

### Politische Bildung, Interkulturalität und Integration

Huh, Young-Sik; Jung, Chang-Hwa; Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Huh, Y.-S., Jung, C.-H., & Weißeno, G. (2014). Politische Bildung, Interkulturalität und Integration. *Politische Bildung : Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis*, 47(1), 159-169. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71258-8>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

# FORUM

■ Young-Sik Huh, Chang-Hwa Jung, Georg Weißeno

## Politische Bildung, Interkulturalität und Integration

### 1. Problemstellung

Im politischen Diskurs wird seit vielen Jahren eine Debatte über den Integrationsmodus mit Begriffen wie Integration, Identität, Interkulturalität, Transnationalität, Anerkennung, Multikulturalität, Differenz u.Ä. geführt. Bei der Durchsicht der Literatur entsteht der Eindruck, dass die genannten Begriffe vielschichtig, z. T. schildernd benutzt werden. Zahlreiche Sozial- und Kulturwissenschaften sorgen für ihren inflationären Gebrauch. So werden formale Gleichheitsprinzipien dabei genauso in den Vordergrund gerückt wie die individuellen Freiheitsrechte oder Toleranzgedanken. Einwanderung führe zur Demokratisierung und Bereicherung der Gesellschaft; sie sei eine Alltagsnormalität im Zeitalter der Globalisierung. Andererseits führe sie angesichts einer Leitkultur zu Konflikten in der Gesellschaft.

Die immer neu geführten Debatten um das Selbstverständnis der Gesellschaft und um die Handlungsoptionen der Politik finden zunehmend Eingang in die philosophischen Überlegungen wie auch in die empirische Forschung der Politikdidaktik. Hierbei kommt die Leistungsfähigkeit politischer Bildung, aber auch ihre mangelnde Integrationsfähigkeit in den Blick. Die Herstellung der Chancengerechtigkeit für Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund gelingt noch nicht. Die Schule, die Gesellschaft und der Unterricht sind faktisch mehrsprachig geworden. Die Bildungsintegration stellt eine Herausforderung für die Lehrer/-innen dar (vgl. Toth 2012). Interkulturelles Lernen soll eine Antwort darauf sein. Aber Interkulturalität wird in der interkulturellen Erziehung oft als Reparaturpädagogik für Einwandererkinder und als Toleranztraining für inländische Kinder angesehen (Massing 2008, 72). Das reicht nicht aus, sondern es bedarf der Erarbeitung eines Konzepts für die politische Bildung.

Den skizzierten Problemstellungen geht das koreanische Forschungsprojekt „Interkultur“ (National Research Foundation of Korea 2011-330-B00204) nach. Es untersucht die Auswirkungen des Zwangs zur interkulturellen Kommunikation und Integration in moderne Gesellschaften, insbesondere in Korea. Sie werden durch

Migrationsbewegungen, internationale Vernetzungen, Globalisierungsschübe und Regionalisierungen ausgelöst und stellen die Menschen vor neue, nicht konfliktfreie Herausforderungen. Perspektivenwechsel und -übernahme sind hierfür ein Schlüsselement beim Aufwachsen in multiethnischen Gesellschaften.

Dieser Beitrag hat im Rahmen des Forschungsprogramms das Ziel, die Ansätze der politischen Bildung in Deutschland zum gesellschaftlichen Zusammenhalt unter dem Aspekt der Interkulturalität darzustellen. Es wird im ersten Schritt auf die Bedeutung interkultureller Bildung für die Politikdidaktik verwiesen, im zweiten der Beitrag der politischen Bildung für die Integration untersucht und im dritten der Blick auf die Kompetenzorientierung im Kontext von Interkulturalität gelenkt.

## 2. Interkulturelle und politische Bildung

Allgemein wird der interkulturellen Bildung große Bedeutung beigemessen. In die Diskussion eingebracht wurde der Gedanke von der Pädagogik, die sogar die Subdisziplin Interkulturelle Pädagogik ausweist. Allerdings bleibt der Begriff des interkulturellen Lernens bis heute noch recht vage. „Nach vielfältigen Entwicklungen, die die Fachdisziplin in den letzten dreißig Jahren durchlaufen hat, kann als Konsens unter Kollegen gelten, dass Interkulturelle Bildung Teil allgemeiner Bildung ist“ (Karakasoglu 2009, 178). Sie beabsichtigt die Veränderung diskriminierender Strukturen im Bildungswesen und umfasst auch förderpädagogische Angebote. „In einer globalisierten Welt kommt Interkultureller Bildung die Aufgabe zu, eine Orientierungshilfe zu bieten und Handlungskompetenzen zu vermitteln“ (ebd., 179).

In der pädagogischen Diskussion wird auf unterschiedliche Formen interkulturellen Lernens hingewiesen. Interkulturelles Lernen richtet sich gleichermaßen an Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund. Befähigung zum gegenseitigen Verstehen, zum Dialog, das Eintreten für die Gleichheit aller und der Respekt gegenüber dem Anderssein sind wichtige Leit motive interkultureller Pädagogik (Auernheimer 2010, 21). Es komme darauf an, die ethnischen Spuren in Geschichte und Gegenwart aufzusuchen, im Sinne antirassistischer Erziehung Aufklärung und Ideologiekritik zu betreiben, die kulturelle Allgemeinbildung und das globale Lernen zu fördern, Übungen zum Fremd- und Eigenbild zu gestalten usw. (vgl. Holzbrecher 2011, 167 ff.). Vielfältig ist also die Arbeit an den Haltungen und Einstellungen der Schüler/-innen angedacht. Vielfalt soll wertgeschätzt, Ambiguitätstoleranz entwickelt und die eigenen Grenzen respektiert werden. Die Pädagogik legt mithin den Schwerpunkt auf Persönlichkeitseigenschaften, auf soziales und kulturelles Lernen (Leenen et al. 2010, 111).

Interkulturelle Bildung hat den Blick auf die Angebote der Bildungseinrichtungen gelenkt. Zum einen werden dabei die Vermittlung von Sprachkompetenzen und die Erfassung des Förderbedarfs in den Vordergrund gerückt. Zum anderen wird kritisch eingewandt, dass daher die kulturelle Pluralität und das Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit zu kurz kommen. Es sind indes nicht alleine die Sprachprobleme, die den Bildungserfolg negativ beeinflussen können. Neben neuen Sprachförderprojekten werden deshalb zusätzlich Programme zur Verbesserung der diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften aufgelegt. Teilweise wird angesichts der hohen Anteile von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund auch gefordert, dass sich die Schule zum Normalfall ‚Schüler nicht-deutscher Muttersprache‘ umzuorientieren haben (Karakasoglu 2009, 184). Deshalb seien die Potentiale der zahlreichen Herkunftssprachen besser im Unterricht zu nutzen.

Ein weiteres Problem im Zusammengang mit der Mehrsprachigkeit ist der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994) der (Politik-)Lehrer/-innen. Danach bleibt die besondere sprachliche Situation der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund im Unterricht unberücksichtigt. Vielfach wird dies mit einer institutionellen Benachteiligung dieser Schüler/-innen in Verbindung gebracht. Zumindest kann als gesichert angesehen werden, dass die institutionellen Möglichkeiten für den Erwerb der deutschen Sprache vernachlässigt werden. Die Bildungspolitik hat zwar die Sprachförderung im Vorschulalter gestärkt, nachdem die PISA-Studien auf die Benachteiligung aufmerksam gemacht hatten. Schüler/-innen mit Migrationshintergrund erreichen aber noch deutlich geringere Bildungserfolge als gleichaltrige deutsche. Die Disparitäten im Kompetenzerwerb sind offenkundig (Stanat 2006, 191).

Im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit, die ein Bildungsziel interkultureller Pädagogik ist (Göbel/Henrichwark/Röhner 2005, 311), werden verschiedene Förderkonzepte für den Transfer zwischen Herkunftssprache und den weiteren Sprachen diskutiert – z. B. 1) Deutsch als Zweitsprache fördert die Sprachkompetenzen, nicht aber die Fachkompetenzen; 2) Kenntnisse der Verkehrssprache und einer einheitlichen Herkunftssprache werden von zweisprachigen Lehrer/-innen unterrichtet, die sich an die sprachlichen Voraussetzungen anpassen (strukturierte Immersion); 3) Transitionsprogramme kommen von der Herkunftssprache immer mehr zur Verkehrssprache; 4) zwei Sprachen sind Unterrichtssprachen (bilingualer Unterricht); 5) bei der Submersion erhalten die Schüler/-innen keine systematische Unterstützung beim Zweitsprachenerwerb (vgl. zu den Konzepten Limbird/Stanat 2006, 258). Submersion ist in Deutschland weit verbreitet. Die Bedeutung von Deutsch als Zweitsprache nimmt aber zu.

Die Herkunftssprachen haben Potential für die Bildung. Schüler/-innen mit Migrationshintergrund wollen über ihre Erfahrungen und ihr Können in der Herkunftssprache kommunizieren. Dadurch erweitern sie ihr kognitives System. Es stärkt zudem ihr Gefühl der ethnischen Zugehörigkeit. Eine ethnische Identität dient „als Ressource für die psychologische Adaptation im Akkulturationsprozess und darüber hinaus für die schulischen Anpassungsleistungen“ (Göbel/Henrichwark/Röhner 2009, 311). Ethnische und nationale Identität hängen positiv mit der schulischen Anpassung zusammen. Gegen diese Auffassung spricht, dass der Gebrauch der Herkunftssprache den Erwerb der Zweitsprache verzögert. Insofern scheint Deutsch als Zweitsprache nicht unumstritten zu sein. Nicht geklärt ist, ob sich die positiven Effekte bilingualen Englischunterrichts auf die Situation von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund übertragen lassen.

Mehrsprachigkeit, Persönlichkeitseigenschaften, kulturelle Haltungen und soziale Einstellungen allein können nicht Ziel politischer Bildung sein. Insofern ist zu prüfen, inwieweit diese für alle Fächer relevanten Ziele interkultureller Bildung einen besonderen Bezug zur politischen Bildung aufweisen. Pädagogen selbst übertragen ihre Zielvorstellungen ungebrochen als Demokratielernen auf das Fachlernen. „Dabei bedingen sich prinzipiell demokratische bzw. partizipative Prozesse und Anerkennungsverhältnisse wechselseitig“ (Baquero Torres 2011, 245). Soziales Lernen und kulturelle Anerkennung werden hier mit politischem Lernen gleichgesetzt. Eine „demokratische und wertschätzende Schulkultur“ wird als Schlüssel für die Schulentwicklung gesehen. Dies fließe dann in die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten. Sie seien zu ergänzen durch außerschulische Lernorte, in denen demokratisches Denken und Handeln der Schüler/-innen gefördert werde (ebd., 246). Zudem rücke auf diese Weise der Erwerb demokratischen Wissens aus einer Aneignungsperspektive und nicht wie im Politikunterricht aus der Vermittlungsperspektive in den Vordergrund (ebd., 247).

Gegen die Zielsetzungen der Demokratiepädagogik ist aus der Sicht der Politikdidaktik kein Widerspruch angezeigt. Zielsetzungen können aber nicht ein Modell der Politikkompetenz und den Ertrag des Unterrichts ergeben. Die vom Fach zu leistenden Beiträge sind nicht durch Ziele zu bestimmen. Einstellungen sind eine wichtige Kompetenzdimension, die aber politisch und nicht nur sozial zu definieren und zu fördern ist. Partizipatives Handeln ist in der Kompetenzdimension Politische Handlungsfähigkeit analytisch vom kommunikativen Handeln zu unterscheiden (Detjen/Massing/Richter/Weißeno 2012, 27). Es geht im Sinne der Kompetenzorientierung nicht darum, erwünschtes politisches Handeln im Sinne der Demokratiepädagogik zu beschreiben, sondern das tatsächliche Handeln im Unterricht. Der Kompetenzori-

entierung geht es nicht um die Ausbildung von Persönlichkeitseigenschaften, sondern von Personeneigenschaften, die sich im Handeln bzw. im Lernen zeigen.

Mithin können die Ziele interkultureller Bildung zwar geteilt werden, nicht aber ihre Vorstellungen von der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts. Soziales und politisches Lernen sind nicht gleichzusetzen, sondern fachlich zu definieren. Ohne politikwissenschaftliche Grundlegung können keine Lernergebnisse bestimmt werden. Die Demokratiepädagogik leistet dies ebenso wenig wie die Interkulturelle Bildung.

### 3. Politische Bildung und politische Integration

Ist die interkulturelle Bildung noch stark von kulturellen Betrachtungen ausgegangen, wird die Politikdidaktik viel stärker von der Analyse politischer Verhältnisse und der Situation im Fachunterricht ausgehen müssen. Zwar können pädagogische Angebote zur Interkulturalität helfen, Konflikte abzufedern. Allerdings konnte Birsl (2009) zeigen, dass Migration und Interkulturalität eher Projektionsflächen für gesellschaftliche und politische Konflikte bieten. Birsl geht davon aus, dass Migration ein Sonderfall in der gesellschaftlichen Wahrnehmung ist. Deswegen werde „Interkulturalität nicht als inkorporiertes soziales Verhältnis begriffen, sondern als etwas, was – zugespitzt formuliert – mit der Gesellschaft, in der man lebt, nichts zu tun hat“ (ebd., 100). Öffentliche Diskurse über Interkulturalität stärken eher die Einstellung zu einem „Wir“ und den „Anderen“. „Kulturelle Differenzen sind allerdings nicht messbar. Sie sind eine Frage des Diskurses und der Wahrnehmung, die wiederum über den Diskurs geschärft wird. Kulturelle Differenzen können sich dann zu kulturellen Abgrenzungen auswachsen“ (ebd.).

Interkulturalität setzt Sensibilität voraus. Sie lässt sich diagnostizieren und sogar messen. Dies kann mit dem „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ von Bennett (1993) erfolgen. Als ethnozentristische Orientierungen lassen sich identifizieren Denial (Ignoranz), Defense (Abwehr) und Minimization (Herunterspielen). Ethnozentrismus ist mit dem Egozentrismus vergleichbar, wobei „an individual assumes that his or her existence is necessarily central to the reality perceived by all others“ (ebd., 30). Die ethnorelativen Orientierungen sind in dem Modell Acceptance, Adaptation (Berücksichtigung anderer Handlungsweisen) und Integration die Konstruktion der eigenen Identität. „Fundamental to ethnorelativism is the assumption that cultures can only be understood relative to one another“ (ebd., 46). Insbesondere die Integration ließ sich überraschend kaum empirisch zeigen. Für eine politische Integration wäre dies aber ein wichtiger Gradmesser. In der Schulrealität sind beide Orientierungen

vorfindbar und beeinflussen das Unterrichtsgeschehen. Deshalb sind in einer Schulklasse systematisch Reflexionsprozesse über eigene Vorstellungen anzuregen.

Die soziologischen Multikulturalismuskurse nehmen die politische Integration weniger in den Blick. Sie fordern zum einen die Anerkennung ethnischer, sprachlicher und kultureller Differenz. Sie verweisen zum anderen auf die zahlreichen Unterdrückungs- und Diskriminierungserfahrungen oder fordern staatenübergreifende Netzwerke, die die Zugehörigkeit zu einem Staat überflüssig machen (vgl. Neubert/Roth/Yildiz 2013, 19). Solche politischen Vorstellungen blenden die politischen Auseinandersetzungen insofern aus, als sie jeweils von vorgegebenen erwünschten Lösungen ausgehen. Die vorgeschlagenen Lösungen können, müssen sich aber nicht als politische Entscheidung ergeben. Gerade die permanenten Auseinandersetzungen auf und um den Integrationsgipfel oder die Islamkonferenzen machen deutlich, dass der politische Diskurs nicht beendet ist, dass sich die interkulturellen Strukturen in der Aufnahmegesellschaft ständig wandeln. Staaten werden immer versuchen, die Kontrolle über die gesellschaftlichen Veränderungen und die Wanderungsbewegungen zu erhalten.

Politisch unstrittig ist, dass die Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund gelingen muss. Sie werden als zukünftige Wähler/-innen die Politik beeinflussen. Deshalb wird die politische Integration immer bedeutsamer. Die Parteien betonen eine solche Systemintegration unterschiedlich. Die Grünen gehen mit ihrem Leitbild einer multikulturellen Demokratie am weitesten. SPD und FDP fordern gleichfalls die Systemintegration, während die CDU auf Sozialintegration setzt (vgl. Birsl 2010). Zu diesen unterschiedlichen Auffassungen in der Politik muss die politische Bildung Antworten anbieten. „Wenn sich die Politische Bildung aber gesellschaftlich in der Form verankert sehen möchte, Antworten auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen geben zu können, stellt sich in einer kulturell, ethnisch und religiös immer vielfältiger werdenden Migrationsgesellschaft die Frage, welchen eigenen Beitrag sie (...) leisten kann“ (Achour 2013, 10). Dies ist eine sehr ambitionierte Forderung, die leicht als Feuerwehrfunktion für gesellschaftliche Entwicklungen missverstanden werden könnte. Die Frage ist, ob solche Ziele realistisch sind oder der Beitrag der politischen Bildung nicht bescheidener in der Ausbildung von Kompetenzen zu sehen ist.

Angesichts der skizzierten politischen Entwicklungen ist zu prüfen, ob Interkulturalismus überhaupt bewusst gelernt werden kann. Will man interkulturelle Bildung nicht als Querschnittsaufgabe aller Fächer betrachten, hat der Fachunterricht dazu beizutragen, „Minderheiten gesellschaftlich zu integrieren, ohne diese zu assimilieren“

(Goll 2008, 86). Interkulturalität strukturiert die Alltagspraxis in der Schulklasse mit. Dadurch können interkulturelle Differenzen in den Hintergrund rücken oder aufbrechen. Die jeweilige kulturelle Alltagspraxis im Klassenzimmer ist der Normalfall. Es ist aber zugleich möglich, dass der öffentliche Diskurs über die kulturellen Differenzen die Wahrnehmungen in der Klasse prägt und deshalb Interkulturalismus als pädagogisches Programm kontraproduktiv ist. Deshalb sind Themen wie „Interkulturalität in der Migrationsgesellschaft“ wenig förderlich, eher die kritische Auseinandersetzung mit z. B. Nationalstaat, Rechtsstaat, Partizipation, Europäischer Union. Aber selbst dann kann ein Politikunterricht die politischen Auseinandersetzungen nicht verändern.

Der Politikunterricht ist nicht nur vom öffentlichen Diskurs, sondern zugleich vom Verhältnis Staat und Religion herausgefordert. Während die meisten Religionen einen säkularisierten Staat akzeptieren, gilt dies für den Islam nicht immer. Ein Teil der Muslime konstruiert ein demokratiedistanziertes Islamkonzept. „Der Islam als Regulativ in allen Bereichen tritt v. a. als ‚islamisches Recht‘, als Scharia in Erscheinung. Die Scharia gilt als Wille Gottes und stellt für einen Teil der Muslime einen wesentlichen Bestandteil ihres religiösen Selbstverständnisses dar“ (Achour 2013, 104). Nur ein Teil der Muslime vertritt die pragmatische Auffassung, dass nicht alle Schariaregeln in liberalen Gesellschaften gelten. Eine islamische Herrschaftstheorie lässt sich zunächst nicht in der Form einer Demokratie organisieren, da Gott der alleinige Machthaber ist (ebd., 106). Dies widerspricht aber den Prinzipien der Gewaltenteilung. Gerade in diesen Fragen steht eine politische Bildung, die eine Systemintegration als Ziel hat, vor großen Herausforderungen. Aufgabe politischer Bildung ist in diesem Fall, das „Inkompatibilitätstheorem von Islam und Demokratie“ im frühen Jugendalter zu dekonstruieren (Achour, 2013) und dadurch zu politischer Integration beizutragen. Realistisch ist dies, weil die Scharia selbst in islamischen Ländern nur peripher die Rechtsverhältnisse beeinflusst (ebd., 226).

Integration ist aus der Sicht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge die Möglichkeit zur „gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben“ (BAMF). Diese weite Definition umfasst alle Bereiche, aber eben auch die politische Integration. 2005 wurde mit dem Zuwanderungsgesetz hierfür ein Mindestrahmen staatlicher Angebote geschaffen. Die Anerkennung des Grundgesetzes ist für die Stabilität des politischen Systems genauso konstitutiv wie für den Politikunterricht. Fraglich ist, ob diese Einstellung in allen Subgruppen der Gesellschaft vorherrscht. Denn es kommt immer wieder zu Gewalttätigkeiten, in denen Abgrenzungen sichtbar werden. Unterschiedliche Integrationsverläufe und Niveaus politischer Unterstützung können eine Folge sein. All

dies wird sich auch im Politikunterricht zeigen. Die unterschiedlichsten Vorstellungen und Meinungen sind in den Schulklassen, die im Durchschnitt 30 % Schüler/-innen mit Migrationshintergrund aufweisen, anzutreffen. Die Förderung der Kompetenzen hat hierauf Rücksicht zu nehmen.

#### 4. Kompetenzorientierung und Interkulturalität

Für die Migrationssituation stehen nach den bisherigen Überlegungen folgende allgemeine Handlungsstrategien für die Politikdidaktik zur Verfügung:

- 1) Kulturalistische Erklärungen, die über die gesprochenen Sprachen, den Freundeskreis oder die Zeitungslektüre operationalisiert werden können.
- 2) Die sozioökonomischen Erklärungen der Benachteiligung greifen, weil die zugewanderten Familien weniger in Bildung investieren können.
- 3) Die Aufenthaltsperspektive der Familie – vorübergehend oder auf Dauer – erklärt zum Teil den angestrebten Schulabschluss.
- 4) Der Unterricht selbst kann zu institutioneller Diskriminierung führen (vgl. Stanat 2006, 191).

Diese vier Punkte beeinflussen den Lernerfolg und das Unterrichtsgeschehen in allen Fächern. Sie sind noch fachspezifisch zu erweitern. Empirische Zusammenhänge zeigen sich bisher für die Leistungen im Fach Politik bei der zuhause gesprochenen Sprache und dem kulturellem Kapital (Goll/Richter/Weißeno/Eck 2010) sowie hinsichtlich der Zeitungslektüre (Oberle 2012).

Kompetenzorientierung erfordert den Aufbau konzeptuellen Wissens und anderer Kompetenzdimensionen wie politische Urteils- und Handlungsfähigkeit oder politischer Einstellungen (Detjen/Massing/Richter/Weißeno 2012). Die politischen Präkonzepte dürften sich bei allen Schüler/-innen unterscheiden. Sicher sind sie auch durch einen Migrationshintergrund geprägt. Wenn nun Lernen als Zusammenspiel von Akkomodation und Assimilation verstanden wird, haben alle Schüler/-innen die Aufgabe, die angebotenen Inhalte in ihrem Gedächtnis zu verankern. Wenn es noch kulturell geprägte Ausprägungen in den Präkonzepten gibt, besteht die Chance, dass sie sich durch die Auseinandersetzung mit und durch die Anwendungen von neuen Inhalten verändern. Es ist wichtig, dass „über ein bloßes Kennen des Wortes hinaus in einer fremden Sprache auch der jeweilige »Bedeutungshof« zu lernen ist, d. h. die konstituierenden Begriffe und ihre Verknüpfungen sind wichtig für das Verständnis des Konzeptes“ (Richter 2010, 180). Es geht im Unterricht nicht darum, ein islamisches oder lutherisches Staatsverständnis wie in Dänemark zu vermitteln. Es geht vielmehr

darum, bei der Vermittlung der für die Bundesrepublik geltenden Begrifflichkeiten die möglichen interkulturellen Differenzen im Blick zu haben. „Im Idealfall wissen die Schüler/-innen (und Lehrkräfte) um diese interkulturellen Differenzen. Politische Bildung hat die Aufgabe, diese Differenzen ‚zum Sprechen‘ zu bringen. Sie muss den Schüler/-innen zudem das ‚christliche Konzept‘ vermitteln, damit sie das nötige Wissen erwerben können, um an dieser Gesellschaft aktiv mitzuwirken“ (ebd., 181).

Der Umgang mit Begriffen ist nicht nur ein inhaltliches, sondern auch ein sprachliches Problem. Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund erwerben im Unterricht eine politische Fachsprache. Sie ist zugleich für die politische Kommunikation und die Formulierung politischer Urteile erforderlich. Nur wer die Fachsprache Politik in der Schulzeit lernt, kann das politische Tagesgeschehen auf angemessenem Niveau verstehen und selbst verfolgen. In der Alltagssprache, die nicht einheitlich, sondern stark durch unterschiedliche soziale Milieus geprägt ist, sind im Zusammenhang mit den dort verwendeten Wörtern zu viele Assoziationen möglich. Missverständnisse entstehen deshalb leicht. In der Fachsprache wird dagegen um klare und möglichst präzise Begriffe gerungen. Das heißt, die Fachsprache entlastet die unterrichtliche Kommunikation von unnötigen Assoziationen. Sie kann leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Migrationshintergrund das Lernen erleichtern (Weißeno/Eck 2013).

Zu fragen ist also, „ob der Politikunterricht hinreichend in die Fachsprache einführt, damit die Schüler/-innen in ihren Leistungen nicht durch die soziale Herkunft der Familie oder ihre kulturelle Praxis benachteiligt werden. Die Unterrichtsangebote des Politikunterrichts sind dahingehend zu diskutieren, ob sie es allen Schüler/-innen ermöglichen, ihre Politikkompetenz weiterzuentwickeln. Hierbei ist der Frage der Wertschätzung der Fachsprache, die den Aufbau konzeptuellen Wissens ermöglicht, mehr Aufmerksamkeit zu schenken“ (Weißeno 2010, 14f.). Dies bedeutet, dass die fachlichen Lernprozesse für Schüler/-innen mit deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache in den Vordergrund zu stellen sind. Dabei ist interkulturelle Sensibilität erforderlich. Gleichwohl kann ein derartiger Unterricht zu Identitätskrisen bei den Schüler/-innen mit Migrationshintergrund führen (Brunold 2010, 212). Somit sind die von der interkulturellen Pädagogik aufgestellten Ziele fachlich konkretisiert und für ein Erfolg versprechendes Unterrichtskonzept handhabbar gemacht.

Die Vermittlung fachsprachlicher Inhalte ist bei den vorgeschlagenen Themen wie Partizipation oder Staat möglich. Ein vernetzender Aufbau des Fachvokabulars scheint im Übrigen leichter zu sein als die der syntaktischen Merkmale einer Sprache. Es ist aufgrund von empirischen Studien sogar davon auszugehen, dass die Schüler/-innen

nichtdeutscher Herkunftssprache in einem fachsprachlichen Unterricht keine größeren Leistungsnachteile im Vergleich zu Schüler/-innen deutscher Herkunftssprache haben. Eine derartige schulbezogene Sprache scheint keinen zu benachteiligen. Schüler/-innen mit Migrationshintergrund sind beim Aufbau wissenschaftlicher Vorstellungen nicht durch geringere Alltagsvorstellungen benachteiligt. Darin kann ein entscheidender Beitrag des Politikunterrichts zu den Bemühungen um politische Integration liegen. Werden zusätzlich noch das Selbstkonzept und das Fachinteresse bei Schüler/-innen mit Migrationshintergrund gestärkt, sind weitere kleine Schritte zur politischen Integration getan. Da im Konstrukt der Politikkompetenz alle Dimensionen miteinander vernetzt sind, kommt es nicht nur auf einen Aspekt an. Das fachbezogene Lernen im Sinne der Kompetenzorientierung wird durch die Schule bzw. den Unterricht beeinflusst. Es leistet trotz der aufgezeigten Schwierigkeiten einen wichtigen Beitrag zur politischen Integration, die interkulturell sensibel zu gestalten ist.

## Literatur

- Achour, S. 2008: Das Verhältnis von Islam und Demokratie. In: GPJE (Hrsg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 100-110.
- Achour, S. 2013: Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam. Schwalbach/Ts.
- Auernheimer, G. 2010: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Baquero Torres, P./Holzbrecher, A. 2011: Demokratisch: Teilhabe und Solidarität vor Ort und weltweit. In: Holzbrecher, A. (Hrsg.): Interkulturelle Schule. Schwalbach/Ts., S. 245-250.
- Bennett, U. J. 1993: Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, M. (Hrsg.): Education for the intercultural experience. Yarmouth: Intercultural Press, S. 21-72.
- Birsl, U. 2009: Interkulturalismus in westeuropäischen Migrationsgesellschaften – empirische Fallstudien aus der Arbeitswelt. In: Overwien, B./Rathenow, H.-F. (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Opladen, S. 87-106.
- Birsl, U. 2010: Zwischen „christlich-abendländischer Kultur“ und „multikultureller Demokratie“. Die integrationspolitischen Programme der Parteien. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Opladen, S. 144-160.
- Brunold, A. 2010. Politisches Lernen zwischen Heterogenität und Bildungserfolg. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Opladen, S. 203-217.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Göbel, K./Henrichwark, C./Röhner, C. 2009: Akkulturation und Mehrsprachigkeit von Migranten in institutionalisierten Bildungsprozessen – international vergleichende Perspektiven. In: Uelser, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Opladen, S. 303-314.
- Gogolin, I. 1994: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Goll, T. 2008: „Diversity“ in der politischen Bildung – Kontext und Reichweite eines Konzeptes. In: GPJE (Hrsg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 76-87.

- Goll, T./Richter, D./Weißeno, G./Eck, V. 2010: Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In: Weißeno, G. (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Opladen, S. 21-48.
- Holzbrecher, A. 2011: Unterrichtsentwicklung: Interkulturalität als didaktisches Prinzip. In: Ders. (Hrsg.): Interkulturelle Schule. Schwalbach/Ts., S. 166-185.
- Karakasoglu, J. 2009: Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland – Ein Essay. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Opladen, S. 177-198.
- Leenen, W. et al. 2010: Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 101-123.
- Limbird, C./Stanat, P. 2006: Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden, S. 257-307.
- Massing, P. 2008: Diversity Studies. Neue Impulse für die Politikdidaktik? In: GPJE (Hrsg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 67-75.
- Neubert, S./Roth, H.-J./Yildiz, E. 2013: Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept. In: Neubert, S./Roth, H.-J./Yildiz, E. (Hrsg.): Multikulturalität in der Diskussion. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 9-29.
- Oberle, M. 2012: Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden.
- Richter, D. 2010: Fachkonzepte politischer Bildung für Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Opladen, S. 177-189.
- Stanat, P. 2006: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten und Bildungswesen. Wiesbaden, S. 189-220.
- Toth, A. N. 2012: Teachers' Attitudes towards integration. In: Journal of Educational Chronicle, 3, H. 1, S. 1-6.
- Weißeno, G. 2010: Migrationshintergrund und politisches Lernen. In: Ders. (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Opladen, S. 9-17.
- Weißeno, G./Eck, V. 2013: Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Eine Interventionsstudie zur Analyse der Politikkompetenz. Münster.