generation schon hier sind, sind die garantiert integriert, na ja, garantiert kann man jetzt nicht sagen, nee also, wenn sie wollten, dass sie sich in diese Gesellschaft integrieren, sind sie das bestimmt, aber wenn sie darauf überhaupt keinen Wert gelegt haben und es gar nicht wollten und sich weiterhin als Türken oder Italiener gesehen haben, die dann auch immer Italiener oder Türken bleiben wollen und auch nichts mit der deutschen Kultur zu tun haben wollen, dann werden sie weiterhin Türken oder Italiener sein.

I: Ok. Jetzt würde ich dir gerne noch ein Foto zeigen und zwar, wenn du mir beschreiben könntest, was du darauf siehst.

Ähm, das ist irgendwie so ne Deutschlandparade, die Menschen am Rand halten auch so kleine Deutschlandfahnen und die Menschen, und die Deutschen marschieren halt auf der Straße.

I: Woran erinnert dich das?

S: Äh, ----keine Ahnung, ich find das wirklich irgendwie komisch, wie die Menschen so feiern können, dass sie deutsch sind halt, also es ist ein bisschen so Oktoberfest, aber im Ausland ---und ich, ja ich weiß es nicht.

I: Das Foto heißt ‚Oktoberfest in Brasilien' und es sind Deutsche, die da mal eingewandert sind, die ein Fest feiern. Würdest du jetzt sagen, dass die da integriert sind?

S: Ich weiß nicht, ob man das an dem einen Foto ausmachen kann. Ich weiß ja nicht, wie sie sich sonst verhalten, also die wollen sich sicherlich nur ein Stück ihres Deutschseins behalten, also das Oktoberfest beispielsweise, wenn sie aus Bayern kommen, ich weiß nicht, wenn sie jetzt aus Norddeutschland kommen, finde ich das sehr komisch, wenn sie dann im Dirndl darum laufen und feiern das denn auch. Das scheint von der Gesellschaft, also von den --, also die Menschen, die da schon vorher gelebt haben, äh sehr gut aufgenommen zu werden, weil, die schauen zu , halten teilweise selber Deutschlandfahnen und finden das

anscheinend amüsant halt.

I: Also deine Meinung ist, daran kann man nicht ablesen, in Anführungszeichen, ob jemand integriert ist.

S: Nein, also nicht von einem Foto. Aber ich glaub, die Gruppen sind auf jeden Fall--, doch ich glaub schon , dass sie integriert sind, weil die Gesellschaft sie akzeptiert. Es wird sich ja trotzdem angeguckt von denen und die halten ja auch Deutschlandfahnen, also äh sehr positive Assoziationen dazu zu dem Fest.

I: Bist du der Meinung, dass das Thema Zuwanderung und Integration, worum es jetzt ging in der letzten halben Stunde, deinen Alltag irgendwo beeinflusst? Oder wie dir im Alltag begegnet?

S: Ja, äh natürlich beeinflusst das meinen Alltag, da das immer noch Menschen sind, die dann zuwandern, die dann auch in meinem Alltag mit drin sind und ich kenne kaum einen, der in seinem Alltag keinen, ähm, keinen Kontakt hat zu Menschen, die nicht aus Deutschland gekommen sind und deswegen ist das natürlich wichtig für jeden.

I: Kannst du mir Beispiele nennen?

S: Allein, wenn ich zur Dönerbude gehe und mir einen Döner kaufe, das wäre ja nicht möglich, wenn es nie diese Zuwanderung gegeben hätte, dann würde ich zum Imbiss gehen und mir ein Schnitzel kaufen oder so, keine Ahnung.

I: Hast du Freunde oder Mitschüler oder Verwandte, die mal aus einem anderen Land hierher gekommen sind?

S: Ja, habe ich, also Verwandte, sind aber kaum noch welche am Leben.

I: Wo kamen die her?

S: Äh, Polen, Holland, Frankreich und Dänemark, ja.

I: Und unter welchen Umständen sind die hierher gekommen?

S: Äh Flucht, also nach dem Krieg, sind viele geflohen, und von dem Rest weiß ich das nicht, also die aus Polen sind hierher geflohen im Krieg und bei den anderen weiß ich das nicht.

I: Waren die denn, deine Verwandten, die aus Polen zum Beispiel hierher gekommen sind, waren die hier integriert, würdest du das sagen?

S: Meine Großeltern haben da ja noch viel mit zu tun, aber die halte ich für völlig integriert. Teilweise ist das beim Sprechen komischerweise aber, das kommt, weil die älter werden, dass die einfach polnische Begriffe reinwerfen und gar nicht wissen, dass das polnische Begriffe sind , sondern die sind der Meinung, das ist deutsch, aber sonst halte ich die für völlig integriert, wenn sie da in ihrem Schrebergarten sitzen, was ich auch als sehr sehr, äh, ja so gegen, also wenn ich mir einen Schrebergarten angucke, kann ich mir irgendwie nicht vorstellen, dass da ne türkische Familie drin ist und akzeptiert wird von den anderen Menschen da.

I: Warum?

S: Ähm, persönliche Erfahrungen mit den Menschen, weil man schon komisch angeguckt wird, weil man sein T-Shirt nicht in der Hose stecken hat, oder so, und die dann sehr konservativ sind, einfach, kann ich mir das nicht vorstellen, dass dann irgendwie jemand, der ne andere Kultur hat, da drin lebt, aber die sind da schon drin und leben da auch schon seit Jahren., die sind einfach ein Teil davon.

I: Kannst du dir mal Situationen vorstellen, wenn, oder ob du Deutschland verlassen würdest?

S: Äh, wenn die Politik weiter so geht, wie sie jetzt geht, also immer weiter zum Überwachungsstaat hin, würde ich Deutschland verlassen, wenn die Bildung weiterhin so teuer, also wenn Studiengebühren weiter steigen, würde ich Deutschland verlassen, wenn der Sozialstaat weiter abgebaut wird, würde ich Deutschland verlassen, wenn es weiter dazu kommt, dass Zuwanderer einfach nicht zugelassen werden, oder die NPD weiter an Zuspruch gewinnt, würde ich auch Deutschland verlassen.

I: Wäre das wirklich ein Grund für dich, Deutschland zu verlassen?

S: ja, weil dann einfach die Gesellschaft absolut nicht mehr für mich verträglich ist, weil ich da mich überhaupt nicht mit assoziieren kann und deswegen auch dann nicht mehr in Deutschland leben will. Ich würde natürlich anfänglich versuchen, dagegen irgendwie was zu machen, aber wenn das absolut nicht funktioniert, würde ich lieber gehen, als dann dadurch quasi mein Leben zu riskieren, oder meine Unversehrtheit.

I: Stell dir mal vor, dieses Thema Zuwanderung und Integration würde in der Schule unterrichtet werden, was müsste dann da im Unterricht behandelt werden, welche Aspekte?

S: Ich finde, es sollten verschiedene Perspektiven auf jeden Fall gezeigt werden, also von den Menschen, die zuwandern möchten und die äh, die Gesellschaft, was die davon hält.

I: In was für einen Unterricht oder in welches Schulfach gehört das rein, deiner Meinung nach?

S: Das gehört auf jeden Fall in Politik,-- Geschichte und irgendwie so ein Fach Soziales irgendwie.

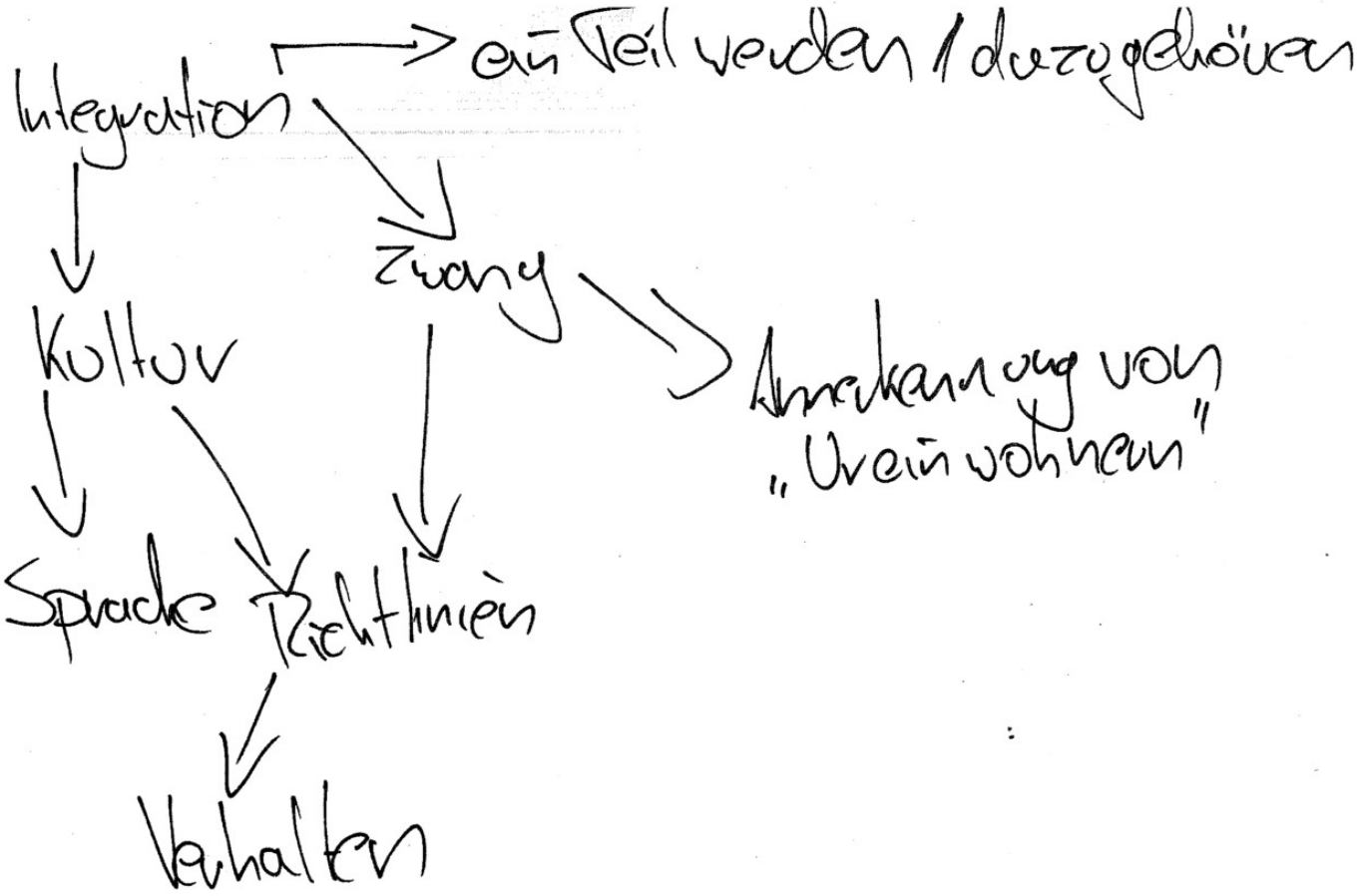
I: Was kann man daran lernen oder was könnte da gelernt werden durch diese Thematik?

S: Es könnte auf jeden Fall einem klar werden, dass man der Meinung ist, dass Migranten halt nicht gut sind und weg bleiben sollten, oder dass sie ein wichtiger Teil sind einfach für diese Gesellschaft und diese Gesellschaft mit aufgebaut haben oder man lernt einfach andere Perspektiven kennen, was meiner Meinung nach auch immer wichtig ist.

I: Ok, hast du jetzt noch eigene Aspekte, was dir auf den Nägeln brennt, oder was noch nicht in dem Gespräch jetzt behandelt wurde? Hast du Kritik, was hat dich jetzt besonders gestört an dem Gespräch?

S: Nichts eigentlich.

I: Ok., dann sage ich hier schon mal danke.


Integration
ein Teil werden / dazugehören
Kultur
Zwang
Anerkennung von „Ureinwohnern"
Sprache
Richtlinien
Verhalten

[1-13] Das Problem ist, dass wenn man nach Deutschland zugewandert ist, es nicht einfach schafft, als Deutscher angesehen zu werden, weil es die Gesellschaft hier zu großen Teilen einfach nicht akzeptieren will, dass man, selbst wenn man wie [Andreij] - seit 10 Jahren in Deutschland lebt, sicherlich auch die deutsche Sprache und Kultur kennt und beherrscht, hier komplett eingebürgert ist. Er wird einfach nicht mehr als Deutscher anerkannt, weil er 10 Jahre in Russland verbracht hat, wohingegen die russische Bevölkerung ihn auch nicht mehr als Russen richtig akzeptiert, da er ja das Heimatland verlassen hat und sich mit den Deutschen verbrüdert hat - dort versucht hat, sein Glück zu finden.

[15-18] Ob er ein Deutscher oder ein Russe ist? Wenn er meint, er sei ein Deutscher, dann ist er Deutscher - wenn er denkt, er ist Russe, dann bleibt er Russe. Das ist völlig ihm überlassen.

[20-31] Wann jemand Deutscher ist? Man muss von sich selbst denken, dass man Deutscher ist - sich irgendwie zugehörig fühlten. Wenn man hier geboren ist, gehe ich definitiv davon aus, dass man irgendwie Deutscher ist und wenn man schon seit Ewigkeiten hier lebt, ist man auch Deutscher. Abgesehen davon, wenn man sich hier in seiner kleinen Siedlung zusammenschließt und dann seine eigene Kultur komplett weiterlebt und dieses Restdeutschland völlig ignoriert und ausschließt, dann ist man nicht Deutscher, aber dann hat man auch nicht wirklich in Deutschland gelebt, sondern nur auf der Fläche Deutschlands.

[33-43] Ich finde es schwierig, zu charakterisieren, was deutsch ist und was nicht, aber man sollte schon der deutschen Sprache zum gewissen Teil mächtig sein, um sich verständigen zu können und vielleicht auch die Kultur kennen. Wenn man sich in eine andere Kultur integriert, oder in ein anderes Land zieht, sollte man zu gewissen Teilen die Kultur kennen, um gewisse Normen nicht zu brechen.

[45-47] Kultur bedeutet nicht gesetzlich festgelegte Richtlinien im Umgang miteinander.

[49-55] In der asiatischen Kultur ist es beispielsweise völlig verpönt, wenn man Kindern über den Kopf streichelt, da der Kopf als Sitz der Seele angesehen wird und deswegen durch dieses Streicheln die Seele gestört wird. In Deutschland ist es eine nette Geste, wenn man einem Kind über den Kopf streichelt. Das wären zum Beispiel zwei Kulturpunkte, die völlig unterschiedlich sind.

[57-59] Solche Unterschiede sind meistens religiöse Einflüsse.

[69-77] Integration beinhaltet ein Teil werden oder zu einer neuen Gesellschaft dazu zugehören. Integrieren beinhaltet, dass man zu einer neuen Kultur irgendwie dazugehören muss, oder will, oder soll - je nach dem. Das bedeutet wiederum, dass man die Sprache dieser Kultur beherrschen muss, da es sonst unmöglich ist, dazuzugehören, weil nicht verstanden wird, wenn die Menschen miteinander interagieren. Aus der Kultur resultieren auch Richtlinien, die wiederum ein Zwang sind.

[79-84] Kultur kommt hauptsächlich von religiösen Einflüssen, also von Erfahrungen, die aus dem bisherigen Zusammenleben der Menschen in einer gewissen Gegend der Erde hervorgegangen sind.

[86-91] Natürlich gibt es noch andere Einflüsse durch das Zusammenleben, durch Kriege. Einfluss genommen haben auch Menschen, die hier gelebt haben, auch aus anderen Räumen, die weiterhin die Kultur ändern. So ist die Kultur nichts Statisches, sondern ändert sich ständig.

[93-97] Kultur ändert sich durch Einflüsse anderer Menschen, die zeigen, wie in anderen Kulturen das Zusammenleben ist. Dadurch entsteht eine Mischung und Kulturen nehmen andere Punkte auf.

[99-105] Kultur wird im Zusammenhang mit Integration als zentraler Punkt gesehen. Ein ganz krasses Beispiel ist Deutschland,

wo es immer Richtlinien gibt, was Menschen können müssen, um hierher zu kommen, also, dass sie unbedingt deutsch können müssen und Fragen über die deutsche Geschichte beantworten müssen, die kaum Deutsche beantworten können. Das ist völliger Quatsch.

[107-111] Die Richtlinien, die ich beschreibe, kommen aus der Politik, ganz klar, die dann versucht, die Meinung, oder die Meinung, die leider von dem Großteil des Volkes vertreten wird, anderen Menschen aufzuzwängen.

[116-122] Wenn man sich integrieren will, muss man immer einem gewissen Zwang unterliegen, dass man sich den Kulturen quasi unterwerfen muss. Man kann nicht alleine kommen mit seiner eigenen Kultur und dann versuchen, dass zum Beispiel in Deutschland, 82 oder 83 Millionen genauso werden, sondern man muss sich selbst zum Teil annähern. Die Menschen in der Umgebung werden sich dann auch von der Kultur her annähern, was aber trotzdem dazu führt, dass die Kultur im ganzen doch sehr so bleibt, wie sie bisher war.

[124-129] Dieser Zwang entsteht dadurch, dass die Ureinwohner - also die Deutschen, die hier schon länger leben, jemanden erst als Deutschen anerkennen, wenn er diese gewissen Richtlinien erfüllt, also deutsch kann, Arbeit hat, zwei Kinder, eine Frau und ein Haus im Grünen - dann ist man anerkannt in der Gesellschaft hier.

[131-140] Zum Beispiel ist das Kopftuch in gewissen Teilen wieder anerkannt, es wird einfach als religiöses Zeichen gewertet, als wenn jemand ein Kreuz trägt oder einen Rosenkranz bei sich hat. Andere sehen das als total schrecklich an und sind der Meinung, das ist wieder negativer Einfluss und die deutsche Kultur wird davon beschädigt und sind der Meinung, dass das Kopftuch nicht getragen werden darf, beispielsweise beim Lehramt. Aber Kreuze hängen weiter in Bayern in den Klassenräumen der Schule, was total hirnrissig und widersprüchlich ist.

[142-146] Integration ist auf den Punkt gebracht die Eingliederung in eine Gesellschaft. Nein - das Zusammenleben mit einer Gesellschaft, die einem noch nicht vertraut ist.

[148-151Wo der Endpunkt ist, wann jemand integriert ist? Im Ganzen gesehen, muss eigentlich die ganze Gesellschaft der Meinung sein, dass dieser neu dazugekommene Mensch Teil dieser Gesellschaft ist, dann ist er integriert.

[153-158] Ob mir ein anderes Wort für Integration einfällt? Auflösen, wenn man ein Zuckerstück in den Kaffee schmeißt, löst sich dieses auf und dann ist der Kaffee insgesamt süßer geworden. Man sieht nicht mehr, dass es ein Zuckerstück war, was da drin ist.

[168-175] Man sieht Integration daran, wenn man beispielsweise einen gemischten Freundeskreis hat. Man erlebt das ja sehr oft, dass russische Mitbürger teilweise nur russische Freunde haben: Das finde ich komisch. Man könnte [Integration] daran erkennen, wenn das gemischter ist, es dann auch noch Deutsche sind und Türken, Kurden, Griechen. Ich würde das nur über dieses Soziale sehen - über den Freundeskreis.

[179-184] Teilweise ist das eine Sprachbarriere, man nicht eine gleiche Sprache sprechen kann, nicht kommunizieren kann. Das macht es natürlich sehr schwer und es ist einfacher, mit jemandem zu sprechen, der schon die eigene Sprache beherrscht.

[190-195]. Bezüglich der Aussage, dass eine Person integriert ist, wenn sie gut deutsch spricht, frage ich mich, ab wann man gut deutsch spricht. Ich weiß nicht, ab wann man gut deutsch spricht, also wenn man fähig ist, die eigenen Bedürfnisse zu vermitteln und auch was andere Personen von ihr wollen, dann stimme ich dem zu, dann ist sie integriert.

[196-197] Ich lehne die Aussage ab, dass eine Person integriert ist, wenn sie vorwiegend deutsche Freunde hat. Man kann auch alle möglichen als Freunde haben.

[199-203] Man muss nicht vorwiegend deutsche Freunde haben, man kann auch

russisch sein und dann fast nur türkische Freunde haben.

[204-206] Ich lehne die Aussage ab, dass eine Person integriert ist, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit hat, weil, das einfach nur ein Dokument ist, das nichts über das Verhalten aussagt.

[207-209] Ich finde die Aussage, dass eine Person integriert ist, wenn sie so lebt wie die Deutschen Quatsch, man kann auch weiterhin seine eigene Kultur leben, Moslem sein.

[211-218] Ich sehe es nicht als Integration an, wenn sie sich abschotten. Also wenn sie absolut nichts mit anderen Bürgern in dieser Kultur gemeinsam haben, sondern nur mit den Bürgern zusammen sein wollen, die aus dem Land kommen, aus dem sie ursprünglich kommen - einen Staat im Staat aufbauen.

[220-225] Das ist oft so, weil man die Sprache spricht, es dann einfacher ist und weil man etwas Vertrautes von zu Hause haben möchte, man kommt ja nicht raus - irgendwo Einkaufen zu gehen - dann hat man wieder die Konfrontation mit Deutschen. Man möchte einfach etwas Vertrautes haben.

[227-234] Um diese Situation zu ändern, müsste auf jeden Fall die Gesellschaft offener sein für andere Menschen und darauf zugehen, wenn diese irgendwie noch nicht so fähig sind, sich auszudrücken, dass man nicht einfach sagt: „Bleibt mir bloß vom Hals, ich hab keine Lust, auf dich einzugehen und mich zu konzentrieren“. Man sollte versuchen zuzuhören, den Dialog suchen und denjenigen in die Gemeinschaft aufzunehmen.

[235-237] Man muss sich nicht wohlfühlen um integriert zu sein, also ich sehe mich auch integriert in Deutschland und fühle mich hier auch nicht wohl

[238-240] Ich lehne die Aussage ab, dass eine Person integriert ist, wenn ihre Kinder nur noch deutsch sprechen, weil die auch noch andere Sprachen beherrschen können.

[240-244] Die Aussage, dass eine Person integriert ist, wenn sie von den Deutschen anerkannt wird, kann man nicht so sagen. Man wird bestimmt eher von seiner Nachbarschaft anerkannt, als insgesamt von Gesamtdeutschland, weil hier immer noch viel rechtes Gedankengut ist und das dann sehr schwierig wird, anerkannt zu werden, egal was man macht.

[246-250] Das ist in der Nachbarschaft anders, weil die Menschen dort eine persönliche Bindung aufbauen und man sich kennt, man weiß, sie sind immer da, die grüßen nett, mit denen unterhält man sich nett. Man kennt sie, es sind Nachbarn.

[254-264] Es ist einfacher, als von den Deutschen komplett anerkannt zu werden, weil, es immerhin sehr schlimm ist, wenn Menschen die NPD wählen (oder leider sehr viele Menschen die NPD wählen) und deswegen ist es unmöglich (die ja niemals anerkennen werden), aber im lokalen Bereich ist es einfacher, anerkannt zu werden, weil man da den direkten Kontakt zu den Menschen hat und persönliche Bindungen aufbauen kann - die sich dann selbst ein Bild machen und nicht einfach ein Bild aus den Medien oder anderen Leuten ziehen, die nie Kontakt zu Menschen hatten, die zugezogen sind. Und die behaupten, die sind doof, weil sie dazu gezogen sind.

[266-268] Anerkannt heißt für mich, dass sie ein Teil der Gemeinschaft sind (ein Teil davon sind).

[270-273] Man ist Deutscher, wenn man sich so fühlt, wenn jemand herkommt und sagt er ist Deutscher, dann ist er Deutscher.

[275-281] In der politischen Diskussion über Integration geht es meistens um Arbeit. Die Leute, die hierher kommen, sollen von ihrem selbst verdienten Geld leben können und nicht von der Stütze. Dass sie deutsch sprechen müssen und dass die Kinder deutsch sprechen müssen und auch ihre Religion nicht mehr so ausüben.

[283-285] Das sagen Teile der Politik, CDU und Rechte.

[287-301] Wenn ich über politische Argumente für und gegen Zuwanderung nachdenke, spricht gegen die Zuwanderung, dass es immer noch Arbeitslosigkeit gibt und hier Menschen sind, die die Jobs übernehmen könnten. Wenn man ein sozialer Staat sein will auch immer auf sozial im globalen Sinne zu machen versucht - Spendenaktionen für sie macht, dann muss man diese Menschen auch nach Deutschland lassen. Ein anderer Punkt ist auch noch, dass hier einfach das Wissen fehlt, weil hier die Unternehmen es anscheinend nicht für nötig halten, die Menschen auszubilden und so entweder abwandern oder Kräfte aus dem Ausland holen, die gebraucht werden. Außerdem wurde nach dem Weltkrieg Deutschland nach dem Weltkrieg durch viele Gastarbeiter aufgebaut, und das war sehr wichtig dafür, dass man inzwischen so leben kann.

[303-311] Über das Zuwanderungsgesetz habe ich natürlich schon mal was gehört, aber da kann ich nichts zu sagen was da genau drin steht, weiß ich nicht.

[313-321] Die Menschen, die die Bundesrepublik mit aufgebaut haben, sind hauptsächlich aus Italien und dem türkischem Raum - in den 50er und 60er Jahren gekommen.

[323-333] Ob sich Deutschland dadurch verändert hat? Das ist schwierig, auf jeden Fall beeinflusst durch andere Kulturen. Bei den Italienern ist das etwas völlig normales und das wird auch nicht als so besonders angesehen. Also es gibt auch in meinen Augen mehr italienische Restaurants, die dann typisch deutsche Küche anbieten, in bestimmten Teilen der Gesellschaft und der Berufswelt ist sehr viel durch emigrierte Menschen entstanden und bezieht sich auch fast auf diese. Beispielsweise viel durch Ernährung, so dass viele Produkte mitgebracht wurden, oder was es hier jetzt zu essen gibt und davor niemals gegeben hätte - wofür auch kein Markt da gewesen wäre.

[335-345] Ob die Menschen integriert sind die damals hierher gekommen sind? Wenn die in den 50er und 60er Jahren hierher gekommen sind und jetzt in der zweiten und dritten Generation hier sind, sind die garantiert integriert. Garantiert kann man nicht sagen - wenn sie sich in diese Gesellschaft integrieren wollten, sind sie das bestimmt. Wenn sie darauf überhaupt keinen Wert gelegt haben und es gar nicht wollten, sich weiterhin als Türken oder Italiener gesehen haben und auch immer Italiener oder Türken bleiben wollen - nichts mit der deutschen Kultur zu tun haben wollen, dann werden sie weiterhin Türken oder Italiener sein.

[347-352] Das ist so eine Deutschlandparade, die Menschen am Rand halten kleine Deutschlandfahnen und die Menschen - die Deutschen marschieren auf der Straße.

[354-358] Ich finde das wirklich komisch, wie die Menschen so feiern können, dass sie deutsch sind. Es ist ein bisschen so wie Oktoberfest, aber im Ausland.

[360-370] [Ob ich glaube dass die Menschen dort integriert sind, wenn ich weiß, dass das Foto ‚Oktoberfest in Brasilien' heißt und es Deutschstämmige sind, die da mal eingewandert sind?] Ich weiß nicht, ob man das an dem einen Foto ausmachen kann. Ich weiß ja nicht, wie sie sich sonst verhalten, die wollen sicherlich nur ein Stück ihres Deutschseins behalten, also das Oktoberfest beispielsweise, wenn sie aus Bayern kommen. Wenn sie aus Norddeutschland kommen, finde ich das sehr komisch, wenn sie da im Dirndl herum laufen und das feiern. Das scheint von der Gesellschaft, also von den Menschen, die da schon vorher gelebt haben, sehr gut aufgenommen zu werden, weil die zuschauen, teilweise selbst Deutschlandfahnen halten und das anscheinend amüsant finden.

[372-378] Meiner Meinung nach kann man nicht von einem Foto ablesen, ob jemand integriert ist. Aber ich glaube, dass die Gruppen integriert sind, weil die Gesellschaft sie akzeptiert. Man guckt sich ja trotzdem an und die halten auch Deutschlandfahnen - positive Assoziationen zu dem Fest.

[380-387] Zuwanderung und Integration beeinflusst natürlich meinen Alltag, da das

Menschen sind, die auch in meinem Alltag mit drin sind und ich kaum jemanden kenne, der in seinem Alltag noch keinen Kontakt zu Menschen gehabt hat, die nicht aus Deutschland gekommen sind - deswegen ist das natürlich wichtig für jeden.

[389-393] Beispielsweise, wenn ich zur Dönerbude gehe und mir einen Döner kaufe, wäre das nicht möglich, wenn es nie Zuwanderung gegeben hätte - dann würde ich zum Imbiss gehen und mir ein Schnitzel kaufen.

[395-398] Ich habe Verwandte, die mal aus einem anderen Land gekommen sind, es sind aber kaum noch welche am Leben.

[400-402] Sie kamen aus Polen, Holland, Frankreich und Dänemark.

[404-407] Nach dem Krieg sind viele geflohen. Die aus Polen sind im Krieg hierher geflohen und bei den anderen weiß ich nicht, unter welchen Umständen sie hierher gekommen sind.

[409-419] Meine Großeltern haben noch viel damit mit zu tun, aber die halte ich für völlig integriert. Teilweise ist das beim Sprechen komisch - weil die älter werden – passiert es, dass die einfach polnische Begriffe einwerfen und gar nicht wissen, dass das polnische Begriffe sind. Die sind der Meinung, das ist deutsch - aber sonst halte ich die für völlig integriert, wenn sie da in ihrem Schrebergarten sitzen. Wenn ich mir einen Schrebergarten angucke, kann ich mir irgendwie nicht vorstellen, dass da eine türkische Familie drin ist und von den anderen Menschen akzeptiert wird.

[421-427] [Das weiß ich] aufgrund persönlicher Erfahrungen mit den Menschen, weil man schon komisch angeguckt wird, wenn man sein T-Shirt nicht in der Hose stecken hat und die sehr konservativ sind. Ich kann mir das nicht vorstellen, dass jemand, der eine andere Kultur hat, da drin lebt. Aber die [Großeltern] sind da schon drin und leben da auch schon seit Jahren, die sind einfach ein Teil davon.

[429-437] Wenn die Politik so weiter geht, also immer weiter zum Überwachungsstaat hin, würde ich Deutschland verlassen. Wenn die Bildung weiterhin so teuer ist, wenn Studiengebühren weiter steigen, würde ich Deutschland verlassen. Wenn der Sozialstaat weiter abgebaut wird, würde ich Deutschland auch verlassen. Wenn es dazu kommt, dass Zuwanderer nicht zugelassen werden, oder die NPD an Zuspruch gewinnt, würde ich Deutschland auch verlassen.

[439-445] Das wäre wirklich ein Grund, um Deutschland zu verlassen, weil dann einfach die Gesellschaft absolut nicht mehr für mich verträglich ist, und ich mich da überhaupt nicht mit assoziieren kann und deswegen auch dann nicht mehr in Deutschland leben will. Ich würde natürlich anfänglich versuchen, dagegen etwas zu machen. Wenn das nicht funktioniert, würde ich lieber gehen, als dann dadurch mein Leben zu riskieren, oder meine Unversehrtheit.

[447-453] Im Schulunterricht sollten verschiedene Perspektiven gezeigt werden, von den Menschen, die zuwandern möchten – und was die Gesellschaft davon hält.

[455-459] Das Thema gehört auf jeden Fall in Politik und Geschichte, und irgendwie so in ein Fach Soziales.

[461-466] Es könnte einem auf jeden Fall klar werden, dass man der Meinung ist, dass Migranten nicht gut sind und weg bleiben sollten, oder dass sie ein wichtiger Teil sind für diese Gesellschaft sind und diese Gesellschaft mit aufgebaut haben - oder man lernt einfach andere Perspektiven kennen, was meiner Meinung nach auch immer wichtig ist.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation „Wie sich Schüler/Innen Integration vorstellen – Eine empirische Untersuchung zum Bürgerbewusstsein am Beispiel Migration“ selbständig und ohne Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommen Stellen als solche kenntlich gemacht habe sowie die Inhalte nicht für ähnliche Prüfungsarbeiten verwendet habe.

Essen, den 06. Juli 2009

Andreas Lutter

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation „Wie sich Schüler/Innen Integration vorstellen – Eine empirische Untersuchung zum Bürgerbewusstsein am Beispiel Migration“ unter Befolgung der Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg angefertigt habe.

Essen, den 06. Juli 2009

Andreas Lutter

Lebenslauf

seit 2009	Akademischer Rat für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Universität Bremen
2007-2009	Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Stellung eines Studienrates für Fachdidaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen
2007	Lehrbeauftragter an der Universität Halle-Wittenberg
2005-2007	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politikwissenschaft – Didaktik der politischen Bildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
2005-2008	Doktorand im Graduiertenkolleg „Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung – Didaktische Rekonstruktion“ an der Universität Oldenburg (zeitweise gefördert durch ein Georg Christoph Lichtenberg Stipendium)
2005	Schulische Lehrtätigkeit
1999-2004	Studium des Lehramtes an berufsbildenden Schulen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Hochschulgrad: Diplom-Handelslehrer) Studienfächer: Wirtschaftswissenschaften, Politik mit sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt
1997-1998	International Business Studies an der Universität-Gesamthochschule Paderborn
1995-1997	Duale Berufsausbildung an der Berufsakademie Heidenheim zum Wirtschaftsassistent (BA) Fachrichtung Handel – gleichzeitig: Berufspraktische Tätigkeiten in Verkauf, Organisation und Personal bei der Karstadt Warenhaus AG in Augsburg und Essen