



Differenz(re-)produktion im interkulturellen Lernen. Eine reflexive Perspektive auf Kultur als Differenzierungskategorie

(Re-)Producing Difference in Intercultural Education. A Reflexive Approach to Culture as a Category of Differentiation

Birte Schröder ✉

Zitieren dieses Artikels:

Schröder, B. (2016). Differenz(re-)produktion im interkulturellen Lernen. Eine reflexive Perspektive auf Kultur als Differenzierungskategorie. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 44(1), S. 5-28. doi 10.18452/23259

Quote this article:

Schröder, B. (2016). Differenz(re-)produktion im interkulturellen Lernen. Eine reflexive Perspektive auf Kultur als Differenzierungskategorie. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 44(1), pp. 5-28. doi 10.18452/23259

Differenz(re-)produktion im interkulturellen Lernen. Eine reflexive Perspektive auf Kultur als Differenzierungs- kategorie

(Re-)producing difference in intercultural education.

A reflexive approach to culture as a category of differentiation

Birte Schröder

Zusammenfassung

Im Geographieunterricht wird interkulturellem Lernen eine hohe Bedeutung beigemessen. Im vorliegenden Aufsatz setze ich mich mit interkulturellem Lernen auseinander, welches das Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft in Deutschland thematisiert. Ich diskutiere aus einer migrationspädagogischen Perspektive, inwiefern interkulturelle Ansätze in diesem Kontext in die Festschreibung von kulturellen Grenzbeziehungen verstrickt sind. Anschließend lege ich postkoloniale Konzepte dar, die eine Auseinandersetzung mit der Wirkmächtigkeit natio-ethno-kultureller Kategorisierungen und Zuschreibungen von Anderssein ermöglichen. Diese theoretischen Ansätze werden dann mit der Auswertung eines Ausschnitts aus einer Gruppendiskussion mit Schüler_innen zum Thema kulturelle Identität und Differenz zusammengeführt. Ich interpretiere dabei den Redebeitrag einer Schülerin mit der konversationsanalytischen Methode, die eine sprachliche Feinanalyse erlaubt. Ausgehend von diesem Analysebeispiel zeige ich, wie Erfahrungen mit Zuschreibungen von Anderssein und bewusste oder unbewusste kommunikative Grenzbeziehungen im Alltag der Lernenden die geographiedidaktische Diskussion um eine Reorientierung des interkulturellen Lernens ergänzen können. Ich plädiere daher für eine reflexive Perspektive auf Kultur, die es ermöglicht, kommunikative Ausgrenzungen und gesellschaftlich verfestigte Vorstellungen von (Nicht-)Zugehörigkeit anzuerkennen und diese gleichzeitig zu öffnen für komplexere Erfahrungen und andere Auffassungen von Zugehörigkeit.

Schlüsselwörter: Interkulturelles Lernen, Migrationspädagogik, postkoloniale Theorien, Vorstellungen von Schüler_innen, Konversationsanalyse

Abstract

Intercultural learning is a fundamental aspect of education in the field of Geography. The following article will look at intercultural learning as a concept to address the topic of the ethnically diverse German society. By factoring in the theoretical perspective of migration pedagogy, I will discuss whether intercultural approaches might contribute to reinforcing cultural boundaries. I will then outline postcolonial concepts, which will allow for an analysis of the impacts of categorizations based on national, ethnical and cultural difference. These theoretical approaches will then be looked at in relation to an extract of a focus-group interview of secondary school students on the issue of cultural identity and difference. A student's contribution will be looked at in depth by using the method of conversation analysis. Based on this example, I will demonstrate how othering experiences and conscious or unconscious symbolic boundaries in the everyday lives of the students can develop the intercultural learning for teaching in the field of Geography. I will argue for a reflexive approach to culture taking into account socially constructed and objectified categories of belonging and symbolic exclusions, as well as more complex positionings and understandings of belonging.

Keywords: *intercultural learning, migration pedagogy, postcolonial theories, students' conceptions, conversation analysis*

1 Einleitung

Migration ist gesellschaftliche Realität in Deutschland. Schulklassen, die migrationsbedingt heterogen sind, stellen den Normalfall dar. Die Frage danach, wie in der Migrationsgesellschaft mit „natio-ethno-kulturellen“ (MECHERIL, 2003) Ab- und Ausgrenzungen umgegangen wird, ist aktuell in den Fokus einer breiteren Öffentlichkeit gerückt. Sie ist auch im schulischen Kontext relevant. Im Geographieunterricht werden Fragen des migrationsgesellschaftlichen Zusammenlebens im interkulturellen Lernen bearbeitet. Ansätze des interkulturellen Lernens bergen dabei durchaus auch Probleme. In diesem Aufsatz soll die Problematik in den Fokus gerückt werden, dass Konzepte des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht nicht intendiert zu einer Verfestigung kultureller Grenzziehungen in der Gesellschaft beitragen können. In den Erziehungswissenschaften hat sich mit der Migrationspädagogik ein theoretischer Ansatz entwickelt, der sich zentral mit der Frage auseinandersetzt, inwiefern Schüler_innen (zur Schreibweise s. die Anmerkung am Ende der Einleitung) mit Migrationshintergrund in Bildungsprozessen bewusst oder unbewusst auf Positionen des kulturellen Andersseins festgeschrieben werden (z. B. MECHERIL, 2015, 34). Aus migrationspädagogischer Perspektive erscheint es lohnend, diese Frage auch für das interkulturelle Lernen im Geographieunterricht zu stellen. Mit Bezug auf postkoloniale Theorien wird im vorliegenden Beitrag auch die Wirkmächtigkeit von Zuschreibungen des Andersseins auf lernende Subjekte diskutiert und danach gefragt, wie diesen im Geographieunterricht begegnet werden kann. Ziel ist es dabei, Migrationspädagogik und post-

koloniale Ansätze fruchtbar zu machen, um Potenziale für eine Weiterentwicklung interkultureller Ansätze aufzuzeigen und so in der Diskussion um interkulturelles Lernen in der Geographiedidaktik eine andere Perspektive anzubieten.

Der vorliegende Aufsatz beginnt mit einer Einordnung der Problemstellung in die geographiedidaktische Auseinandersetzung mit interkulturellem Lernen (s. Kapitel 2). Im Anschluss werden der Ansatz der Migrationspädagogik (s. Kapitel 3) und postkoloniale Theorien (s. Kapitel 4) eingeführt und zentrale Begriffe erläutert. In Kapitel 5 analysiere ich exemplarisch einen Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion, in dem sich eine Schülerin mit Migrationshintergrund mit ihren eigenen kulturellen Zugehörigkeiten auseinandersetzt. Mich interessiert dabei die Wirkmächtigkeit von sprachlichen Kategorisierungen und Zuschreibungen von Anderssein – auch außerhalb vom Unterricht in den alltäglichen Lebenswirklichkeiten von Lernenden. Anknüpfend an das empirische Beispiel zeige ich Möglichkeiten auf, wie eine reflexiv-kritische Perspektive auf alltagsweltliche Zuschreibungen von Anderssein die geographiedidaktische Diskussion um eine Reorientierung des interkulturellen Lernens ergänzen kann (s. Kapitel 6).

An dieser Stelle sei kurz auf die hier genutzte Schreibweise des *gendergaps* (z. B. ‚Schüler_innen‘) eingegangen. Diese Schreibweise ermöglicht es, auch zwischengeschlechtliche Menschen – wie *transgender* oder intergeschlechtliche Menschen – einzuschließen, die in einer zweigeschlechtlichen Ordnung nicht einem der beiden Geschlechter zugeordnet werden (möchten) (HERRMANN,

2005, 64, zit. n. DIETZE, HASCHEMI YEKANI & MICHAELIS, 2007, 108). Die Verwendung des *gendergaps* erfolgt vor dem Hintergrund, dass es in diesem Aufsatz zentral um sprachliche Benennungen und deren in- und exklusive Wirkmächtigkeit geht. So erschiene es

wenig konsistent, ausschließende Wirkungen bezogen auf vergeschlechtliche Differenz auszublenden, während diese hier gleichzeitig im Kontext migrationsgesellschaftlicher Differenzierungen betont werden (s. auch die Überlegungen von DIETZE et al., 2007).

2 Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht

Die Diskussion um interkulturelles Lernen in der Geographiedidaktik ist ein heterogenes Feld. Die Ansätze interkulturellen Lernens unterscheiden sich zum Beispiel hinsichtlich der Ziele, der thematischen Anknüpfungspunkte im Geographieunterricht und der theoretischen Grundlagen (für eine Darstellung des Spannungsfeldes der theoretischen Grundlagen s. BUDKE, 2013, 154–156). So werden u.a. internationale/interethnische Konflikte, internationale Migration und multikulturelle Gesellschaft/Integration mit interkulturellem Lernen verknüpft (BUDKE, 2008, 17). Auf der Grundlage kulturrelativistischer Standpunkte wird interkulturelles Lernen auch in Verbindung mit der Entwicklung von wertorientierter Beurteilungs- und Bewertungskompetenz diskutiert (SCHRÜFER, 2009, 165–166; SCHRÜFER, 2013; MEYER, 2014; für eine ausführliche kritische Auseinandersetzung s. APPLIS, 2015). Trotz der Uneinheitlichkeit sieht SCHRÜFER (2010, 102) einen interdisziplinären Konsens bezüglich des Gegenstands interkulturellen Lernens gegeben: Es gehe um den Umgang mit kulturellem „Anderssein“. Ähnlich versteht auch MÖNTER (2013, 88) den „Umgang mit als kulturell markierten Differenzen“ als „wesentliches Ziel des interkulturellen Lernens“ – wobei die Wortwahl

hier auf eine kritische Perspektive verweist.

Die Breite der Themenbereiche des Geographieunterrichts, in denen interkulturelles Lernen verortet werden kann, geht damit einher, dass dieses auf unterschiedliche räumliche Kontexte bezogen wird (vgl. hierfür u.a. BUDKE, 2013, 157–158; SCHRÜFER, 2009, 170–171). MÖNTER und SCHIFFER-NASSERIE (2007, 138) unterscheiden diesbezüglich die drei räumlichen Ebenen Deutschland, Europa und die Welt. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf interkulturelles Lernen, das das Zusammenleben in Deutschland thematisiert. Unter interkulturellem Lernen verstehe ich dann die Auseinandersetzung mit dem Kontext der Migrationsgesellschaft, der „gemeinsamer Kontext der Beteiligten ist“ (MESSERSCHMIDT, 2006, 51, Hervorh. im Original). Dabei hat das Bildungsziel des erfolgreichen Umgangs mit kultureller Differenz (SCHRÜFER, 2009, 157) angesichts der gesellschaftlichen Heterogenität u.a. aufgrund früherer und aktueller Migrationsbewegungen eine gewisse Plausibilität (vgl. auch MECHERIL, 2015, 33).

Gleichwohl lassen sich mit MECHERIL (2015, 34) diesbezüglich zwei grundlegende Problematiken interkulturellen Lernens unterscheiden:

1. „Eine spezifische Verschiedenheit wird gesetzt“ (eigene Hervorh.): Kultur als zentrale Differenzdimension

Die Zentralstellung von ‚Kultur‘ im interkulturellen Lernen suggeriert, dass dies die zentrale Differenzdimension für „die Beschäftigung mit von Migrationsprozessen hervorgebrachter Pluralität“ (MECHERIL, 2015, 34) sei. So verstanden ist laut MECHERIL (2015, 34) die interkulturelle Perspektive zu eingeschränkt, da politische, rechtliche oder ökonomische Differenzlinien ausgeblendet werden und die Gefahr besteht, diese mit Blick auf vermeintlich unterschiedliche Kulturen zu deuten. Hinsichtlich der Kulturalisierungsproblematik in Ansätzen des interkulturellen Lernens gibt es in der geographiedidaktischen Diskussion ausführliche kritische Auseinandersetzungen (MÖNTER, 2013; BUDKE, 2013). MÖNTER (2008, 88) betont:

Der interkulturellen Pädagogik lässt sich sicherlich nicht unterstellen, sie strebe eine solche Kulturalisierung an. Es bleibt jedoch zu fragen, inwieweit sie mit ihrem Anliegen, eine Verständigung zwischen den Kulturen zu evozieren, dennoch dazu neigt, gesellschaftliche Konflikte aller Art [unter] einer kulturellen Perspektive zu subsumieren.

2. „Eine spezifische Verschiedenheit wird gesetzt“ (MECHERIL, 2015, 34, eigene Hervorh.): Eine migrationsgesellschaftliche Differenz zwischen „uns“ und „den Anderen“

Wenn in Ansätzen interkulturellen Lernens Kultur als relevante Dimension zur Bearbeitung von migrationsgesell-

schaftlichen Verhältnissen angesehen wird, dann wird nicht eine unbestimmte kulturelle Differenz postuliert, die sich auf vielfältige interindividuelle Unterschiede beziehen könnte (wie z.B. sogenannte Subkulturen). Kulturelle Differenz wird vielmehr argumentativ mit einer „migrationsgesellschaftliche[n] Differenz“ (MECHERIL, 2015, 34, Hervorh. im Original) verknüpft. Die Existenz und Relevanz dieser migrationsgesellschaftlichen Differenz wird dabei zur Voraussetzung interkulturellen Lernens: Wäre dies keine relevante Differenzlinie (in der Gesellschaft oder im Kontext der Schulklasse), dann wäre ihre Bearbeitung mithilfe interkultureller Ansätze nicht notwendig. Interkulturelles Lernen nimmt also migrationsgesellschaftliche Differenz als gegeben an und setzt sie voraus.

Die genannten Problematiken verweisen also auf zwei argumentative Verknüpfungen: Interkulturelles Lernen erklärt kulturelle Differenz zu einer relevanten Differenzlinie, die es zu bearbeiten gilt. Diese wird rückgebunden an eine migrationsgesellschaftliche Differenz zwischen einem imaginierten „Wir“ und Menschen mit Migrationshintergrund. Damit wird also nicht nur kulturelle Differenz vorausgesetzt, sondern auch die Existenz und Relevanz migrationsgesellschaftlicher Differenz. Diese Rückbindung an eine vorausgesetzte Differenz zwischen Menschen ohne und Menschen mit Migrationshintergrund ist angesichts der Entwicklung der interkulturellen Pädagogik in Abgrenzung zur sogenannten Ausländerpädagogik nicht verwunderlich. Letztere wurde dafür kritisiert, dass sie sich lediglich den Migrant_innen zuwandte, die es zu integrieren galt. Aus der Kritik an der Defizitorientierung der Ausländerpädagogik

heraus weitete der Ansatz der interkulturellen Pädagogik die Zielgruppe aus und verschob den Fokus hin zu einer Betrachtung der Differenz der Kulturen der Zugewanderten und der „Einheimischen“ (AUERNHEIMER, 2007, 34–40; vgl. auch MÖNTER & SCHIFFER-NASSERIE 2007, 122–127; SCHRÜFER, 2009, 154). Auch in der Geographiedidaktik entwickelte sich der Anspruch, interkulturelles Lernen im Geographieunterricht zu verankern als eine Antwort auf migrationsbedingte kultu-

relle Heterogenität in den Schulklassen (BUDKE, 2008, 15). Dabei wurde von einer Multikulturalität ausgegangen, die sich „durch die Einwanderung von Menschen unterschiedlicher nationalkultureller Prägung nach Deutschland [...] ergäbe“ (BUDKE, 2008, 15). Migration, Nationalität und Kultur wurden unmittelbar verknüpft, kulturelle Andersheit und die Notwendigkeit interkulturellen Lernens argumentativ an die Anwesenheit der „Anderen“ gebunden.

3 Interkulturelles Lernen aus migrationspädagogischer Perspektive betrachtet

Beim Nachdenken über Differenzziehungen im interkulturellen Lernen orientiert sich dieser Aufsatz an der Perspektive der Migrationspädagogik (MECHERIL, 2010b, 2015; MECHERIL, CASTRO VARELA, DIRIM, KALPAKA & MELTER, 2010; MESSERSCHMIDT, 2006). Diese Perspektive einzunehmen, bedeutet den Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft und auf die Wirkmächtigkeit der von diesen ausgehenden Unterscheidungen zu lenken.

Dabei wird davon ausgegangen, dass u. a. in kommunikativen Aushandlungen zur Bestimmung von „Eigenem“ und „Anderem“ auf soziale Zugehörigkeitsordnungen zurückgegriffen wird, die von einer diffusen, imaginierten „Wir-Einheit“ strukturiert werden (MECHERIL, 2010b, 14). Das bedeutet, dass beispielsweise alltägliche Praxen der Unterscheidung in „deutsch“ oder „türkisch“ nicht notwendigerweise bestehende Staatsangehörigkeiten der so benannten Personen reflektieren. Soziale Zugehörigkeitsordnungen verstehe ich in diesem Zusammenhang als gesellschaftlich bedeutsame Unterscheidun-

gen diskursiver Art. In diesen verschwimmen die Ordnungsprinzipien Nation, Ethnizität und Kultur häufig – ähnlich, wie ich es auch oben für die Verankerung des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht rekonstruiert habe. Der Ausdruck „natio-ethno-kulturell“ (MECHERIL, 2003) betont daher, dass diese Ordnungsprinzipien auf verschiedene Weise miteinander verschränkt sein und aufeinander verweisen können.

Eine gesellschaftlich wirkmächtige grundlegende Unterscheidung ist dabei diejenige zwischen „uns“ auf der einen Seite, und Migrant_innen/Ausländer_innen/Menschen mit Migrationshintergrund auf der anderen Seite (MECHERIL, 2002, 16). Diese Unterscheidung schafft eine Hierarchie zwischen legitim Zugehörigen und nicht legitim Zugehörigen, wobei die Zugehörigkeit letzterer fraglich gemacht und entzogen werden kann (MECHERIL, 2003, 299). Nicht alle Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, gelten dem gesellschaftlich dominanten Zugehörigkeitsverständnis zufolge auch fraglos als „Deutsche“.

Im Folgenden spreche ich von „Migrationsanderen“ (MECHERIL, 2010b, 17), um eine essentialistische Festschreibung von Menschen als „Migrant_in“ als problematisch anzuzeigen und zu betonen, dass diese Unterscheidung hier vielmehr als eine relationale in den Blick genommen wird, die nicht „an sich“, also nicht vor der Unterscheidungspraxis existent ist. „Migrationsandere“ fungiert damit als begriffliche Konstruktion, die es erlaubt, die gesellschaftlich hergestellte und bedeutsam gemachte binäre Unterscheidung von „Autochthonen“ auf der einen Seite und „Ausländer_innen“, „Migrant_innen“ bzw. „Menschen mit Migrationshintergrund“ auf der anderen Seite sprachpraktisch zu fassen. Der Begriff soll also darauf verweisen, dass die Bedeutsamkeit der Unterscheidung sowie die Kategorisierung von Menschen als „natio-ethno-kulturell Andere“ gesellschaftlich produziert sind (MECHERIL, 2010b, 17).

Aus migrationspädagogischem Blickwinkel interessiert besonders die Frage, wie die gesellschaftlichen Zugehörigkeitsvorstellungen in Bildungskontexten wiederholt und festgeschrieben, aber auch hinterfragt und verschoben werden (MECHERIL, 2010b, 16). Die Voraussetzung migrationsgesellschaftlicher Differenz in interkulturellen Ansätzen ist aus dieser Perspektive deshalb zentral, weil es dann nicht etwa um kulturelle Unterschiede geht, die in *Aushandlungen zwischen Menschen* – unabhängig von deren vermeintlichen Herkunftten – situativ erst aufscheinen und dann bearbeitet werden sollen. Vielmehr wird die *Differenz* bereits *vorausgesetzt*. Migrationsandere werden in diesem Verständnis „der kulturellen Differenz bezichtigt“ (MECHERIL, 2015, 34). Bewusst oder unbewusst wird ihnen Andersheit zugeschrieben und ihre Andersheit wird durch das

interkulturelle Paradigma auch über Generationen hinweg implizit festgeschrieben. Dem entspricht auf der anderen Seite die Imagination einer vermeintlich homogenen Mehrheitsgesellschaft.

Die Gefahr der Verfestigung kultureller Grenzziehungen durch den differenzbetonenden Ansatz wird durchaus auch in der interkulturellen Pädagogik selbst diskutiert (AUERNHEIMER, 2007, 121; s. auch SCHRÜFER, 2009, 155). Bezug nehmend auf AUERNHEIMER weist SCHRÜFER (2009, 172) daher darauf hin, dass im Unterricht darauf geachtet werden müsse, den Kulturbegriff nicht nationalstaatlich zu verwenden. Der Anspruch der interkulturellen Pädagogik und Didaktik, „nicht von einem etwa durch die Staatsangehörigkeit identifizierbaren spezifischen Anderen auszugehen“ (MECHERIL, 2015, 35) erscheint allerdings nur sehr schwer tatsächlich einlösbar. Dies erscheint besonders dann schwierig, wenn in den entsprechenden Ansätzen für den Geographieunterricht nicht explizit thematisiert wird, woran die kulturellen Unterschiede jeweils festgemacht werden sollen. Wie soll kulturelle Differenz festgestellt werden? Was ist die Grundlage der Unterscheidung? Wann liegt eine interkulturelle Situation vor? Wird dies nicht expliziert, so besteht bei Formulierungen wie „Schüler [...] anderskultureller Herkunft“ (SCHRÜFER, 2009, 171) oder „Schülerinnen und Schüler, die aus kulturell abweichenden Kontexten stammen“ (APPLIS, 2015, 8) durchaus die Gefahr, dass zur Bestimmung der interkulturellen Situation letztlich doch auf eine vorausgesetzte migrations- bzw. herkunftsbedingte kulturelle Differenz zurückgegriffen wird.

4 *Othering*, Identitäten und Sprache – zentrale Begriffe postkolonialer Theorien

Aus dieser Perspektive erscheint es lohnend, die Frage nach bewussten oder unbewussten Festschreibungen von Schüler_innen auf Positionen des (kulturellen) Andersseins in den Fokus der geographiedidaktischen Diskussion um interkulturelles Lernen zu rücken. Welche Auswirkungen können solche Zuschreibungen auf lernende Subjekte haben? Und wie kann im interkulturellen Lernen im Geographieunterricht den Zuschreibungen – und damit auch den Festschreibungen von kultureller Differenz als fraglos gegeben und relevant – begegnet werden? Ich analysiere in Kapitel 5.2 exemplarisch einen Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion, in dem eine migrationsandere Schülerin ihre Überlegungen bezüglich der eigenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten darlegt. Mich interessiert dabei die alltägliche Wirkmächtigkeit natio-ethno-kultureller Kategorisierungen und Zuschreibungen: inwiefern und auf welche Weise scheinen diese in den Zugehörigkeitsaushandlungen der Schülerin auf? Daraus leite ich im Anschluss Implikationen für die Diskussion um interkulturelles Lernen in der Geographiedidaktik ab.

Für die Analyse greife ich auf postkoloniale Theorien zurück, die auch in Teilen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Differenz und Interkulturalität (z. B. BAQUERO TORRES, 2012; MESSERSCHMIDT, 2006; 2003) und in Konzeptionen von Kultur, Identität und Raum in der Neuen Kulturgeographie (z. B. BOECKLER, 2005; LOSSAU, 2011; 2002) rezipiert wurden. Diese bieten u. a. insofern eine andere Perspektive an, als dass sie den Blick explizit auf migrationsandere Schüler_innen lenken, die durch eine Positionierung außerhalb

der fraglos zugehörigen Normalität Gefahr laufen ‚besondert‘ zu werden. Damit werden Fragen nach der alltäglichen Wirkmächtigkeit von Zugehörigkeitsordnungen und deren ein- und ausgrenzenden Folgen möglich.

Kultur und kulturelle Grenzen werden in postkolonialen Ansätzen als Bereiche der Aushandlung von Identität und Differenz betrachtet (KERNER, 2012, 127). Der Vergleich von „Eigenem“ und „Anderem“ lässt über die Folie der Differenz eine eigene kulturelle Identität aufscheinen. Über die Abgrenzung vom „Anderen“ und die Ausgrenzung des „Anderen“ aus „meiner“ Sphäre erscheint im Spiegel des „Anderen“ das „Eigene“. Diese Konstruktion des „Anderen“ und die Festschreibung von Menschen als „Andere“ werden in postkolonialen Theorien *Othering* genannt (CASTRO VARELA & MECHERIL, 2010, 42). Kulturelles *Othering* verstehe ich als Konzept, mit dem die Herstellung von kulturell „Anderen“ reflexiv als Ergebnis eines Unterscheidungsprozesses mithilfe der Beobachtungsfolie Kultur bezeichnet werden kann. Wird der Konstruktionsprozess dann ausgeblendet, erscheinen der oder die „Andere“ und die Differenz zwischen uns als ontologische Tatsachen. AHMED (2000) erklärt die Festschreibung des „Anderen“ (sie spricht vom „Fremden“) ganz ähnlich: Hier finde eine Objektifizierung statt, durch die relationale Konzepte zu autonomen Figuren würden, die wahrgenommen würden, als hätten sie ein eigenes Leben (AHMED, 2000, 4–5). Die sozialen Beziehungen des Andersseins *zwischen* Menschen werden dabei also verlagert *auf* den „Anderen“ (AHMED, 2000, 23–24). Dieser wird dadurch unter Ausblen-

dung des Prozesses des Unterscheidens als autonome Figur objektifiziert. Die solchermaßen ‚ge-anderten‘ Menschen werden dann als „Andere“ angesehen und angesprochen – ihr Abweichen vom „Eigenen“ wird dabei unhinterfragt vorausgesetzt. Es wird ihnen zugeschrieben, ohne dass die ‚Anderen‘ notwendigerweise daran teilhaben.

Die sozialen Praxen des *Othering* werden gefestigt und weitergeschrieben durch die Wiederholung bestimmter gesellschaftlich vorherrschender Bilder. Die Wiederholung ist dabei von konstitutiver Bedeutung für *Othering*-Prozesse (RIEGEL, 2011, 331). Es wird ein vermeintliches Wissen über die Anderen gefestigt, dass es ermöglicht, dass wir einerseits wissen, wer zu den „Anderen“ gehört und andererseits um ihre Andersheit wissen (MECHERIL & THOMAS-OLALDE, 2011, 51). Soziale Gruppen und Individuen werden dadurch als „Andere“ festgeschrieben.

Identitäten verstehe ich im Anschluss an postkoloniale Ansätze als situative Positionierungen „in einem offenen Feld von Relationen“ (BAQUERO TORRES, 2012, 320). Identitäten werden also als immer vorläufige Fixierung, als brüchig, veränderbar, kontingent und multipel konzeptualisiert (POTT, 2007, 28). Differenz leitet sich dann nicht mehr aus einer fixierten, einheitlichen Identität ab. Vielmehr werden für Identitäten im Sinne von Positionierungen der Kontext und die Eingebundenheit des Subjekts in gesellschaftlich verfestigte Kategorisierungen und Wissensbestände bedeutsam. Dieses Verständnis von Identität unterstreicht folglich die Wirkmächtigkeit von Zuschreibungen des

Andersseins für die Positionierungen von migrationsanderen Subjekten (HALL, 1994, 30). Es werden sowohl der Aspekt der bedingten *Positioniertheit* (als „Andere“ bzw. „Anderer“) als auch der der aktiven *Positionierung* des Subjekts relevant (BAQUERO TORRES, 2012, 320).

Dabei wird aus postkolonialer Perspektive die Bedeutung von Sprache und sprachlichen Benennungen hervorgehoben (GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, 2008, 267). Sprache wird als ein Repräsentationssystem verstanden, innerhalb dessen sprachliche Benennungen nicht neutral oder objektiv sind, „sondern Ausdruck einer Perspektive“ (HORNSCHEIDT, 2005, 477). Unter sprachlichen Benennungen verstehe ich im Anschluss an den die Sprachwissenschaftler_in Hornscheidt jegliche verbale Namensgebungen, wobei ich Benennungen von Menschen fokussiere. Sprachliche Benennungen interessieren dabei als eine Handlungsdimension von Sprache, über die zentral „die alltagsweltliche und soziale Herstellung und kontinuierliche interaktive Aushandlung von Identitäten“ (HORNSCHEIDT, 2005, 476) abläuft. Benennungen als sprachliche Handlungen verstanden nehmen dann Kategorisierungen vor, „mit denen Außersprachliches wahrnehmbar und kommunizierbar gemacht oder sogar als Wahrnehmbares überhaupt erst hergestellt wird“ (HORNSCHEIDT, 2005, 477–478). Damit wird die Frage danach wichtig, was oder wer wie von wem benannt wird und gerade auch die Frage danach, was *nicht* benannt wird.

5 Komplexe Aushandlungen von kultureller Identität und Differenz – ein Beispiel aus einer Diskussion mit Lernenden

Im vorliegenden Beitrag sollen die Wirkmächtigkeit von natio-ethno-kulturellen Kategorisierungen und die Problematik von *Othering* am Beispiel einer Selbstpositionierung einer Schülerin herausgearbeitet werden.

Es handelt sich dabei um einen Auszug aus einer Gruppendiskussion, die im Rahmen meines laufenden Dissertationsprojektes durchgeführt wurde. Die Arbeit ist geleitet von der Frage, wie der Kulturbegriff als Grundlage für das interkulturelle Lernen im Geographieunterricht so reformuliert werden kann, dass *Othering* und Ausgrenzungen im Unterricht begegnet und dabei gleichzeitig an Erfahrungsräume der Schüler_innen angeknüpft werden kann. Im Zentrum der empirischen Auseinandersetzung stehen daher die Identitätsaushandlungen bzw. natio-ethno-kulturellen Verortungen von Lernenden.

5.1 Methodisches Vorgehen

Der vorliegende Transkriptausschnitt stammt aus einer Gruppendiskussion, die ich mit zwölf Schüler_innen der zwölften Jahrgangsstufe geführt habe. Bei der Schule handelt es sich um eine Gesamtschule in großstädtischer Stadtrandlage, deren Schüler_innen zu einem großen Teil als Migrationsandere beschrieben werden können. Die Gruppendiskussion fand am 15.2.2013 als eine von zwei Diskussionen einer Vorstudie statt. Insgesamt habe ich im Zeitraum von Februar 2013 bis Juni 2014 neun Gruppendiskussionen an drei verschiedenen Schulen durchgeführt. In der empirischen Hauptuntersuchung habe ich Gruppendiskussionen mit teilnehmender Beobachtung kombiniert,

so dass ich die teilnehmenden Schüler_innen in ihren Lerngruppen jeweils zwei bis drei Wochen lang im Unterricht begleiten konnte. Die teilnehmende Beobachtung sowie die Gruppendiskussionen in der Hauptuntersuchung wurden – im Unterschied zur Vorstudie – mit Lernenden der achten Jahrgangsstufe durchgeführt. Der Wechsel von der zwölften auf die achte Jahrgangsstufe kann hier aufgrund der gebotenen Kürze nicht im Einzelnen begründet werden. Ausschlaggebend war u.a. die Möglichkeit, die Untersuchungskontexte stärker zu variieren, indem verschiedene Schulformen (Gymnasium, Gesamtschule ohne Oberstufe und Gesamtschule mit Oberstufe) in die Untersuchung einbezogen wurden. Demgegenüber nahmen an der Vorstudie ausschließlich Oberstufenschüler_innen teil. Der Durchführung aller Gruppendiskussionen lagen die Prinzipien der dokumentarischen Methode zugrunde (BOHNSACK, 2003, 207–210).

Für die hier interessierende Gruppendiskussion waren die teilnehmenden Personen gebeten worden, ein Objekt mitzubringen, das für sie mit ihrer Kultur zu tun habe. Dieser Grundimpuls sollte dabei ein Thema vorschlagen, ohne die Richtung der Bearbeitung zu sehr vorgeben. Ziel war es zudem, möglichst wenig in die Diskussion einzugreifen, damit diese sich weitgehend selbstläufig auf die Zentren der Erfahrung der Jugendlichen einpendeln konnte (BOHNSACK, 2005, 380). Der hier wiedergegebene Diskussionsbeitrag einer Schülerin, die Nuria genannt werden soll, wurde ca. in Minute 40 der insgesamt rund eine Stunde und zehn Minuten langen Diskussion geäußert. In den Redezügen vor diesem Ausschnitt ging es in der Gruppe zentral um die Frage nach

der Zugehörigkeit zu einer Kultur. Im Beitrag der Schülerin erfolgt ein Rückbezug auf diese Diskussion der Gruppe. Es handelt sich bei diesem Ausschnitt um eine dichte Stelle in der Diskussion, die als besonders pointiertes Beispiel komplexer Aushandlungen von Zugehörigkeit ausgewählt wurde (vgl. BOHNSACK, 2003, 135).

Der Interpretation liegt ein konversationsanalytischer Zugang in Anlehnung an den Sprachwissenschaftler HAUSENDORF (2002; 2007) zugrunde. Dieser Ansatz erlaubt eine Feinanalyse der kommunikativ hervorgebrachten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten. Im Unterschied zu vornehmlich produktorientierten, gängigen Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich bei der konversationsanalytischen Orientierung um eine prozessbezogene Herangehensweise (HAUSENDORF, 2007,

408). In einer sequenzanalytischen Rekonstruktion rückt sie das Was und Wie des Sprechens in den Blick (HAUSENDORF, 2007, 408–410) und erlaubt so beispielsweise das Aufzeigen von Aushandlungsprozessen und Brüchigkeiten.

Es handelt sich bei diesem Analysebeispiel um einen Einzelfall, der keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt. Die charakteristischen Merkmale einer reflexiven Herangehensweise an Kultur sollten aber an diesem Fall bereits deutlich werden. Damit geraten im Folgenden nicht nur die Potentiale hinsichtlich wissenschaftlicher Interpretationsmöglichkeiten eines reflexiv-konstruktivistischen Zugangs in den Blick, sondern ebenso die Möglichkeiten, die ein solcher Zugang für die Konzeptualisierung von Kultur im Geographieunterricht bieten kann.

5.2 Analyse der Zugehörigkeitskommunikation

Transkriptausschnitt (Transkriptionskonventionen im Anhang)

1 Nuria: [...] ich find Kultur das ist also (.) ich find das ist auch
 2 so aus meiner Sicht ist das jetzt zum Beispiel ist das für
 3 mich total schwer zu sagen (.) zu welcher Kultur ich gehör
 4 weil eigentlich so (.) Wurzeln (.) aus den=n Wurzeln gemäß
 5 bin ich ja Afghanin bin zwar hier geboren aber trotzdem sind
 6 meine Eltern ja auch Afghanen bin ich- bin ichs in dem Sinne
 7 auch aber (.) das Problem bei mir ist ich hab ich fühl keine
 8 Zugehörigkeit da:zu (.) also mich interessiert zum Beispiel
 9 die Religion nicht dementsprechend interessiert mich die
 10 Kultur auch nicht. (.) nur da ich dann (.) in dem Sinne ich
 11 bin zwar hier geboren aber da ich denn in dem Sinne doch
 12 nicht wirklich ne Deutsche bin (.) hab ich denn au=auch meine
 13 Probleme zu sagen ja ich gehör zur- also die deutsche Kultur (.)
 14 ist das was mi- also zu dem (.) ich gehöre also kann ich
 15 auch nicht sagen also (.) deswegen so wie sie auch gesagt hat
 16 jeder lebt seine eigene Kultur und dann ist das vielleicht
 17 bei mir nen Mix auch wenn ich zum Beispiel auch die
 18 afghanische Kultur nicht wirklich ausübe oder mich dafür
 19 interessiere oder so (.) °in diesem Sinne so°

Die Frage der Artikulation kultureller Zugehörigkeit wird hier von Nuria als eine schwierige, weil ambivalente (Zeile 3) dargelegt. Die Schwierigkeit entsteht aus ihrem Versuch sich eindeutig einer Kultur zuzuordnen. Dafür mobilisiert sie nacheinander die Kategorien *Afghanin* (Zeile 5) und *Deutsche* (Zeile 12). Dabei werden Kulturen in ihrer Selbstverortung sowohl als ‚Afghanin‘ als auch als ‚Deutsche‘ an nationale Kategorien gebunden. Nuria versucht sich nacheinander jeweils einer der beiden Kulturen zuzuordnen und bedient sich dabei eines binären Schemas, das eine eindeutige Zuordnung erfordert: entweder eindeutig zur afghanischen, oder eindeutig zur deutschen Kultur. Mit BAUER (2003, 39) gesprochen ist hier ein „Entscheidungsdruck zur eindeutigen Zuordnung“ deutlich erkennbar. So unterliegt dem Versuch der Selbstverortung als der „afghanischen Kultur“ zugehörig (Zeilen 3–10) ein genetisches Kulturverständnis ererbter Zugehörigkeit. Die Schülerin geht davon aus, dass es eine „eigentliche Kultur“ gebe, die sie mit den *Wurzeln* (Zeile 4) in Zusammenhang bringt. Ihre „Wurzeln“ sieht sie hierbei in der national gefassten Zugehörigkeit ihrer Eltern (Zeilen 4–7). Damit bestimmt die Nationalität ihrer Eltern ihre eigene nationale Zugehörigkeit, an die wiederum die kulturelle Zugehörigkeit gebunden ist. Es sei angemerkt, dass die Nationalität hier nicht notwendigerweise mit der formalen Staatsangehörigkeit übereinstimmen muss.

Ihre nationale Zugehörigkeit zum Kollektiv der *Afghanen* schränkt sie allerdings dadurch ein, dass sie sagt, sie sei *hier geboren* (Zeile 5). Damit wird eine Gegenzuordnung auf Basis einer lokalen Deixis aufgemacht, die eine nicht näher bestimmte räumliche Zugehörigkeit zu einem *hier* (Zeile 5) anzeigt.

Die Zuordnung als *Afghanin* wird dann aber auf Basis des „genetischen“ Zugehörigkeitsverständnisses im Verlauf des Satzes wieder verstärkt: *aber trotzdem* (Zeile 5) seien ihre Eltern ja *Afghanen*. Die einschränkenden und wieder verstärkenden Formulierungen weisen auf konfligierende Zugehörigkeitsinterpretationen hin, mit denen sie sich auseinandersetzt. In Zeile sieben wird im folgenden Satz nun auch die schon mit einem distanzierenden *eigentlich* (Zeile 4) begonnene kommunikative Zugehörigkeitsdarstellung als *Afghanin* relativiert. Mit einem „aber“ leitet sie die Darstellung ein, in der sie diese Zugehörigkeit als für sie selbst nicht gültig erklärt: *aber (.) das Problem bei mir is ich hab ich fühl keine Zugehörigkeit da:zu* (Zeilen 7–8). Sie positioniert sich damit auf subjektiver Ebene als nicht zugehörig. Dies konkretisiert sie über ein Nicht-Interesse an *Religion* (Zeile 9) und *Kultur* (Zeile 10) der „*Afghanen*“, wobei sowohl *Religion* als auch *Kultur* als homogene Einheiten deckungsgleich zum nationalen Kollektiv gedacht und in einen argumentativen Zusammenhang gebracht werden. Ihr Nicht-Interesse an afghanischer Kultur begründet sie über ein Nicht-Interesse an der mit dem Kollektiv der *Afghanen* verbundenen *Religion* (Zeilen 9–10). Dabei erscheint der Verweis auf die zentrale Bedeutung der *anderen Religion* hier nicht zufällig. So wird im aktuellen öffentlichen Diskurs in Deutschland muslimische Religion weitgehend gleichgesetzt mit fremder, also von der deutschen *differenter Kultur* (FOROUTAN, 2012, 25). Damit geht einher, dass Muslim_innen Anderssein bzw. ein „Nicht-von-hier sein“ zugeschrieben wird.

Bemerkenswert ist auch, dass die Schülerin diese Gegenüberstellung von kommunikativ hergestellter Zugehörigkeitsordnung

und eigenem Empfinden bzw. subjektiver Positionierung als Problem benennt, dessen Ort sie bei sich selbst sieht (Zeile 7). Damit kennzeichnet sie nicht etwa das binäre Zuordnungssystem „genetischer“ natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit als problematisch, sondern artikuliert die eigene Nicht-Passung in dieses System als persönlich empfundenes Problem.

Im nächsten Schritt bindet Nuria die Zugehörigkeit zur *deutsche[n] Kultur* (Zeile 13) ebenso an eine „genetische“ Zugehörigkeit zur Kategorie „Deutsche“ (Zeilen 10–15). Diese Kategorie ist in ihrer Deutung eine raumbezogene *Herkunftskategorie*, die nicht qua Geburtsort erworben werden kann: *ich bin zwar hier geboren aber da ich denn in dem Sinne doch nicht wirklich ne Deutsche bin* (Zeilen 10–12). Über die Wiederholung der räumlichen Zuordnung zum hier (Zeile 11) qua Geburtsort zeigt sie zwar erneut eine nicht näher bestimmte räumliche Zugehörigkeit an, schränkt also hier die Nicht-Zugehörigkeit zur Kategorie „Deutsche“ ein. Dieses Anzeigen von Zugehörigkeit kann im Anschluss an HAUSENDORF (2002, 31–32) als ein eher im Hintergrund ablaufendes Mittel des Zuordnens gefasst werden. Die Nicht-Zugehörigkeit wiederum wird dann aber wieder verstärkt, und zwar durch eine vordergründige Zugehörigkeitsklärung mit Hilfe des Gattungsprädikats „Deutsche“ (HAUSENDORF, 2002, 34), wodurch die Nicht-Zugehörigkeit nun ausdrücklich festgestellt wird (Zeile 12). Die Schülerin kommuniziert hier eindrücklich, dass sie nach einem „genetischen“ bzw. ethnischen Zugehörigkeitsverständnis nicht in die nationale Kategorie ‚Deutsche‘ passt. Als Tochter nicht in Deutschland geborener Eltern sieht Nuria für sich keine Möglichkeit, sich als „Deutsche“ und der „deutschen Kultur“ zu-

gehörig zu positionieren. Bemerkenswert ist hierbei, dass sie sich nicht etwa aus eigener Überzeugung als nicht-zugehörig positioniert, sondern vielmehr unterstreicht, dass sie diese Positionierung als strukturell nicht möglich empfindet. Diese Unterscheidung erscheint hier ausgesprochen bedeutsam: die Schülerin äußert nicht kulturelle Nicht-Zugehörigkeit, sondern vielmehr die *Nicht-Äußerbarkeit* der Zugehörigkeit zum „natio-ethno-kulturellen“ Kollektiv der „Deutschen“. Die ethno-nationale Nicht-Zugehörigkeit begründet folglich die Nicht-Sagbarkeit der kulturellen Zugehörigkeit: *nur da ich dann [...] in dem Sinne doch nicht wirklich ne Deutsche bin* (.) *hab ich denn au=auch meine Probleme zu sagen ja ich gehör zur- also die deutsche Kultur* (.) *is das was mi- also zu dem* (.) *ich gehöre also kann ich auch nicht sagen also* (Zeilen 10–15).

Am sprachlichen Material sieht man zudem, dass sich das Nicht-Sagen-Können der Zugehörigkeit zur ‚deutschen Kultur‘ auch performativ ausdrückt: diese Passage der Gruppendiskussion (Zeilen 12–15) ist durch viele Abbrüche der Ausführungen gekennzeichnet. Deutlich zeigt sich hier ein hoher Formulierungsaufwand. Auch sprachlich gelingt es Nuria an dieser Stelle nicht, sich als zugehörig zu positionieren.

Als Ausweg aus dem dichotomen Entscheidungsdruck, sich entweder eindeutig der „afghanischen Kultur“ oder eindeutig der „deutschen Kultur“ zuzuordnen, erscheint schließlich das Ausweichen auf eine eigene, subjektbezogene Kultur: *deswegen [...] jeder lebt seine eigene Kultur und dann ist das vielleicht bei mir nen mix* (Zeilen 15–17). Nuria individualisiert hier den Kulturbegriff, so dass auf individueller Ebene Heterogenität in die Vorstellung von

Kultur hineingenommen werden kann. Diese Individualisierung erfolgt hier noch vorsichtig über ein *vielleicht* (Zeile 16), beinhaltet aber bereits den deutlichen Hinweis, dass es Mehrfachverbindungen gibt. Letztlich wird allerdings auch dieser *mix* (Zeile 17) wieder eingeschränkt als ein „gezwungener“. Denn einen Teil des „Mixes“, die afghanische Kultur, übe sie nicht aus: auch wenn ich zum Beispiel auch die afghanische Kultur nicht wirklich ausübe oder mich dafür interessiere oder so (.) (Zeilen 17–19). Deutlich wird, dass sie diese Zugehörigkeit in ihrer Positionierung in der Gruppendiskussion nicht ablegen kann, ihr aber auch eine ein-

deutige Zuordnung zur deutschen Kultur nicht möglich ist. Damit widerspricht sie also dem „genetischen“ Kulturverständnis nicht und das Kategoriensystem der kulturellen Zuordnung bleibt persistent (SCHLOTTMANN, 2005, 240). Auch durch die Konzeptualisierung ihrer eigenen Kultur als Mix wird dieses nicht destabliert. Nuria entkommt dem „stahlharten Gehäuse der (ethnischen) Zugehörigkeit“ (NASSEHI, 1997, 202) nicht. Dies führt letztlich dazu, dass sie für ihre Konzeptualisierung der eigenen Kultur als Mix zugleich einen Widerspruch bezüglich der Gültigkeit artikuliert (Zeilen 17–19). Dies weist auf die Ambivalenz ihrer Verortung hin.

5.3 Über die Wirkmächtigkeit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen

Ausgehend von der analysierten Passage der Gruppendiskussion soll die Wirkmächtigkeit natio-ethno-kultureller Kategorisierungen auf Basis dominanter Zugehörigkeitsordnungen aufgezeigt werden. Sie bleiben für Nurias Zugehörigkeitskommunikation bestimmend, obwohl sie mehrfach in direkten Widerspruch zu ihrer empfundenen Zugehörigkeit treten. So erscheint die Kategorie „Afghanin“ als eine von außen zugeschriebene, die sich aus einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung ergibt, die in einem ethnischen Zugehörigkeitsverständnis gründet. Dass diese in Widerspruch zur eigenen empfundenen Nicht-Zugehörigkeit tritt, aber dennoch für die Selbstpositionierung von Bedeutung bleibt, kann daher aus postkolonialer Perspektive als Hinweis auf die Wirkmächtigkeit dieser gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnung gelesen werden. Auch die Nicht-Äußerbarkeit der Zugehörigkeit zur „deutschen Kultur“ kann in dieser Lesart als Hinweis darauf verstanden

werden, dass hier die ethnische Zugehörigkeitsordnung wirksam ist. Nurias Zugehörigkeit zur „deutschen Kultur“ bleibt letztlich eine Leerstelle in der Zugehörigkeitskommunikation. Sie wird an keiner Stelle explizit geäußert und ergibt sich nur implizit, wenn Nuria erklärt, dass sie einen Teil des „Mixes“ – den „afghanischen“ – nicht ausübe.

Durch die Unmöglichkeit der Artikulation dieser Zugehörigkeit kann Nurias Selbstverortung nur in einen außerhalb des deutschen Kollektivs liegenden Mix münden. Die Normalität des „unmarkierten Hierseins“ (HÖHNE, 2005, 601) ist ihr verweigert.

Nurias Positionierung findet im Rahmen des dominanten öffentlichen – respektive schulischen – binären Verständnisses eindeutiger, ethnisch bedingter kultureller Zugehörigkeit statt (vgl. MANNITZ, 2007, 149–150). Dass Nuria diesen ausgrenzenden Diskurs in ihrer Zugehörigkeitsaushandlung aufgreift, obwohl sie ihm gleichzeitig auf der

persönlichen Ebene empfundener (Nicht-)Zugehörigkeit jeweils widerspricht, deutet auf dessen Wirksamkeit hin.

Bemerkenswert ist hierbei, dass ihre Konzeptualisierung eines Mixes bereits über diesen Diskurs hinausweisende komplexere Verständnisse von kultureller Zugehörigkeit beziehungsweise kultureller Differenz beinhaltet. So geht ihre Zugehörigkeitsaushandlung über die dichotome Logik des „Entweder-oder“ genauso hinaus wie über die Vorstellung der Zerrissenheit zwischen zwei Kulturen. Stattdessen individualisiert sie den Kulturbegriff und verschiebt damit die Diskussionsebene. In dieser Individualisierung kann eine Möglichkeit liegen, jenseits der Vorstellung homogener Kollektive kulturelle

Differenz auf individueller Ebene zu verstehen. Nuria geht hier also in der Entwicklung einer eigenen Positionierung kreativ mit dem diskursiven Rahmen um (vgl. auch MANNITZ, 2002, 320). Gleichwohl kommt es nicht zu einem Umbruch der Zugehörigkeitsordnung, da Nurias individuelle Verortung eine Verortung „außerhalb“ bleibt. Weder wurde die Gültigkeit der Kategorisierungen infrage gestellt, noch wurden diese in ihrer vermeintlichen Eindeutigkeit geöffnet. Wohl aber artikuliert Nuria den Widerspruch, der in ihrer ambivalenten Verortung zutage tritt. SCHLOTTMANN (2005, 240) weist darauf hin, dass solche Widersprüche Fragen ermöglichen, die das Kategoriensystem aufbrechen könnten.

6 Implikationen für die Konzeptualisierung interkulturellen Lernens im Geographieunterricht

Was ist nun in der Auswertung des empirischen Materials Relevantes passiert, was für die geographiedidaktische Diskussion um interkulturelles Lernen interessant sein könnte? Beim Nachdenken über (Nicht-)Sagbarkeiten von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und über die Wirksamkeit von Zugehörigkeitsordnungen für die Identitätsaushandlung der Schülerin ist die alltagsweltliche Ebene der Verhandlung von Kultur, Differenz und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft in den Blick gerückt. In diesen gesellschaftlichen Kontext ist interkulturelles Lernen im (Geographie-)Unterricht eingebettet. Im interkulturellen Lernen werden also keinesfalls exklusiv natio-ethno-kulturelle Differenzen verhandelt. Vielmehr verstehe ich anknüpfend an die Perspektive der Migrationspädagogik die „Wirkungen gesellschaftlicher

Unterscheidungspraxen [...] [als] der Schule über- und vorausgelagert“ (MECHERIL, 2015, 42). Wenn bei der Thematisierung von Kultur im Unterricht die in der Gesellschaft zirkulierenden Kategorisierungen und Entgegensetzungen unhinterfragt aufgegriffen werden, dann ist interkulturelles Lernen performativ in die Reproduktion und Objektivierung von natio-ethno-kulturellen Abgrenzungen und Ausschlüssen verstrickt (LOSSAU, 2005, 247). Umgekehrt erscheint es kaum ausreichend, als Reaktion auf diese Problematik eine nationalstaatliche Verwendung des Kulturbegriffs im Unterricht zu vermeiden (SCHRÜFER, 2009, 172). Gerade weil Kultur, Nation und Ethnizität – wie im empirischen Material nachvollzogen – alltagsweltlich so selbstverständlich vermengt werden, brauchen wir ausgearbeitete Konzepte, wie diese Verknüp-

fung unterrichtlich bearbeitet und Kultur anders gedacht werden kann.

Ich nehme im Folgenden das empirische Beispiel als Ausgangspunkt, um über Möglichkeiten einer anderen Konzeption nachzudenken. Meine Überlegungen knüpfen an bisherige Vorschläge aus der kritischen Diskussion um eine Reorientierung des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht an. Dabei ermöglicht es der Blick auf die Wirkmächtigkeit natio-ethno-kultureller Grenzbeziehungen, eine ergänzende, andere Perspektive anzubieten.

6.1 Transkulturalität

Ein Vorschlag von BUDKE (2013, 159–160) ist es, interkulturelles Lernen im Geographieunterricht auf der Grundlage des Konzepts der Transkulturalität nach WELSCH (1998) zu konzipieren. WELSCH (1998, 47–48) entwirft sein Verständnis von Transkulturalität aus einer Kritik an homogenisierenden und nach außen abgrenzenden Kulturbegriffen heraus. Diese würden u. a. der inneren Komplexität von Kulturen nicht gerecht. Transkulturalität unterstreicht demgegenüber, dass es Fremdheiten und Differenz sowohl im Innenverhältnis einer Kultur als auch in ihrem Außenverhältnis zu anderen Kulturen gibt (WELSCH, 1998, 52). Auf der Mikroebene der Individuen weist WELSCH auch auf die kulturelle Komplexität von Identitäten hin: diese seien meist durch mehrere kulturelle Verbindungen geprägt (1998, 53).

Das Konzept der Transkulturalität ist sicherlich eine wichtige Perspektive für ein verändertes Kulturverständnis im Geographieunterricht. Auch im hier diskutierten empirischen Beispiel individualisiert die Schülerin den Kulturbegriff, um auf der individuellen

Ebene Differenz in das Verständnis hineinzunehmen: ihre individuelle Kultur sei vielleicht ein Mix (Zeile 17). Allerdings lenkt die vorliegende Analyse der Positionierung Nurias den Blick darauf, dass die Vorstellung von Transkulturalität durchaus auch kollidieren kann mit der Wirkmächtigkeit alltagssprachlicher Zuschreibungen von Anderssein und Nicht-Zugehörigkeit. Bei einer Konzeptualisierung von interkulturellem Lernen auf der Grundlage von Transkulturalität wäre es möglicherweise schwierig, solche Erfahrungen von Lernenden mit *Othering* zu benennen. So wichtig, wie es einerseits erscheint, die Gegenüberstellung von Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen zu überwinden und die Vorstellung von Heterogenität als gesellschaftliche Normalität zu verankern, so wichtig erscheint es andererseits ebenfalls, die Wirkmächtigkeit dieser Differenzierung anzuerkennen. Denn diese macht einen „wesentlichen Aspekt im Lebensalltag von Subjekten“ aus (ATTIA, 2008, 46) und ist daher auch als relevant und „wirklich“ zu verstehen.

6.2 Die Analyse von Kulturalisierungen

Auch BUDKE (2013, 160) merkt kritisch an, dass das Konzept der Transkulturalität „nicht beantwortet, warum diese Verbindung [der Kategorien Raum und Kultur, Anm. d. Verf.] in der Alltagssprache ein durchaus relevantes Muster zur Strukturierung der sozialen Welt ist.“ Um diese Frage zu beantworten, schlägt sie vor, im Unterricht „soziale Kulturkonstruktionen“ (BUDKE, 2013, 160) zu thematisieren. Dabei wird Kultur auf der Basis konstruktivistischer Grundannahmen als jeweils aus spezifischen Gründen gewählte Beobachtungsart gefasst (BUDKE, 2013, 160). Dies ermöglicht

nach konkreten Interessen und Motiven zu fragen, warum in spezifischen Situationen Kultur als Beobachtungsfolie gewählt wurde (BUDKE, 2013, 160). MÖNTER (2013, 94) argumentiert ähnlich und schlägt vor, kulturalistische Vorstellungen als Machtdiskurse zu analysieren, um nach „politischen oder ökonomischen Zwecke[n]“ kulturalistischer Verschleierungen zu fragen.

Die Vorschläge von MÖNTER (2013) und BUDKE (2013) zielen auf eine kritische Auseinandersetzung mit Kulturalisierungen ab, um bei Fragen, die „vorschnell mit der angeblichen Existenz von Kulturunterschieden erklärt werden“ (BUDKE 2013, 160) differenziertere Antwortmöglichkeiten aufzuzeigen.

Wie eingangs (Kap. 2) erläutert, stellt die Auseinandersetzung mit Kulturalisierungen einen Schwerpunkt in der kritischen Diskussion um die Konzeptualisierung des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht dar (vgl. MÖNTER 2013, 89). Die Hauptaufgabe eines interkulturellen Lernens auf der Grundlage eines konstruktivistischen Kulturbegriffs sieht BUDKE (2013, 160) denn auch in der „Infragestellung und Erweiterung der kulturellen Perspektive“. Im Fokus der unterrichtlichen Auseinandersetzung stehen dabei jeweils Akteur_innen außerhalb des schulischen Kontextes bzw. der am Unterrichtsgeschehen Beteiligten oder Darstellungen in (Unterrichts-)Medien.

6.3 Eine reflexive Auseinandersetzung mit kommunikativen Grenzziehungen und *Otheringerfahrungen*

Die Auseinandersetzung mit Identitätsaushandlungen von Schüler_innen bietet an dieser Stelle die Möglichkeit, die Diskussion zu ergänzen.

Nimmt man die alltagsweltliche Realität von Lernenden als Ausgangspunkt, erscheinen zum einen konkret interessenbezogene Kulturalisierungen – wie bei MÖNTER (2013) und BUDKE (2013) im Fokus – weniger zentral. Vielmehr rücken die bewusste oder unbewusste kommunikative Praxis sprachlicher Festschreibungen und ihre Auswirkungen in den Mittelpunkt. Zum anderen haben meine Überlegungen die alltagsweltliche Wirkmächtigkeit und Bedeutsamkeit der Differenzziehungen und Zuschreibungen fokussiert. Soll es unterrichtliches Ziel sein, „Umgangsformen mit medial und kommunikativ vermittelten Repräsentationen von Welt“ (DICKEL, 2006, 14; vgl. auch DAUM & WERLEN, 2002) auszubilden, dann reicht eine

Vermeidung kultureller Zuschreibungen im Unterricht nicht aus. Vielmehr gilt es in einem reflexiven Zugang die Bedeutungen der Differenzziehungen in den Blick zu nehmen und die ihnen zugrundeliegenden Zugehörigkeitsordnungen zu problematisieren (vgl. auch MECHERIL, 2010b, 16). Im Folgenden werde ich beide Aspekte näher ausführen.

Die Auseinandersetzung mit Identitätsaushandlungen und Perspektiven von Lernenden auf Kultur lenkt den Blick auf die Wirkmächtigkeit kommunikativer Grenzziehungen und weniger auf möglicherweise mit diesen verbundene konkrete Interessen, Motive oder Zwecke. Kommunikative Zuschreibungen von Anderssein können auch ohne bewusste Intention geschehen. Statt möglicher Intentionen die *Auswirkungen* von kommunikativen Grenzziehungen in den Mittelpunkt zu stellen, ermöglicht es an *Otheringerfahrungen* von migrationsanderen Lernenden

anzuknüpfen. Diese werden auch dann als Erfahrungen ernst genommen, wenn die kommunikative Zuschreibung von Anderssein von Seiten des_der Sprechenden gar nicht intendiert war. So kann im Unterricht für die Wirkungen von alltäglichem Sprachhandeln sensibilisiert werden. Unterstützendes Unterrichtsmaterial für einen solchen Zugang bietet eine von MARKOM und WEINHÄUPL (2014) entwickelte Einheit, die sich mit Selbst- und Fremdbezeichnungen des gesellschaftlichen Migrations- und Integrationsdiskurses befasst. Dabei werden z.B. die Bedeutungen und Problematiken der Begriffe „Ausländer/in“ oder „Migrant/in bzw. Mensch mit Migrationshintergrund“ (MARKOM & WEINHÄUPL, 2014, 51–52) reflektiert, die in der lebensweltlichen Sprachpraxis der Lernenden allgegenwärtig sind. Ziel ist es u.a., dass die Schüler_innen erkennen, „dass sprachliches Handeln nicht zufällig, wirkungs- und bedeutungslos ist“ (MARKOM & WEINHÄUPL, 2014, 43).

Bildungsprogrammatisch bedeutet ein solches Verständnis von interkulturellem Lernen eine Hinwendung zu den Subjekten und ihren Erfahrungen. Dabei rücken die „aktuellen Lebenssituationen der Schüler“ (DICKEL, 2006, 12) und „die subjektive Erfahrbarkeit der Welt“ (DAUM & WERLEN, 2002, 9) ins Zentrum. Dies ermöglicht es, interkulturelles Lernen auf der Basis konstruktivistischer Kulturkonzepte, wie es BUDKE (2013) und MÖNTER (2013) vorgeschlagen haben, zu verbinden mit einem subjektzentrierten Geographieunterricht, der sich „stärker vom ‚eigenen Leben‘ der Lernenden und ihren individuellen geistigen Konstruktionen her“ (DAUM & WERLEN, 2002, 9) begründet. Werden natio-ethno-kulturelle Grenzziehungen in alltäglichen Identitätsaushandlungen

unter den Lernenden und deren mögliche *Othering*erfahrungen zum Thema, ist darauf zu achten, dass migrationsandere Schüler_innen nicht von außen auf eine „Expert_innenrolle“ für Zuschreibungen festgelegt werden. Sie sollen sich freiwillig einbringen können oder eben auch nicht (vgl. auch MARKOM & WEINHÄUPL, 2014, 43). Gerade wenn Lernende bisher nicht die Erfahrung gemacht haben, dass *Othering*erfahrungen im Unterricht thematisiert werden, werden sie darüber möglicherweise nicht gleich berichten. Vielmehr geht es darum, im Unterricht prozesshaft Raum für eine solche Thematisierung zu öffnen und Zuschreibungen von Anderssein als relevanten Unterrichtsgegenstand zu verankern. Um diesen Prozess zu unterstützen wäre es z.B. denkbar, auf Beispiele für *Othering* aus Antidiskriminierungsberichten von Bund oder Ländern zurückzugreifen (s.z.B. die Fallbeispiele im DISKRIMINIERUNGSREPORT HAMBURG, BASIS & WOGUE E.V., 2013). Vielfältige persönliche „Geschichten von Zugehörigkeit“ (WITH WINGS AND ROOTS INITIATIVE, 2015) bietet auch das Bildungs- und Websiteprojekt „*Reimagine Belonging*“, wo junge Menschen in kurzen Video-Interviews ihre Perspektiven auf Zugehörigkeit teilen. Dies hätte den Vorteil, dass es sich um legitimierte Berichte handelt, die vermitteln können, dass *Othering*erfahrungen als relevant angesehen und aufgezeichnet werden. Wenn Lernende selbst von *Othering*erfahrungen berichten, ist es zudem zentral, sie auch als Expert_innen für ihre Erfahrungen anzuerkennen (AUTOR*INNENKOLLEKTIV RASSISMUSKRITISCHER LEITFADEN, 2015, 47).

Dabei ist aus postkolonialer Perspektive zugleich ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis wichtig, das es ermöglicht,

sich selbst und die eigenen Erfahrungen mit Zuschreibungen (sowie die der anderen) in Bezug zur Gesellschaft setzen zu können (vgl. auch DICKEL, 2011, 13). Um also die Verbindung zwischen Erfahrungen und diese strukturierenden Zugehörigkeitsordnungen herstellen zu können, muss bei der Rekonzeptualisierung interkulturellen Lernens die gesellschaftliche Ebene mitgedacht werden. Dies sei im Folgenden am empirischen Beispiel näher erläutert:

In der Gruppendiskussion verbleibt Nuria in ihrer Selbstpositionierung als „Mix“ (Zeile 17) auf einer individuellen Ebene, artikuliert aber bereits einen Widerspruch. An diesen können weitergehende Fragen angeknüpft werden, um sich reflexiv-kritisch mit der vermeintlichen Eindeutigkeit und Selbstverständlichkeit von (Nicht-)Zugehörigkeit auseinanderzusetzen (vgl. auch SCHLOTTMANN, 2003, 50): Warum ist für Nuria eine Zugehörigkeit zur „deutschen Kultur“ nicht sagbar? Wessen Zugehörigkeit gilt als selbstverständlich, wessen nicht? Welche Rolle spielt dabei die Vorstellung, dass es eine ‚eigentliche‘ Zugehörigkeit zu einem „Anderswo“ gebe? Wenn diese vermeintliche ‚eigentliche‘ Zugehörigkeit für sie selbst nicht besteht – da sie sich nicht zugehörig fühlt –, für wen besteht sie denn dann? Wer kann darüber bestimmen, wer nicht? Was sind denn eigentlich die Kriterien für Zugehörigkeit? Diese und ähnliche Fragen zu stellen bedeutet, eine persönliche Erfahrung in Bezug zu diskursiven Bedingungen von Zugehörigkeit zu setzen. Dabei wird in der Konfrontation das dominante Verständnis von Zugehörigkeit befragt: Was ermöglicht dies für wen (nicht) zu sagen? Wo engt es uns ein? Welche Auswirkungen hat dies für wen? Könnte es nicht auch anders sein?

Gleichzeitig ist es dabei wichtig, die Realität von Erfahrungen (kommunikativer) Ausgrenzung anzuerkennen. Anknüpfend an MECHERIL (2010a, 190) verstehe ich daher sowohl das Moment der Anerkennung von kommunikativer Ausgrenzung oder Nicht-Zugehörigkeit, als auch das der „Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen“ als gleichermaßen notwendige Bestandteile pädagogischer Ansätze in diesem Themenbereich. Übertragen auf das empirische Beispiel ginge es also interkulturellen Konzepten nicht darum, Nuria die afghanische Zugehörigkeit oder die mehrfachen Bezüge abzusprechen. Vielmehr würden sie ermöglichen, die Ambivalenz ihrer Situation anzuerkennen. Kritisch-emanzipatorisches Potenzial besteht darin, gleichzeitig das dominante Verständnis von (Nicht-)Zugehörigkeit nicht als unumstößlich, sondern als prinzipiell verschiebbar zu betrachten und zu hinterfragen.

Gesellschaftlich normalisierte Ausgrenzungen und Nicht-Zugehörigkeit anzuerkennen und gleichzeitig die dahinter liegenden Zugehörigkeitsordnungen zu hinterfragen, stellt durchaus ein Spannungsverhältnis dar. Dabei besteht immer auch die Gefahr, dass einzelne Schüler_innen und ihre *Othering*-erfahrungen als Ausnahme erscheinen und sie so erneut (im Klassenverband) ‚besondert‘ werden. Sensibles Handeln kann hier nur situationsspezifisch geschehen, z.B. indem Mehrfachbezüge und ambivalente Zugehörigkeitspositionierungen als normal verhandelt werden. Dabei kann – auch vor dem Hintergrund einer in vielen Teilen der Gesellschaft hohen Bereitschaft zur räumlichen Mobilität – durchaus davon ausgegangen werden, dass mehrere Personen im Klassenraum Verbindungen zu mehreren Orten in der Welt haben. Dass die Schüler_innen

dabei nicht notwendigerweise alle dieselben *Othering*erfahrungen teilen (ein Kind weißer schwedischer Eltern hat z. B. möglicherweise nicht dieselben Zuschreibungserfahrungen wie eine Mitschülerin, deren Eltern aus Afghanistan stammen und die als Muslimin wahrgenommen wird), kann durchaus auch als Irritation produktiv gemacht werden und Anlass dazu geben, die vermeintlich eindeutigen Zugehörigkeitsverhältnisse zu hinterfragen.

Gerade weil die Zuschreibungen von Anderssein oft unbewusst geschehen und vielen Menschen so normal erscheinen, bedarf es zudem eines kontinuierlichen Prozesses des Bewusstmachens und des Hinterfragens der Zugehörigkeitsordnungen. Die oben exemplarisch an das empirische Beispiel gerichteten Fragen können dabei als ein Set sensibilisierender Fragen verstanden werden, die Lehrende wie Lernende bei einer kontinuierlichen Reflexion unterstützen können. Sie sind nicht als konkrete unterrichtspraktische Impulse in einer spezifischen, einmaligen Unterrichtseinheit zum Zusammenleben gemeint. Ein kritisch-reflexiver interkultureller Geographieunterricht erfordert vielmehr angesichts der Selbstverständlichkeit von Zuschreibungen des Andersseins eine prozesshafte Verankerung und eine kontinuierliche, durchgängige Reflexionspraxis.

Meine Überlegungen zu einem reflexiven und kritisch-emanzipatorischen Verständnis interkulturellen Lernens sind dabei anschlussfähig an eine emanzipatorische geographische Bildung, wie sie DICKEL (2011, 13) entwirft:

Geographische Bildung verschafft dann einen Zugang, um die Dynamik der Verwobenheit von Selbst und Welt immer differenzierter zu verstehen, in diesem Differenzierungsprozess den persönlichen Handlungs-, Reflexions- und Erlebensspielraum zu vergrößern und so im Laufe der Zeit zunehmend freier und selbstbewusster zu werden. In diesem emanzipatorischen Sinne ist Freiheit nicht außerhalb einer Gesellschaft angesiedelt, sondern innerhalb einer sich permanent verändernden und veränderbaren sozialen Ordnung, die nicht losgelöst vom einzelnen Menschen (vor-)gegeben ist.

Auch Sprachhandeln lässt sich als Teil des eigenen Handlungsspielraums begreifen und in emanzipatorischem Sinne gestalten. Ich sehe daher die Förderung einer Sensibilität für Wirkungen von Bezeichnungen, die auch Benennungen als eine Form von Handeln (durch Sprache) begreift, als Teil eines kritisch-emanzipatorisch verstandenen interkulturellen Lernens.

7 Fazit

Eine reflexiv-kritische Perspektive auf interkulturelles Lernen, wie ich sie hier im Anschluss an postkoloniale Theorien und den Ansatz der Migrationspädagogik entworfen habe, geht mit einer Verlagerung des Anliegens interkulturellen Lernens einher. Es geht dann nicht um die unterrichtliche Bearbeitung von vorausgesetzten kulturellen Differenzen der Schüler_innen. Vielmehr rücken alltagsweltliche Zuschreibungen von Anderssein und deren Analyse in Bezug auf (diskursive) Bedingungen von Zugehörigkeit sowie Möglichkeiten ihrer Veränderung in den Fokus. Wie wirkmächtig Kategorisierungen als natio-ethno-kulturell „anders“ sein können, wurde anhand eines Analysebeispiels exemplarisch rekonstruiert. Hierbei handelt es sich um einen Einzelfall, der keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt. Auch die hier diskutierte theoretische Perspektive

stellt keinesfalls die einzig mögliche Grundlage für eine Weiterentwicklung interkultureller Ansätze dar. Wohl aber ermöglicht diese Perspektive es, bestimmte Aspekte in das Blickfeld der geographiedidaktischen Diskussion zu rücken. Der gewählte Zugang kann zum einen eine transkulturelle Konzeption ergänzen, welche eher die Normalität von Heterogenität innerhalb von Gesellschaften ins Zentrum stellt. Zum anderen wird dadurch auch innerhalb der geographiedidaktischen Diskussion zur Rekonzeptualisierung interkulturellen Lernens auf der Grundlage eines konstruktivistischen Kulturbegriffs eine andere Perspektive angeboten. Dem Plädoyer für eine kritische Auseinandersetzung mit Kulturalisierungen (BUDKE, 2013; MÖNTER, 2013) werden so die alltägliche kommunikative Praxis sprachlicher Festschreibungen und ihre Auswirkungen zur Seite gestellt.

Literaturverzeichnis

- AHMED, S. (2000). *Strange encounters. Embodied others in post-coloniality*. London [u. a.]: Routledge.
- APPLIS, S. (2015). Ein Vergleich kognitionsorientierter Stufenmodelle und ihrer normativen Implikationen für das interkulturelle und wertorientierte Lernen im Geographieunterricht. *Zeitschrift für Geographiedidaktik/ Journal of Geography Education (ZGD)*, 43(1), 3–28.
- ATTIA, I. (2008). *Orientalismus und Pädagogik. Sozial-/pädagogische Aspekte hegemonialer Essenzialisierung im Kontext des antimuslimischen Kulturrassismus* (Dissertation).
- AUERNHEIMER, G. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- AUTOR*INNENKOLLEKTIV RASSISMUSKRITISCHER LEITFADEN (Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) BEIM AMT FÜR WEITERBILDUNG UND KULTUR DES BEZIRKSAMTES MITTE VON BERLIN & MARMER, E., Hg.) (2015). *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Aufgerufen am 04. Mai 2015 unter http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf

- BAQUERO TORRES, P. (2012). Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In J. REUTER & A. KARENTZOS (Hg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 315–326). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BASIS & WOGGE E.V. (Hg.) (2013). *Diskriminierungsreport Hamburg. Fälle aus der Antidiskriminierungsberatung und Handlungsstrategien zum Abbau von Diskriminierung*. Hamburg. http://www.basisundwogge.de/fileadmin/user_upload/pdf/Diskriminierungsreport_2013-1.pdf
- BAUER, I. (2003). Deutsche Türkinnen, türkische Deutsche? Transkulturelle Identitäten junger Nürnbergerinnen. *Geographische Rundschau*, 55(4), 36–40.
- BOECKLER, M. (2005). *Geographien kultureller Praxis. Syrische Unternehmer und die globale Moderne. Kultur und soziale Praxis*. Bielefeld: Transcript.
- BOHNSACK, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- BOHNSACK, R. (2005). Gruppendiskussion. In U. FLICK, E. VON KARDOFF & I. STEINKE (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Auflage) (S. 369–384). Hamburg: Rowohlt.
- BUDKE, A. (2008). Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In A. BUDKE (Hg.), *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdamer Geographische Forschungen* (Band 27) (S. 9–29). Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.
- BUDKE, A. (2013). Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In D. KANWISCHER (Hg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Studienbücher der Geographie* (S. 152–163). Stuttgart: Gebr. Borntraeger.
- CASTRO VARELA, M.D.M. & MECHERIL, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. MECHERIL, M.D.M. CASTRO VARELA, DIRIM, A. KALPAKA & C. MELTER (Hg.), *Migrationspädagogik. Bachelor/ Master* (S. 23–53). Weinheim: Beltz.
- DAUM, E. & WERLEN, B. (2002). Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. *Praxis Geographie*, 32(4), 4–9.
- DICKEL, M. (2006). TatOrte. Zur Implementation neuer Raumkonzepte im Geographieunterricht. In M. DICKEL & D. KANWISCHER (Hg.), *TatOrte: Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. Praxis Neue Kulturgeographie (S. 7–19). Berlin: Lit Verlag.
- DICKEL, M. (2011). Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. *GW-Unterricht*, 123, 3–23.
- DIETZE, G., HASCHEMI YEKANI, E. & MICHAELIS, B. (2007). „Checks and Balances.“ Zum Verhältnis von Intersektionalität und Queer Theory. In K. WALGENBACH, G. DIETZE, A. HORNSCHIEDT & K. PALM (Hg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 107–140). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- FOROUTAN, N. (2012). Muslimbilder. *Wahrnehmungen und Ausgrenzungen in der Integrationsdebatte (WISO Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik)*. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09438.pdf>
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, E. (2008). Postkolonialismus: Subjektivität, Rassismus und Geschlecht. In R. BECKER & B. KORTENDIEK (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Geschlecht & Gesellschaft* (Band 35, 2., Auflage) (S. 267–275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- HALL, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften/* Stuart Hall, Band 2. Hamburg: Argument-Verlag.
- HAUSENDORF, H. (2002). Kommunizierte Fremdheit: Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen. In H. KOTTHOFF (Hg.), *Kultur(en) im Gespräch. Literatur und Anthropologie* (Band 14) (S. 25–59). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HAUSENDORF, H. (2007). Gesprächs-/Konversationsanalyse. In J. STRAUB, A. WEIDEMANN & D. WEIDEMANN (Hg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder* (S. 403–413). Stuttgart: J.B. Metzler.
- HÖHNE, T. (2005). Endresüme. In T. HÖHNE, T. KUNZ & F.-O. RADTKE (Hg.), *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft* (Band 3) (S. 591–611). Frankfurt/ Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften, Johann Wolfgang von Goethe Universität Frankfurt am Main.
- HORNSCHIEDT, A. (2005). (Nicht)Benennungen: Critical Whiteness Studies und Linguistik. In M.M. EGGERS, G. KILOMBA, P. PIESCHE & S. ARNDT (Hg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 476–490). Münster: Unrast.
- KERNER, I. (2012). *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- LOSSAU, J. (2002). *Die Politik der Verortung. Eine postkoloniale Reise zu einer ›ANDEREN‹ Geographie der Welt. Kultur und soziale Praxis*. Bielefeld: Transcript.
- LOSSAU, J. (2005). Zu Besuch in Ereğli. Kulturelle Grenzen im Schulbuch „grenzenlos“. *Berichte zur deutschen Landeskunde*, 79(2/3), 241–251.
- LOSSAU, J. (2011). Postkoloniale Ansätze: Zum Verhältnis von kultureller Identität und Raum. In H. GEBHARDT, R. GLASER, U. RADTKE & P. REUBER (Hg.), *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie* (2. Auflage) (S. 653–660). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- MANNITZ, S. (2002). Auffassungen von kultureller Differenz: Identitätsmanagement und diskursive Assimilation. In W. SCHIFFAUER, G. BAUMANN, R. KASTORYANO & S. VERTOVEC (Hg.), *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung* (Band 10) (S. 255–320). Münster: Waxmann.
- MANNITZ, S. (2007). Integration und Individualisierung: Heranwachsende aus Immigrantenfamilien auf steinigen Wegen zur eigenen Lebensführung. In R. JOHLER (Hg.), *Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung. Kultur und soziale Praxis* (S. 145–164). Bielefeld: Transcript.
- MARKOM, C. & WEINHÄUPL, H. (2014). Von „Ausländer/in“ bis „Schwarzafrika“. Begriffskritiken für den Unterricht. *GW-Unterricht*, 135(3), 42–52.
- MECHERIL, P. (2002). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. AUERNHEIMER (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien* (Band 13) (S. 15–33). Opladen: Leske + Budrich.
- MECHERIL, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 13. Münster: Waxmann.
- MECHERIL, P. (2010a). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In P. MECHEIL, M.D.M. CASTRO VARELA, I. DIRIM, A. KALPAKA & C. MELTER (Hg.), *Migrationspädagogik. Bachelor/Master* (S. 179–191). Weinheim: Beltz.

- MECHERIL, P. (2010b). Migrationspädagogik. Einführung zu einer Perspektive. In P. MECHERIL, M.D.M. CASTRO VARELA, I. DIRIM, A. KALPAKA & C. MELTER (Hg.), *Migrationspädagogik*. Bachelor/ Master (S. 7–22). Weinheim: Beltz.
- MECHERIL, P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In R. LEIPRECHT & A. STEINBACH (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. (S. 25–53). Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- MECHERIL, P., CASTRO VARELA, M.D.M., DIRIM, I., KALPAKA, A. & MELTER, C. (Hg.) (2010). *Migrationspädagogik*. Bachelor/Master. Weinheim: Beltz.
- MECHERIL, P. & THOMAS-OLALDE, O. (2011). Die Religion der Anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In B. ALLENBACH, U. GOEL & M. HUMMRICH (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35–66). Zürich: Nomos.
- MESSERSCHMIDT, A. (2003). Zur postkolonialen Irritation interkultureller Bildung. In M. FRÖLICH, A. MESSERSCHMIDT & J. WALTHER (Hg.), *Migration als biografische und expressive Ressource. Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft. Arnoldshainer Interkulturelle Diskurse* (Band 3) (S. 107–122). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- MESSERSCHMIDT, A. (2006). Transformationen des Interkulturellen. Postkoloniale Perspektiven auf Erwachsenenbildung in globalisierten Migrationsgesellschaften. In G. WIESNER, C. ZEUNER & H.J. FORNECK (Hg.), *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 51–64). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- MEYER, C. (2014). Kultur, Werte, Bewusstsein und der Mensch. In I. SCHWARZ & G. SCHRÜFER (Hg.), *Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft* (Band 7) (S. 135–153). Münster: Waxmann.
- MÖNTER, L. (2008). Interkulturelles und antirassistisches Lernen im geographischen Unterricht. In A. BUDKE (Hg.), *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdamer Geographische Forschungen* (Band 27) (S. 81–95). Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.
- MÖNTER, L. (2013). Interkulturelles Lernen. In M. ROLFES & A. UHLENWINKEL (Hg.), *Metzler-Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Didaktische Impulse* (S. 87–95). Braunschweig: Westermann.
- MÖNTER, L. & SCHIFFER-NASSERIE, A. (2007). *Antirassismus als Herausforderung für die Schule: von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch*. Frankfurt/ Main: Peter Lang.
- NASSEHI, A. (1997). Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die multikulturelle Gesellschaft. In A. NASSEHI (Hg.), *Nation, Ethnie, Minderheit. Beiträge zur Aktualität ethnischer Konflikte* (S. 177–208). Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- POTT, A. (2007). Identität und Raum. Perspektiven nach dem Cultural Turn. In C. BERNDT & R. PÜTZ (Hg.), *Kulturelle Geographien. Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn. Kultur und soziale Praxis* (S. 27–52). Bielefeld: Transcript.
- RIEGEL, C. (2011). Religion als Differenzmarker. Zu Herstellungsprozessen von Differenz im (sozial-)pädagogischen Sprechen über jugendliche Migrations-Andere. In B. ALLENBACH, U. GOEL & M. HUMMRICH (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 319–341). Zürich: Nomos.
- SCHLOTTMANN, A. (2003). Zur Verortung von Kultur in kommunikativer Praxis. Beispiel „Ostdeutschland“. *Geographische Zeitschrift*, 91(1), 40–51.
- SCHLOTTMANN, A. (2005). *RaumSprache. Ost-West-Differenzen in der Berichterstattung zur deutschen Einheit: eine sozialgeographische Theorie*. Sozialgeographische Bibliothek, Band 4. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- SCHRÜFER, G. (2009). Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, 37(4), 153–177.
- SCHRÜFER, G. (2010). Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht. Ein Beitrag zum Globalen Lernen. In G. SCHRÜFER & I. SCHWARZ (Hg.), *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft* (Band 4) (S. 101–110). Münster: Waxmann.
- SCHRÜFER, G. (2013). Interkulturelles Lernen. In D. BÖHN & G. OBERMAIER (Hg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z* (S. 123–124). Braunschweig: Westermann.
- WELSCH, W. (1998). Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In A. CESANA (Hg.) *Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche. Sommersemester 1998* (S. 45–72). O.O.: Studium generale der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- WITH WINGS AND ROOTS INITIATIVE (2015). *Reimagine Belonging*. Aufgerufen am 04. März 2016 unter <http://reimaginebelonging.de/>

Anhang

TAB 1 Transkriptionskonventionen (eigene Darstellung in Anlehnung an BOHNSACK, 2003, 236)

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherinnen- bzw. Sprecherwechsel
J	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
nein	Betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
lö:sen	Dehnung, die Anzahl von : entspricht der Länge der Dehnung
(aber)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung
()	unverständliche Äußerung, die Länge der Klammer entspricht ungefähr der Dauer der unverständlichen Äußerung
((zündet sich eine Zigarette an))	Kommentare/Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtsprachlichen oder gesprächsexternen Ereignissen