

53

Schriftenreihe  
der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Fadja Ehlail, Henrike Schön  
und Veronika Strittmatter-Haubold (Hrsg.)

# Die Perspektive des Anderen

Kulturräume anthropologisch, philosophisch,  
ethnologisch und pädagogisch beleuchtet

10. Heidelberger Dienstagsseminar

Mattes Verlag Heidelberg

Schriftenreihe der  
Pädagogischen Hochschule Heidelberg  
Band 53

Herausgegeben von der  
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat  
Albrecht Abele, Gerhard Härle, Hans Peter Henecka,  
Anette Hettinger, Gerhard Hofsäß, Veronika Strittmatter-Haubold,  
Birgit Werner

# Die Perspektive des Anderen

Kulturräume anthropologisch, philosophisch,  
ethnologisch und pädagogisch beleuchtet

10. Heidelberger Dienstagsseminar

Herausgegeben von  
Fadja Ehlail, Henrike Schön  
und Veronika Strittmatter-Haubold



Mattes Verlag · Heidelberg 2010

*Die Herausgeberinnen:*

*Fadja Ehlail, M.A.*, arbeitet am Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsfeld berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung. Darüber hinaus ist sie freiberuflich als interkulturelle Trainerin und Beraterin in Unternehmen und Einrichtungen der Bildung und Wissenschaft tätig.

*Henrike Schön* leitet seit April 2000 das Akademischen Auslandsamt/Interkulturelles Forum (AAA/IF) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Sie koordiniert die internationalen Programme und Hochschulkooperationen.

*Veronika Strittmatter-Haubold, Dr. phil.*, leitet das Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule, ist Geschäftsführerin der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule e.V. und Dozentin am Institut für Erziehungswissenschaft.

**Bibliographische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

**ISBN 978-3-86809-039-0**

© Mattes Verlag 2010

Mattes Verlag GmbH, Tischbeinstraße 62, Postfach 103866, 69028 Heidelberg  
Telefon (06221) 459321, Telefax (06221) 459322  
Internet [www.mattes.de](http://www.mattes.de), E-Mail [verlag@mattes.de](mailto:verlag@mattes.de)  
Erstellung der Druckvorlage: Janine Jahnke  
Druck: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

# Inhalt

Einführung . . . . .	7
----------------------	---

## **Identität und Alternität**

*Hermann Hilpert*

Das Verlockende und das Beängstigende am Fremden . . . . .	11
--	----

*Heiner Keupp*

Identitätskonstruktionen – Interkulturelle Identität . . . . .	25
--	----

*Meinhard Winkgens*

Hybride Identitäten . . . . .	45
-------------------------------	----

## **Handlung und Orientierung im interkulturellen Raum**

*Elias Jammal*

Vertrauen im interkulturellen Kontext – Fokus: Deutsch-arabische Wirtschaftsbeziehungen . . . . .	67
--	----

*Matthias Otten*

Die Bedeutung des Anderen für die interkulturelle Profession . . . . .	81
--	----

## **Integration zwischen Verstehen und Missverstehen**

*Caroline Y. Robertson-von Trotha*

Plurale Identitäten in der globalisierten Stadtgesellschaft . . . . .	99
---	----

*Memet Kılıç*

Migrationsprozess im Bildungssystem . . . . .	113
---	-----

## **Modelle in der Praxis**

*Alfred Holzbrecher*

Didaktische Konzepte Interkulturellen Lernens . . . . .	129
---	-----

*Hans-Bernhard Petermann*

Sprachverstehen als Erfahrung von Toleranz. Räume der Kultivierung von Andersheit . . . . .	145
--	-----

*Ingrid Dietrich*

Kultur- und Konfliktraum Hauptschule . . . . . 181

*Klaus-Dieter Hohn*

Wirtschaftliche Initiativen zur Eröffnung  
neuer Bildungsperspektiven . . . . . 203

Autorinnen und Autoren . . . . . 219

## Einführung

Die kulturelle Identität jedes Menschen ist bedingt durch geographische, ethnische, moralische, ethische, religiöse, politische und historische Faktoren und den daraus resultierenden kulturellen Zugehörigkeiten. In unserer globalisierten Welt entstehen neue Kulturräume, denen ein prozesshaftes Kulturverständnis zu Grunde liegt und in deren Mittelpunkt nicht nur der kulturgebundene, sondern vor allem der kulturfähige Mensch steht. Um interkulturelle Begegnungen – sei es zwischen Angehörigen verschiedener Nationen, unterschiedlicher Geschlechter oder auch unterschiedlicher Unternehmenskulturen – fruchtbar gestalten zu können, muss das verantwortliche und kulturell sensibilisierte Individuum fähig sein, die eigene Prägung zu verstehen und zu hinterfragen und die Perspektive des Gegenübers zumindest zeitweilig einzunehmen. Es muss letztlich in der Lage sein, die eigene Wahrnehmung und Normalität in Frage zu stellen, um andere Konzepte neben den eigenen gelten zu lassen und sich ihnen ohne Vorbehalte zu nähern.

Schul- und Ausbildungssysteme haben heute die Aufgabe, jene interkulturelle kommunikative Kompetenz zu fördern, die Menschen befähigt, den komplexen Herausforderungen unserer Gesellschaft zu begegnen und in ihnen zu bestehen. Kultursensibilität und Kulturfähigkeit werden zur Voraussetzung für den gelungenen Umgang mit Differenzen zwischen unterschiedlichen Orientierungssystemen und können dem Missverstehen fremder Verhaltensweisen und den daraus resultierenden Konfliktsituationen vorbeugen.

Das Institut für Weiterbildung, das Akademische Auslandsamt, das Institut für Erziehungswissenschaft und das Institut für Fremdsprachen und ihre Didaktik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg veranstalteten im Wintersemester 2007/2008 das 10. Heidelberger Dienstagsseminar, das sich diskursiv mit der Frage beschäftigte, wie sich Bildungseinrichtungen, Wirtschaftsunternehmen und der öffentliche Sektor den sich wandelnden Anforderungen einer zunehmend heterogenen Gesellschaftsstruktur stellen.

Mit dem vorliegenden Sammelband stellen wir die Ergebnisse vor. Die Beiträge aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen verdeutlichen die multiperspektivischen Ansätze im Umgang mit einem komplexen Kulturbegriff. Es lassen sich keine eindeutigen Lösungen identifizieren. Vielmehr ergeben sich Hinweise, dass erst ein wertschätzender Um-

gang mit Heterogenität und Diversität der Gesellschaft Entwicklungschancen eröffnet.

In Kapitel 1 „Identität und Alterität“ diskutieren die Autoren die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Identität und Fremdheit. Auf der Grundlage der Psychoanalyse, der Identitäts- und Entwicklungstheorie sowie der Hybriditätstheorie zeichnen die Autoren in diesem Kapitel ein dezidiertes Bild von der Komplexität des Identitätsbegriffes und der Herausforderung, die eine (post)moderne diversifizierte Gesellschaft an ihre Mitglieder stellt.

In Kapitel 2 „Handlung und Orientierung im interkulturellen Raum“ belegen die Autoren mittels relevanter Praxisbeispiele die Vielseitigkeit der interkulturellen Profession und Zusammenarbeit. Sowohl Forschungsergebnisse zum Vertrauensbegriff im interkulturellen Kontext als auch der Diskurs zu Chancen und Grenzen interkultureller Arbeit verdeutlichen, wie vielseitig und divers die Arbeit mit internationalen Gruppen ist und welche Faktoren beeinflussend wirken.

Mit „Integration zwischen Verstehen und Missverstehen“ beschäftigen sich die Autoren in Kapitel 3 und zeigen exemplarisch, wie interkulturelle Zusammenarbeit gelingen kann. Die in den Beiträgen vorgestellten Projekte untersuchen die moderne Stadtgesellschaft und das deutsche Bildungssystem in Bezug auf die Chancen und Grenzen für Personen mit Migrationshintergrund. Die Ergebnisse verdeutlichen, welche Trends und Fragestellungen sich derzeit für die Integration abzeichnen und welche Lösungen zielführend sein können.

Das 4. Kapitel „Modelle in der Praxis“ diskutiert den Umgang mit Heterogenität und Interkulturalität in schulischen, universitären und betrieblichen Einrichtungen. Die Autoren berichten aus ihrer Praxiserfahrung und fordern, dass sich Ausbildungssysteme den gegenwärtigen und zukünftigen Veränderungsprozessen öffnen müssen, um den Anforderungen der Zukunft an eine individualisierte und diversifizierte globale Gesellschaft gerecht werden zu können.

Unser Anliegen mit diesem Band ist es, einen konstruktiven Beitrag zur Debatte um Interkulturalität, Identität und Integration zu leisten.

Heidelberg, im April 2010

Fadja Ehlail  
Henrike Schön  
Veronika Strittmatter-Haubold

# Identität und Alternität

*Hermann Hilpert*

## **Das Verlockende und das Beängstigende am Fremden**

Der Autor legt den Schwerpunkt auf den psychoanalytischen Ansatz zur Einordnung von Fremdheit. Das Phänomen des Fremden gilt nach Hilpert als zentrale anthropologische Kategorie und hat auf individueller und psychosozialer Ebene eine große entwicklungspsychologische Bedeutung. Migration wird als Resultat zu einem mächtigen Entwicklungsanreiz.

Der Autor kommt zu dem Schluss: Das Fremde ist ein latent mitgedachter und unverzichtbarer Begleiter des Eigenen und Vertrauten, denn wir definieren uns darüber, wer wir sind aber auch, wer wir nicht sind. Psychotherapie definiert der Autor als Weg, um die inneren Verhältnisse zu klären.

*Heiner Keupp*

## **Identitätskonstruktionen – Interkulturelle Identität**

Der Autor geht bei der Frage nach Identität von einer universellen und kulturell-spezifischen Dimension aus. Für ihn geht es um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven Innen und dem gesellschaftlichen Außen und dabei um das menschliche Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit.

Identität wird als selbstreflektierendes Scharnier zwischen der inneren und der äußeren Welt gesehen. Wichtige Bedeutung kommt dabei der psychologischen Identitätstheorie von Erik Erickson zu. Identität wird als Konstrukt verstanden, mit dem das subjektive Vertrauen in die eigenen Kompetenzen zur Wahrung von Kontinuität und Kohärenz benötigt wird.

Der Autor zeigt auf, dass Identität mehr als die Entstehung eines inneren Kerns ist. Identität gilt als ‚Projektentwurf des eigenen Lebens‘.

Der Autor verwendet die Metapher der ‚Patchworkidentität‘ und beschreibt damit ein Phänomen der postmodernen Gesellschaft in der die Vielfalt der Lebensentwürfen eine individuelle Auswahl an Konzepten erfordert. Damit eine Lebensbewältigung gelingen kann, braucht es die Fähigkeit zur Selbstorganisation & einer inneren Selbstschöpfung von Lebenssinn. Er schließt mit der Frage, welche Aufgabe für die alltägliche Identitätsentscheidung erfüllt werden muss.

*Meinhard Winkgens*

### **Hybride Identitäten**

Der Autor stellt die Idee der Hybridität als ein Merkmal der Postmoderne in Zusammenhang mit der Identitätsfrage.

Beispielhaft beschreibt er an dem Roman ‚The Buddha of Suburbia‘ von Hanif Kureishi, wie hybride Identitäten konstruiert sein können. Das Hybriditätspotential des Ich-Erzählers und dessen Vielzahl von inneren Selbsterfahrungsmomenten führen im Roman zu einer Art innerem Kampf des Selbst. Die hybride Identität ist dabei Spiegelbild der sich auflösenden Kohärenz der Postmoderne.

Der Autor zeigt auf, dass in voraussetzungsvollen Kontexten hybride Identitätskräfte generiert und im Leben realisiert werden können. Er arbeitet heraus, was hybride Identitäten gerade im Kontext von Globalisierung und Kolonialismus bedeuten können und welche Konsequenzen sich für die Akteure ergeben.

Hermann Hilpert

## **Das Verlockende und das Beängstigende am Fremden**

Zunächst beschreibe ich die phänomenologische Sichtweise des Fremden und orientiere mich dabei an der Arbeit des Philosophen B. Waldenfels (1990, 1997, 2006). Dann wende ich mich der sozialpsychologischen Dimension des Fremden zu. Schließlich erläutere ich die entwicklungspsychologische Bedeutung des Fremden für die Konstituierung des Selbst an Hand von Kasuistiken aus meiner Praxis.

Der Philosoph Michael Theunissen schreibt in seinem 1965 erschienenen Buch „Der Andere“, es gebe *nur wenige Realitäten, die das philosophische Denken unseres Jahrhunderts so stark in ihren Bann gezogen haben wie ‚der Andere‘*. Kaum ein zweites Thema habe ein so allgemeines Interesse gefunden, und tatsächlich ist der Umfang der Literatur zu diesem Topos immens. Zahllose Philosophen, Kulturanthropologen und Psychoanalytiker haben sich mit „the question of the Other“ oder mit „le question de l’Autre“ intensiv beschäftigt, wobei der/das Andere und der/das Fremde häufig gleichgesetzt werden. Als große Namen wären zu nennen u.a. Husserl, Levinas, Merleau-Ponty, nicht zu vergessen Lacan.

Ich möchte mich an dieser Stelle nicht in die komplizierten Argumentationsverästelungen der verschiedenen Autoren verlieren, es ist mir aber wichtig herauszuarbeiten, dass der/das Fremde, von dem hier die Rede sein soll, aus meiner Sicht ein spezieller Anderer und ein spezielles Anderes ist und deshalb zu der angesprochenen Thematik engstens gehört. Ich versuche zunächst von einer phänomenologischen Sicht her den Topos des Fremden in meinem Vortrag näher zu bestimmen, um dann auf die entwicklungspsychologische und sozialpsychologische Dimension des Fremden einzugehen. Die Thematik ist äußerst facettenreich und beinahe unerschöpflich, so dass ich mich nur mit wenigen Aspekten beschäftigen kann, die mir nahe liegen.

Unsere Sprache birgt eine Fülle von Bildern und Vorstellungen über das Fremde, die sich in Wörtern wie Verfremdung, Befremden, Entfremdung, Fremdgehen, Fremdeln u. a. ausdrücken und flimmernde Bedeutungshöfe haben. Wörter können mit dem Wörtchen fremd ‚geimpft‘ werden, dann sprechen wir z.B. von weltfremd, ortsfremd etc. Die Rede vom Fremden zeigt Fernes, Unvertrautes, Gefürchtetes, Verborgenes oder Ersehntes an.

Die Phänomenologen in der Nachfolge Edmund Husserls haben dazu Interessantes zu sagen. Dazu zählt der zeitgenössische Philosoph Bernhard Waldenfels, der sich in brillanter Form in mehreren Büchern zur Phänomenologie des Fremden geäußert hat, auch in der Berührung zur Psychoanalyse (Waldenfels 1990, 1997, 2006).

Waldenfels, dem ich hier in einigen Überlegungen folge, wählt als Ausgangspunkt die Ordnungen, die unsere Lebenswelt bestimmen, seien es familiäre, rechtliche, moralische oder theoretische Ordnungen, an deren Grenzen sich das Fremde bemerkbar macht als etwas Außerordentliches, das sich der Einordnung entzieht. Alle Ordnungen – und dazu gehören auch Institutionen und soziale Gruppierungen jeglicher Art, die sich eine eigene Ordnung geben – erschließen etwas, beziehen ein, sind gleichzeitig aber exklusiv und grenzen aus. Sie verbreiten einen *Schatten des Fremden* um sich (Waldenfels 1990, S. 70). So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten, die mit ihnen wandern und sich in Auseinandersetzung mit ihnen befinden. Die Erfahrung mit dem Fremden und die Berührung durch das Fremde bringen die Grenzen der Ordnung, des Vertrauten und des Eigenen immer wieder in Bewegung, lockern sie auf und gefährden sie. Ohne Kontrast zwischen Eigenem und Fremden gäbe es aber weder das Eine noch das Andere. Fremdes ist dabei nicht zu denken ohne eine gewisse Form des anderswo im Hinblick auf den Ort, den Besitz oder die Art (Waldenfels 1997, S. 21, 44).

Fremdes ist daher etwas Relatives, es steht in Bezug und in Wechselbeziehung zu dem Eigenen, und beide entstehen durch Differenzierung aus einem Beziehungsfeld. Denken Sie z.B. an Muttersprache - Fremdsprache, Eigenkultur – Fremdkultur, Eigenheim – Fremdenheim etc. Waldenfels macht einen Unterschied zwischen dem lediglich Anderen, der oder das einfach verschieden ist und dem speziellen Anderen, der oder das fremd ist. Apfel und Birne oder zwei Selbste sind sich nicht fremd, sie sind nur anders (ebd.). Von außen gesehen ist das Eine aufgrund einer spezifischen Differenz schlichtweg das Andere vom Anderen. Fremdes, das dem Eigenen entgegensteht, entfaltet sich demgegenüber aus einer gleichzeitigen Ein- und Ausgrenzung, einer Unterscheidung, die von einer Seite ausgeht, nämlich vom Eigenen. Es ist deshalb ein asymmetrisches Verhältnis, denn das Eigene steht dem Inneren und Vertrauten näher als dem Äußeren und Unvertrauten. Dieses Drinnen und Draußen ist durch eine Schwelle getrennt, und das *Eigene gruppiert sich um das Selbst, das als ein leiblich, ethnisch oder kulturell geprägtes Selbst auftritt* (Waldenfels 2006, S. 113).

Zur Illustration des Gesagten auf einer sozial-kommunikativen Ebene dient mir eine Erfahrung während eines Urlaubs im spanisch-portugiesischen Grenzgebiet: Eine ältere Spanierin meinte nach ihrem ersten kurzen Kennenlernen von Portugal auf einer Tagestour: „Portugal no me gustó“, Portugal hat mir nicht gefallen, und wenige Tage später versicherte eine ebenfalls ältere Frau auf portugiesischer Seite: „Das sind hier gute Leute, nicht so wie die Spanier“.

An diesem Beispiel wird die wechselseitige Bestimmung des Fremden deutlich, denn Fremdheit ist eine instabile Relation in beide Richtungen. Einwanderer sind zugleich Auswanderer, und die Dimension des Fremden macht sich jeweils an verschiedenen Orten fest. Waldenfels benennt treffend die Ambivalenz gegenüber dem Fremden, wenn er bemerkt, was jenseits der Schwelle locke und erschrecke, bedeute eine Herausforderung der eigenen

Freiheit durch Fremdartiges, das in der jeweils bestehenden Ordnung keinen Platz findet. Mit seiner Unheimlichkeit sei es beflügelnd und belastend zugleich (1990, S. 31 und 35).

Psychoanalytiker und tiefenpsychologisch orientierte Psychotherapeuten beschäftigen sich mit den fremden, verborgenen Innenwelten ihrer Patienten, mit dem Fremdartigen ihrer kindlichen Impulse (Freud SA IX, S. 360), mit dem Ausgegrenzten und nicht Akzeptierten, das sich in ihren Träumen, Symptomen oder Fehlhandlungen zeigt. Das erzeugt einerseits Angst, kann andererseits aber auch befreien, wenn es erkannt und benannt wird. In diesem Zusammenhang ist es erhellend, dass „alienist“ - ein alter englischer Ausdruck für Psychiater - einen Arzt bezeichnet, der sich mit dem Fremden in uns beschäftigt, wenn es in einer Krankheit erschreckend zum Vorschein kommt. Der Psychoanalytiker Arno Gruen schildert in seinem Buch „Der Fremde in uns“ wie im Laufe der psychischen Entwicklung das Gefühl für das unverwechselbar Eigene unter dem Druck der Notwendigkeit, sich mit den Eltern zu arrangieren, auf deren Fürsorge das Kind existentiell angewiesen ist, abgespalten, verworfen und zu etwas Fremden werden kann (Gruen 2002, S. 15). Der innere Fremde steht bei Gruen für das Nicht-Gelebte und Nicht-Zugelassene in uns selbst. Mit Hilfe tiefenpsychologischer Therapiemethoden ist es möglich, mit diesem Fremdgewordenen wieder in Kontakt zu treten und es zur Sprache zu bringen oder Zuschreibungen an andere als Teile des eigenen Inneren zu erkennen. Der Psychoanalytiker W. Bion pflegte am Anfang einer Therapie seinen Patienten zu sagen: „Ich möchte Sie mit einer sehr wichtigen Person bekannt machen. Das sind Sie selbst.“

Wenn wir einen Blick auf die sozialpsychologische Dimension des Fremden werfen, können wir feststellen, dass das Andere und Fremde, personifiziert z.B. durch ein oder mehrere Gruppenmitglieder, ein wichtiges Element einer Gruppe sein kann, das sie bereichert, deren Kohäsion aber auch bedroht (vgl. Simmel 1908). In der von dem Gruppentherapeuten Raoul Schindler beschriebenen hierarchischen System einer Gruppe nehmen diejenigen Mitglieder die Omega-Position, also die unterste Position in der Hierarchie ein, die etwas von der Gesamtgruppe Abweichendes und Widersprüchliches vertreten, so dass „Omega eine ständig mitgelebte Durchbrechung der erreichten Identität und Einspiegelung des Anderen“ präsentiert (Schindler 1971, S. 28). Es kommt dann leicht zur Ausgrenzung des für die Gruppe als inkongruent Empfundenen, und innere Widersprüche werden dann durch Abspaltungen entschärft.

Damit wird einerseits das wertvolle Eigene geschützt, oft aber auf Kosten einer Verarmung der Gesamtgruppe, die sich eine immer engere Ordnung gibt.

Freud hat mehrmals Schibbolethforderungen aufgestellt, die darüber entscheiden sollten, wer sich Psychoanalytiker nennen durfte. Das betraf z.B. die Anerkennung der Traumlehre und des Ödipuskomplexes. In der Lutherübersetzung der Bibel taucht das hebräische Wort „Schibboleth“ nur ein einziges Mal im Alten Testament unübersetzt auf, nämlich im Buch Richter

Kap. 12. Da heißt es wörtlich: „Wenn nun einer von den Flüchtlingen Ephraims sprach: Laß mich hinüber gehen, so sprachen die Männer von Gileath: Bist du ein Ephraimter?“ Wenn er dann antwortete: „Nein“, ließen sie ihn sprechen „Schibboleth“. Sagte er aber „Sibboleth“, weil er es nicht richtig aussprechen konnte, dann ergriffen sie ihn und erschlugen ihn an den Furten des Jordan. Wir haben es mit einem Sprachtest zu tun, der nur aus einem Testwort besteht, womit die kulturelle Zugehörigkeit ans Licht kommt. Es ist ein Dokument für die Entschiedenheit, mit der sich Gruppen und Ethnien in Zeiten der Bedrohung voneinander abgrenzen, und für die unterscheidende Macht der Sprache, die Menschen sozial retten oder auslöschen kann. Darüber wäre viel Interessantes zu erkunden, denn dieses Thema ist heute so aktuell wie damals. Ich habe diesen Exkurs über die Herkunft des Wortes Schibboleth, das Teil unseres Sprachschatzes ist, hier eingefügt, um auf die Vehemenz hinzuweisen, mit der sich Gruppen voneinander abgrenzen können. Das erinnert an körperliche Idiosynkrasien, an die Intoleranz unseres Immunsystems gegenüber fremden Eindringlingen.

Im Anschluss daran ist eine Besinnung darauf angezeigt, was uns im täglichen Umgang in der uns vertrauten Umgebung selbstverständlich vorkommt, ohne dass wir uns darüber Gedanken machen müssten. Wenn wir in einer bestimmten soziokulturellen Situation heimisch sind, können wir uns z.B. darauf verlassen, uns in unserer Muttersprache in Feinheiten der Intonation und der Anspielungen in Tonfall und Gestik untereinander verständigen zu können. Auch folgen wir automatisch kulturellen Mustern des Verhaltens, ohne uns darüber absprechen zu müssen. Fertige „Gebrauchsanweisungen“ über die Auslegung von sozialen Situationen verschiedenster Art dienen uns dazu, das Leben mit einem Minimum an Aufwand zu meistern, ohne unerwünschte Konsequenzen gewärtigen zu müssen.

Auch ein Fundus an gemeinsamen Vorurteilen, Überzeugungen und Tabus hilft uns, uns zu orientieren und zusammengehörig zu fühlen. Es ist ein „Denken wie üblich“, wie es der Sozialanthropologe Alfred Schütz genannt hat, ein wichtiger Bestandteil unserer Alltagskultur (Schütz 1972, S. 58). Die sozialen Umgangsformen wenden wir so selbstverständlich und fraglos an, wie unsere Muttersprache, über deren Regeln und Gesetze wir kaum nachdenken, obwohl wir sie täglich anwenden. Diese selbstverständlichen Verhaltens- und Auslegungsmuster gehören zum so genannten sozialen Habitus (Bourdieu 1997) und sind Ausdruck der verinnerlichten Werte, Bedeutungen, sozialen Grenzen einer Gesellschaft. Man könnte auch von einem sozialen Unbewussten sprechen, das unseren gemeinschaftlichen Umgang und unsere Orientierung lenkt. Menschen einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit erwarten voneinander, sich typisch und in engem Rahmen vorhersagbar zu verhalten. Alles davon Abweichende bewirkt Irritation, Unruhe, Befremden und möglicherweise Verurteilung oder Entwertung. Wenn die erwarteten Antworten in einem Beziehungsfeld ausbleiben, kommt es zur Entfremdung, die mit Distanz und Ferne verbunden ist. Fremdes und Fernes erzeugen einen ähnlichen Gefühlston.

Ein Fremder kann die geschichtlich gewachsenen Grundannahmen einer Gesellschaft oder Gemeinschaft, in die er wie in einer neuen Heimat aufgenommen werden will, nicht teilen. Er kommt aus einer ganz eigenen Handlungs- und Verstehenswelt und erlebt sich in der aufnehmenden Gruppe verloren. Ein Fremder ist ein Mensch, der von der Gruppe, welcher er sich nähert, dauerhaft akzeptiert oder zumindest geduldet werden möchte. Dazu zählt auch der Städter, der sich in einem ländlichen Raum niederlässt, oder der junge Mann, der in der Familie seiner Freundin Aufnahme finden möchte. Jeder Fremde macht sich ein Bild von der aufnehmenden Gruppe, das durch unmittelbare Erfahrung korrigiert werden muss, wenn es sich in der Nähe nicht bewährt. Der Fremde erlebt sich nicht mehr als Zentrum seiner sozialen Welt, wie er das aus seiner heimischen Kultur kannte (Schütz 1972, S. 62), sondern sieht sich am Rande, hat keinen Status mehr, weil er an der Geschichte der Gruppe, in die er aufgenommen werden will, keinen Anteil hat. Er kann die soziale Sprache der neuen Umwelt nach einiger Zeit zwar passiv verstehen, sie aber nicht aktiv benutzen. Deshalb schätzen viele Zugewanderte das heimische Obdach einer eng zusammenlebenden Gemeinschaft, in der die alten Ordnungen noch gelten, in denen sie sich zu Hause fühlen. Wir nennen solche Orte oft fälschlich Ghettos, vielleicht, um deren Unerwünschtheit zu markieren. Dringend wird dann gemahnt, sie aufzulösen, weil nämlich das Wort Ghetto ein emotionales Feld umgibt, das uns unerträglich ist. Aber warum geben wir diesen Formen des Zusammenlebens einen solchen Namen?

Es sind Schutzgemeinschaften auf Zeit, aus denen heraus es möglich wird, wenn es gut geht, mit der neuen Umgebung in Berührung und Austausch zu kommen. Manche Einwanderer bringen solche Gemeinschaften mit, indem sie als Großfamilie oder sogar im Dorfverband migrieren. Die Kulturmuster der neuen Umgebung sind für Fremde eben kein Schutz, sondern ein Feld der Missverständnisse und der Kränkungen auf beiden Seiten. Dadurch begründet sich das Schwanken des Fremden zwischen Zögern, Vorsicht, Unsicherheit und Intimität. Die Aufnehmenden erwarten aber Dankbarkeit, Anpassung und Loyalität. Sie können sich - wenn sie keine eigenen Erfahrungen dieser Art haben - kaum vorstellen, wie schmerzhaft es sein kann, fremd zu sein. Es bedarf auf beiden Seiten der Überwindung von Ängsten, weil das Gewohnte und Vertraute in Frage gestellt oder relativiert wird. Wir neigen dazu, das Unpassende und Widersprüchliche nicht bei uns selbst als Individuen und Gruppen, sondern in unserer Umwelt und bei anderen Menschen zu sehen, zu beobachten oder es innerpsychisch in den Bereich unseres Unbewussten abzudrängen. So kann der Wunsch nach einer nicht kontaminierten Welt, aus der alles Störende beseitigt ist, in Form des so genannten Fremdenhasses oder der Fremdenfeindlichkeit wieder auftauchen, was Auchter (2000) eine seelische Krankheit nennt. Es handelt sich um die Illusion, durch die Beseitigung fremden Schmutzes den eigenen Glanz aufpolieren zu können. Ich ziehe es vor, von Fremdenangst in verschiedenen Qualitäten und Ausmaßen zu sprechen. In gemäßigter Form ist sie eine ubi-

quitäre menschliche Reaktion, die wir bei uns selbst anerkennen sollten, um sie nicht bei anderen angreifen zu müssen (Bohleber 1992, S. 593). Fremdenangst kann auch als Ausdruck einer soziokulturellen Zugehörigkeit verstanden werden, und sie hat dann auch eine bewahrende und schützende Funktion. Julia Kristeva (1990, S. 209), die bulgarisch-französische Psychoanalytikerin, bemerkt einmal, Freud lehre uns, *die Fremdheit in uns selbst aufzuspüren*, und das sei vielleicht die einzige Art, sie draußen nicht zu verfolgen.

Freud geht sehr selbstverständlich von einer Grundverwandtschaft der Begriffe „fremd“ und „feindlich“ aus (Freud SA VII, S. 222). Zur frühesten oralen Phase heißt es bei ihm, *das will ich essen oder will es ausspucken oder das will ich in mich einführen und das aus mir ausschließen*. In beiden Fällen also geht es darum, ob etwas in mir oder außer mir sein soll (SA III, S. 374). Freud schreibt weiter, das Objekt falle *mit dem Fremden und Gehassten* zusammen (SA III, S. 99) als ein *fremdes drohendes Draußen* (SA IX, S. 200).

Wenn wir Freud folgen, können wir sagen, dass hier die Urunterscheidung von Drinnen und Draußen beginnt, von Ich und Du, wir und die Anderen, was uns in einen Prozess führt, mit dem wir ein Leben lang beschäftigt sind. Bei durchschnittlich normalen Bedingungen wird dieses frühe Erlebensmuster überbaut, die Spaltung überwunden, von der Realität korrigiert, und der Aufbau einer erwachsenen Autonomie erreicht. Dazu gehört auch, was der Züricher Psychoanalytiker und Ethnologe Mario Erdheim eine *innere Repräsentanz des Fremden* nannte (1988, S. 237). Er stellte fest, neben dem inneren Bild der Mutter - die Psychoanalytiker sprechen dabei von der inneren Repräsentanz der Mutter - bilde sich sehr früh die Negation davon heraus, die Vorstellung der „Nicht-Mutter“ (S. 258), mit der sich die Erinnerung an die Trennung von der Mutter verbinde. Sicherlich spielt dabei eine Rolle, wie die Mutter mit den Nicht-Müttern, vor allem mit dem Vater und anderen bedeutsamen Beziehungspersonen umgeht. Am wichtigsten scheint mir die ambivalente, also doppelsinnige Gefühlseinstellung zu sein, mit der diese Repräsentanz verbunden ist. Sie bedeutet sowohl einen Mangel als auch eine Verheißung, von der Mutter loszukommen und eine eigene innere Existenz zu finden. Die fremde Perspektive profiliert das Selbst, und Kinder genießen die Möglichkeit, in anderen fremde Reaktionen hervorzurufen. Der Heidelberger Soziologe und Gruppenanalytiker Hans Bosse legt in seinem Buch „Der fremde Mann“ (1994) in diesem Zusammenhang dar, wie bedeutsam der Vater als Vermittler des Fremden ist, nämlich als lebensgeschichtlich erster zwiespältig erlebter Fremder, der uns Anerkennung gibt oder sie verweigert (1994, S. 27). Das Bild des Vaters füllt und färbt die Repräsentanz des Fremden, die später verschiedene Entwicklungsphasen durchmacht, von denen es abhängt, ob sich eine vorwiegend fremdenfreundliche (xenophile) oder fremdenfeindliche (xenophobe) Grundhaltung herausbildet (vgl. Aachter 2000, S. 228).

Diese Fremdenrepräsentanz hat auch eine regulierende ökonomische

Funktion. Sie kann nämlich Trägerin all der Eigenschaften werden, die uns entweder fehlen oder die wir verurteilen, verleugnen oder ersehnen (Erdheim 1992, S. 733). Oft wird am Fremden das erkannt, was wir im Eigenen nicht wahrzunehmen wagen, weil es uns unvertraut oder schmerzlich geworden ist. Es muss dann am Fremden kontrolliert, idealisiert oder verurteilt werden.

Fremdes liegt quer zu den inneren und äußeren Ordnungen und geglaubten Wahrheiten: Es schafft Raum für die befreiende, ja beflügelnde Ahnung, dass es auch anderes gibt als das, was als Credo behauptet wird, wodurch herrschende Machtverhältnisse und Denkdiktaturen ins Wanken geraten. Die inhaltliche Bestimmung vieler Ideologien und theoretischer Systeme werden durch Autoritäten gestützt, denen wir uns verpflichtet fühlen, weil sie unser Ich-Ideal füllen und uns eine scheinbar sichere innere Heimat geben. Hier nimmt das Fremde eine subversive Qualität an. Die Beschäftigung mit ihm hat ethische und politische Implikationen, denn Macht aufrechtzuerhalten heißt auch, gegen verunsichernde und fremde Gedanken zu kämpfen, die sich an den Rändern der Macht ansammeln. Von politischen Autoritäten haben wir nicht selten gehört, dass fremde Menschen und Ideen angeblich die herrschende Ordnung untergraben und verantwortlich seien für die entstehende Unordnung. Das Fremde steht daher für die Fehlbarkeit der Ordnung. Es bricht das Entweder/Oder der Gewissheiten auf und stellt das unentscheidbare Weder/Noch an seine Seite. Es öffnet verlockende neue Räume, aber es ängstigt auch und wird daher verfolgt.

Wie ich oben schon angedeutet habe, hat das Phänomen des Fremden als zentrale anthropologische Kategorie auf individueller und psychosozialer Ebene eine große entwicklungspsychologische Bedeutung. Es weist auf Trennung, Unterscheidung und Differenzierung als zentrale Aufgabe der Personwerdung hin. Zur Illustration dieser Thematik möchte ich eine kurze Kasuistik und in diesem Zusammenhang das bekannte Lied von „Hänschen klein“ heranziehen, das zwar aus einer anderen Welt zu kommen scheint, aber doch unverändert aktuell ist, wenn man den Text als eine Schilderung innerer Vorgänge versteht. Es beschreibt eine gelungene bzw. nicht gelungene Trennung von der Mutter. Die erste Strophe lautet: *Hänschen klein, geht allein in die weite Welt hinein. Stock und Hut stehn ihm gut, ist gar wohlge-  
mut. Aber Mama weinet sehr, hat ja nun kein Hänschen mehr. Wünsch dir Glück' sagt ihr Blick, 'Kehr nur bald zurück'.* In der zweiten Strophe des Liedes heißt es, Hänschen sei sieben Jahre in der Fremde gewesen, um ein Hans zu werden: *Da besinnt sich das Kind, eilt nach Haus geschwind. Doch nun ist's kein Hänschen mehr, nein, ein großer Hans ist er. Braun gebrannt Stirn und Hand. Wird er wohl erkannt?*

Im Verlaufe meiner psychoanalytischen Arbeit mit einem Patienten, der große Schwierigkeiten hatte, sich innerlich und äußerlich von seiner Ursprungsfamilie zu lösen und aus dem Haus zu gehen im wörtlichen und übertragenen Sinne, kamen wir auf dieses Lied zu sprechen. Aber der Patient sagte mir überraschenderweise, Hänschen sei ja gar nicht weg, sondern - schon in der ersten Strophe - sofort wieder zur Mutter nach Hause gegangen,

und er besorgte mir eine entsprechende Version aus dem Internet. In dieser ängstlich anmutenden Fassung des Liedes, die dem Patienten nahe lag, lautet die *e r s t e* Strophe am Ende: *Aber Mama weinet sehr, hat ja nun kein Hänschen mehr, da besinnt sich das Kind, kehrt nach Haus geschwind.* Und in der zweiten Strophe heißt es: *Lieb´ Mama, ich bin da, ich dein Hänschen, hopsasa. Glaube mir, ich bleib hier, geh nicht fort von dir. Da freut sich die Mutter sehr, und das Hänschen noch viel mehr.* Vielen ist nur diese phobisch-zaudernde Version bekannt und nicht die Fassung, die das mutige Hinausschreiten und Weggehen schildert. Dieser Patient kam zu mir, nachdem er sich vorwiegend in seinem Arbeitsraum im Keller aufgehalten hatte, weil er Auseinandersetzungen mit seiner Frau scheute. Im Keller trank er Wein und träumte von Reisen, zu denen er durch Radiosendungen angeregt worden war. Um seine Familie kümmerte er sich kaum. Er berichtete mir, er habe weder seine Ehe noch seine Kinder gewollt. Es sei alles das Werk seiner Frau, die ihn aus seinem Elternhaus herausgeholt habe, sonst würde er heute noch dort sein. Er phantasierte über mögliche Ausgänge seiner jetzigen Misere und knüpfte eine Beziehung zu einer Arbeitskollegin an. Gedrängt von seiner Frau, wollte er sich eine kleine Wohnung nehmen, um endlich nachzuholen, was er in seinem Leben versäumt hatte, nämlich einmal alleine zu wohnen. Da es ihm nicht gelang, sofort eine Wohnung zu finden, lebte er wochenlang wie ein Jugendlicher in einfachsten Unterkünften.

Die schwere Krise dieses Patienten begann, als sich seine Frau in für ihn unerwarteter Weise bald einen Freund zulegte und ihrem Mann nicht mehr ohne weiteres erlaubte, nach Hause zu kommen, wenn er das wollte. Sie nahm ihm die Schlüssel ab, was er auch zuließ. Der Patient war darüber verzweifelt, denn er hatte in der Vorstellung gelebt, jederzeit zu seiner Mutterfrau zurückkehren zu können. Bis dahin hatte er innerlich nicht wahrgenommen, dass er für seine Ehefrau nicht als Sohn, sondern als Ehemann weggegangen war, als Mann, den sie einst gewählt hatte. Er aber fühlte sich als ein Sohn, der jederzeit wieder mit Freuden zu Hause empfangen wird. Nachdem ihm das erschütternd klar geworden, und er auf eine schreckliche innere Leere gestoßen war, plante er einen Suizid. Der Gedanke an seine Kinder half ihm glücklicherweise, von seiner Suizidabsicht abzulassen. Der Patient begriff und fühlte erst jetzt, dass er mit seiner Frau eine Fremde und nicht seine Mutter oder ein mutterähnliches Wesen gewählt und geheiratet hat. Wie der englische Soziologe und Sozialpsychologe Zygmund Bauman (2005, S. 130) über Fremde sagt, kann man auf das, was man gewählt hat, auch verzichten. Damit beschreibt Bauman die im Grundsätzlichen zweifelhafte Loyalität eines Fremden, dessen Status niemals den selben Grad an Endgültigkeit und Unumkehrbarkeit haben kann wie der eines Einheimischen. Die Einheimischen wären in diesem Fall die Eltern. Wir tun uns – aus dieser Perspektive gesehen – in unseren Partnerbeziehungen mit Fremden zusammen und können verlassen werden.

Interessant ist vielleicht noch anzumerken, dass dieser Patient jetzt begonnen hat, in seiner Auseinandersetzung mit seiner inneren Mutter eine

nicht indogermanische Sprache zu lernen, „eine sehr fremde Sprache“, wie er sagt. Eine seiner bewussten Motivationen für diesen Schritt lautet, das Volk, das diese Sprache spreche, habe Hunderte von Jahren Fremdherrschaft überstanden und am Ende immer noch seine eigene Sprache gesprochen, was klang, als ob er selbst eine Fremdherrschaft abzuwerfen habe. Es ist offensichtlich, dass er sich auf diesem Wege mit seiner Mutter auseinander zu setzen versucht, um von ihr Abstand zu gewinnen und etwas Eigenes für sich zu finden, obwohl er damit gleichzeitig an sie gebunden bleibt. Es überrascht nicht, dass sich die Mutter deutlich dagegen ausspricht, ihm Zeitverschwendung vorwirft und die Vermutung äußert, er wolle wohl einmal in dieses Land auswandern. Der Patient meint dazu, das habe ihn ermutigt, sich mit dieser schweren Sprache noch intensiver zu beschäftigen. Hier wird deutlich, dass bei einer gelungenen Trennung beide, das Kind und die Eltern, das irritierend Fremde, das sie aneinander beobachten und das sie auseinander treibt, anerkennen und sogar schätzen müssen, sonst sistiert die Entwicklung, wie in der zweiten Version von „Hänschen klein“ beschrieben.

Auffällig ist, dass im gesamten Text von „Hänschen klein“ vom Vater nie die Rede ist, obwohl er symbolisch unentwegt zur Sprache kommt, nämlich in der Thematik des In-die-Fremde-Gehens. Der gerade erwähnte Patient konnte keine triangulierende Entwicklung durchlaufen, also eine Entwicklung, in der ein Drittes oder ein Dritter Eingang in die enge Dualunion zwischen ihm und seiner Mutter treten konnte. Er hatte eine ängstlich bindende Mutter, die das Haus hermetisch gegenüber Fremden verschloss, und einen emotional äußerst blassen und kaum präsenten Vater, der auf die Erziehung keinerlei Einfluss nahm. Es wird deutlich, dass wir uns eine angstarmer, von Neugier und Entdeckerlust beflügelte Überschreitung der häuslichen Schwelle nicht vorstellen können, ohne eine sichere Bindungserfahrung, die dem Einzelnen erlaubt, sich von seinen Primärbeziehungen zu lösen. Wer sicher gebunden ist, kann auch gehen und sich fremden Menschen und Gedanken öffnen.

In meiner Praxis sehe ich immer wieder jüngere Menschen aus anderen Kulturkreisen, die sich in die Fremde begeben in der Vorstellung, dass für sie dort im Vergleich mit den Möglichkeiten, die sie in ihrer Heimat vorfinden, bessere Entwicklungschancen gegeben sind. Sie scheinen sich in die fremde Kultur retten zu wollen, nicht vorwiegend aus wirtschaftlichen oder politischen Gründen, sondern um einen Weg für ihre persönliche Weiterentwicklung zu finden und sich von familiären Verwicklungen zu befreien. Diese mehr oder weniger unbewusste Motivation bleibt aber oft latent und wird von anderen, bewussteren Absichten überdeckt, die sich z.B. als Wunsch nach Studium, beruflichem Aufstieg oder Abenteuer äußern, wobei die fremde Sprache, die geographische Entfernung und die fremde Kultur locken. Diese Hilfesuchenden unterscheiden sich von politischen Flüchtlingen und Asylanten erheblich, bei denen der äußere Zwang, sich in die Fremde zu begeben, eine viel größere Rolle spielt. Emigration wird m. E. in der Literatur zu selten unter inneren entwicklungspsychologischen Gesichts-

punkten betrachtet, obwohl die innere Entwicklung eines Menschen metaphorisch und konkret als Abfolge von Migrationserfahrungen angesehen werden könnte, durch die sich der Einzelne allmählich von seinen primären Beziehungspersonen entfernt und löst (vgl. Lazar 2002, S. 103).

Zu solchen wichtigen Entwicklungsschritten gehört, sich in Psychotherapie zu begeben, wie ich sie verstehe. Hierbei sowie bei dem Realabenteuer einer Auswanderung kann es zu schweren Erschütterungen und psychischen Umbrüchen kommen, die neue Perspektiven eröffnen und Reifungsschritte ermöglichen, wenn sie überwunden werden können. Oft wird dann deutlich, dass eine Kultur auch Schutzfaktoren zur Verfügung stellt, die psychische Labilitäten einbettet und nicht zu manifesten Erkrankungen werden lässt.

Ich denke z.B. an eine starke und verpflichtende Familien- und Gruppenorientierung im Heimatland, die – aus unserer Sicht – ausgeprägte innere Abhängigkeiten von Elternfiguren nicht erkennen lässt, weil sie in der betreffenden Kultur sogar erwartet und belohnt werden. Oder es herrschen gesellschaftlich-politische Verhältnisse, in denen alles vorgeschrieben und kontrolliert wird, so dass die Menschen eine verordnete Sicherheit vorfinden, ohne eigene Entscheidungen treffen oder selbst Verantwortung übernehmen zu müssen und zu dürfen. Es kann umgekehrt sein, dass das Heimatland gerade nicht die kulturell-gesellschaftlichen Bedingungen bereitstellt, die Menschen mit bestimmten Persönlichkeitsstrukturen zur Entfaltung kommen lassen. Wenn dies vielleicht auch nicht benannt werden kann, wird es doch gespürt, und dann entsteht ein innerer Hunger nach anderen kulturellen Bedingungen und eine Motivation, das eigene kulturelle Umfeld zu verlassen, das wie ein fremder Körper erlebt werden mag. Migration wird zu einem mächtigen Entwicklungsanreiz, der wie jeder Abschied und jeder Neubeginn viel in Bewegung setzt.

Da ist die junge südamerikanische Frau aus einfachen Verhältnissen, die einen Beruf im Gesundheitsdienst ihres Landes ausgeübt hatte, als Kind unerwünscht war und jetzt nach Deutschland in der hoffnungsvollen Vorstellung kommt, sich als Frau akzeptierter erleben, erfolgreicher sein und ihrer Familie finanziell helfen zu können. Meine Frage, ob ich ihr einen Therapeuten vermitteln sollte, der oder die ihre Muttersprache spreche, war naiv und unpassend. Sie gibt mir nämlich zu verstehen, dass sie unbedingt Deutsch sprechen und sich damit von ihrer Kultur – ihrer mütterlichen Welt – distanzieren wolle. Sie verbinde mit ihrer heimatlichen Kultur eine herablassende Behandlung der Frau, und sie müsste sich deshalb vor einem solchen Therapeuten fürchten. Man habe sie immer merken lassen, dass sie aus ärmeren Verhältnissen stamme, weil sie sich nicht so herausputzen konnte, wie man das von Frauen erwartet habe. Dabei wird deutlich, dass sie mit Deutschland und mit den Deutschen die Vorstellung verbindet, dass Frauen mehr Achtung und Anerkennung erfahren, so dass auch sie mehr Respekt vor sich selbst haben könne. Von ihrer Mutter habe sie das nicht lernen können, die habe sich nämlich selbst verachtet und mit ihr oft Monate lang nicht gesprochen, wie sie das von ihrer eigenen Mutter gekannt hatte. Diese junge Frau war

trotz Widrigkeiten in der Lage – und darin sehe ich ihre Entwicklungschancen – einen ersten wichtigen Schritt zu tun, sich aus einer krankmachenden Situation räumlich zu entfernen. Sie konnte dann einen zweiten Schritt tun und sich in Psychotherapie geben, um ihre inneren Verhältnisse zu klären.

Ein junger Student aus einem asiatischen Land ist Sohn psychisch kranker Eltern, die häufig in Krankenhäusern waren, so dass er vorwiegend bei der Großmutter aufgewachsen ist. Er fürchtet nun, selbst krank zu werden und ist überzeugt, in seinem Land keine Frau zu finden, wegen großer Vorurteile gegenüber psychisch kranken Menschen. Er möchte von seiner Muttersprache weg, keinesfalls so werden wie Vater oder Mutter. Die religiösen Praktiken seiner Heimat mit ihren animistischen, magischen und okkultistischen Ritualen, die ihn an die merkwürdigen Äußerungen seiner Mutter erinnern, lehnt er ab. Die Kultur seines Landes und die Art des Umgangs miteinander kann er nicht lieben. Sie scheint nicht zu ihm zu passen, und er muss ängstlich Abstand von ihr halten. In Deutschland schließt sich der Mann einer strengen christlichen Kirche an, erlebt den Monotheismus als eine heilsame und ordnungsgebende Kraft, die ihm zu einer Orientierung im Leben verhilft. Er nennt das Christentum eine Religion der Selbstaufklärung. Der christliche Gott bzw. Christus ist für ihn – psychologisch gesehen – eine neue Elterninstanz geworden. Es geht dem Mann um die Suche nach einer Heimat, die seinen inneren Bedürfnissen entspricht. Er möchte sogar seinen Namen ablegen, sich taufen lassen und als Ausländer bzw. Fremder später einmal in seine frühere Heimat reisen.

Die beiden skizzierten Schicksale werfen Fragen auf, die sich bei der Behandlung von Patienten aus anderen Kulturkreisen immer wieder stellen. Beispielsweise wie die Widersprüche und Spannungen zwischen inneren Konfliktlagen und dem kulturspezifischen Umfeld, in das die Menschen hineingeboren worden sind, verstanden werden können und welche Entlastung kulturelle Muster für bestimmte Konfliktlagen bieten. Die beiden jungen Erwachsenen hatten triftige innere Gründe, ihr Land und ihren Sprachraum zu verlassen, welche zugleich für die Welt der Eltern stehen, die sie auf Grund eigener schwerwiegender Defizite in ihrer Entwicklung nicht fördern konnten (Lazar 2002, S. 105). Sie sind beide auf der Suche nach sich und möchten in einer ihnen günstigen Umgebung gesunden. Das gelingt jedoch nicht ohne Weiteres, weil die Weggewanderten mit der elterlichen Werte- und Objektwelt identifiziert sind, sie aber gleichzeitig bewusst ablehnen, so dass sie immer mehr in einen schmerzlichen Widerspruch zu ihr geraten können.

Was möchte ich mit meinen Ausführungen vermitteln? Das Fremde ist ein latent mitgedachter und unverzichtbarer Begleiter des Eigenen und Vertrauten, denn wir definieren uns darüber, wer wir sind, aber auch wer wir nicht sind. Wir grenzen uns einerseits vom Fremden ab, befinden uns andererseits in stetem Austausch mit ihm, und mit dessen Hilfe konstituiert, konturiert und wandelt sich, was wir unserem Ich und unserem bewussten Selbsterleben als zugehörig empfinden. Insofern hat der oder das fremde

Andere eine wichtige entwicklungspsychologische Bedeutung. Das oft sehr fest gefügte Gewohnte und Selbst-verständliche wird durch die Dimension des Fremden relativiert und aufgebrochen. Sie weist in die Weite, auf das noch nicht Geordnete und Unbekannte, und mit ihr kommt etwas Kreatives ins Spiel. Mit dem Fremden ist die Vorstellung verbunden, dass das gesichert Erscheinende auch ganz anders sein könnte als es ist. Die Angst vor dem Fremden und die Lust am Fremden begleiten uns ein Leben lang, es ist eine Angstlust, die gleichzeitig Verheißung und Gefährdung signalisiert. In tiefenpsychologischen Therapieprozessen beschäftigen wir uns mit dem Fremden in uns selbst, mit dem „inneren Ausland“, und bei der Arbeit mit Patienten unterschiedlicher soziokultureller Prägung kann es eine Hilfe sein, sich in Distanz zu seiner eigenen Kultur – dezentriert – wie einen Fremden zu betrachten. Das ist keine leichte Übung, weil dabei Grenzen verwischt werden, was ängstigen kann; denn das Verlockende und Beunruhigende am Fremden – es haust in uns selbst.

## Literatur

- Auchter, T. (2000). Die seelische Krankheit „Fremdenfeindlichkeit“. In: Streeck, U. (Hrsg.). Das Fremde in der Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 225–234.
- Baumann, Z. (2005). Moderne und Ambivalenz. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bohleber, W. (1992). Nationalismus, Fremdenhaß und Antisemitismus. *Psyche*, 8, S. 689–709.
- Bosse, H. (1994). Der fremde Mann. Frankfurt: Fischer.
- Bourdieu, P. (1997). Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Erdheim, M. (1988). Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erdheim, M. (1992). Das Eigene und das Fremde. Über ethnische Identität. *Psyche*, 46, S. 730–744.
- Freud, S. (1912–1913). Totem und Tabu. Studienausgabe, Bd. IX. Frankfurt: Fischer, S. 287–444.
- Freud, S. (1922). Über einige neurotische Mechanismen bei Eifersucht, Paranoia und Homosexualität. Studienausgabe, Bd. VII. Frankfurt: Fischer, S. 217–228.
- Freud, S. (1925). Die Verneinung. Studienausgabe, Bd. III. Frankfurt: Fischer, S. 371–374.
- Gruen, A. (2002). Der Fremde in uns. München: Klett-Cotta.
- Kristeva, J. (1990). Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lazar, R.A. (2002). „Fremde in einem fremden Land“ oder „Es führt kein Weg zurück“. In: Bell, K. et al. (Hrsg.). Migration und Verfolgung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 103–123.
- Schindler, R. (1971). Die Soziodynamik in der therapeutischen Gruppe. In: Heigl-Evers, A. (Hrsg.). Psychoanalyse und Gruppe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 21–32.
- Schütz, A. (1972). Der Fremde. Gesammelte Aufsätze. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 53–69.
- Theunissen, M. (1965). Der Andere. Berlin: Walter de Gruyter und Co.
- Waldenfels, B. (1990). Der Stachel des Fremden. Frankfurt: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden*. Frankfurt: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt: Suhrkamp.



Heiner Keupp

## Identitätskonstruktionen – Interkulturelle Identität

*„Wenn ich mich sicher fühlen kann, werde ich eine komplexere Identität erwerben (...) Ich werde mich selbst mit mehr als einer Gruppe identifizieren; ich werde Amerikaner, Jude, Ostküstenbewohner, Intellektueller und Professor sein. Man stelle sich eine ähnliche Vervielfältigung der Identitäten überall auf der Welt vor, und die Erde beginnt, wie ein weniger gefährlicher Ort auszusehen. Wenn sich die Identitäten vervielfältigen, teilen sich die Leidenschaften.“*

Michael Walzer: *Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie.*  
Berlin 1992, S. 136.

*„Und wenn sich Stadtviertel, Städte oder Nationen zu defensiven Zufluchtsorten gegen eine feindliche Welt entwickeln, dann kann es auch dazu kommen, dass sie sich Symbole des Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühls nur noch mittels Praktiken der Ausgrenzung und Intoleranz zu verschaffen vermögen.“*

Richard Sennett: *Etwas ist faul in der Stadt.*  
In: DIE ZEIT vom 26. Januar 1996

Im Spannungsfeld dieser beiden Aussagen ist der Diskurs über Identitäten in der Gegenwart angesiedelt. Worum geht es bei diesem Diskurs? Es geht um den Versuch, auf die klassische Frage der Identitätsforschung eine zeitgerechte Antwort geben: Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert und wie gelingt es, die unterschiedlichen Differenzerfahrungen für sich zu integrieren?

„Leben mit Differenz“ klingt nach einer einfachen Aussage, bringt aber eine Reihe von hoch voraussetzungsvollen Diskursen zum Schwingen, die in den Köpfen sehr unterschiedliche Assoziationen entstehen lassen. Die Aussage kann die schlichte Feststellung sein, dass zwischen Frauen und Männern, zwischen Menschen, die aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen, zwischen mir und den Anderen Unterschiede bestehen, die beachtet und anerkannt werden müssen. „Leben mit Differenz“ kann die Behauptung von „Parallelgesellschaften“ sein, die nicht in einem gutmenschlichen „Multikultidiskurs“ verwischt werden dürften. Hier bekommt die Aussage den Charakter einer radikalen und unüberbrückbaren Kluft, die Identitätsarbeit als Kampf der Sicherung von *claims* und Grenzen versteht, die nicht mehr zur Disposition stehen dürfen. Diese Art von Differenzdiskurs bildet die Vorstufe von Identitätskriegen und nicht selten auch von realen Kriegen. Für mich heißt „Leben mit Differenz“ sich von Identitätsvorstellungen zu verabschieden, die so etwas wie reine Identitäten, ob individuell oder kollektiv

verstanden, unterstellen, die aus der Wahrnehmung von Differenzen eine Aussage über deren Notwendigkeit macht. Es geht um die Überwindung von „Identitätszwängen“ und die Anerkennung der Möglichkeit, sich in normativ nicht vordefinierten Identitätsräumen eine eigene ergebnisoffene und bewegliche authentische Identitätskonstruktion zu schaffen. Differenzen werden dabei nicht verwischt aber auch nicht als Waffen missbraucht.

Als Sozial- und Gemeindepsychologe, der sich in den letzten Jahren vornehmlich einerseits mit Fragen von Identitäts- und Gesundheitsforschung und andererseits mit sozialen Netzwerken, veränderten Gemeinschaftsformen und der Fragen nach kollektiven Zugehörigkeiten und Verortungen beschäftigt hat, möchte ich von diesen Zugängen her ein Diskussionsangebot zum Thema Identitätsarbeit und Lebensbewältigung in einer multikulturellen Gesellschaft machen. Ich werde den Aspekt der Multikulturalität gar nicht eigens begründen, weil sie längst ein Stück Normalität in allen westlichen Großstädten darstellt, und ich werde nicht von vorneherein einen thematischen Scheinwerfer auf MigrantInnen richten, wenig über Minderheiten sagen und noch weniger über Spezialmaßnahmen zur Integration von Minderheiten. Das hat mit meiner Sicht spätmoderner Gesellschaften zu tun, die genau besehen, ein „Patchwork von Minderheiten“ (Lyotard) repräsentieren. In irgendeiner Hinsicht ist jeder von uns Angehöriger einer Minderheit, selbst wenn er in seiner eigenen Definition „die Mehrheit“ repräsentiert. Ohne dass ich die Legitimität und Notwendigkeit spezifischer Förderprogramme für Minderheiten bestreiten würde, ist es mir doch wichtig, diesen Blick nicht von vorneherein ethnisch auszurichten. Ethnische Differenzierung und Pluralisierung sind eine Grunddimension, aber daneben gibt es Differenzierungen entlang der Dimensionen sozialer Ungleichheit, Geschlecht, Familienform oder sexueller Orientierungen. In all diesen Dimensionen lassen sich gesellschaftliche Ausschließungs- und Einschließungspraxen beobachten, ergeben sich Minderheits- und Mehrheitskategorien, Macht- und Ohnmachtspositionen. Nicht jede Minderheit ist ohnmächtig und die Zurechnung zur Mehrheit kann mit einem starken Gefühl der Benachteiligung verbunden sein.

## **1. Dekonstruktion klassischer Identitätsvorstellungen**

Was veranlasst uns seit einiger Zeit, über veränderte Modelle der Identitätsbildung nachzudenken und neue Modelle zu konstruieren? Gibt es nicht gut bewährte Konzepte? Nehmen wir das klassische Modell der Identitätsentwicklung, das Erik Erikson vorgelegt hat. Es scheint attraktiv, weil es mit seiner stufenförmigen Ablaufgestalt eine wunderbare Gedächtnisstütze liefert. Warum sollten wir es revidieren oder uns gar von ihm verabschieden? Lassen wir diese Frage vorerst noch offen, und verschaffen wir uns erst einmal einen Überblick.

	1	2	3	4	5	6	7	8	
I Säuglingsalter	Urvertrauen gg. Misstrauen								I Säuglingsalter
II Kleinkindalter		Autonomie gg. Scham und Zweifel							II Kleinkindalter
III Spielalter			Initiative gg. Schuldgefühl						III Spielalter
IV Schulalter				Wertsinn gg. Minderwertigkeitsgefühl					IV Schulalter
V Adoleszenz	Zeitperspektive gg. Zeitdiffusion	Selbstgewissheit gg. peinliche Identitätsbewusstheit	Experimentieren mit Rollen gg. negative Identitätswahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeitslähmung	Identität gg. Identitätsdiffusion	Sexuelle Identität gg. bisexuelle Diffusion	Führungspolarisierung gg. Autoritätsdiffusion	Ideologische Polarisierung gg. Diffusion der Ideale	V Adoleszenz
VI Frühes Erwachsenenalter						Identität gg. Isolierung			VI Frühes Erwachsenenalter
VII Erwachsenenalter							Generativität gg. Selbstabsorption		VII Erwachsenenalter
VIII Reifes Erwachsenenalter								Integrität gg. Lebens-Ekel	VIII Reifes Erwachsenenalter

Schema: Das epigenetische Schema der Identitätsentwicklung nach Erikson

Als Erik H. Erikson 1970 in einer autobiographisch angelegten Rückschau die Resonanz seines 1946 eingeführten Identitätsbegriffs kommentierte, stellte er fest, „dass der Begriff Identität sich recht schnell einen angestammten Platz im Denken, oder jedenfalls im Wortschatz eines breiten Publikums in vielen Ländern gesichert hat – ganz zu schweigen von seinem Auftauchen in Karikaturen, die die jeweilige intellektuelle Mode spiegeln“ (Erikson 1982, S. 15). Dreieinhalb Jahrzehnte später müsste wohl seine Diagnose noch eindeutiger ausfallen: Identität ist ein Begriff, der im Alltag angekommen ist und dessen Nutzung durchaus inflationäre Züge angenommen hat. Er ist von Erikson längst abgekoppelt, aber der Anspruch auf eine fachwissenschaftliche Fortführung der Identitätsforschung sollte sinnvoller Weise bei Erikson anknüpfen. Auf den „Schultern des Riesen“ stehend lässt sich dann gut fragen, ob seine Antworten auf die Identitätsfrage ausreichen oder ob sie differenziert und weiterentwickelt werden müssen.

Die Identitätsfrage lässt sich sehr einfach formulieren: „Wer bin ich?“ Diese Frage kann man in Bezug auf die Inhalte beantworten: Was nennen Menschen für Themen, Merkmale, Eigenschaften, Gefühle oder Handlungen?

gen, über die sie in ihrer unverwechselbaren Eigenart erkennbar werden. Oder man kann die Frage nach dem Herstellungsvollzug beantworten: Mit welchen psychischen Vollzügen oder Strategien werden Themen, Emotionen und Handlungen so in eine Form gebracht, dass Subjekte sagen können: das bin ich im Augenblick und das bin ich über verschiedene Lebenssituationen hinweg.

Die Frage nach der Identität hat eine universelle und eine kulturell-spezifische Dimension. Es geht bei Identität immer um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ und dem gesellschaftlichen „Außen“, also zur Produktion einer individuellen sozialen Verortung. Aber diese Passungsarbeit ist in „heißen Perioden“ der Geschichte für die Subjekte dramatischer als in „kühlen Perioden“, denn die kulturellen Prothesen für bewährte Passungen verlieren an Bedeutung. Die aktuellen Identitätsdiskurse sind als Beleg dafür zu nehmen, dass die Suche nach sozialer Verortung zu einem brisanten Thema geworden ist.

Die universelle Notwendigkeit zur individuellen Identitätskonstruktion verweist auf das menschliche Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit. Es soll dem anthropologisch als „Mängelwesen“ bestimmbar Subjekt eine Selbstverortung ermöglichen, liefert eine individuelle Sinnbestimmung, soll den individuellen Bedürfnissen sozial akzeptable Formen der Befriedigung eröffnen.

Identität bildet ein selbstreflexives Scharnier zwischen der inneren und der äußeren Welt. Genau in dieser Funktion wird ihr Doppelcharakter sichtbar: Sie soll einerseits das unverwechselbar Individuelle, andererseits das soziale Akzeptable darstellbar machen. Insofern stellt sie immer eine Kompromissbildung zwischen Eigensinn und Anpassung dar. Insofern ist der Identitätsdiskurs immer auch mit Bedeutungsvarianten von Autonomiestreben (Nunner-Winkler et al.) und Unterwerfung (vgl. Adorno oder Foucault) assoziiert, aber erst in der dialektischen Verknüpfung von Autonomie bzw. Unterwerfung mit den jeweils verfügbaren Kontexten sozialer Anerkennung entsteht ein konzeptuell ausreichender Rahmen.

Identität im psychologischen Sinne ist die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit für eine lebensgeschichtliche und situationsübergreifende Gleichheit in der Wahrnehmung der eigenen Person und für eine innere Einheitlichkeit trotz äußerer Wandlungen. Damit hat die Psychologie eine philosophische Frage aufgenommen, die Platon in klassischer Weise formuliert hatte. In seinem Dialog ‚Symposion‘ (‚Das Gastmahl‘) lässt er Sokrates in folgender Weise zu Wort kommen: „... auch jedes einzelne lebende Wesen wird, solange es lebt, als dasselbe angesehen und bezeichnet: z.B. ein Mensch gilt von Kindesbeinen an bis in sein Alter als der gleiche. Aber obgleich er denselben Namen führt, bleibt er doch niemals in sich selbst gleich, sondern einerseits erneuert er sich immer, andererseits verliert er anderes: an Haaren, Fleisch, Knochen, Blut und seinem ganzen körperlichen Organismus. Und das gilt nicht nur vom Leibe, sondern ebenso von der Seele: Charakterzüge, Gewohnheiten, Meinungen, Begierden, Freuden und Leiden,

Befürchtungen: alles das bleibt sich in jedem einzelnen niemals gleich, sondern das eine entsteht, das andere vergeht“ (Platon 1958, 127f.).

Dieses Problem der Gleichheit in der Verschiedenheit beherrscht auch die aktuellen Identitätstheorien. Für Erik Erikson, der den durchsetzungsfähigsten Versuch zu einer psychologischen Identitätstheorie unternommen hat, besteht „das Kernproblem der Identität in der Fähigkeit des Ichs, angesichts des wechselnden Schicksals Gleichheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten“ (Erikson, 1964, S. 87). An anderer Stelle definiert er Identität als ein Grundgefühl: „Das Gefühl der Ich-Identität ist ... das angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrechtzuerhalten“ (Erikson, 1966, S. 107).

Identität wird von Erikson also als ein Konstrukt entworfen, mit dem das subjektive Vertrauen in die eigene Kompetenz zur Wahrung von Kontinuität und Kohärenz formuliert wird. Dieses „Identitätsgefühl“ (vgl. Bohleber 1997) oder dieser „sense of identity“ (Greenwood 1994) ist die Basis für die Beantwortung der Frage: „Wer bin ich?“, die in einfachster Form das Identitätsthema formuliert. So einfach diese Frage klingen mag, eröffnet sie darüber hinaus komplexe Fragen der inneren Strukturbildung der Person.

Die Konzeption von Erikson ist in den 80er Jahren teilweise heftig kritisiert worden. Die Kritik bezog sich vor allem auf seine Vorstellung eines kontinuierlichen Stufenmodells, dessen adäquates Durchlaufen bis zur Adoleszenz eine Identitätsplattform für das weitere Erwachsenenleben sichern würde. Das Subjekt hätte dann einen stabilen Kern ausgebildet, ein „inneres Kapital“ (Erikson 1966, S. 107) akkumuliert, das ihm eine erfolgreiche Lebensbewältigung sichern würde. So wird die Frage der Identitätsarbeit ganz wesentlich an die Adoleszenzphase geknüpft. In einem psychosozialen Moratorium wird den Heranwachsenden ein Experimentierstadium zugebilligt, in dem sie die adäquate Passung ihrer inneren mit der äußeren Welt herauszufinden haben. Wenn es gelingt, dann ist eine tragfähige Basis für die weitere Biographie gelegt. Thematisiert wurde auch die Eriksonsche Unterstellung, dass eine problemlose Synchronisation von innerer und äußerer Welt gelingen. Die Leiden, der Schmerz und die Unterwerfung, die mit diesem Einpassungsprozess gerade auch dann, wenn er gesellschaftlich als gelungen gilt, verbunden sind, werden nicht aufgezeigt.

Das Konzept von Erikson ist offensichtlich unauflöslich mit dem Projekt der Moderne verbunden. Es überträgt auf die Identitätsthematik ein modernes Ordnungsmodell regelhaft-linearer Entwicklungsverläufe. Es unterstellt eine gesellschaftliche Kontinuität und Berechenbarkeit, in die sich die subjektive Selbstfindung verlässlich einbinden kann. Gesellschaftliche Prozesse, die mit Begriffen wie Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung angesprochen sind, haben das Selbstverständnis der klassischen Moderne grundlegend in Frage gestellt. Der dafür stehende Diskurs der Postmoderne hat auch die Identitätstheorie erreicht. In ihm wird ein radikaler Bruch mit

allen Vorstellungen von der Möglichkeit einer stabilen und gesicherten Identität vollzogen. Es wird unterstellt, „dass jede gesicherte oder essentialistische Konzeption der Identität, die seit der Aufklärung den Kern oder das Wesen unseres Seins zu definieren und zu begründen hatte, der Vergangenheit angehört“ (Hall 1994, S. 181).

In der Dekonstruktion grundlegender Koordinaten modernen Selbstverständnisses sind vor allem Vorstellungen von Einheit, Kontinuität, Kohärenz, Entwicklungslogik oder Fortschritt zertrümmert worden. Begriffe wie Kontingenz, Diskontinuität, Fragmentierung, Bruch, Zerstreung, Reflexivität oder Übergänge sollen zentrale Merkmale der Welterfahrung thematisieren. Identitätsbildung unter diesen gesellschaftlichen Signaturen wird von ihnen durch und durch bestimmt. Identität wird deshalb auch nicht mit mehr als Entstehung eines inneren Kerns thematisiert, sondern als ein Prozessgeschehen beständiger „alltäglicher Identitätsarbeit“, als permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Welten. Die Vorstellung von Identität als einer fortschreitenden und abschließbaren Kapitalbildung wird zunehmend abgelöst durch die Idee, dass es bei Identität um einen „Projektentwurf des eigenen Lebens“ (Fend 1991, S. 21) geht oder um die Abfolge von Projekten, wahrscheinlich sogar um die gleichzeitige Verfolgung unterschiedlicher und teilweise widersprüchlicher Projekte über die ganze Lebensspanne hinweg.

## 2. Veränderte Metaphern der Identitätsbildung

*„Zum Glück hat der Mensch schon als Individuum keine scharfen Ränder. Identität ist eine plastische Größe; jeder von uns lebt mit mehreren Hüten und kann seine Loyalität verteilen, ohne sie oder sich zu verraten.“*

Quelle: Adolf Muschg:

„Identität ist noch nirgends vom Himmel gefallen“.

In: Süddeutsche Zeitung vom 12. Mai 2005

Unsere Vorstellungen von dem, was ein gelungenes Leben oder eine gelungene Identität sein könnten, drücken sich in Bildern aus. Wenn man einen Blick in die Geschichte richtet, dann sieht man, wie wandelbar diese Bilder sind. Sie müssen ja auch auf kulturelle, ökonomische und soziale Veränderungen reagieren.

Zu Beginn der Moderne hat Michel de Montaigne folgendes Bild für seine Identitätsarbeit genutzt: „Ich gebe meiner Seele bald dieses, bald jenes Gesicht, je nach welcher Seite ich sie wende. Wenn ich unterschiedlich von mir spreche, dann deswegen, weil ich mich als unterschiedlich betrachte. Alle Widersprüche finden sich bei mir in irgendeiner den Umständen folgenden Form. (...) Von allem sehe ich etwas in mir, je nachdem wie ich mich drehe; und wer immer sich aufmerksam prüft, entdeckt in seinem Inneren dieselbe Wandelbarkeit und Widersprüchlichkeit, ja in seinem Urteile dar-

über. Es gibt nichts Zutreffendes, Eindeutiges und Stichhaltiges, das ich über mich sagen, gar ohne Wenn und Aber in einem einzigen Wort ausdrücken könnte. (...). Wir bestehen alle nur aus buntscheckigen Fetzen, die so locker und lose aneinander hängen, dass jeder von ihnen jeden Augenblick flattert, wie er will; daher gibt es ebenso viele Unterschiede zwischen uns und uns selbst wie zwischen uns und den anderen“ (de Montaigne, 1998, S. 167f.). Hier nutzt ein hoch privilegierter Renaissancemensch die Chance, sich selber zu beobachten und zu konstruieren, ohne dabei auf die Schnittmuster der damals vorherrschenden „Leitkultur“ zurückzugreifen. Der auf Einheitlichkeit der Person und ihrer Selbstkonstruktion ausgerichtete gesellschaftliche Mainstream ist Montaigne nicht gefolgt. Aber die Querdenker durch die Geschichte hindurch haben immer eine Gegenposition zum „Identitätszwang“ eingenommen. Etwa zweihundert Jahre später hat Novalis geschrieben: Eine Person ist „mehrere Personen zugleich.“ „Der vollendete Mensch muss gleichsam zugleich an mehreren Orten und in mehreren Menschen leben.“ Und: „pluralism ist unser innerstes Wesen.“ Der nächste große Querdenker ist Friedrich Nietzsche (...). Er sagt von sich selbst, er sei „einer, dem bei der Historie nicht nur der Geist, sondern auch das Herz sich immer neu verwandelt und der, im Gegensatz zu den Metaphysikern, glücklich darüber ist, nicht ‚eine sterbliche Seele‘, sondern viele sterbliche Seelen in sich zu beherbergen“ (...). Und an anderer Stelle formuliert er: „Die Annahme des einen Subjekts ist vielleicht nicht notwendig; vielleicht ist es ebenso gut erlaubt, eine Vielfalt von Subjekten anzunehmen, deren Zusammenspiel und Kampf unserem Denken und überhaupt unserem Bewusstsein zugrunde liegt?“ Und weiter: „Meine Hypothese: Das Subjekt als Vielheit“. In seinem Buch „Fröhliche Wissenschaften“ äußert er sich zum Thema sogar in Gedichtform:

*„Scharf und milde, grob und fein,  
vertraut und seltsam, schmutzig und rein,  
der Narren und Weisen  
Stelldichein:  
dies Alles bin ich, will ich sein,  
Taube zugleich, Schlange und Schwein!“*

Auch Nietzsche ist der gesellschaftliche Mainstream nicht gefolgt. Vor allem in dem hinter uns liegenden turbulenten Jahrhundert haben lange Zeit die Bilder vorgeherrscht, die Biographie und Identität, wenn sie als geglückt betrachtet werden sollten, als etwas Stabiles, Dauerhaftes und Unverrückbares aufzeigen sollten. Max Weber, der große Soziologe und Theoretiker der Moderne, hat uns ein Bild hinterlassen, in dem die Persönlichkeitsstruktur des modernen Menschen als ein „stahlhartes Gehäuse der Hörigkeit“ charakterisiert wird. Dieses Subjekt hat auf den ersten Blick wenig zu tun mit dem emanzipierten bürgerlichen Individuum, das an die Stelle der Traditionslenkung eigene Vernunftprinzipien setzt und sich jeder Fremdbestimmung widersetzt. Das Hineinwachsen in diese Gesellschaft bedeutete bis in die Gegenwart hinein, sich in diesem vorgegebenen Identitätsgehäuse einzu-

richten. Die nachfolgenden Überlegungen knüpfen an diesem Bild an und betonen, dass dieses moderne Identitätsgehäuse seine Passformen für unsere Lebensbewältigung zunehmend verliert, auch wenn „der letzte Zentner fossilen Brennstoffs“ noch nicht „verglüht ist“. Das erleben viele Menschen als Verlust, als Unbehaglichkeit, als Unübersichtlichkeit, als Orientierungslosigkeit und Diffusität und sie versuchen sich mit allen Mitteln ihr gewohntes Gehäuse zu erhalten.

Mit welchen Bildern oder Metaphern können wir die aktuelle Identitätsarbeit zum Ausdruck bringen? Schon eigene Alltagserfahrungen stützen die Vermutung, dass von den einzelnen Personen eine hohe Eigenleistung bei diesem Prozess der konstruktiven Selbstverortung zu erbringen ist. Sie müssen Erfahrungsfragmente in einen für sie sinnhaften Zusammenhang bringen. Diese individuelle Verknüpfungsarbeit nenne ich Identitätsarbeit, und ich habe ihre Typik mit der Metapher vom Patchwork auszudrücken versucht. Dieser Begriff hat schnell sein Publikum gefunden und sich teilweise auch von unserer Intention gelöst. Wir wollten mit ihm die Aufmerksamkeit auf die aktive und oft sehr kreative Eigenleistung der Subjekte bei der Arbeit an ihrer Identität richten. Das kann in seiner spezifischen Ästhetik farbig und bunt erscheinen, und einige dieser Produkte können Bewunderung und Faszination auslösen. Aber gerade dann interessiert die Frage nach dem Herstellungsprozess dieses Produktes. Mit welchen Identitätsmaterialien ist gearbeitet worden und über welche Konstruktionsfähigkeiten verfügt ein Subjekt, das ein spezifisches Identitätspatchwork kreiert hat? Häufig ist nur das Produkt der Identitätskonstruktion mit der Patchworkmetapher in Verbindung gebracht worden und dann auch nur die buntscheckig verrückten oder ausgeflippten Produkte, genau das, was der Zeitgeist der Postmoderne zuschreiben wollte.

Die Schöpfung der Metapher von der Patchwork-Identität hat mir eine große Resonanz beschert. Eine richtig platzierte Metapher mag in der bestehenden Mediengesellschaft einen schnellen Erfolg bescheren, aber eine Metapher ist im Prozess wissenschaftlicher Entwicklung zunächst nur ein Erkenntnisversprechen. Diese Metapher hat unseren wissenschaftlichen Suchprozess angeleitet und in Bezug auf das Ergebnis alltäglicher Identitätsarbeit bleibt sie hilfreich: In ihren Identitätsmustern fertigen Menschen aus den Erfahrungsmaterialien ihres Alltags patchworkartige Gebilde und diese sind Resultat der schöpferischen Möglichkeiten der Subjekte. Das war schon unsere Anfangsidee, und diese hat sich erhalten als unser Ausgangspunkt und nicht als unser Ergebnis. Wenn also nach einer Dekade intensiver Forschung über alltägliche Identitätsarbeit in der Spätmoderne unser Identitätsmodell in erster Linie so verstanden wird, als würden wir Identität als einen bunten Fleckerlteppich betrachten und nicht mehr als ein sich schnell einprägendes Bild bieten, dann müssten wir mit unserer Forschung und der Verbreitung ihrer Ergebnisse höchst unzufrieden sein.

Uns hat vor allem das „Wie“ interessiert, der Herstellungsprozess: Wie vollzieht sich diese Identitätsarbeit? Oder im Bild gesprochen: Wie fertigen

die Subjekte ihre patchworkartigen Identitätsmuster? Wie entsteht der Entwurf für eine kreative Verknüpfung? Wie werden Alltagserfahrungen zu Identitätsfragmenten, die Subjekte in ihrem Identitätsmuster bewahren und sichtbar unterbringen wollen? Woher nehmen sie Nadel und Faden und wie haben sie das Geschick erworben, mit ihnen so umgehen zu können, dass sie ihre Gestaltungswünsche auch umsetzen können? Und schließlich: Woher kommen die Entwürfe für die jeweiligen Identitätsmuster? Gibt es gesellschaftlich vorgefertigte Schnittmuster, nach denen man sein eigenes Produkt fertigen kann? Gibt es Fertigpackungen mit allem erforderlichen Werkzeug und Material, das einem die Last der Selbstschöpfung ersparen kann?

Das Konzept der Patchworkidentität hat insgesamt eine positive Resonanz erfahren, aber es ist uns auch immer wieder enteignet worden. Sowohl durch Vereinnahmungen von Ideologieproduzenten marktradikaler Neoliberaler als auch von Kritikern, die uns die Konstruktion einer geschmeidigen Affirmationsfigur unterstellen, die sich mit dem globalisierten Netzwerkkapitalismus arrangiert hätte und das allseits flexible Subjekt repräsentieren würde. In beiden Varianten steckt eine projektive Identifikation: Uns wird ein normatives Modell unterstellt, das dann entweder die eigene Position bestätigen soll oder eben als Zielscheibe der Kritik dienen kann.

Unsere Ausgangsfragestellung war – jenseits aller normativer Vorannahmen – die folgende: Die Erste Moderne hat normalbiographische Grundrisse geliefert, die als Vorgaben für individuelle Identitätsentwürfe gedient haben. Innerhalb dieser Grundrisse bildete die berufliche Teilidentität eine zentrale Rolle, die für die Identitätsarbeit der Subjekte Ordnungsvorgaben schuf. In der Zweiten Moderne verlieren diese Ordnungsvorgaben an Verbindlichkeit und es stellt sich die Frage, wie Identitätskonstruktionen jetzt erfolgen.

### 3. Spätmoderne gesellschaftliche Verhältnisse

An den aktuellen Gesellschaftsdiagnosen hätte Heraklit seine Freude, der ja alles im Fließen sah. Heute wird uns eine *fluide Gesellschaft* oder die *liquid modernity* (Bauman 2000) zur Kenntnis gebracht, in der alles Statische und Stabile zu verabschieden ist.

In Berlin hat Jürgen Habermas am 5. Juni 1998 dem Kanzlerkandidaten der SPD im Kulturforum von dessen Partei eine großartige Gegenwartsdiagnose geliefert. Aus ihr will ich nur seine Diagnose eines Formenwandels sozialer Integration aufgreifen, der in Folge einer postnationalen Konstellation entsteht: „Die Ausweitung von Netzwerken des Waren-, Geld-, Personen- und Nachrichtenverkehrs fördert eine Mobilität, von der eine sprengende Kraft ausgeht“ (1998, S. 126). Diese Entwicklung fördert eine zweideutige Erfahrung: „die Desintegration haltgebender, im Rückblick autoritärer Abhängigkeiten, die Freisetzung aus gleichermaßen orientierenden und schützenden wie präjudizierenden und gefangen nehmenden Verhältnissen. Kurzum, die Entbindung aus einer stärker integrierten Lebenswelt entlässt die

Einzelnen in die Ambivalenz wachsender Optionsspielräume. Sie öffnet ihnen die Augen und erhöht zugleich das Risiko, Fehler zu machen. Aber es sind dann wenigstens die eigenen Fehler, aus denen sie etwas lernen können“ (ebd., S. 126f.).



Quelle: Barz, H., Kampik, W., Singer, T. & Teuber, S. (2001). Neue Werte, neue Wünsche. Future Values (überarbeitet)

Der mächtige neue Kapitalismus, der die Containergestalt des Nationalstaates demontiert hat, greift unmittelbar auch in die Lebensgestaltung der Subjekte ein. Auch die biographischen Ordnungsmuster erfahren eine reale Dekonstruktion. Am deutlichsten wird das in Erfahrungen der Arbeitswelt. Einer von drei Beschäftigten in den USA hat mit seiner gegenwärtigen Beschäftigung weniger als ein Jahr in seiner aktuellen Firma verbracht, zwei von drei Beschäftigten sind in ihren aktuellen Jobs weniger als fünf Jahre. Vor 20 Jahren waren in Großbritannien 80% der beruflichen Tätigkeiten vom Typus der 40 zu 40 (eine 40-Stunden-Woche über 40 Berufsjahre hinweg), heute gehören gerade noch einmal 30% zu diesem Typus und ihr Anteil geht weiter zurück.

Kenneth J. Gergen sieht ohne erkennbare Trauer durch die neue Arbeitswelt den Tod des Selbst, jedenfalls jenes Selbst, das sich der heute allüberall geforderten Plastizität nicht zu fügen vermag. Er sagt: „Es gibt wenig Bedarf für das innengeleitete, *one-style-for-all* Individuum. Solch eine Person ist beschränkt, engstirnig, unflexibel. (...) Wie feiern jetzt das proteische Sein (...) Man muss in Bewegung sein, das Netzwerk ist riesig, die Verpflichtungen sind viele, Erwartungen sind endlos, Optionen allüberall und die Zeit ist eine knappe Ware“ (2000, S. 104).

In seinem viel beachteten Buch „Der flexible Mensch“ liefert Richard Sennett (1998) eine weniger positiv gestimmte Analyse der gegenwärtigen Veränderungen in der Arbeitswelt. Der „Neue Kapitalismus“ überschreitet alle Grenzen, demontiert institutionelle Strukturen, in denen sich für die Beschäftigten Berechenbarkeit, Arbeitsplatzsicherheit und Berufserfahrung sedimentieren konnten. An ihre Stelle tritt die Erfahrung einer (1) „Drift“

getreten: Von einer „langfristigen Ordnung“ zu einem „neuen Regime kurzfristiger Zeit“ (S. 26). Und die Frage stellt sich in diesem Zusammenhang, wie sich dann überhaupt noch Identifikationen, Loyalitäten und Verpflichtungen auf bestimmte Ziele entstehen sollen. Die fortschreitende (2) *Deregulierung*: Anstelle fester institutioneller Muster treten netzwerkartige Strukturen. Der flexible Kapitalismus baut Strukturen ab, die auf Langfristigkeit und Dauer angelegt sind. „Netzwerkartige Strukturen sind weniger schwerfällig“. An Bedeutung gewinnt die „Stärke schwacher Bindungen“, womit gemeint ist zum einen, „dass flüchtige Formen von Gemeinsamkeit den Menschen nützlicher seien als langfristige Verbindungen, zum anderen, dass starke soziale Bindungen wie Loyalität ihre Bedeutung verloren hätten“ (S. 28). Die permanent geforderte Flexibilität entzieht (3) „festen Charaktereigenschaften“ den Boden und erfordert von den Subjekten die Bereitschaft zum „Vermeiden langfristiger Bindungen“ und zur „Hinnahme von Fragmentierung“. Diesem Prozess geht nach Sennett immer mehr ein begreifbarer Zusammenhang verloren. Die Subjekte erfahren das als (4) *Deutungsverlust*: „Im flexiblen Regime ist das, was zu tun ist, *unlesbar* geworden“ (S. 81). So entsteht der Menschentyp des (5) flexiblen Menschen, der sich permanent fit hält für die Anpassung an neue Marktentwicklungen, der sich zu sehr an Ort und Zeit bindet, um immer neue Gelegenheiten nutzen zu können. Lebenskohärenz ist auf dieser Basis kaum mehr zu gewinnen. Sennett hat erhebliche Zweifel, ob der flexible Mensch menschenmöglich ist. Zumindest kann er sich nicht verorten und binden. Die wachsende (6) *Gemeinschaftssehnsucht* interpretiert er als regressive Bewegung, eine „Mauer gegen eine feindliche Wirtschaftsordnung“ hochzuziehen (S. 190). „Eine der unbeabsichtigten Folgen des modernen Kapitalismus ist die Stärkung des Ortes, die Sehnsucht der Menschen nach Verwurzelung in einer Gemeinde. All die emotionalen Bedingungen modernen Arbeitens beleben und verstärken diese Sehnsucht: die Ungewissheiten der Flexibilität; das Fehlen von Vertrauen und Verpflichtung; die Oberflächlichkeit des Teamworks; und vor allem die allgegenwärtige Drohung, ins Nichts zu fallen, nichts ‚aus sich machen zu können‘, das Scheitern daran, durch Arbeit eine Identität zu erlangen. All diese Bedingungen treiben die Menschen dazu, woanders nach Bindung und Tiefe zu suchen“ (S. 189 f.).

Im Rahmen dieses Deutungsrahmens räumt Sennett dem Scheitern oder der mangelnden kommunikativen Bearbeitung des Scheiterns eine zentrale Bedeutung ein: „Das Scheitern ist das große Tabu (...) Das Scheitern ist nicht länger nur eine Aussicht der sehr Armen und Unterprivilegierten; es ist zu einem häufigen Phänomen im Leben auch der Mittelschicht geworden“ (S. 159). Dieses Scheitern wird oft nicht verstanden und mit Opfermythen oder mit Feindbildkonstruktionen beantwortet. Aus der Sicht von Sennett kann es nur bewältigt werden, wenn es den Subjekten gelingt, das Gefühl ziellosen inneren Dahintreibens, also die „*Drift*“ zu überwinden. Für wenig geeignet hält er die postmodernen Erzählungen. Er zitiert Salman Rushdie als Patchworkpropheten, für den das moderne Ich „ein schwankendes Bauwerk ist,

das wir aus Fetzen, Dogmen, Kindheitsverletzungen, Zeitungsartikeln, Zufallsbemerkungen, alten Filmen, kleinen Siegen, Menschen, die wir hassen, und Menschen, die wir lieben, zusammensetzen“ (S. 181).

Solche Narrationen stellen ideologische Reflexe und kein kritisches Be-greifen dar, sie spiegeln die Erfahrung der Zeit in der modernen Politöko-nomie: „Ein nachgiebiges Ich, eine Collage aus Fragmenten, die sich ständig wandelt, sich immer neuen Erfahrungen öffnet – das sind die psychologi-schen Bedingungen, die der kurzfristigen, ungesicherten Arbeitserfahrung, flexiblen Institutionen, ständigen Risiken entsprechen“ (S. 182). Für Sennett befindet sich eine so bestimmte Psyche in einem Zustand endlosen Werdens – ein Selbst, das sich nie vollendet und für ihn folgt daraus, dass es „unter diesen Umständen keine zusammenhängende Lebensgeschichte geben [kann], keinen klärenden Moment, der das ganze erleuchtet“ (ebd.). Daraus folgt dann auch eine heftige Kritik an postmodernen Narrationen: „Aber wenn man glaubt, dass die ganze Lebensgeschichte nur aus einer willkürli-chen Sammlung von Fragmenten besteht, lässt das wenig Möglichkeiten, das plötzliche Scheitern einer Karriere zu verstehen. Und es bleibt kein Spiel-raum dafür, die Schwere und den Schmerz des Scheiterns zu ermessen, wenn Scheitern nur ein weiterer Zufall ist“ (ebd.).

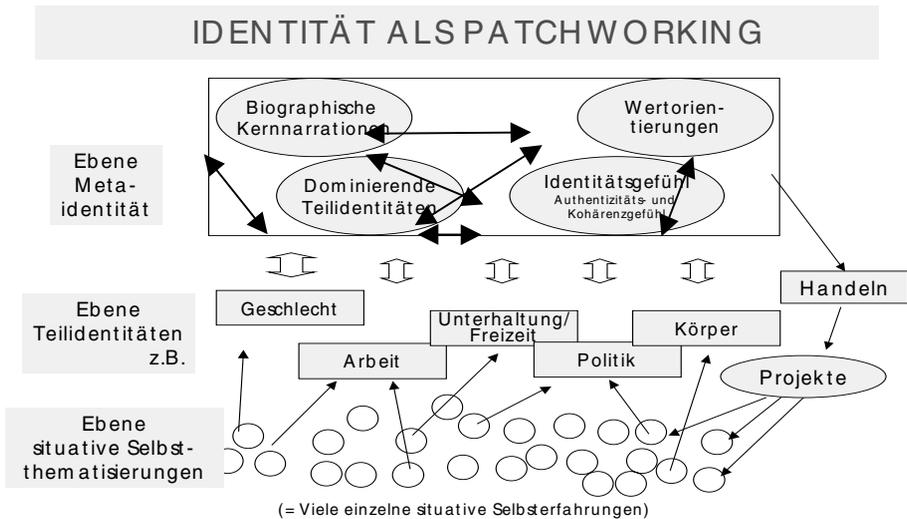
#### 4. Wie heute Identitätsarbeit geleistet wird

Wie könnte man die Aufgabenstellung für unsere alltägliche Identitätsarbeit formulieren? Hier meine thesenartige Antwort: Im Zentrum der Anforderun-gen für eine gelingende Lebensbewältigung stehen die Fähigkeiten zur Selbstorganisation, zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und au-thentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen und letztlich die innere Selbstschöpfung von Lebenssinn. Das alles findet natürlich in einem mehr oder weniger förderlichen soziokulturellen Rahmen statt, der aber die indivi-duelle Konstruktion dieser inneren Gestalt nie ganz abnehmen kann. Es gibt gesellschaftliche Phasen, in denen die individuelle Lebensführung in einen stabilen kulturellen Rahmen eingebettet wird, der Sicherheit, Klarheit, aber auch hohe soziale Kontrolle vermittelt und es gibt Perioden der „Entbettung“ (Giddens 1997, S. 123), in denen die individuelle Lebensführung wenige kulturelle Korsettstangen nutzen kann bzw. von ihnen eingezwängt wird und eigene Optionen und Lösungswege gesucht werden müssen. Gerade in einer Phase gesellschaftlicher Modernisierung, wie wir sie gegenwärtig erleben, ist eine selbstbestimmte Politik der Lebensführung unabdingbar.

*Identitätsarbeit hat als Bedingung und als Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz. In frü-heren gesellschaftlichen Epochen war die Bereitschaft zur Übernahme vorgefertigter Identitätspakete das zentrale Kriterium für Lebensbewältigung. Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisa-tion, zum „Selbsttätigwerden“ oder zur „Selbsteinbettung“. In Projekten bürgerschaftli-chen Engagements wird diese Fähigkeit gebraucht und zugleich gefördert. Das Gelingen*

*dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von Innen an dem Kriterium der Authentizität und von Außen am Kriterium der Anerkennung.*

Identitätsarbeit hat eine innere und äußere Dimension. Eher nach außen gerichtet ist die Dimension der Passungs- und Verknüpfungsarbeit. Unumgänglich ist hier die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit wie von Anerkennung und Integration. Eher nach ‚innen‘, auf das Subjekt, bezogen ist Synthesearbeit zu leisten, hier geht es um die subjektive Verknüpfung der verschiedenen Bezüge, um die Konstruktion und Aufrechterhaltung von Kohärenz und Selbstanerkennung, um das Gefühl von Authentizität und Sinnhaftigkeit.



In unserem eigenen Modell (Keupp et al. 2002) lässt sich der innere Zusammenhang der genannten Prozesse darstellen.

## 5. Welche Ressourcen werden benötigt?

Ich hatte schon anfänglich die zentralen Fragen aufgeworfen, die heutige Identitätsforschung zu beantworten hat: Wie fertigen die Subjekte ihre patchworkartigen Identitätsmuster? Wie entsteht der Entwurf für eine kreative Verknüpfung? Wie werden Alltagserfahrungen zu Identitätsfragmenten, die Subjekte in ihrem Identitätsmuster bewahren und sichtbar unterbringen wollen? Woher nehmen sie Nadel und Faden, und wie haben sie das Geschick erworben, mit ihnen so umgehen zu können, dass sie ihre Gestaltungswünsche auch umsetzen können?

Welche Ressourcen werden denn nun benötigt, um selbstbestimmt und selbstwirksam eigene Wege in einer so komplex gewordenen Gesellschaft gehen zu können? Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich die folgenden nennen:

- Herstellung eines kohärenten Sinnzusammenhangs.
- Die Fähigkeit zum „boundary management“.
- Sie brauchen „einbettende Kulturen“.
- Sie benötigen eine materielle Basissicherung.
- Sie benötigen die Erfahrung der Zugehörigkeit.
- Sie brauchen einen Kontext der Anerkennung.
- Beteiligung am alltäglichen interkulturellen Diskurs.
- Sie brauchen zivilgesellschaftliche Basiskompetenzen.

### 5.1 Lebenskohärenz

In einer hochpluralisierten und fluiden Gesellschaft ist die Ressource *Sinn* eine wichtige, aber auch prekäre Grundlage der Lebensführung. Sie kann nicht einfach aus dem traditionellen und jederzeit verfügbaren Reservoir allgemein geteilter Werte bezogen werden. Sie erfordert einen hohen Eigenanteil an Such-, Experimentier- und Veränderungsbereitschaft. Im Rahmen der salutogenetisch ausgerichteten Forschung hat sich das Kohärenzgefühl (sense of coherence) als ein erklärungsfähiges Konstrukt erwiesen (vgl. Antonovsky 1997). Dieses Modell geht von der Prämisse aus, dass Menschen ständig mit belastenden Lebenssituationen konfrontiert werden. Der Organismus reagiert auf diese Stressfaktoren mit einem erhöhten Spannungszustand, der pathologische, neutrale oder gesunde Folgen haben kann, je nachdem, wie mit dieser Spannung umgegangen wird. Es gibt eine Reihe von allgemeinen Widerstandsfaktoren, die innerhalb einer spezifischen soziokulturellen Welt als Potential gegeben sind. Sie hängen von dem kulturellen, materiellen und sozialen Entwicklungsniveau einer konkreten Gesellschaft ab. Mit organismisch-konstitutionellen Widerstandsquellen ist das körpereigene Immunsystem einer Person gemeint. Unter materiellen Widerstandsquellen ist der Zugang zu materiellen Ressourcen gemeint (Verfügbarkeit über Geld, Arbeit, Wohnung etc.). Kognitive Widerstandsquellen sind symbolisches Kapital, also Intelligenz, Wissen und Bildung. Eine zentrale Widerstandsquelle bezeichnet die Ich-Identität, also eine emotionale Sicherheit in bezug auf die eigene Person. Die Ressourcen einer Person schließen als zentralen Bereich seine zwischenmenschlichen Beziehungen ein, also die Möglichkeit, sich von anderen Menschen soziale Unterstützung zu holen, sich sozial zugehörig und verortet zu fühlen.

Zu den Widerstandsressourcen kann man auch die Bearbeitung der eigenen Lebenserfahrungen zählen, das begreifende Verarbeiten von Leid und Scheitern. Man muss in diesen Prozessen lernen, den eigenen Anteil an der eigenen Lebensgeschichte zu begreifen und sich nicht immer nur als passives Opfer anderer Menschen, der Lebensumstände oder des Schicksals zu konstruieren. Aber man muss auch die falsche Psychologisierung zurückweisen lernen. Wichtig ist ein Lernprozess, in dem dieses schwierige Ergänzungsverhältnis von Subjektivem und Objektivem entwirrt und richtig sortiert wird. Es gibt oft gute Gründe, in dem, was einem widerfährt, die eigene

Beteiligung in Form von Illusionen, Selbstüberschätzungen oder unbewussten Aufträgen der Eltern zu sehen. Es gibt aber genauso gute Gründe, die objektiven ökonomischen oder strukturellen Bedingungen einer verschärften Lebenssituation, einer Krise und eines Misslingens zu sehen und als psychologische Schuldzuweisungen zurückzuweisen. In unseren Identitätserzählungen sollten diese Anteile gut bearbeitet sein, und in ihnen dürfen nicht nur Erfolgsgeschichten, sondern auch Geschichten des Scheiterns einen Resonanzboden finden. Dazu noch einmal Richard Sennett: „Das Heilende des Narrativen beruht genau auf dieser Auseinandersetzung mit dem Schwierigen. Die heilende Arbeit des Narrativen begrenzt das Interesse an der Erzählung nicht darauf, dass sie am Ende ‚gut‘ ausgeht“ (S. 184).

## **5.2 Boundary management**

In einem soziokulturellem Raum der Überschreitung fast aller Grenzen wird es immer mehr zu einer individuellen oder lebensweltspezifischen Leistung, die für das eigene gute Leben notwendigen Grenzmarkierungen zu setzen. Als nicht mehr verlässlich erweisen sich die Grenzpfähle traditioneller Moralvorstellungen, der nationalen Souveränitäten, der Generationsunterschiede, der Markierungen zwischen Natur und Kultur oder Arbeit und Nicht-Arbeit. Der Optionsüberschuss erschwert die Entscheidung für die richtige eigene Alternative. Beobachtet wird nicht nur bei Jugendlichen eine zunehmende Angst vor dem Festgelegtwerden (Fixeophobie), weil damit ja auch der Verlust von Optionen verbunden ist. Gewalt- und Suchtphänomene können in diesem Zusammenhang auch als Versuche verstanden werden, entweder im diffusen Feld der Möglichkeiten unverrückbare Grenzmarkierungen zu setzen (das ist nicht selten die Funktion der Gewalt) oder experimentell Grenzen zu überschreiten (so wird mancher Drogenversuch verstanden). Letztlich kommt es darauf an, dass Subjekte lernen müssen, ihre eigenen Grenzen zu finden und zu ziehen, auf der Ebene der Identität, der Werte, der sozialen Beziehungen und der kollektiven Einbettung.

## **5.3 Soziale Ressourcen**

Gerade für Heranwachsende sind neben familiären Netzwerken ihre Peer Groups eine wichtige Ressource. Im Rahmen der Belastungs-Bewältigungsforschung stellen soziale Netzwerke vor allem einen Ressourcenfundus dar. Es geht um die Frage, welche Mittel in bestimmten Belastungssituationen im Netzwerk verfügbar sind oder von den Subjekten aktiviert werden können, um diese zu bewältigen. Das Konzept der einbettenden Kulturen (Kegan 1986) zeigt die Bedeutung familiärer und außerfamiliärer Netzwerke für den Prozess einer gelingenden Identitätsarbeit vor allem bei Heranwachsenden. Dies kann im Sinne von Modellen selbstwirksamer Lebensprojekte erfolgen, über die Rückmeldung zu eigenen Identitätsstrategien, über die Filterwirkung kultureller und vor allem medialer Botschaften bis hin zur Bewältigung von Krisen und Belastungen. Ein zweiter Aspekt kommt hinzu: Netzwerke

bedürfen der aktiven Pflege und einem Bewusstsein dafür, dass sie nicht selbstverständlich vorhanden sind. Für sie muss etwas getan werden, sie bedürfen der aktiven Beziehungsarbeit und diese wiederum setzt soziale Kompetenzen voraus. Sind diese Kompetenzen im eigenen Sozialisationsmilieu nicht aktiv gefördert worden, dann werden die einbettenden Kulturen auch nur ungenügend jene unterstützende Qualität für eine souveräne Lebensgestaltung erzeugen können, die ihnen zukommen sollte.

#### **5.4 Materielle Ressourcen**

Die Armutsforschung zeigt, dass Kinder und Jugendliche überproportional hoch von Armut betroffen sind, und Familien mit Kindern nicht selten mit dem Armutsrisiko zu leben haben. Susanne Mayer hat es in DIE ZEIT so zusammengefasst: „In Deutschland sind Kinder zu 27 Prozent von Armut betroffen, das ist der zweithöchste Wert in Europa. Nur in Irland ist das Armutsrisiko der Kinder höher (28 Prozent), in Dänemark liegt es bei 11 Prozent. Widerfährt deutschen Kindern das Missgeschick, in einem Haushalt allein erziehender Eltern zu landen, steigt ihre Chance, dass es äußerst ärmlich zugeht, auf 47 Prozent. Würden diese Kinder in Schweden bei Papa oder Mama leben, wären nur 19 Prozent von ihnen arm. Könnten Kinder sich ihr Geburtsland aussuchen, nun, Deutschland wäre vermutlich nicht die erste Wahl“ (DIE ZEIT Nr. 42 vom 9.10.2003).

Da materielle Ressourcen auch eine Art Schlüssel im Zugang zu anderen Ressourcen bilden, entscheiden sie auch mit über Zugangschancen zu Bildung, Kultur und Gesundheit. Hier liegt das zentrale und höchst aktuelle sozial- und gesellschaftspolitische Problem. Eine Gesellschaft, die sich ideologisch, politisch und ökonomisch fast ausschließlich auf die Regulationskraft des Marktes verlässt, vertieft die gesellschaftliche Spaltung und führt auch zu einer wachsenden Ungleichheit der Chancen an Lebensgestaltung. Hier holt uns immer wieder die klassische soziale Frage ein. Die Fähigkeit zu und die Erprobung von Projekten der Selbstorganisation sind ohne ausreichende materielle Absicherung nicht möglich. Ohne die Chance auf Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozess in Form von sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung ist für Heranwachsende kaum möglich, Autonomie und Lebenssouveränität zu gewinnen.

#### **5.5 Zugehörigkeitserfahrungen**

Die gesellschaftlichen *disembedding*-Erfahrungen gefährden die unbefragt selbstverständliche Zugehörigkeit von Menschen zu einer Gruppe oder einer Gemeinschaft. Die Wir-Schicht der Identität – wie sie Norbert Elias (1976) nennt –, also die kollektive Identität wird als bedroht wahrgenommen. Es wächst das Risiko, nicht zu dem gesellschaftlichen Kern, in dem sich dieses „Wir“ konstituiert, zu gehören. Die Soziologie spricht von Inklusions- und Exklusionserfahrungen. Nicht zuletzt an der Zunahme der Migration wird der Konflikt um die symbolische Trennlinie von Zugehörigkeit und Aus-

schluss konflikthaft verhandelt. Rassistische Deutungen und rassistisch begründete Gewalt sind Teil dieses Zugehörigkeitskampfes.

### **5.6 Anerkennungskulturen**

Eng verbunden mit der Zugehörigkeitsfrage ist auch die Anerkennungserfahrung. Ohne Kontexte der Anerkennung ist Lebenssouveränität nicht zu gewinnen. Auch hier erweisen sich die gesellschaftlichen Strukturveränderungen als zentrale Ursache dafür, dass ein Kampf um Anerkennung entbrannt ist. In traditionellen Lebensformen ergab sich durch die individuelle Passung in spezifische vorgegebene Rollenmuster und normalbiographische Schnittmuster ein selbstverständlicher Anerkennungskontext. Diese Selbstverständlichkeit ist im Zuge der Individualisierungsprozesse, durch die die Moderne die Lebenswelten der Menschen veränderte und teilweise auflöste, in Frage gestellt worden.

Anerkennung muss – wie es Charles Taylor (1993, S. 27) herausarbeitet – auf der persönlichen und gesellschaftlichen Ebene erworben werden, und insofern ist sie prekär geworden: „So ist uns der Diskurs der Anerkennung in doppelter Weise geläufig geworden: erstens in der Sphäre der persönlichen Beziehungen, wo wir die Ausbildung von Identität und Selbst als einen Prozess begreifen, der sich in einem fortdauernden Dialog und Kampf mit signifikanten Anderen vollzieht; zweitens in der öffentlichen Sphäre, wo die Politik der gleichheitlichen Anerkennung eine zunehmend wichtigere Rolle spielt.“ Taylors zentrale These ist für ein Verständnis der Hintergründe von Gewalt und Sucht zentral: Er geht davon aus, „dass unsere Identität teilweise von der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung, oft auch von der Verkennerung durch die anderen geprägt (werde), so dass ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt. Nichtanerkennung oder Verkennerung kann Leiden verursachen, kann eine Form von Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen“ (S. 13f.).

### **5.7 Interkulturelle Kompetenzen**

Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund haben, steigt ständig. Sie erweisen sich als kreative Schöpfer von Lebenskonzepten, die die Ressourcen unterschiedlicher Kulturen integrieren. Sie bedürfen aber des gesicherten Vertrauens, dass sie zu dazu gehören und in ihren Identitätsprojekten anerkannt werden. In der schulischen Lebenswelt treffen Heranwachsende aufeinander, die unterschiedliche soziokulturelle Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen mitbringen, die zugleich aber auch den Rahmen für den Erwerb interkultureller Kompetenzen bilden.

## 5.8 Zivilgesellschaftliche Kompetenzen

Zivilgesellschaft ist die Idee einer zukunftsfähigen demokratischen Alltagskultur, die von der identifizierten Beteiligung der Menschen an ihrem Gemeinwesen lebt und in der Subjekte durch ihr Engagement zugleich die notwendigen Bedingungen für gelingende Lebensbewältigung und Identitätsarbeit in einer offenen pluralistischen Gesellschaft schaffen und nutzen. Bürgerschaftliches Engagement wird aus dieser Quelle der vernünftigen Selbstsorge gespeist. Menschen suchen in diesem Engagement Lebenssinn, Lebensqualität und Lebensfreude, und sie handeln aus einem Bewusstsein heraus, dass keine, aber auch wirklich keine externe Autorität das Recht für sich beanspruchen kann, die für das Subjekt stimmigen und befriedigenden Konzepte des richtigen und guten Lebens vorzugeben. Zugleich ist gelingende Selbstsorge von dem Bewusstsein durchdrungen, dass für die Schaffung autonomer Lebensprojekte soziale Anerkennung und Ermutigung gebraucht wird, sie steht also nicht im Widerspruch zu sozialer Empfindsamkeit, sondern sie setzen sich wechselseitig voraus. Und schließlich heißt eine Politik der Lebensführung auch: Ich kann mich nicht darauf verlassen, dass meine Vorstellungen vom guten Leben im Delegationsverfahren zu verwirklichen sind. Ich muss mich einmischen. Eine solche Perspektive der Selbstsorge ist deshalb mit keiner Version vormundschaftlicher Politik und Verwaltung vereinbar. Ins Zentrum rückt mit Notwendigkeit die Idee der Zivilgesellschaft. Eine Zivilgesellschaft lebt von dem Vertrauen der Menschen in ihre Fähigkeiten, im wohlverstandenen Eigeninteresse gemeinsam mit anderen die Lebensbedingungen für alle zu verbessern. Zivilgesellschaftliche Kompetenz entsteht dadurch, „dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgerinnen und Bürgern dies ermöglichen“ (Ottawa Charta 1986; In: Trojan & Stumm 1992).

Fassen wir diese sozialpsychologisch begründeten Lebenskompetenzen noch einmal zusammen. Was brauchen Subjekte für eine gelingende Lebensbewältigung:

- Sie müssen ihre eigene Lebenserzählung finden, die für sie einen kohärenten Sinnzusammenhang stiftet.
- Sie müssen in einer Welt der universellen Grenzüberschreitungen ihr eigenes „boundary management“ in Bezug auf Identität, Wertehorizont und Optionsvielfalt vornehmen.
- Sie brauchen die einbettende Kultur sozialer Netzwerke und die soziale Kompetenz, um diese auch immer wieder mit zu erzeugen.
- Sie benötigen die erforderliche materielle Basissicherung, die eine Zugangsvoraussetzung für die Verteilung von Lebenschancen bildet.
- Sie benötigen die Erfahrung der Zugehörigkeit zu der Gesellschaft, in der sie ihr Lebensprojekt verwirklichen wollen.

- Sie brauchen einen Kontext der Anerkennung, der die basale Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit ist.
- Sie brauchen Voraussetzungen für den alltäglichen interkulturellen Diskurs, der in einer Einwanderungsgesellschaft alle Erfahrungsbereiche durchdringt.
- Sie müssen die Chance haben, in Projekten des bürgerschaftlichen Engagements zivilgesellschaftliche Basiskompetenzen zu erwerben.

## Literatur

- Antonovsky A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass (dt.: (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.)
- Barz, H., Kampik, W., Singer, T. & Teuber, S. (2001). *Neue Werte, neue Wünsche. Future Values*. Düsseldorf/Berlin: Metropolitan.
- Bauman, Z. (1995). *Zeit des Recycling: Das Vermeiden des Festgelegt-Seins. Fitneß als Ziel*. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, Heft 74/75, Vol. 19, S. 7–24.
- Bauman, Z. (1997). *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2004). *Identity. Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, P.L. (1994). *Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit*. Frankfurt: Campus.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. (1995). *Modernität, Pluralismus und Sinnkrise*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society. Vol. I von The information age: Economy, society and culture*. Oxford: Blackwell.
- Elias, N. (1976). *Über den Prozess der Zivilisation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gergen, K.J. (2000). *The self: death by technology*. In: D. Fee (Ed.): *Pathology and the post-modern. Mental illness as discourse and experience*. London: Sage, S. 100–115.
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1997). *Jenseits von Links und Rechts*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998). *Die postnationale Konstellation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ibarra, H. (2004). *Working identity. Unconventional strategies for reinventing your career*. Boston: Harvard Business School Press.
- Keupp, H. (1997). *Ermutigung zum aufrechten Gang*. Tübingen: DGVT.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W. et al. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- Keupp, H. & Höfer, R. (Eds.) (1997). *Identitätsarbeit heute*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kraus, W. (1996). *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Mayer, S. (2003). *Armutsstudie. Die Zeit*, Nr. 42, 9.10.2003.
- Montaigne, M. de (1998). *Essais. Erste moderne Gesamtübersetzung von Hans Stillet*. Frankfurt a.M.: Eichborn.
- Muschg, A. (2005). *Identität ist noch nirgends vom Himmel gefallen*. In: *Süddeutsche Zeitung vom 12.05.2005*, S. 13.

- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag (engl.: „The corrosion of character“. New York: W.W. Norton 1998).
- Weber, M. (1963). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Meinhard Winkgens

## Hybride Identitäten

Mit meinen folgenden Überlegungen zum Konzept ‚Hybrider Identitäten‘ bzw. ‚Hybrider Kulturen‘, wobei beide Vorstellungskomplexe, wie wir sehen werden, zwar nicht Identisches aber doch Analoges begrifflich zu fassen versuchen, beziehe ich mich auf ein vergleichsweise neues, vielfach und kontrovers diskutiertes Schlüsselwort aktueller internationaler kulturwissenschaftlicher Diskurse, das als Idee der Hybridität bzw. der Hybridisierung inzwischen zu einem semantisch positiv besetzten Leitbegriff avanciert ist. In ihrer Grundbedeutung einer Kreuzung und Vermischung von heterogenen und differnten Materialien Anfang der 90er Jahre im seinerseits weit verzweigten interdisziplinären Forschungsfeld der sog. postcolonial studies dominant anglo-amerikanischer Provenienz kulturwissenschaftlich ausgearbeitet und entscheidend durch die wegweisenden Denkipulse von Homi Bhabhas 1994 veröffentlichter Studie *The Location of Culture* befördert, fungiert die Hybriditätsidee mittlerweile nicht nur in der postkolonialen Theorie als grundlagentheoretische Basiskategorie für eine kritisch-revisionistische Aufarbeitung des kolonialen Erbes und für eine interventionistische Rekonfiguration der postkolonialen Gestaltungsoptionen verschiedener Ausprägungen der migrant condition in einer Welt globalisierter Multikulturalität. Vielmehr verspricht sie über den engeren Kontext postkolonialer Theorie und Praxis hinaus, gerade vor dem Hintergrund postmoderner Phänomene weltweiter Massenmigration und globaler Zeichenzirkulation gewichtige neue Perspektiven für die Konzeptualisierung in sich vielstimmiger und heterogener kultureller Systeme wie für die Vorstellung einer dynamischen Pluralität individueller wie kollektiver Identitätskonstruktion zu „eröffnen“.

Dabei ist vorab zu betonen, dass die keineswegs zufällige Emergenz des Hybriditätskonzepts im Kontext des Postkolonialismus untrennbar eng sowohl mit den theoretischen Einflüssen des Poststrukturalismus als auch mit der spezifischen Signatur der Postmoderne verflochten ist. So sind die Anleihen postkolonialer Theoretiker der Hybridisierung wie Bhabha und anderer bei den drei Vordenkern des Poststrukturalismus Foucault, Lacan und Derrida geradezu überdeutlich und hinterlassen bei einem skeptisch-unvoreingenommenen Rezipienten gelegentlich sogar den irritierenden Eindruck eines jargonhaften Theoriekauderwelschs.<sup>1</sup> Auch ist es kein Zufall, wenn im Rahmen der Debatten um die Postmoderne, speziell die postmoderne Kunst und

---

<sup>1</sup> Vgl. Bronfen, E. & Marius, B. (1997). „Hybride Kulturen“. In: Bronfen, E., Marius, B. & Steffen, Th. (Hrsg.). *Hybride Kulturen – Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismus-Debatte*. Tübingen, S. 1–29, hier S. 7.

Architektur, bereits seit Ende der 70er Jahre der Hybriditätsbegriff zur Bezeichnung bewusster Stilmischungen und Doppelkodierungen Verwendung fand. So hat etwa Ihab Hassan 1985 Hybridität als eines von 11 Merkmalen der Postmoderne identifiziert und über diesen Begriff die Aufhebung der hierarchischen Trennung von niederer und hoher Kunst und Kultur anzeigen, die „Verbindlichkeit eines künstlerischen Kanons und kultureller Normen“ infrage stellen und vor allem „die Enthierarchisierung und damit Gleichberechtigung kultureller Formationen“ zum Ausdruck bringen wollen.<sup>2</sup>

Ein besonders komplexes, hier im einzelnen nicht zu rekonstruierendes Netzwerk von Interrelationen zwischen Postmoderne, Postkolonialität und Poststrukturalismus resultiert freilich aus der mit der Vorsilbe ‚Post-‘ angezeigten semantischen Strukturanalogie. In allen drei Fällen trägt sie jeweils eine doppelte Bedeutung in sich, die auf vielschichtige Weise die temporale Dimension der Nachzeitigkeit – so wenn Postkolonialität die historische Zeit nach dem Ende des Kolonialismus mit seinen einschneidenden Veränderungen und historischen Umbrüchen denotiert – mit dem Weiterwirken und den Wirkungseffekten des scheinbar zu Ende Gekommenen in einem allerdings entscheidend rekonfigurierten diskursiven Feld verknüpft – so wenn Postmoderne nicht einfach die Zeit nach dem Ende der Epoche der Moderne, sondern immer auch das Weiterwirken des Modernitätsparadigmas unter entscheidend veränderten, rekonfigurierten Bedingungen etwa einer ‚anderen Moderne‘ denotiert.<sup>3</sup>

Nach diesen einleitenden theoretischen Vorüberlegungen möchte ich aus für einen anglistischen Literaturwissenschaftler nahe liegenden Gründen zur konkretisierenden Illustration der komplexen theoretischen Bezüge des Hybriditätskonzepts exemplarisch auf einen Roman von Hanif Kureishi kurz eingehen, einem Autor anglo-indischer Herkunft, der inzwischen gemeinsam mit Salman Rushdie zu den herausragenden Repräsentanten der postkolonialen britischen Gegenwartsliteratur zählt. Genauer gesagt, beziehe ich mich auf Kureishis 1990 veröffentlichten Erstlingsroman *The Buddha of Suburbia*, der national wie international auf große Resonanz gestoßen ist und vor dem Hintergrund des multikulturellen London der 70er Jahre und seines durch zahllose lebensweltliche Details narrativ minutiös rekonstruierten Lebensgefühls repräsentative Migrantenschicksale indisch-pakistanischer Einwanderer der ersten und zweiten Generation erzählerisch fokussiert. Dabei interessiert mich Kureishis Roman im Rahmen meiner Argumentation weniger in einem engeren literaturkritischen Sinne.

Vielmehr möchte ich ihn als eine exemplarische postkoloniale Fiktion für eine theoriebezogene, kulturwissenschaftliche wie kulturanthropologische Analyse öffnen, ihn also in seiner fingierten Als-Ob-Struktur als eine imaginative Exploration zentraler lebensweltnaher Fragen- und Problemstellungen

<sup>2</sup> Vgl. Goetsch, P. (1997). „Funktionen von ‚Hybridität‘ in der postkolonialen Theorie“. *LWU* 30,2, S. 135–145, hier S. 137f.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu allgemein u. a. Welsch, W. (1993). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin.

untersuchen, die in postmoderner Zeit und unter postkolonialen Bedingungen für die soziokulturelle Lebenswirklichkeit in der multikulturellen Metropole konstitutiv sind. Im Sinne von second-order observations – so meine Hypothese – gewährt uns der Roman privilegierte Einblicke in zwar jeweils individuell gebrochene, aber zugleich zeittypische Selbsterfahrungsmodelle und Lebensführungsmuster von Migranten der ersten und zweiten Generation. Wie ich an anderer Stelle im einzelnen dargelegt habe, offeriert uns Kureishis Erzählfiktion auf hochkomplexe, ebenso intertextuell anspielungsreiche wie theoretisch in vielerlei Hinsicht anschlussfähige Art und Weise anhand der autobiografischen Selbstrekonstruktion des Erzählerprotagonisten Karim Amir, aber auch der Lebensläufe anderer Hauptfiguren eine eindrucksvolle Konkretisierung eines weiten Spektrums aktueller identitätspolitischer Theoriedebatten interkultureller, multikultureller und postkolonialer Provenienz.<sup>4</sup> Zugleich aber kann dieser Roman selbst als gewichtiger und substanzreicher Beitrag zur kontroversen aktuellen Diskussion um Theorie und Praxis gelebter Multikulturalität, zu den Chancen und Risiken der konfliktbesetzten Dialektik von Identität und Alterität auf individueller wie kollektiver Ebene, vor allem aber zu den Problemkonturen hybrider Identitätskonstruktionen und hybridisierter Kulturen gelesen werden.

Gleich zu Beginn des Romans gibt der Erzählerprotagonist dieser in der Form einer fiktiven Autobiografie gestalteten und nach dem Gattungsmuster eines Bildungs- und Entwicklungsromans modellierten Narration die folgende hochsignifikante und dichte Selbstbeschreibung:

*My name is Karim Amir, and I am an Englishman born and bred, almost. I am often considered to be a funny kind of Englishman, a new breed as it were, having emerged from two old histories. But I don't care – Englishman I am (though not proud of it), from the South London suburbs and going somewhere. Perhaps it is the odd mixture of continents and blood, of here and there, of belonging and not, that makes me restless and easily bored. Or perhaps it was being brought up in the suburbs that did it. Anyway, why search the inner room when it's enough to say that I was looking for trouble, any kind of movement, action and sexual interest I could find, because things were so gloomy, so slow and heavy, in our family, I don't know why. Quite frankly, it was all getting me down and I was ready for anything. Then one day everything changed. In the morning things were one way and by bedtime another. I was seventeen.<sup>5</sup>*

Als erster Sohn aus einer interethnischen Ehe hervorgegangen – sein indischer Vater muslimischen Glaubens, Haroon, aus der indischen Oberschicht stammend, war gemeinsam mit seinem Freund Anwar nach dem 2. Weltkrieg des Studiums wegen nach Großbritannien gegangen, hatte dieses

---

<sup>4</sup> Vgl. Winkgens, M. (2004). „Hybride Identitätskonstruktion zwischen einer ‚Politik kultureller Differenz‘ und individueller Authentifizierung in den Fiktionen Hanif Kureishis – Anmerkungen zu *The Buddha of Suburbia* und *The Black Album*“. In: Glomb, S. & Horschler, S. (Hrsg.). *Beyond Extremes: Repräsentation und Reflexion von Modernisierungsprozessen im zeitgenössischen britischen Roman*. Tübingen, S. 173–213, bes. S. 174–181.

<sup>5</sup> Kureishi, H. (1990). *The Buddha of Suburbia*, London: Faber & Faber, S. 3. Im folgenden beziehen sich die Seitenangaben im Text auf diese Ausgabe.

aber abgebrochen, eine Arbeitsstelle im *Civil Service* gefunden, sich in eine hübsche *working-class lass* verliebt, die er dann heiratete, und rund 20 Jahre ein unauffälliges, assimiliertes kleinbürgerliches Leben geführt – ist Karim in den südlichen Vororten der Metropole London geboren und aufgewachsen. Freilich ohne darauf besonders stolz zu sein, begreift sich Karim als eine Art Engländer, („an Englishman, almost“), nicht dagegen als britischer Staatsbürger, der er ja aufgrund der kurz nach dem 2. Weltkrieg erfolgenden britischen Einwanderungsgesetzgebung ist, zugleich aber auch aufgrund seiner unübersehbaren cremefarbenen biologischen Andersartigkeit als ein Außenseiter. Als solcher positioniert er sich aufgrund seiner biologisch-ethnischen Disposition als ‚Mischling‘ und kulturell als Grenzgänger bzw. als *in-between* zwischen zwei Kulturen, zwischen Orient und Okzident im interkulturellen Raum des ‚Dazwischen‘.

Am Ausgangspunkt seiner autobiografischen Selbsterzählung erfährt sich Karim als eigentümlich rastlos und von Erfahrungsformen der Langweile bedroht und er räsoniert, dass es womöglich die ihn bestimmende „odd mixture of continents and blood, of here and there, of belonging and not“ sei, die dafür verantwortlich ist. Auch präferiert er einen außengeleiteten Lebensentwurf, in dem er sich vom Spiel der Zufälle und der Kontingenz in seinem Wunsch nach „any kind of movement, action and sexual interest“ treiben lassen kann. Die reflektierte Introspektion, die innengeleitete Suche nach seiner individuellen Identität – „why search the inner room“ – und damit nach den personalen Voraussetzungen für eine autonome, selbstverantwortete Lebensführung dagegen scheint er zu diesem Zeitpunkt seines Lebens im Alter von 17 Jahren gering zu schätzen und zu vernachlässigen.

Wie am Ende des Textzitats bereits deutlich wird, soll jedoch am Abend des ersten thematisierten Tages seiner Erinnerungserzählung sein bis dahin recht ereignislos verlaufendes Leben in den Vorstädten insofern eine entscheidende Wende erfahren, als er zum ersten Male Zeuge der erfolgreichen Selbstinszenierung seines Vaters als „Buddha aus der Vorstadt“, als Yoga-lehrer und Verkünder esoterischer ‚orientalischer‘ Weisheiten vor einem ‚weißen‘ Publikum wird, also mit großer Verwunderung dessen völlige Selbsttransformation vom sich nahezu unsichtbar machenden assimilierten Einwanderer zu einem sein „Indischsein“ und seine orientalische Fremdheit offensiv zur Schau stellenden Guru ebenso registrieren muss, wie er Augenzeuge des väterlichen Ehebruchs mit der erfolgshungrigen und lebenssüchtigen Eva Kay wird, deren außerordentlich attraktiven und charmanten, ‚weißen‘ Sohn Charlie Karim selbst in einer ihm unbewusst bleibenden Form des ‚ethnischen Selbsthasses‘ obsessiv verfällt.<sup>6</sup>

In der sich daraus entwickelnden handlungs- und ereignisreichen Lebenserzählung könnte man über weite Strecken den Eindruck gewinnen, die interkulturelle Interaktionsdynamik im multikulturellen London der 70er Jahre sowie das im Erzählerprotagonisten angelegte Hybriditätspotential er-

<sup>6</sup> Vgl. ebda., u. a. S. 5–22.

schöpfe sich in Anbetracht ihrer erzählerischen Aufarbeitung aus Karims individueller Betroffenheitssperspektive weitgehend in der hedonistischen Feier lustvoll erlebter interethnischer sexueller Paarungen, als deren wichtigste Antriebskraft die stimulierenden Wirkungen des erotisierenden Körpers des Exotisch-Fremden zu fungieren scheinen.<sup>7</sup>

Erst im letzten Romandrittel offenbaren sich jedoch auch eine Vielzahl von als *moments of vision* gestalteter wegweisender innerlicher Selbsterfahrungsmomente des Ich-Erzählers. Über diese Epiphanien transformiert sich Karim von einem passiven hedonistischen Drifter zu einem personale Substanz und vertikale Tiefe intrapsychischer Strukturen generierenden selbstbestimmten Individuum mit einer eigenständigen, bejahenswerten Identität. Darauf aufbauend, kann er ganz am Schluss des Romans bei einer gemeinsamen Feier mit seiner Familie und Freunden anlässlich seines Durchbruchs als professioneller Schauspieler im Alter von 23 Jahren rückblickend die Verarbeitung seiner vergangenen Entwicklung mit den Worten „what I’d been through as I struggled to locate myself and learn what the heart is“ resümieren, und er rundet dies mit dem Ausblick ab: „Perhaps in the future I would live more deeply.“<sup>8</sup>

Halten wir also als provisorische These zunächst einmal fest, dass der Held von Kureishis Roman aufgrund der besonderen Bedingungen seiner familiären Sozialisation sowohl biologisch als auch kulturell dazu prädestiniert zu sein scheint, das hybride Potential seiner *in-betweenness* in der Form eines hybriden Identitätsentwurfes in seinem Leben zu realisieren. Dies umso mehr, als er durch die bisexuelle Ausrichtung seines erotischen Begehrens, das bei dominanter Heterosexualität zugleich auch homosexuelle Praktiken mit einschließt, auch in dieser Hinsicht eine Position des ‚Dazwischen‘ einnimmt, die sich den konventionellen Erwartungen einer Entweder/Oder-Struktur in der individuellen sexuellen Disposition zu entziehen scheint. Halten wir zugleich aber auch fest, dass aufgrund von sozialpsychologisch motivierten Besonderheiten seiner individuellen Entwicklung die aktive Ausgestaltung seines interkulturellen Hybridisierungspotentials eigentümlich retardiert erscheint und über weite Strecken durch die Beschränkung auf die biologisch-leibliche Dimension lustvoll bejahter interethnischer Sexualbeziehungen überlagert wird. Auf der symbolischen Bedeutungsebene kann man diese hybriden Formen interethnischer Liebes- und Sexualkontakte als einen antizipierenden Vorgriff auf seine erst verspätet ausgebildete hybride Identitätsstruktur einer reflektiert vollzogenen Selbstpositionierung in der interkulturellen ‚Raum-Zeit‘ gelebter *in-betweenness* interpretieren, wie man auch seine Bewegung von den Vorstädten ins Zentrum der Metropole London (der Roman gliedert sich in zwei mit ‚In the Suburbs‘ und ‚In the City‘ überschriebene Hauptteile) als symbolträchtigen individuellen Nachvollzug jener für die Angehörigen der ehemals kolonialisierten Völker repräsentati-

---

<sup>7</sup> Vgl. hierzu Winkgens, S. 196ff.

<sup>8</sup> Vgl. Kureishi, 283f.

ven Bewegungsrichtung unter postkolonialen Bedingungen lesen kann, welche sie von der Peripherie des Empire in dessen Zentrum führt und sie mit weit reichenden Implikationen vom ‚externalisierten Fremden‘ britischer Kolonialherrschaft zum ‚internen Anderen‘ in postkolonialer Zeit mutieren lässt.

Aus den bisherigen Überlegungen und Beobachtungen lassen sich eine Reihe grundlegender Fragen von allgemeiner Relevanz ableiten, auf deren Beantwortung ich mich im Folgenden konzentrieren werde. So ist etwa zu fragen, was die inzwischen nicht nur in das interdisziplinäre Forschungsfeld der *postcolonial studies*, sondern in jüngster Zeit darüber hinaus in den internationalen Globalisierungsdiskurs Eingang findende populär gewordene Rede von hybrider Identität und hybridisierten Kulturen semantisch eigentlich genau bedeutet. Auch ist zu fragen, inwiefern sie analytisch prägnant mehr und anderes zu bezeichnen vermag, als die suggestionsreiche Evokation eines über ‚Mischungen‘ zu erreichenden ‚dritten Weges‘ jenseits der binär strukturierten Oppositionen unseres Denkens, um so etwa einen Ausweg aus dem Entweder/Oder der klassischen ‚monologischen‘ Subjektpositionen der Assimilation und Akkommodation bzw. der diasporischen Abgrenzung und Gettoisierung für Einwanderer in etablierten Kultursystemen aufzuzeigen. Bezeichnet Hybridität mehr und anderes, als es etwa der in den Kulturwissenschaften geläufigere Begriff der Dialogizität tut, und wodurch unterscheiden sich durch Hybridisierungsprozesse emergierende ‚neue‘ Mischungsgestalten von den zur Synthese gebrachten Einheiten eines dialektischen Denkens bzw. dialektischer Prozesse? Können Hybridisierungen damit neue Perspektiven für die analytische Reflexion und die interkulturelle Lebenspraxis sowohl in Bezug auf die individuelle wie kollektive Identitätskonstruktion als auch auf das Entstehen neuer kultureller „Ordnungen des Nicht-Beliebigen“ eröffnen, wie sie „aus dem inkohärenten Durcheinander und den kontingenten Überlagerungen verschiedenster Kulturelemente“ resultieren?<sup>9</sup> Wie verhält es sich in Anbetracht des vertrauten Spannungsverhältnisses von Denkbarem und Lebbarem mit der lebensweltlichen Realisierbarkeit der theoretischen Idee hybrider Vermischungen, unter welchen Bedingungen können die Denk- und wohl auch Wünschbarkeit des Hybriditätskonzepts mit der lebensweltlichen Erfahrungswirklichkeit des Handelns konkreter, reflexiv sich zu sich selbst verhaltender, diskursiv eingebundener und endlich-leiblich situierter Subjekte konvergieren? Und wie steht es vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Axiome um die Handlungsmacht des Individuums im Vollzug hybridisierender Gestaltungen? Ist der Einzelne dabei nur ein Kreuzungspunkt ihn kodierender anonymer Diskursformationen und diskursiv produzierter Sinneffekte, oder welche Rolle spielt dabei sein in-dividuelles Wollen und sein Handlungsvermögen, wie sie aus der konkreten lebensgeschichtlichen Gestalt seiner dynamisch-prozesshaft und selbstreferentiell entwickelten Praxis der Freiheit und Selbstsorge hervorge-

---

<sup>9</sup> Bronfen/Marius, S. 24.

hen?<sup>10</sup> Kann es überhaupt im wohlverstandenen Sinne so etwas wie eine hybride Identität einer individuellen Person geben, ist dies nicht zumindest dann ein Widerspruch in sich, wenn man im traditionellen Verständnis Identität als die Beständigkeit und das Sich-Selbst-Gleichsein einer Person in der Zeit im Sinne einer sich selbstreflexiv organisierenden totalisierenden Einheit und Ganzheit konzipiert? Oder ist Hybridität nur eines jener vielen modischen, mit pseudoradikalem Erneuerungsgestus propagierten Jargonwörter einer aufgeregten und innovationsstüchtigen Postmoderne, die theoretisch wie praktisch mehr versprechen als sie bei genauerem Hinsehen einzulösen vermögen?

Um diese gewichtigen Fragen zumindest einer vorläufigen Beurteilung näher zu bringen, empfiehlt sich zunächst ein kurzer Blick auf die Begriffsgeschichte des relativ jungen Terminus Hybridität, der erst in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts aus der Biologie, wo er die Züchtung und Kreuzung verschiedener Arten bezeichnete, Eingang in die Evolutions- und Kulturtheorie, aber auch in verschiedene Rassenlehren fand.<sup>11</sup> In seiner Anwendung auf Menschen und Kulturen weckte dieser Begriff im westlichen Denken der Jahrhundertwende eindeutig negative Konnotationen. Denn in biologisch-rassistischer Engführung wurde er dominant mit den kontaminierend-verunreinigenden Wirkungen einer im pseudowissenschaftlichen Diskurs der damaligen Zeit mit Unfruchtbarkeit, Degeneration und gesellschaftlich-kulturellem Chaos gleichgesetzten Gefahr der Bastardisierung assoziiert. Selbst Kipling in seinem berühmten und oft als Plädoyer für einen offenen interkulturellen Austausch missverstandenen Indien-Roman *Kim* warnte daher vor der „monstrous hybridism of East and West“.<sup>12</sup> Mit dem signifikanten Hinweis auf die monströse Deformation einer scheinbar ‚natürlichen Ordnung der Dinge‘ negativierten Kipling und seine Zeitgenossen den hybridisierenden Austausch des Kulturkontakts zwischen Orient und Okzident. Denn sie schlossen diesen Austausch mit schädlichen und infektiösen Bastardisierungsprozessen kurz, die nicht nur die stabilen und fixierten Grenzen sowie die statische Hierarchie der kolonialen Ordnung zu verwischen drohten, sondern auch die strikt hierarchisierende Trennung von Subjekt und Objekt, westlicher Identität und östlicher Alterität, in ihrer scheinbar naturwüchsigen Evidenz gemäß dem Slogan „einmal ein Sahib, immer ein Sahib“, verflüssigen und verunreinigen.

Schon hier sieht man die lange und bis heute weiter wirkende begriffsgeschichtliche Verknüpfung des Hybridisierungsgedankens mit Ideologie und Praxis imperialer Macht- und Herrschaftsinteressen, mit kolonialer Enteignungs- und Ausbeutungspolitik, vor allem aber mit dem komplexen, intern

---

<sup>10</sup> Vgl. ebda., S. 4, zur „Metapher eines verknoteten Subjekts“, und Wilhelm Schmid, *Philosophie der Lebenskunst: Eine Grundlegung*, Frankfurt: (Suhrkamp), 1998, S. 113ff. (zur Praxis der Freiheit) u. S. 244ff. (zur Selbstsorge).

<sup>11</sup> Vgl. Goetsch, S. 135f.

<sup>12</sup> Vgl. ebda. und Robert Young, *Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture and Race*, London, 1995, S. 1–28 und S. 159ff.

vielschichtig vernetzten ideologischen Rechtfertigungssystem des colonial discourse. Dessen Ziel bestand darin, aus europäischer Interessenperspektive die imperial-koloniale Herrschaftspraxis nach innen wie nach außen durch ein scheinplausibles Verfahren zu legitimieren, das skeptische Selbstkritik von innen ebenso abzublocken wie kritisches Aufbegehren von außen umzuleiten vermag.

Pointiert und plakativ formuliert, kann man die koloniale Konstellation als eine durch hegemoniale imperiale Herrschaftsansprüche und koloniale Ausbeutungs- und Enteignungsinteressen tiefenstrukturell deformierte Form der interkulturellen Begegnung definieren. Da aber eben dieses *factum brutum* nicht in den Blick kommen darf, wird es an der Oberfläche durch den kolonialen Diskurs effektiv so umgedeutet, dass die übliche offene Interaktionsdynamik von Wechselwirkungen und Austauschprozessen, wie sie durch Kulturkontakte zwischen Individuen, die durch differente Kultursysteme ‚enkulturiert‘ worden sind, sich diesen zugehörig fühlen und sich mit diesen identifizieren, typischerweise entstehen, still gestellt und in ein grundlegend asymmetrisches und hierarchisch fixiertes Herrschaftsverhältnis von Subjekt und Objekt, superioren Kolonialisten und inferioren Kolonialiserten transformiert wird.<sup>13</sup> Der koloniale Diskurs erfüllt dabei die zentrale Funktion, mit Hilfe eines der fixierten Logik der stereotypisierten kollektiven Differenz von europäischer Identität und der Alterität der kolonialiserten Völker gehorchenden Verfahrens ein starres System hierarchisierter binärer Oppositionen (Kultur-Natur, Zivilisation-Wildnis, Geist-Körper, Ratio-Emotion, Licht-Dunkelheit) zu etablieren, die intern vielfältig miteinander vernetzt sind und sich auf effektive Weise wechselseitig plausibilisierend abstützen können. Im Sinne dessen, was Jan Mohammed so trefflich als die „Ökonomie der manichäischen Allegorie“ bezeichnet hat, setzt dieses dichotomisch strukturierte System des kolonialen Diskurses stets bei der phänomenal scheinbar evidenten Erfahrungsebene ‚sichtbarer‘ rassischer Differenz an. Es entwickelt daraus mit Hilfe metonymischer und metaphorischer Analogisierungen ein universalisierendes Begründungsverfahren essentialistischer Identitätsmarkierungen ethnischer Kollektive,<sup>14</sup> das die individuelle Besonderheit einer einzelnen Person nur als ephemere Oberflächenvariation einer tiefenstrukturellen Essenz des Allgemeinen kollektiver rassisch-ethnischer Kodierungen wahrnehmbar werden lässt.

Aus guten Gründen geht man davon aus, dass dieses einflussreiche Stereotypisierungssystem des kolonialen Diskurses sich so tief und nachhaltig bewusst wie unbewusst in die ‚Seelen‘ der Betroffenen auf beiden Seiten der

---

<sup>13</sup> Vgl. zu den fatalen Folgen dieser grundlegenden Deformation zwischenmenschlicher Kommunikations- und Interaktionsformen durch die deindividualisierenden Wirkungen des „officialism“ und des kollektiven Zwangs „to toe the line“ die eindringliche kolonialismuskritische Darstellung in E.M. Forsters Romanklassiker *A Passage to India*.

<sup>14</sup> Vgl. Abdul Jan Mohammed (1989). „The Economy of Manichean Allegory. The Function of Racial Difference in Colonialist Literature“, in: H.L. Gates (Hrsg.), *Race, Writing and Difference*, Chicago, S. 78–106.

kolonialen Konstellation – wenn auch zu unterschiedlichen Bedingungen – eingeschrieben hat, dass es trotz des historisch-politischen Prozesses der Dekolonialisierung nach dem 2. Weltkrieg durch die Gewinnung nationalstaatlicher Unabhängigkeit zumeist im Rahmen des lockeren Verbundes eines „Commonwealth of Nations“ keineswegs an sein Ende gekommen ist, sondern bis heute seine ungebrochene, freilich vielfach modifizierte Wirkungsmächtigkeit entfaltet und daher auch in postkolonialer Zeit die Auseinandersetzung mit dem kolonialen Erbe durch die kritische Arbeit an einer „Dekolonialisierung des Bewusstseins“ eine vordringliche Aufgabe bleibt.

Dabei wird zudem vor dem Hintergrund der begriffsgeschichtlichen Entwicklung deutlich, dass die einschneidende Bewertungsinversion, die das Hybriditätskonzept erfährt, wenn es vom angstbesetzten, mit gefährlichen Bastardsierungsprozessen assoziierten Negativbegriff im westlichen Denken der Vergangenheit zu einer positiv konnotierten Leitidee anzustrebender kultureller Vermischungen in der postkolonialen Gegenwart avanciert, zumindest aus der Perspektive der ehemaligen Kolonialherren als eine ironische Provokation wahrgenommen werden kann. Eine ähnlich kritisch-subversive Wirkung strahlt jedoch unvermeidlich aus der Sicht des ehemals kolonialen Mutterlandes und der sich mit seiner nationalen Geschichte, Kultur und Tradition identifizierenden ‚weißen‘ Briten von der alltäglichen Erfahrung postkolonialer Lebenswirklichkeit in der multikulturellen Vielfalt insbesondere der Metropole London aus. Denn dies bedeutet, dass als Folge der Massenmigration aus den früheren Kolonialländern der einst kolonial an die Peripherie verbannte externalisierte und inferiorisierte ‚Fremde‘ nun im Sinne des Slogans „the empire writes back“ nicht nur zum internen Anderen im alltäglichen interkulturellen Miteinander des nationalen Zentrums geworden ist, sondern zugleich als britischer Staatsbürger Gleichheitsrechte einfordert, als ‚hybrider‘ Migrant intellektuelle Ansprüche stellt, u.U. wie etwa Kureishi oder Rushdie anspruchsvolle „black british literature“ verfasst und somit in vielfältiger Art und Weise seine ‚Stimme‘ bei der notwendigen Neuaushandlung eines zeitgemäßen kollektiven Konzepts nationaler Identität von Britishness oder Englishness zu Gehör bringt.<sup>15</sup>

Jedoch zielt das postkoloniale Hybriditätskonzept nicht in erster Linie auf die machtpolitische Dimension einer Inversion etablierter sozialer, kultureller und ethnischer Hierarchien ab, die noch aus der Kolonialzeit stammen und bis heute wirkungsmächtig geblieben sind. Ebenso wenig propagieren Bhabha und andere Hybridisierungstheoretiker eine kollektive Re-Ethnisierung der vom kolonialen Joch befreiten Völker und Nationen durch die Feier wieder entdeckter mythischer Ursprünge und die Pflege von durch Rückbesinnung freigelegter autochthoner Kulturtraditionen im Sinne etwa

---

<sup>15</sup> Vgl. Bronwyn T. W. (1999). ‘A State of Perpetual Wandering’. *Diaspora and Black British Writers*, *Jouvert. A Journal of Postcolonial Studies* 3:38, S. 1–14: „They [Kureishi and other black British writers] are not writing as the post-independence or postcolonial subject displaced in Britain, they are writing as the British subject in a post-colonial world trying to contest and displace the dominant narrative of the nation.“ (S. 3).

der Négritude-Bewegung Leopold Senghors. Denn aufgrund der grundsätzlichen Dialogizitätsorientierung des Hybriditätsdiskurses, die auf kulturellen Kontakt und interkulturellen Austausch setzt, der sich autark dünkenden

Monologizität vermeintlich ‚reiner‘, autochthoner und totalisierter Kultursysteme und Identitätskonstrukte dagegen mit grundlegender Skepsis begegnet, würden derartige Tendenzen in die falsche Richtung weisen, eine Position, die freilich in den postcolonial studies nicht unumstritten ist.<sup>16</sup>

Schon eher eine identitätspolitische Angriffsfläche für eine Hybridisierungstheorie bilden aus nahe liegenden Gründen jedoch die für die Integrationspolitik in westlichen Staaten für Einwanderer vorgesehenen klassischen Subjektpositionen der Assimilation bzw. Akkommodation und der diasporischen Abgrenzung. Aus rollentheoretischer Sicht bezeichnen diese in ihrer dichotomischen Entweder/Oder-Struktur alternativ zu wählende Positionen mit bereits vorstrukturierten Drehbüchern und Rollenskripten, was die jeweilig erwartete Verteilung von gesellschaftlichen Rechten und Pflichten anbetrifft, die sich aber in ihrer jeweiligen Begrenzung als monologische Subjektpositionen spiegelbildlich entsprechen. Es ist kein Zufall, dass Kureishi in seinem Roman die beiden indischen Immigranten der ersten Generation, Haroon und Anwar, eben diese Subjektpositionen der Assimilation (Haroon bis zu seiner Metamorphose als Buddha) bzw. der diasporischen Abgrenzung (Anwar) einnehmen lässt, deren jeweiliges Scheitern detailliert inszeniert und über die kritische Bilanzierung ihrer Negativität zugleich ganz im Sinne der Hybridisierungsidee auf notwendige interkulturelle Austausch- und Vermittlungsprozesse aus einer in-between-Position verweist, so dass der Roman signifikanterweise komplementär zu der Negation monologischer Subjektpositionen in der falschen Alternative von Assimilation oder diasporischer Abgrenzung zugleich durch Dialogizität und Hybridität sich auszeichnende in-between-Positionen positiv affirmiert, die er exemplarisch an Karim, Anwars Tochter Jamila und dem zum Buddha transformierten Haroon narrativ ausgestaltet.<sup>17</sup> Mit einigem Recht kann man daher argumentieren, dass in einem gewissen Sinne reale Menschen in analogen Situationen wie denen, mit denen sich die Hauptfiguren von *The Buddha of Suburbia* auseinandersetzen, die eigentlich primären Adressaten des postkolonialen Hybriditätsdiskurses darstellen, als dessen Hoffnungs- und Bannerträger sie aber zugleich auch fungieren.<sup>18</sup>

Dieser Eindruck verstärkt sich noch, wenn man exemplarisch zwei repräsentative Definitionen und Beschreibungen des Hybriditätskonzepts zu Rate zieht, wie sie Elisabeth Bronfen in ihrer Einleitung zu einem diesem Begriff

<sup>16</sup> Vgl. u. a. Goetsch, S. 143ff.

<sup>17</sup> Vgl. Winkgens, S. 196ff. u. Bart Moore-Gilbert, „Hanif Kureishi’s *The Buddha of Suburbia*. Hybridity in Contemporary Cultural Theory and Artistic Practice“, *Qwerty* (1997), S. 191–207.

<sup>18</sup> Vgl. z. B. Bertold Schoene „Herald of Hybridity. The Emancipation of Difference in Hanif Kureishi’s *The Buddha of Suburbia*“, *International Journal of Cultural Studies*, 1:1 (1998), S. 109–128.

gewidmeten Sammelband und Salman Rushdie in einem Nachwort zu seinem skandalisierten Roman *The Satanic Verses* formulieren:

- Hybrid ist alles, was sich einer Vermischung von Traditionslinien oder von Signifikantenketten verdankt, was unterschiedliche Diskurse und Technologien verknüpft, was durch Techniken der collage, des samplings, des Bastelns zustande gekommen ist.<sup>19</sup>
- Mein Indien beruhte schon immer auf den Ideen von Vielfalt, Pluralität, Hybridität. ... [Die Satanischen Verse bieten daher] eine Sicht auf die Welt aus Migrantenaugen. Die Satanischen Verse feiern Hybridität, Unreinheit, Vermischung, die Transformation, die aus neuen und unerwarteten Kombinationen von Menschen, Kulturen, Ideen, politischen Anliegen, Filmen, Songs entspringt. Sie freuen sich über Bastardisierung und fürchten den Absolutismus des Reinen. Melange, Durcheinander, ein bisschen von diesem, ein bisschen von jenem: so betritt Neuheit die Welt. Dies ist die große Möglichkeit, die die Massenmigration der Welt bietet, und ich habe versucht, sie zu ergreifen. Die Satanischen Verse sind für Wandel-durch-Verschmelzung, Wandel-durch-Verbindung. Es ist ein Liebeslied für die Bastarde in uns selbst.<sup>20</sup>

Die in Beschreibungen wie diesen zum Ausdruck kommenden zentralen Implikationen eines hybriditätsorientierten Denkens lassen sich thesenartig zugespitzt in vier Punkten zusammenfassen:

1. In Einklang mit der „anti-totalitären Option“ der Postmoderne und ihrer „positiven Vision radikaler Pluralität“ geht es bei den collage- und patchworkartigen Vermischungen in Kultur und Identitätsbildung nicht um große, sich zu totalisierenden neuen Ganzheiten schließende Synthesen und ‚Aufhebungen‘ dialektischer Provenienz. Vielmehr wird das Ziel verfolgt, durch Kreuzungen ‚kleine‘, provisorisch bleibende ‚Einheiten in der Differenz‘ neu zu bilden, die im Sinne postmodernen Denkens aus der „Erfahrung des Rechts des Verschiedenen und aufgrund ihrer Einsicht in den Mechanismus seiner Verkennung“, etwa der, „dass jeder Ausschließlichkeitsanspruch nur der illegitimen Erhebung eines in Wahrheit Partikularen zum vermeintlich Absoluten entspringt“, aus Überzeugung mit den Worten Wolfgang Welschs „für die Vielheit heterogener Konzeptionen, Sprachspiele und Lebensformen nicht aus Nachlässigkeit und nicht im Sinne eines billigen Relativismus“, sondern aus Gründen geschichtlicher Erfahrung und aus Motiven der Freiheit eintreten. „Ihr philosophischer Impetus ist zugleich ein tief moralischer“.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Bronfen/Marius, S. 14.

<sup>20</sup> Salman Rushdie, *Imaginary Homelands*, London, 1991, zit. u. übers. nach Bronfen/ Marius, S. 28f.

<sup>21</sup> Welsch, S. 5.

2. In diesem Kontext ist die hybride Prädisposition von Menschen, die sich zwischen unterschiedlichen kulturellen Traditionen und Ethnien positionieren, nicht länger als ein ihnen inhärentes Stigma im Sinne der diskriminierenden Stigmatisierung des „not white, not quite“ anzusehen. Es stellt vielmehr ein in besonderem Maße zeitgemäßes und zukunftsorientiertes Potential individueller wie kollektiver Handlungsoptionen dar, dessen Chancen die möglichen Risiken bei weitem überwiegen. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese positiv bewertete hybride *in-betweenness* mit der kritisch vollzogenen Dekonstruktion der europäischen Idee vermeintlich ‚reiner‘ Nationen als diskursiv produzierter ‚imaginärer Gemeinschaften‘ (B. Anderson) konvergiert und daher Hybridität als konstitutive Signatur einer globalisierten Welt postmoderner Realität begriffen wird, deren angemessener Verarbeitung und Anerkennung in erster Linie traditionsgesättigte ethnische Stereotypisierungen, kollektiv induzierte imaginäre Verkennungsstrukturen und ideologisch funktionalisierte monologische Identifikationsmechanismen im Wege stehen.<sup>22</sup>
3. So wie signifikanter Weise Karim und seine Freunde in Kureishis Roman trotz mancher alltäglicher Diskriminierungserfahrungen und gelegentlich erlebter fremdenfeindlicher Gewaltakte sich nicht dominant als bemitleidenswerte Opfer ihrer soziokulturellen ‚Anomalie‘ als hybride „half-castes“ begreifen, so plädiert auch der Hybriditätsdiskurs folgerichtig für die notwendige Überwindung einer der vergangenheitsorientierten Logik des Kolonialerbes gehorchenden falschen Identifikation mit der Opferrolle und für eine sich in seiner Differenzstruktur selbstbejahende Annahme als hybrides Subjekt und damit als Träger eines chancenreichen Potentials für kreativ zu vollziehende pluralisierte Realisierungsmöglichkeiten kultureller Äußerungen und individueller Identitätskonstruktionen.<sup>23</sup>
4. Deutlich erkennbar wird nicht zuletzt durch Rushdies „Liebeslied für die Bastarde in uns selbst“ die enge Affinität des Hybriditätsdiskurses zu einer Vorstellung individueller Identität nicht als einheitlich-totalisierend verfasstem essentialistischem Kernselbst, sondern als einer selbstreferentiellen intrapsychischen Beziehungsdynamik pluralisierter, vielstimmig-heterogener Antriebe, Wünsche, Prägungen und Ideen im Sinne dessen, was Paul Ricoeur trefflich als „das Selbst als ein Anderer“ – so der Titeleseiner wichtigen Studie – bezeichnet hat.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Vgl. Anderson, B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London.

<sup>23</sup> Als „half-caste“ wird Karim von Regisseur Shadwell bezeichnet, der ihm im Rahmen der fixierenden Annahmen einer „ethnic authenticity“ auch die Rolle des Mowgli in einer Theaterproduktion von Kiplings *The Jungle Book* zuweist. Vgl. im einzelnen Kureishi, S. 141 u. 146ff.

<sup>24</sup> Vgl. Ricoeur, P. (1996). *Das Selbst als ein Anderer*, München.

Noch deutlicher lässt sich die eigentliche Zielrichtung der Hybridisierungsidee, die sehr oft utopisch-visionäre Züge anzunehmen scheint, konturrieren, wenn man einige der gewichtigen theoretischen Neuakzentuierungen Homi Bhabhas, des nach wie vor einflussreichsten und bedeutendsten Exponenten postkolonialer Theorie, mit einbezieht. Konsequenterweise von der Prämisse ausgehend: „Cultures are never unitary in themselves, nor simply dualistic in the relation of Self to Other“ (S. 35f.), und folgerichtig in Ablehnung sowohl der Vorstellung in sich reiner, autochthoner kultureller Systeme („purity of culture“ S. 37) als auch jeglicher Formen einer „celebratory romance of the past“ (S. 9), artikuliert Bhabha in *The Location of Culture* eine umfassend ansetzende, revisionistische Neuinterpretation des historischen wie gegenwärtigen Feldes der kolonialen wie postkolonialen Konstellation unter den Leitbegriffen der *ambivalence*, der *hybridity* und einer *politics of cultural difference*.<sup>25</sup> Ihr eigentliches Ziel, so kann man argumentieren, besteht in dem begründeten Nachweis, dass nicht erst in der postkolonialen Ära die Herrschaftsbeziehungen zwischen Kolonialisierern und Kolonialiserten ambivalent und porös geworden sind. Vielmehr beginnen die ehemals als monolithische kulturelle Entitäten, die sich in fixierten Machthierarchien antagonistisch gegenüber stehenden kulturellen Systeme, erst unter den Bedingungen eines postmodernen Multikulturalismus, sich wechselseitig zu beeinflussen. Vielmehr war schon die koloniale Konstellation – so eine zentrale These Bhabhas – entgegen der expliziten Intention der Kolonialherren, die offene interkulturelle Interaktionsdynamik von Kulturkontakten durch machtpolitische Kontrollprozeduren zu deformieren und still zu stellen, durch ambivalente Austausch- und Wechselwirkungsprozesse bestimmt. Diese haben auf beiden Seiten Spuren hinterlassen, die freilich aufgrund der diskursiven Wirkungseffekte der kolonialen Machtasymmetrie und des kolonialen Diskurses gewissermaßen ‚untergründig‘ und unbewusst abgelaufen und daher zumeist verdrängt, verschoben und verleugnet worden sind.

Auf dieser Basis verbindet Bhabha in seiner Studie zwei eng miteinander verflochtene und sich wechselseitig ergänzende Argumentationsstränge. Zum einen rekonstruiert er die Grundbedingungen der kolonialen Konstellation und setzt innovative Akzente bei der Reinterpretation zentraler Phänomene wie der „sly civility“ oder dem „colonial mimicry“, indem er diese konsequent unter dem Vorzeichen einer grundlegenden Ambivalenz deutet, deren unbewusste und nicht intendierte Wirkungen beide Seiten, Kolonialisierer wie Kolonialiserte, erfassen und verändern. Unter Rückgriff auf zentrale poststrukturalistische Denkfiguren, wie das *Différance*-Konzept Derridas oder die disseminierenden unkontrollierbaren Wirkungen von Diskursformationen und Machteffekten im Sinne Foucaults betont er dabei die Wechselwirkungsprozesse, die auf beiden Seiten tief greifende ‚Spuren‘

---

<sup>25</sup> Vgl. hierzu im einzelnen und auf den folgenden Seiten Homi K. Bhabha, *The Location of Culture*, London, 1994. Die im Text angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf diese Ausgabe.

hinterlassen und eben nicht nur bei den *natives* als den vermeintlichen ‚Opfern‘.

Aussagekräftigstes Beispiel für solche ‚unbewussten Spuren‘ diskursiv erzeugter Sinneffekte aus westlicher Perspektive sind die Phänomenvarianten einer ‚Wiederkehr des Verdrängten‘, die psychoanalytisch immer mit einer affektiv aufgeladenen Wiederbegegnung mit einem fremd gewordenen Eigenen einhergeht, wobei die emotionalen Reaktionen zwischen Angst und xenophobischer Aggression sowie der triebhaften Lust des Begehrens oszillieren können. Denn wenn im kolonialen Diskurs die fremde Alterität der *natives* mit den im westlichen Identitätskonstrukt verdrängten und abgespaltenen Anteilen von Natur, Wildheit, Körperlichkeit und Sexualität identifiziert wird, also durch die psychischen Mechanismen von Verdrängung, Verschiebung und Projektion das intern Marginalisierte am ‚Ort des Anderen‘ externalisiert wird, dann nimmt es nicht Wunder, dass der erotisierte Körper des Exotisch-Fremden imaginär mit sexueller Potenz und erotischer Lusterfüllung assoziiert wird. Folglich werden die stets individuell sich manifestierende Lust am Fremden und das Begehren nach interethnischer Paarung zugleich durch tief greifende diskursiv erzeugte Sinneffekte transindividuell präformiert und kodiert. Daraus erklären sich tiefenstrukturell die hohe Frequenz und die zentrale Funktion interethnischer Liebesbeziehungen in klassischen Texten der Kolonalliteratur von Conrad über Forster bis zu Doris Lessing, in denen die Faszination für den erotisierten Fremden als Tabu und Transgression ausgestaltet wird und daher neben lustvollem Begehren vor allem Angst und Aggression auslösen. Daraus erklärt sich aber auch, weshalb in postkolonialen Romanen wie etwa *The Buddha of Suburbia* unter dem Einfluss der ‚permissiven Gesellschaft‘ und einer sexuellen Befreiung in den kulturellen Rahmenbedingungen der 60er und 70er Jahre weniger die Angst und Aggression auslösenden Wirkungen interethnischer Paarungen im Vordergrund stehen, sondern deren vermeintlich gesteigerte hedonistische Lustpotentiale, die sie sexuell experimentierfreudigen Zeitgenossen gemäß den internalisierten postmodernen Mentalitätsstrukturen eines konsumptionistischen, multikulturellen ‚Supermarkts‘ zu versprechen scheinen.<sup>26</sup>

Zum anderen kommentiert Bhabha die wesentlich veränderten Bedingungen interkultureller Begegnungen in der Gestalt postkolonialer Multikulturalität, wendet sich folgerichtig gegen alle Re-Ethnisierungsbestrebungen im Sinne von Vorstellungen einer *ethnic authenticity* und plädiert anhand der Leitbegriffe *hybridity* und einer *politics of cultural difference* entschieden für eine offene, enthierarchisierte Interaktionsdynamik konkreter, in sich selbst bereits hybridisierter Individuen, deren Identifikations- und Zugehörigkeitsbedürfnisse nicht ethnisch-kulturell fixiert sind. Bhabha setzt damit auf die Emergenz neuer „kultureller Ordnungen des Nicht-Beliebigen“, welche die tradierten Dualismen zu transzendieren vermögen.

<sup>26</sup> Vgl. hierzu im einzelnen Winkgens, S. 202ff.

Eine besondere Tragweite entfaltet seine wegweisende Unterscheidung zwischen *cultural diversity* und *cultural difference*, mit deren Hilfe eine metakritische Position gegenüber den immanenten Grenzen eines aufgeklärt-toleranten, postmodernen Multikulturalismus ermöglicht wird, als des vermeintlich avanciertesten Modells der Organisation kultureller Differenz. Denn das Modell des Multikulturalismus gehorcht „restrictive notions of cultural identity“ (S. 38) und damit einer Logik von *cultural diversity*, verstanden als „the recognition of pre-given cultural contents and customs“. Kulturelle Verschiedenartigkeit impliziert und repräsentiert zugleich „radical rhetoric of the separation of totalized cultures, that live unsullied by the intertextuality of their historical locations, safe in the Utopianism of a mythic memory of a unique collective identity“ (S. 34). Die prozesshafte Dynamik hybridisierender kultureller Differenzbildung dagegen „is a process of signification through which statements of culture or on culture differentiate, discriminate and authorize the production of fields of force, reference, applicability and capacity“.

Mit Hilfe des Konzepts der *cultural difference* möchte Bhabha einen kulturanthropologischen Grundbefund interkultureller Begegnungen reaktentuiieren, dass nämlich „the problem of cultural interaction emerges only at the signifiatory boundaries of cultures, were meanings and values are (mis)read or signs are misappropriated. Culture emerges as a problem, or a problematic, at the point at which there is a loss of meaning, in the contestation and articulation of everyday-life, between classes, genders, races, nations.“ (S. 34) Dieser *third space* des Kulturkontaktes, der interkulturellen Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung ist als Schauplatz dynamischer Interaktionsprozesse, Hybridisierungen und Veränderungen zu konfigurieren, durch den „we may elude the politics of polarity and emerge as the others of our selves“ (S. 39). Er eröffnet damit zugleich durch „a discontinuous intertextual temporality of cultural difference“ (S. 38) erst jene unkontrollierbare ‚Raum-Zeit‘ des Kulturkontaktes als Möglichkeit „to conceptualizing an *international culture*, based not on the exoticism of multiculturalism or the *diversity* of cultures, but on the inscription and articulation of culture’s *hybridity*“ (S. 39).

Mit seiner einflussreichen Metakritik an den Grenzen des Modells postkolonialer Multikulturalität im Sinne nebeneinander koexistierender, sich möglichst wechselseitig tolerierender, aber sich distinktiv gegeneinander abgrenzender kultureller Entitäten, das in letzter Instanz der postmodernen Disposition zum Konsumfetischismus und zu einer supermarktanalogen exotischen Vielfalt von Kulturen Vorschub leistet, aus der man, gesichert in seiner eigenen kulturellen Identität, sich hedonistisch nach eigener Wahl beliebige Teilelemente ‚einverleiben‘ kann, plädiert Bhabha also entschieden für ein hybridisierendes Aufbrechen stereotyp fixierter Vorstellungen ethnischer Kollektive und damit für eine wieder zu gewinnende offene Interaktionsdynamik interkultureller Begegnungen mit ihren folgereichen Vermischungen und Wechselwirkungen, die alle Beteiligten dynamisch-

prozesshaft verändern können. Sein als „politics of cultural difference“ bezeichnetes Hybriditätskonzept korreliert damit auf signifikante Weise mit den Ideen einer „dialogischen Hybridität“ wie sie in einem anderen Kontext und historisch sehr viel früher der russische Literaturkritiker Michail Bachtin im Blick auf die ‚inszenierte Redevielfalt‘ des polyphonen Romans formuliert hat.

Nicht nur definiert Bachtin Hybridisierung als „a mixture of two social languages within the limits of a single utterance, an encounter, within the arena of an utterance between two linguistic consciousnesses“, er umreißt auch die konstruktive dialogische Austauschdynamik von Sprachen und Kulturen in der produktiven Spannung von statischer Koexistenz und hybridisierender Vermischung prägnant in einer Weise, welche Grundideen Bhabhas vorweg zu nehmen scheint: „A dialogue of languages is a dialogue of social forces perceived not only in their static co-existence, but also as a dialogue of different times, epochs and days, a dialogue that is forever dying, living, being born: co-existence and becoming are here fused into an indissoluble concrete unity that is contradictory, multispeached and heterogeneous.“<sup>27</sup>

Wenn wir abschließend im Kontext unserer Eingangsüberlegungen und den dabei aufgeworfenen Fragen die wichtigsten Befunde zum postkolonialen Hybridisierungsdiskurs und zur Theorie der Hybridität noch einmal Revue passieren lassen und dies mit einem kurzen konkretisierenden Blick auf Problem- und Phänomenvarianten hybrider Kulturen und Identitäten in der aktuellen Lebenswirklichkeit Großbritanniens und Deutschlands verknüpfen, dann ist vorab grundsätzlich Folgendes zu konstatieren: Noch immer scheinen Theorie und gesellschaftliche Praxis in der Gegenwart der westlichen Einwandererstaaten meilenweit auseinander zu klaffen, noch immer scheinen manch denk- und auch wünschbare Aspekte des Hybriditätskonzepts in Anbetracht der politisch-sozialen Schwierigkeiten und Widerstände der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit eher Züge des Visionär-Utopischen zu verraten als realisierbare Handlungspotentiale zu bezeichnen, wenn man an aktuelle Ereignisse wie etwa die Landtagswahl in Hessen, die Brandkatastrophe von Ludwigshafen (beide im Januar 2008) oder Terroranschlagspläne mit vermutetem oder bestätigtem fundamentalistisch-islamistischen Motivationshintergrund in London und Deutschland denkt. Dessen ungeachtet lässt sich aber auch nicht leugnen, dass viele Veränderungen und Entwicklungen im kulturellen Phänomenbereich mit den Leitvorstellungen hybrider Kulturen zu konvergieren scheinen.

---

<sup>27</sup> Bachtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*, hg. M. Holquist, Austin/London, S. 358 u. 365. Bachtin schreibt auch: „But unintentional unconscious hybridisation is one of the most important modes in the historical life and evolution of all languages. We may even say that language and languages change historically primarily by means of hybridisation, by means of a mixing of various ‘languages’ co-existing within the boundaries of a single dialect, a single national language but the crucible for this mixing always remains the utterance.“ (S. 385f.)

So lassen sich etwa deutlich beobachtbare Entwicklungen der Ess- und Kochkultur in Deutschland und Großbritannien von den 50er Jahren bis heute mit einem hohen Maß an unmittelbarer Evidenz als exemplarischer Beleg für das integrative Zusammenwirken von multikultureller Koexistenz und produktiver Hybridisierung beschreiben. Skizzenhaft verkürzt, können wir in beiden Ländern Ende der 1950er Jahre bei aller regionaler Varianz von einer vergleichsweise homogenen, einheitlichen und gewachsenen typisch britischen bzw. deutschen Kochkultur (in Deutschland bis heute als ‚gut bürgerliche Küche‘ bezeichnet) mit sich von anderen nationalen Esskulturen unterscheidenden Eigentümlichkeiten, aber auch charakteristischen Geschmacksbegrenzungen ausgehen. Unter dem Einfluss der Internationalisierung der Lebensmittelproduktion und der Essensmärkte, vor allem aber der zum Teil völlig differenten Kochtraditionen größerer Einwanderergruppen (in Deutschland vor allem der Italiener und Türken, in Großbritannien der vielen Ethnien aus den Commonwealth-Nationen) werden diese in den folgenden Jahrzehnten um ethnisch und national spezifische Koch- und Esskulturen ergänzt und pluralisiert, die im Sinne multikultureller Vielfalt und Koexistenz mit den einheimischen Kochtraditionen konkurrieren. Dies erlaubt es Konsumenten, je nach eigenen Geschmackspräferenzen Neues auszuprobieren und zu verschiedenen Anlässen unterschiedliche Wahlentscheidungen zwischen ethnisch pluralen und differenten Kochkulturen zu treffen.

Doch wichtiger noch als diese multikulturelle Koexistenz erweisen sich die hybridisierenden Mixturen und Wechselwirkungen im kulturellen Kontakt der Essgewohnheiten untereinander, vor allem aber die zunehmende Durchdringung einheimischer Ess- und Kochtraditionen mit ‚neuen‘ Gewürzen, Zutaten, pflanzlichen und tierischen Produkten, die nicht nur als geschmacklich besonders ansprechend empfunden werden, sondern ihrerseits auch neue ‚hybride‘ Geschmackskodierungen hervorbringen und somit veränderte Essgewohnheiten nachhaltig zu stabilisieren vermögen. Mit anderen Worten hat sich in England wie Deutschland durch interkulturelle Einflüsse und Hybridisierungen die Esskultur entscheidend – und man darf wohl süffisant hinzufügen – zum Besseren verändert. Dabei sollte allerdings nicht verschwiegen werden, dass eine andere Form der interkulturellen, oder besser der transkulturellen Durchdringung von Essgewohnheiten, in diesem Fall der oft nicht zu unrecht als ‚Amerikanisierung‘ kulturkritisch stigmatisierte Siegeszug der Fastfood-Ketten keineswegs uneingeschränkt als positive Internationalisierung der Esskultur zu werten ist.

Bei aller gebührenden Einschränkung in Anbetracht der vergleichsweise marginalen Bedeutung, die der Esskultur im Vergleich zu sensibleren und zentraleren Bereichen der kulturellen Selbstidentifikation von Personen und Kollektiven zukommt, lassen sich anhand dieses illustrativen Beispiels doch drei Sachverhalte verallgemeinern:

1. Nicht jede Mischung schmeckt, nicht alles lässt sich beliebig mit allem ‚hybridisieren‘, d. h. kulturelle Vermischungen können gelingen, sie können

aber ebenso scheitern, und dies ist bei der Einschätzung von interkulturellen Wechselwirkungen qualitativ zu berücksichtigen.

2. Multikulturelle Pluralität und Koexistenz im Sinne der *cultural diversity* und hybride Kulturmischungen im Sinne emergierender neuer Gestalten der *cultural difference* stehen in einem Spannungs- nicht aber in einem dichotomischen Ausschließlichkeitsverhältnis zueinander, wie es Bachtin begrifflich präzisiert hat. Durch Hybridisierung entstehende neue Kombinationen, und Ordnungen sind als provisorische Einheiten von Differenz zu konzipieren, deren differente Eigenheiten nicht zum Verschwinden gebracht werden können und sollen, also nicht dialektisch ‚aufzuheben‘ sind.
3. Wie es das Beispiel der Esskultur illustriert, ist es das produktive Zusammenspiel sowohl von durch hybridisierende Einflüsse intern ihrerseits modifizierten ethnisch differenten Kochtraditionen als statischer Faktor multikulturelle Pluralität als auch von der durch Hybridisierung erst produzierten neuen Kodierungsgestalt einheimischer Ess- und Geschmacksgewohnheiten als dynamischem Interaktionsprozess, das zusammen neben einem Mehr an freiheitlichen Wahlmöglichkeiten des Einzelnen über die Vervielfältigung und Sensibilisierung des Geschmacksvermögens zu einer gesteigerten Lebensqualität beiträgt.

Und wie steht es, abschließend gefragt, um die Hybridisierung in individuellen wie kollektiven Identitätsbildungsprozessen? Wie schon mehrfach angedeutet, ist Hybridisierung inkommensurabel mit einem Identitätsbegriff, der sich an dem Sich-Selbst-Gleichsein einer Person über die Zeit hinweg im Sinne essentialistischer Vorstellungen eines ursprünglich-naturwüchsigen ‚Kernselbst‘ orientiert. Mit anderen Worten, erst wenn identitätstheoretisch die Umstellung von der *Idem*-Identität auf die *Ipsé*-Identität, von der Selbigkeit zu Selbstheit im Sinne Ricoeurs vollzogen worden ist, also Identität vor dem Hintergrund des „affektiv-voluntativen Sich-zu-Sich-Verhaltens“ individueller Personen identitätsphilosophisch als lebenslanger, von der endlichen Zeitlichkeit existentieller Selbstsorge bestimmter Prozess der im Wissen um diskursive Bedingtheiten und kontingente Widerfahrnisse selbstreflexiv gestalteten Identitätskonstruktion verstanden wird, lässt sich die Hybridisierungsidee sinnvoll einfügen. Erst dann kann diese einen zentralen und notwendigen Beitrag zu einer nicht nur denk- sondern auch lebbareren Vorstellung individuell zu vollziehender Hybridisierungen im Rahmen der Kontinuierungsleistungen und Kohärenzbildungsprozesse eines bejahenswerten Lebens leisten.<sup>28</sup> Aus Raum- und Zeitgründen kann ich die Richtung des hiermit Gemeinten nur skizzenhaft andeuten.

---

<sup>28</sup> Vgl. Ricoeur, u.a. S. 9ff. u. Ernst Tugendhat, *Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen*, Frankfurt, 1979, S. 189ff.

Orientiert man sich etwa an den theoretisch avancierten und absolut plausibel begründeten identitätsphilosophischen Überlegungen Jürgen Straubs, dessen axiomatische Weichenstellungen, wie die differenztheoretisch fundierte Prämisse eines „konstitutiven Selbstentzugs“ oder die Rede von Identitätsbildung als Ziel einer „Aspiration“, hier nur erwähnt werden können,<sup>29</sup> dann lässt sich zeigen, wie individuelle Hybridisierungen insbesondere für die Herstellung von Kontinuität und Kohärenz im individuellen Identitätskonstrukt unter den Lebensbedingungen einer postmodernen Welt konstitutiv sind. Kontinuität meint in diesem Zusammenhang „die temporale Einheit eines Selbst, das nicht wegen irgendwelcher eventueller Konstanz von ‚etwas‘ das ‚gleiche‘ bleibt, sondern aufgrund der aktiven Kontinuierungsleistungen eines um sich selbst sorgenden Subjekts, das sich trotz der in der Zeit erfolgten und noch bevorstehenden, trotz aller erfahrenen und erwarteten (kontingenten) Veränderungen und Entwicklungen als nämliches versteht, zu verstehen gibt und praktisch präsentiert (S. 285). Einer Person, die, wie etwa Karim in Kureishis Roman, „irreduzibel heterogene, sich widerstreitende Erfahrungen, Erwartungen, Widerfahrnisse, Handlungen, Motive, Intentionen und Orientierungen ‚auszutragen‘, zu ‚relationieren‘, zu synthetisieren und in *einen*, freilich von subjektiv erlebten und praktisch bedeutsamen ‚Spannungen‘ durchzogenen Lebenszusammenhang zu integrieren hat“, werden, will sie nicht den Pathologien einer „multiplen Persönlichkeit“ verfallen, hybridisierende Relationierungsleistungen abverlangt, wenn sie die Brüche und Diskontinuitäten ihrer biografischen Erfahrungsgeschichte „im Zuge einer komplexen Bearbeitung von Kontingenz in den insgesamt intelligiblen Zusammenhang *einer* Lebensgeschichte und personalen Identität“ sinnhaft integrieren will (S. 285).

Wenn desgleichen die Kohärenzerwartung meint, „dass unter Identität auf synchroner Ebene ein stimmiger Zusammenhang zu verstehen ist, eine Struktur, die aus miteinander verträglichen, zueinander passenden Elementen gebildet wird und insgesamt, ganz im gestaltpsychologischen Sinne, mehr oder anderes darstellt, als die bloße Summe ihrer Teile“ (S. 287), dann kann gerade eine ‚zwischen den Kulturen‘ sich positionierende Figur wie Karim nur schwerlich den engen Konsistenzanforderungen logischer Widerspruchsfreiheit zwischen verschiedenen und heterogenen Orientierungen und Erwartungen seiner Lebenspraxis genügen. Wohl aber kann sie in Anbetracht der historisch und kulturell variablen Kohärenznormen – „Was jeweils in einer Gemeinschaft, Gesellschaft oder Kultur als kohärentes Regel-, Maximen- oder Orientierungssystem gelten soll oder anerkannt wird, ist variabel, aushandlungsbedürftig und wandelbar. Die Kriterien, die darüber entscheiden, was in kohärenter Weise von einer Person gesagt oder getan werden kann (im ‚privaten‘ oder ‚öffentlichen‘, jeweils nicht zuletzt durch Rollenvorgaben geregelten Leben), sind empirisch kontingent und keiner univer-

---

<sup>29</sup> Vgl. hierzu im einzelnen Straub, J. (2004). „Identität“. In: Jaeger, F. u. Liebsch, B. (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 1., Stuttgart, S. 277–303.

salen Logik der Widerspruchsfreiheit von Aussagen unterworfen“ (S. 287) – durch aktive selbstverantwortete Hybridisierungen Kohärenzbildungsprozesse in der temporalen Sequenz des eigenen Lebensvollzugs ausgestalten, die sinnhaft Brücken schlagen und lebbar Sinnrelationen zwischen vermeintlich widersprüchlich-heterogenen Elementen herstellen. Damit kann eine solche Figur zugleich durch die Konvergenz mit analogen Verhaltensweisen anderer Figuren wie Jamila oder Haroon einen nicht zu unterschätzenden ‚kleinen‘ Beitrag zur innovativen Neuaushandlung und Umkodierung sowohl der historisch wandelbaren Regelsysteme kohärenten Verhaltens als auch der Grundlagen kollektiver Identitäten leisten, die sich durch die partiell geteilte Gemeinsamkeit von Identifikationsbedürfnissen und Zugehörigkeitsgefühlen auszeichnen.<sup>30</sup>

Eben solche hybridisierenden Kontinuierungs- und Kohärenzbildungsleistungen im Dienste eines autonomen und bejahenswerten individuellen Identitätskonstrukts vollzieht Karim in seinem hybriden Lebensentwurf – so meine abschließende These – zum einen allgemein durch das Schreiben und die Sinnstruktur seiner nach den Mustern des Entwicklungsromans modellierten Autobiographie. Zum anderen vor allem durch das zwar verspätete, aber explizit thematisierte Bekenntnis zu seiner *Indishness*. Dies erlaubt es ihm, sich in der heterogenen Pluralität seiner internen wie externen Disposition anzunehmen und durch aktive Hybridisierung seine weiterhin dominant westliche Lebensorientierung mit der Einsicht kohärent zu verknüpfen: „So if I wanted the additional personality bonus of an Indian past, I would have to create it.“ (S. 213) Diese Einsicht aber zeitigt einschneidende Konsequenzen. So empfindet er anlässlich des nach muslimischen Ritualen erfolgenden Begräbnisses von Anwar tiefe Scham- und Mangelgefühle: „I felt ashamed and incomplete at the same time, as if half of me were missing and as if I’d been colluding with my enemies, those whites who wanted Indians to be like them.“ (S. 212) Und unmittelbar im Anschluss an das Begräbnis bekennt er: „It was only with these two [Jamila and her husband Changez] that I felt part of a family. The three of us were bound together by ties stronger than personality and stronger than the liking or disliking of each other.“ (S. 214)

---

<sup>30</sup> Zur ideologischen Problematik der Rede von ‚kollektiver Identität‘ und zum Vorschlag einer ‚rekonstruierenden Nachschrift‘ kollektiver Identifikationsbedürfnisse vgl. ebda., S. 290ff.

# Handlung und Orientierung im interkulturellen Raum

*Elias Jammal*

## **Vertrauen im interkulturellen Kontext – Fokus: Deutsch-Arabische Wirtschaftsbeziehungen**

In seinem Zwischenbericht zu Forschungen zum Thema Vertrauen im Interkulturellen Kontakt (Fokus: arabische Kulturen) beschreibt Prof. Dr. Elias Jammal das komplizierte Konstrukt des Vertrauensbegriffs. Anhand von Interviews mit unterschiedlichen Akteuren verdeutlicht er die abweichende Gewichtung und Interpretation des Vertrauensbegriffs. Ein Zwischenergebnis besteht in der Annahme, dass in arabischen Ländern Vertrauen grundsätzlich eher auf der Beziehungsebene gebildet wird, während in den westlichen Ländern Vertragsorientierung eine bedeutender Rolle spielen kann.

*Matthias Otten*

## **Die Bedeutung des Anderen für die interkulturelle Profession**

In seinem Beitrag diskutiert Dr. Matthias Otten die Herausforderungen und Chancen der interkulturellen Profession und meint damit die Arbeit all jener, die im multinationalen Umfeld tätig sind. Dabei stellt er die Idee in den Vordergrund, dass die Reflexionsbedürftigkeit kultureller Differenzenerfahrung das Arbeitsgebiet grundsätzlich begründet. Als zentrale Aufgabe der interkulturellen Profession identifiziert er die Aufgabe, den Umgang mit dem Anderen und dem Fremden förderlich zu gestalten und den kompetenten Umgang mit kultureller Heterogenität zu fördern.



Elias Jammal

# **Vertrauen im interkulturellen Kontext – Fokus: Deutsch-arabische Wirtschaftsbeziehungen<sup>1</sup>**

## **1. Einleitung**

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf dem von der Landesstiftung Baden-Württemberg geförderten Forschungsprojekt „Determinanten deutsch-arabischer Vertrauensbildungsprozesse“ des Orient Instituts für Interkulturelle Studien (OIS) an der Hochschule Heilbronn. Das dreijährige Projekt begann im Januar 2006 und befindet sich nun am Ende des dritten Jahrs. Das Projekt untersucht folgende Fragestellungen:

Wie lassen sich Vertrauenssemantik und Vertrauensgenese zwischen deutschen und arabischen Fach- und Führungskräften sowie zwischen den arabischen Fach- und Führungskräften selbst (bezogen auf die vier Länder Ägypten, Katar, Libyen und die Vereinigten Arabischen Emirate) erfassen und erklären?

Wie noch zu zeigen sein wird, eignet sich das Konzept der Vertrauensprototypen (Schweer 2008), gekoppelt mit den sogenannten „transformation approaches“ (Lewicki und Bunker 2006) zur Erfassung und zum Verständnis von Vertrauenssemantik und -genese.

## **2. Was ist Vertrauen?**

Es existieren zahlreiche Ansätze zur Definition des Vertrauensbegriffs, und die Unterschiede hängen oftmals von der jeweiligen Fachdisziplin ab, in der die Forscherinnen und Forscher beheimatet sind. Ethnologen, Psychologen, Soziologen – um nur einige zu nennen – beleuchten den Begriff unterschiedlich. Gleiches gilt im Übrigen für den Kulturbegriff. Demnach konnte innerhalb der bisherigen Forschung noch keine einheitliche Definition gefunden werden (Schweer & Thies 2003), allerdings besteht ein Konsens hinsichtlich gewisser Merkmale, die Vertrauen beschreiben. Viele Vertrauensdefinitionen verweisen dabei auf a) das Phänomen des „sich verlassen auf“ (vgl. Lerntheorie von Rotter 1981; Thomas 2005), b) den Faktor Risiko (Lewis & Weigert 1985; Luhmann 2000), c) die Erwartungshaltung und d) die Bereitschaft, sich verletzbar zu machen (Rousseau et al 1998).

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Text ist eine gekürzte Fassung des bei der Zeitschrift PERSONNEL REVIEW eingereichten englischsprachigen Beitrags „Trust Prototypes in Arab-German Business Relations“.

Insgesamt haben sich die Modelle und Konzepte von Vertrauen im Laufe der Zeit gewandelt. Frühe psychologische Ansätze der Vertrauensforschung gingen entweder von Vertrauen als situative (Deutsch, 1960, 1973) oder als personale Variable (Erikson 1963, 1966, 1971; Rotter 1967, 1971, 1980) aus. Die situative Variable von Deutsch (1960) beschreibt, dass eine Vertrauenshandlung aus einer bestimmten Situation resultiert und auf sorgfältigem Abwägen von positiven und negativen Konsequenzen beruht. Im Gegensatz dazu thematisiert Rotter (1981) die personale Variable, wobei Vertrauen auf Erfahrung mit anderen Personen basiert und sich demzufolge auch gewisse Erwartungshaltungen bilden. Die beiden Ansätze führten dann in Kombination zur Grundlage von diversen interaktionistischen Ansätzen (vgl. Schweer & Thies 2003; Mc Knight et al 1998; Mayer, Davis und Schoorman 1995). Um den Prozess der Vertrauensgenese zu beschreiben, beinhalten zeitgenössische Ansätze gleichzeitig integrative und differentielle Modelle, die personale und situative Variablen miteinander verknüpfen (vgl. differentielle Vertrauens Theorie von Schweer 2003; integratives Modell des organisationalen Vertrauens nach Mayer et al 1995).

#### Vertrauen = Funktion (Persönlichkeit und Situation)

In dem systemtheoretischen Ansatz von Luhmann (2000) wird Vertrauen funktional, das heißt in Bezug auf die Systemfunktionen (wozu) betrachtet. Luhmann zufolge dient Vertrauen der Reduktion von Komplexität. Im Anschluss an Simmel spricht Guido Möllering (2006) in diesem Zusammenhang von einer Suspension der Möglichkeiten: Wer vertraut, tut so, *als ob* Risiken nicht existieren würden.

Lewicki und Bunker (2006) teilen die Vertrauensansätze in zwei Kategorien ein: psychologische und behaviorale. Zur letzten Kategorie gehören die Transformationsansätze. Sie untersuchen die Entwicklung des Vertrauens und fokussieren dementsprechend die Vertrauensdynamik. Lewicki und Bunker (1996) nennen die Entwicklung von einer Vertrauensstufe zur anderen „frame changes“. Für sie handelt es sich dabei um „fundamental shifts in the dominant interpersonal perception paradigm“ (ibid.). Es gibt allerdings auch innerhalb einer jeden Stufe eine Entwicklung in der Vertrauensintensität. Insgesamt zeichnet sich der Ansatz von Lewicki und Bunker (1996) insbesondere durch den dynamischen Charakter aus. Deren Modell unterteilt den Vertrauensbildungsprozess in drei Stufen und zwar in a) berechnungsbasiertes Vertrauen (calculus-based trust), b) wissensbasiertes Vertrauen (knowledge-based trust) und c) identifikationsbasiertes Vertrauen (identification-based trust). Dabei stützt sich die erste Stufe des Vertrauens (calculus-based trust) auf das Kosten-Nutzen Prinzip der Beziehung, wobei Kontrollmechanismen erforderlich sind. Durch eine längerfristige Zusammenarbeit kommt es zur zweiten Stufe des Vertrauens (knowledge-based trust), wodurch das Verhalten vorhergesagt und die Vertrauenswürdigkeit des Partners weitgehend eingeschätzt werden kann. Die dritte Stufe des Vertrauens (identification-based trust) basiert auf gemeinsam geteilten Werten und

Überzeugungen, wodurch sich die Kooperationspartner miteinander identifizieren.

Im deutschsprachigen Raum entwickelte Martin Schweer (s.o.) die so genannte implizite Vertrauensstheorie. Er geht von individuellen normativen Erwartungen an einen vertrauenswürdigen Interaktionspartner aus. Zu einer positiven Vertrauensentwicklung kommt es dann, wenn die normative Erwartung an den Interaktionspartner auch tatsächlich mit der Realität übereinstimmt. Dies nennt Schweer Vertrauenskongruenz (Schweer & Thies, 2003). Im Falle der Nichterfüllung von Erwartungen kommt es eben nicht zu einem Vertrauensaufbau. Die gebündelten Vertrauenserwartungen nennt Schweer Prototypen.

Die Überlegungen von Schweer (2003) blieben jedoch ohne empirische Anwendung im interkulturellen Kontext. Innerhalb des hier vorgestellten Forschungsprojekts wurde genau dieser Ansatz zugrunde gelegt und mit dem Transformationsansatz von Lewicki und Bunker (1996) verknüpft. Allerdings wird im Gegensatz zum Transformationsansatz (Lewicki & Bunker 1996) davon ausgegangen, dass es keine Stufen, sondern Prototypen des Vertrauens gibt. Darüber hinaus wird ergänzend zu Schweers Ansatz ein Vertrauensprototyp nicht bloß als implizites Erwartungsbündel, sondern auch als Ideal verstanden. Alles in allem wird davon ausgegangen, dass Prototypen Idealvorstellungen sind, die Vertrauenserwartungen determinieren und demnach auch das Verständnis von Vertrauen beeinflussen bzw. prägen.

Die Forschungsaufgabe bestand zum einen darin, dieses Konzept zu konkretisieren. Das heißt: es galt zu überprüfen, ob sich Vertrauensprototypen empirisch nachweisen lassen. Zum anderen sollte die Eignung des Konzepts zur Erfassung und Erklärung von Vertrauenssemantik und -genese geprüft werden.

### **3. Das Forschungsprojekt**

Um diese Aufgabe zu bewältigen, wurden, neben Literaturstudium sowohl in Deutschland als auch in den o.g. vier Ländern, ca. 90 Tiefeninterviews – nach einem pre-getesteten Interviewleitfaden – durch Projektmitarbeiter und externe Interviewexperten in den vier Ländern durchgeführt (in deutscher und arabischer Sprache). Die Interviews wurden transkribiert und die Transkriptionen wurden zweifach überprüft.

Verwertbar waren am Ende 80 Interviews mit je 10 Deutschen und 10 Arabern in einem Land. Die Interviewpartner waren durchweg in leitenden Positionen tätig und sie arbeiteten überwiegend in multinationalen Companies (MNC) in den Branchen Anlagentechnik/ Maschinenbau/Elektrotechnik. Die Mitarbeiterzahl der Unternehmen bzw. Unternehmensvertretungen oder Niederlassungen/Tochtergesellschaften im jeweiligen Land variierte stark (von 4

bis 500). Nähere Angaben zu den Interviews bzw. zu den Interviewpartnern finden sich in Jammal 2008.

Als Methode der Datenerhebung wurde das teilstrukturierte, problemzentrierte Interview gewählt, das sich an das Verfahren der „Grounded Theory“ anlehnt. Diese der Datenaufbereitung zugrunde liegende Theorie (vgl. hierzu Lamnek 2005; Strübing 2004; Kelle 2005; Strauss und Corbin 1996) betont drei systematische Kodierungsschritte:

- das offene Kodieren
- das axiale Kodieren
- das selektive Kodieren

Diese wurden in einem iterativen Verfahren durchgeführt.

#### 4. Vertrauenssemantik (arabisch)

Insgesamt verdeutlichen die Interviews, dass Vertrauen zu den Dingen gehört, die erst dann Aufmerksamkeit erwecken und zum Nachdenken anregen, wenn sie nicht mehr das leisten, was sie leisten sollen, d.h., wenn sie zerbrechen.

Der Begriff „Vertrauen“ war deshalb für die meisten Interviewpartner nicht leicht zu definieren. Zur Beschreibung von Vertrauen griffen viele der Interviewpartner auf Metaphern zurück. Dies zeigt auch folgendes Zitat eines deutschen Interviewpartners aus Ägypten:

*„Vertrauen ist für mich wie eine Wolke. Also, wie etwas, was einfach da ist, wie, wie Luft oder so, ja? Und das man auch einfach braucht, ja? In dem Augenblick, wo ich's nicht mehr habe, merke ich auch, dass es mir schwer fällt mit Menschen umzugehen.“*

Sowohl die deutschen als auch die arabischen Interviewpartner verwendeten dabei oftmals den Begriff des „sich Verlassens“, um das Wesen von Vertrauen zu beschreiben:

*„Vertrauen würde ich definieren, dass man sich auf jemanden verlassen kann, also das was man bespricht, dass man sich darauf verlassen kann. Und dass es auch eingehalten wird“ (I201.doc).*

*„So you can rely on him or her.“*

Oftmals wurde Vertrauen mit Zuverlässigkeit beschrieben, aber auch im Zusammenhang mit Ehrlichkeit, Integrität, Fairness und Loyalität genannt. Für das häufig in Vertrauensdefinitionen auftauchende „Sich-verlassen-auf“ gibt es im Arabischen den Begriff „i'timad“. „I'timad“ hat die Struktur: A verlässt sich darauf, dass B mit einem konkreten Sachverhalt C angemessen umgeht (vgl. Baier 2001). Beispiel: Person A verlässt sich darauf, dass Person B die Arbeit (C) angemessen, d.h. z.B. termingerecht erledigt.

Im Arabischen existieren im engen Sinne zwei Begriffe, die mit dem deutschen Begriff „Vertrauen“ übersetzt werden können:

- „*Thiqa*“ (das meist gebräuchliche Wort). Es bedeutet wie bei „*i'timad*“ sich auf jemand verlassen und es hat die dreifache Struktur von „*i'timad*“, jedoch mit dem Unterschied, dass das Sich-verlassen-auf von Zuversicht begleitet ist. Wie im deutschen Begriff bedeutet „*thiqa*“ auch sich binden, fest machen, eine feste Basis geben (vgl. Frevert 2003). Als Verb besagt „*thiqa*“ Konsolidierung von Beziehungen und Herstellung fester Bindungen, so z.B. durch Gaben und Gegengaben, seien es materieller oder emotionaler Art.
- „*Tawakkul*“: Die dem Verb zugrunde liegende Wurzel hat die Bedeutung von „sich überantworten“ („*istaslama ilayhi*“), „sich stützen auf/abhängig sein von“ („*i'tamada 'alayhi*“) oder „einem anderen“ als „*wakil*“ (Hüter, Beschützer) „vertrauen“ („*wa thiqa bihi*“). „*Wakil*“, ist derjenige, auf den sich „*tawakkul*“ richtet. Im heutigen Sprachgebrauch ist „*wakil*“ auch derjenige, der eine Institution vertritt und mithin die Rechte und Pflichten derselben übernommen hat. So gibt es den „*wakil al wizara*“ (Staatssekretär) oder den Firmen – „*wakil*“ (das ist z.B. der Daihatsu-Agent).

Anvertrauen findet sich im arabischen Begriff „*amana*“. „*Amana*“ ist eine Substantiv-Ableitung. Sie hat ebenfalls die dreifache Struktur (A-B-C), bezieht sich jedoch primär auf den Umgang mit dem anvertrauten Gut („*wadi'a*“) in dem Sinne, dass der andere das Gut in rechten Händen weiß. Amin ist derjenige, der mit ihm anvertrauten Gütern ehrlich bzw. aufrichtig umgeht. Dabei geht es nicht mehr um den Umgang mit einem bestimmten Gut, sondern um den Umgang mit anvertrauten Gütern schlechthin. „*Amana*“ ist für die arabischen Interviewpartner maßgeblich Ehrlichkeit bzw. Aufrichtigkeit. Das mit „*amana*“ bzw. „*aman*“ verwandte Wort „*iman*“ meint darüber hinaus Glaube an Gott und die Gemeinschaft der Gläubigen sind die „*mu'uminin*“. Im weltlichen Kontext taucht das Wort Amin aber auch in den Begriffen Schatzmeister, Kämmerer etc. auf.

Der meist gebrauchte arabische Vertrauensbegriff in den Interviews (mit den arabischen Interviewpartnern) ist „*thiqa*“, gefolgt von „*amana*“, wenn es um Ehrlichkeit bzw. Aufrichtigkeit im Umgang mit anvertrauten Gütern im privaten Kontext geht. In den Erläuterungen der arabischen Interviewpartner taucht immer wieder der Begriff „*i'timad*“ auf. Der Begriff „*tawakkul*“ kommt so gut wie gar nicht vor.

Welche Bedeutung dem Vertrauensbegriff jeweils zukommt, hängt, wie noch zu zeigen ist, vom dominanten Vertrauensprototypen ab.

## 5. Vertrauensprototypen

### 5.1 Vertrauenssphären

Zunächst sei auf die wesentliche Unterscheidung zwischen den Vertrauenssphären hingewiesen. Sowohl die deutschen als auch die arabischen Interviewpartner differenzierten innerhalb des Interviewkontexts zwischen zwei Sphären des Vertrauens: Zum einen Vertrauen im privaten und zum anderen im geschäftlichen Kontext. Dabei ist Zuverlässigkeit für den Geschäftskontext von Bedeutung, wobei im Gegensatz dazu Vertrauen oftmals als etwas „intimeres“ beschrieben wurde, das lediglich dem privaten Kontext vorbehalten ist.

*„There is a difference between ... business trust and private trust.“*

*„Und gibt es Vertrauen in der Arbeit oder auch sozial, emotional, persönlich das ist viel größer, viel tiefer. Ich vertraue dir zum Beispiel das Management von den Finanzen. Das ist nur begrenztes Vertrauen. Aber das andere Vertrauen ist umfassender.“*

Ein deutscher Interviewpartner in Katar differenzierte ebenfalls zwischen den zwei Vertrauenssphären und kam dabei auf das Verhältnis zwischen Vertrauen und Vertrautheit zu sprechen:

*„Das ist eine geschäftliche Beziehung ... Inwieweit das mit Vertrauen zu tun hat, das weiß ich nicht, keine Ahnung. Sie können zu jemand, den Sie nicht kennen, nur sehr schlecht großes Vertrauen aufbauen.“*

Dieses Zitat verdeutlicht die bei Luhmann (vgl. Luhmann 2000) zu findende Beziehung zwischen Vertrauen und Vertrautheit, wonach Vertrauen ein gewisses Maß an Vertrautheit voraussetzt.

### 5.2 Vertrauentypologie

Es lassen sich drei Vertrauentypen aus den Interviews ableiten und wie folgt beschreiben:

Typ 1 von Vertrauen: Schiere Verlässlichkeit

Der Prototyp für Vertrauen im Geschäftskontext ist in diesem Fall die schiere Verlässlichkeit (arabisch: *„i'itimad“*) durch dosierte und gelungene direkte Reziprozität:

*„[Trust is] to be reliable, and to reciprocate, cause if I trust you I am giving you... I expect you to treat me at the same level.“*

Hierbei sind Voraus- und Begleit-Kontrolle wichtig, wobei es sich eigentlich um „controlled exposure“ handelt: Man fängt in kleinen Schritten der Reziprozität in eingegrenzten Bereichen an und versucht, die eigene Verletzbarkeit zu kontrollieren. Dieser Vertrauentypus ist also eng mit Kontrolle verflochten, die jedoch abnehmen kann, je mehr die Reziprozität gelingt und die Vertrautheit wächst. Vor allem bei interorganisationalen Beziehungen handelt es sich bei der Kontrolle um Voraus-Kontrolle.

Es wird strikt zwischen der privaten und der Geschäftssphäre getrennt. Vertrauen, das über Verlässlichkeit hinausgeht, wird für das geschäftliche Miteinander nicht gewünscht. Kommt es im Laufe der Zusammenarbeit nicht zur erwarteten Verlässlichkeit, so werden die Erwartungen enttäuscht. Auch darüber berichten arabische und deutsche Interviewpartner.

Typus 1 findet sich bei den deutschen Interviewpartnern in allen vier Ländern. Bei den arabischen Interviewpartnern taucht er auffallend häufig in Dubai und Ägypten auf.

Typ 2 von Vertrauen: Vertrauen ist Verlässlichkeit, Anvertrauen und ein Vertrauensgefühl – Freundschaft

Vertrauen ist auch hier Verlässlichkeit durch gelungene Reziprozität, jedoch wird darüber hinaus eine Zuschreibung bzw. ein Gefühl erwartet und angestrebt, welches die Beziehung zu einer Vertrauensbeziehung werden lässt:

*„You know [trust is] just more of a result and feelings ... It's a mix between results that have been done; ok there is this person which you have in mind as a character that can do things. So you can rely on him or her. Ok, and the other one ... you can feel it, you can feel that you can trust a person. Just something inside that says it's all right ...“*

Dafür dient das Vertrauen zwischen Freunden als Prototyp. Begleitkontrolle ist zwar ebenfalls wichtig, jedoch wird die Kontrolle mit der Zeit nicht nur durch gelungene Reziprozität, sondern zusätzlich durch die Herstellung von Beziehungen abgebaut. Die eigene Verletzbarkeit wird somit weitgehend in Kauf genommen (vgl. Möllering in Jammal 2008). Das Leitbild besteht darin, dass auf beiden Seiten Anvertrauen und Vertrauensgefühl entstehen. Im Unterschied zum ersten Typus richtet sich der Vertrauensaufbau auf die Herstellung von Beziehungen. Vertrauen ist in diesem Fall also Verlässlichkeit mit Zuversicht auf ein Gefühl, ähnlich dem Gefühl zwischen Freunden. Gelingt die Reziprozität und stellen sich die Anvertrauen-Zuschreibung und ein entsprechendes Gefühl ein, dann ist der Geschäftspartner ein Freund. Es kommt also zu einer Übertretung von der Geschäftssphäre in die Privatsphäre.

Typus 2 taucht bei den arabischen Interviewpartnern in Libyen, Katar und Ägypten auf, bei den deutschen nur teilweise in allen vier Ländern, wenn auch weniger häufig in Dubai.

Typ 3 von Vertrauen: Echtes Vertrauen und unechtes Vertrauen

Dieser Typ mag auf den ersten Blick mit Prototyp1 verwechselt werden. Auch hier wird Verlässlichkeit angestrebt und ein Vertrauensgefühl sowie eine Anvertrauen-Zuschreibung erwartet und gewünscht. Im Ergebnis scheint es jedoch beim Typ 3 durchweg auf eine misslungene Vermittlung zwischen Prototyp und „Realität“ hinauszulaufen, die sich darin ausdrückt, das zwischen echtem und unechtem Vertrauen unterschieden wird. Vertrauen in der Geschäftssphäre ist unechtes, Vertrauen innerhalb der engen Familie ist echtes Vertrauen.

*„Real trust is only in the family.“*

Dabei ist zu beachten, dass in den privaten Kreis eine Vielzahl von Personen aufgenommen werden können, wohingegen die Familie eine abgeschlossene Entität darstellt, in der eine Aufnahme nicht ohne weiteres möglich ist<sup>2</sup>.

Abgesehen von der Enttäuschung ist unechtes Vertrauen die schiere Verlässlichkeit. Ein aktiver Vertrauensaufbau scheitert an der Unerreichbarkeit des Prototyps. Es liegt auf der Hand, dass der arabische Geschäftsmann zum deutschen Geschäftspartner kein Vertrauensgefühl und keine Anvertrauen-Zuschreibung entwickeln kann, welches dem familiären Vertrauen nahe kommt. Mithin scheitert es an der Vermittlung zwischen Prototyp und Geschäftssphäre. „Echtes“ Vertrauen bleibt letztendlich der Familiensphäre vorbehalten.

Typ 3 taucht am häufigsten bei den arabischen Interviewpartnern in Libyen und zum Teil in Katar auf. Bei den deutschen Interviewpartnern konnte dieser Vertrauentyp überhaupt nicht nachgewiesen werden.

Die Interviews zeigen darüber hinaus zwei weitere Aspekte:

- 1) Die Akteure können in unterschiedlichen Kontexten bzw. Situationen (vgl. hierzu die Unterteilung der Vertrauensdeterminanten im nächsten Abschnitt) unterschiedliche Prototypen anwenden, so dass von einem Repertoire an Vertrauensprototypen gesprochen werden kann. Beispielsweise ist es möglich, dass eine Person im Arbeitskontext Prototyp 1 und im privaten hingegen Prototyp 3 folgt.
- 2) Es kann also ein Wechsel zwischen den Prototypen stattfinden, der situativ bedingt ist. In einigen Situationen geschieht dies unbewusst und in anderen Fällen treffen die Akteure die bewusste Entscheidung, den Vertrauensprototyp zu ändern und somit an die gegebene Situation anzupassen. So konnte bei einer Interviewpartnerin in Ägypten festgestellt werden, dass sie aufgrund fehlender sozialer Kontakte im Gastland bewusst einen Wechsel von Prototyp 1, der bei ihr zuvor im Heimatland dominant war, zu Prototyp 2 vollzog. Eine weitere deutsche Interviewpartnerin in Libyen wechselte den Prototyp aus der Überzeugung heraus, dass die lokalen Geschäftspartner von ihr erwarten, dass sie freundschaftliche Beziehungen zu ihnen pflegt. Insgesamt kann der Wechsel zwischen den Prototypen somit als eine Art Anpassungsstrategie verstanden werden. Nun stellt sich die Frage, welche Faktoren die Vertrauensentwicklung und den jeweils dominanten Prototypen bestimmen.

---

<sup>2</sup> Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten der Aufnahme: Zum einen durch das Heiraten und zum anderen durch Rituale zur Herstellung ritueller Verwandtschaft (siehe Kehl-Bodrogi 1996).

## 6. Vertrauensgenese

Es lassen sich aus den Interviews folgende Gruppen von Vertrauensdeterminanten identifizieren:

1. Kollektive Rahmenfaktoren
  - Makro- und mikroökonomische Faktoren (einschließlich Arbeitsmarktfaktoren)
  - Institutionelle Faktoren
  - Rolle von Familie und Verwandtschaft
2. Kontextuelle Faktoren
  - Inter-organisationaler versus intra-organisationaler Kontext
  - „Business-“ versus privater Kontext (letzterer umfasst: Freundschaften, Familie, Verwandtschaftsbeziehungen)
3. Situative Interaktionsfaktoren
  - Sozial Beziehungen
  - Dauer und Häufigkeit der Kontakte
  - Gefühle und Sympathien
  - Wahrgenommene kulturelle Distanz
  - Verständnis der eigenen und der anderen Kultur
  - Respekt vor dem Anderen und vor der anderen Kultur
4. Personale Faktoren
  - Erfahrungsbasierte Vertrauensdisposition
  - Persönlichkeitsbasierte Vertrauensdisposition
  - Erwartungen, Erwartungserwartungen und Stereotypen

*(Diese Liste erhebt insofern keinen Anspruch auf Vollständigkeit, als sie „lediglich“ diejenigen Determinanten enthält, die aus den Interviews gewonnen wurden. So fällt auf, dass die Faktoren Alter und Geschlecht nicht vorkommen. Nachfolgend wird exemplarisch auf eine Untergruppe der „personalen Faktoren“ eingegangen.)*

### 6.1 Erwartungen, Erwartungserwartungen und Stereotypen

Im Allgemeinen konnte festgestellt werden, dass der Aufbau von „initial Trust“, also von Vorvertrauen, (vgl. McKnight 1996) bei den arabischen Interviewpartnern durch positive stereotypische Erwartungen begünstigt wird. Die positiven Zuschreibungen beziehen sich dabei auf so genannte „typisch deutsche Eigenschaften“ wie Verlässlichkeit, Kompetenz, hohe Produktqualität und Pünktlichkeit. Auf die Frage hin, was die Deutschen entgegengesetzt von ihnen erwarten würden, antworteten die arabischen Interviewpartner überwiegend mit:

*„Respect of deadlines, punctuality and reliability.“*

*„Doing my business properly. Giving back the information, carrying the right information back to them, be honest and give respect.“*

Die arabischen Interviewpartner gingen umgekehrt von einem eher negativ gefärbten Bild und somit von negativen Erwartungserwartungen der Deutschen aus. Daraufhin wurden zwei unterschiedliche Reaktionsmuster in den Interviews festgestellt: erstens Kritik und zweitens Selbstkritik.

Zur Kritik: Wie die nachfolgende und kritische Aussage zeigt, bemängeln einige arabische Interviewpartner – vor allem in Dubai – bei den Deutschen eine Übertreibung in der Geradlinigkeit, Ernsthaftigkeit und in der Überzeugung von der Richtigkeit eigener Konzepte und Methoden etc.:

*„It is known about German people that - being straight, sometimes in the business they are being over-straight, if you want... They rather have it done this way. They are not very much human, have not very much of humor, they don't really joke about things and sometimes I mean, they are over-serious if you want.“*

Zur Selbstkritik: Andererseits erfolgt eine gewisse Selbstkritik, indem arabische Interviewpartner – vor allem in Ägypten und Libyen – versuchen, angenommene stereotypische Vorstellungen der deutschen Interviewpartner von ihnen zu korrigieren. Dieser Reaktionstypus lässt sich beispielsweise am Begriff „*Inshallah*“ („so Gott will“) verdeutlichen. Einige arabische Interviewpartner gehen davon aus, dass die deutschen Interviewpartner das Konzept nicht gerade schätzen und inkorporieren diese Beurteilung in einer Selbstkritik:

*„These German managers we have in our trainings seem to be a little bit helpless about the expression ‚Inshallah‘... [The Germans] have for everything a deadline, even before you read it, you get the deadline and they say stick to the deadline. I mean in general, in all third world, that is why we are behind you. Because we don't respect time. This is one thing. Here we say ‚inshallah‘.“*

Die deutschen Interviewpartner hingegen gingen von positiven Erwartungen der arabischen Interviewpartner aus, die sich mit den o.g. stereotypischen Vorstellungen der arabischen Interviewpartner von ihnen deckten und sie waren der Ansicht, dass eine Erfüllung dieser Erwartungen genau das ist, was die arabischen Interviewpartner von ihnen erhofften.

*„Ich kann hier keinen arabischen Vertreter hinschicken. Die Erwartungshaltung ist einfach anders. Ich glaube, das hängt aber auch mit unserem Kundenkreis zusammen, weil, die erwarten halt eine gewisse Qualität, die wir bringen. Und assoziieren damit, dass dann auch ein Deutscher hier sein muss oder sollte. Sagen wir es mal so.“*

*„Sie erwarten sicherlich Pünktlichkeit. Pünktlichkeit ist ganz wichtig. Ja, und dann natürlich Kompetenz, und dass wir gut organisieren können, das hat man ja bei der WM gesehen.“*

*„Eigentlich sollten die Deutschen mehr deutsch sein, also das, was man von ihnen erwartet, also nicht immer versuchen, sich zu verbiegen für den anderen und, sie sollten deutsch sein für dass, wofür wir Deutsche im Ausland stehen, ob gerechtfertigt oder nicht.“*

Den deutschen Interviewpartner waren dabei die Schwierigkeiten bewusst, die damit verbunden sind. Mit anderen Worten: Wird die Erwartungs-

erwartung bei den deutschen Interviewpartner reflektiert, so zeigt sich darin ein Problem für sie:

*„Sie erwarten, ... dass wir uns sehr deutsch verhalten, auf der einen Seite. Andererseits auch aber diese kulturellen Unterschiede verstehen. Also man ist immer so auch... zum schmalen Pfad zwischen Verständnis für die Kultur, andererseits aber auch unsere tradierten Formen weiterzugeben. Was Pünktlichkeit angeht, Struktur und... aber auch Zuverlässigkeit. Auch, das zu liefern, was wir versprechen. Und das sind Tugenden, die man uns zuschreibt, ja, und sie dann auch erwarteten.“*

Eine Selbstkritik konnte bei den Deutschen im Gegensatz zu den arabischen Interviewpartnern allerdings nicht festgestellt werden. Zum Zusammenhang der Erwartungen mit Vertrauen hieß es:

*„Vertrauen kommt von dem, was ich leiste, was die von uns erwarten ... und wenn ich in dieses Schema passe, dann hab ich gute Karten ... dass wir typisch deutsch sind, das ist gut.“*

## 7. Fazit

Das Vorhandensein von Vertrauensprototypen konnte nachgewiesen und die identifizierten Prototypen konkretisiert werden. Das wiederum erwies sich als nützlich zur Erfassung und zum Verständnis von Vertrauenssemantik und -genese.

Der Titel „Vertrauen im interkulturellen Kontext“ mag suggerieren, dass lediglich kulturbedingte Differenzen im Vertrauensaufbau existieren. Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen jedoch auf, dass es nicht nur Differenzen, sondern auch Gemeinsamkeiten gibt: Die unterschiedlichen Vertrauensprototypen sind eben nicht eindeutig der Herkunft der Befragten zuzuordnen.

Die Vorstellung, dass ein interkulturelles Vertrauen existiert, das sich grundsätzlich und immer vom Vertrauen im nationalen Kontext unterscheidet, ist so nicht haltbar. Zahlreiche Faktoren (Rahmenfaktoren, Kontextfaktoren, situative Faktoren und Personenbezogene Faktoren) die sich wechselseitig beeinflussen determinieren den Vertrauensaufbau. Kulturelle Faktoren (u. a. in der Kategorie Rahmenfaktoren zu finden) spielen dabei nur vereinzelt eine Rolle.

Alles in allem muss festgehalten werden, dass es keineswegs darum geht, Unterschiede im Verhalten von Menschen unterschiedlicher Nationalitäten zu nivellieren oder den Kulturbegriff ad acta zu legen. Vielmehr soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Erklärung von Unterschieden im Vertrauensaufbau durch das Konstrukt Kultur zuweilen mehr verdunkeln als erhellen kann. Eine übertrieben kulturalistische Sicht blendet Erwartungen und Erwartungserwartungen aus. Diese aber, so zeigen die Interviews, sind jedoch oftmals entscheidend für die Bildung von Vertrauen. Zu behaupten, Erwartungen seien ausschließlich kulturell geprägt, wäre ebenso überzogen. Es gibt zahlreiche Einflussfaktoren auf die Erwartungsbildung, die man nicht

dem Kulturellen zuordnen kann, wie z.B. das mangelnde Kulturwissen oder das Fehlen von sozialen Kontakten (siehe oben).

Anzumerken ist aber auch, dass die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität erheben, sondern vielmehr zur Gewinnung neuer Einsichten dienen und somit zur Klärung von Phänomenen im Zusammenhang der Vertrauensbildung in deutsch-arabischen Wirtschaftsbeziehungen hilfreich sein können. Des Weiteren: Ausgeklammert wurde bislang die Rolle der Sprache, und eine Diskursanalyse steht ebenfalls noch aus (vgl. Busch in Jammal 2008). Diese Auslassung ist schwerwiegend: Das Sprechen über Vertrauen kann auch im Sinne diskursiver Interkulturalität betrachtet und analysiert werden (vgl. Müller-Jacquier 2000; Thijs, J.D. ten 2002).

Zum Schluss muss hinzugefügt werden, dass die vorgestellten Ergebnisse auf Interviews im Kontext internationaler Wirtschafts Kooperationen basieren. Dies bedeutet, dass die Akteure nur unzureichend repräsentativ für eine „Nation“ sind. Genau diese Einschränkung gilt für Ratgeber nach der Art „Doing Business in...“. Allzu oft wird nämlich ausgeblendet, dass Manager in Beirut, Paris, Dubai und München mehr Gemeinsamkeiten haben können, die für die Arbeitswelt relevant sind, als deutsche Buchhalter und Modedesigner in Heidelberg.

Wer heute Dubai, Kairo, Beirut, Tunis und andere Städte des Nahen und Mittleren Ostens bereist, der findet interessante neue Konfigurationen, die so nicht immer da waren. Dies gilt es zu sehen, zu verstehen und nicht ständig Grenzen zum Anderen zu markieren und eine Differenz zu konstruieren, die bestenfalls auf „sophisticated stereotypes“ (vgl. Osland & Bird 2000) beruht. Die Differenz liegt bekanntlich *AUCH* im Auge des Betrachters.

## Literatur

- Baier, A. (2001). Vertrauen und seine Grenzen. In: Hartmann, M. & Offe, C. (Hrsg.). Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 37–84.
- Branzei, O., Vertinsky, I. & Camp, R. D. II (2007). Culture-contingent signs of trust in emergent relationships. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 104, S. 61–82.
- Child, J. & Möllering, G. (2003). Contextual Confidence and Active Trust Development in the Chinese Business Environment. In: *Organization Science* 14(1). S. 69–80.
- Deutsch, M. (1960). Trust, trustworthiness and the F-scale. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 61, S. 138–140.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Endres, M. (2002). *Vertrauen*. Bielefeld: Transcript
- Erikson, E.H. (1963). *Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett.
- Erikson, E.H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, E.H. (1971). *Einsicht und Verantwortung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frevert, U. (2003). *Vertrauen. Historische Annäherungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hartmann, M. & Offe, C. (Hrsg.) (2001). *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Jammal, E. (Hrsg.) (2008). *Vertrauen im interkulturellen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jammal, E. & Schwegler, U. (2007). *Interkulturelle Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz im Umgang mit arabischen Geschäftspartnern. Ein Trainingsprogramm*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Jammal, E. (2003). *Kulturelle Befangenheit und Anpassung. Deutsche Auslandsentsandte in arabisch-islamischen Ländern*. Wiesbaden: DUV.
- Kramer, R. M. & Tyler, T. R. (Hrsg.) (1996). *Trust in organizations. Frontiers of theory and research*. Thousand Oaks: Sage.
- Kehl-Bodroge, E. (1996). Formen ritueller Verwandtschaft in der Türkei. In: Elwert, G. et. al. *Kulturen und Innovationen. Festschrift für Wolfgang Rudolph*. Berlin: Drucker & Humblot.
- Kelle, U. (2005). „Emergence“ vs. „Forcing“? Ein grundlegendes Problem der Methodologie der „Grounded Theory“ – neu überdacht. *FQS* 6(2).
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung, 4., vollständig überarbeitete Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lewicki, R. J. & Bunker, B. B. (1995). Trust in relationships. A model of development and decline. In: Bunker, B. B. & Rubin, J. Z. (Eds.). *Conflict, cooperation and justice. Essays inspired by the work of Morton Deutsch*. San Fransisco.
- Lewis, J. & Weigert, A. J. (1985). Trust as a social reality. In: *Social Forces*, 63 (4), S. 967–985.
- Luhmann, N. (2000). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (4. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, Vol. 20 (3), S. 709–734.
- McKnight, D. H. & Chervany, N. L. (1998). Initial trust formation in new organizational relationships. *Academy of Management Review*, Vol. 23 (3), S. 473–490.
- Möllering, G. (2001). The nature of trust: From Georg Simmel to a theory of expectation, interpretation and suspension. *Sociology*. Vol. 35 (2), S. 403–420.
- Möllering, G. & Stache, F. (2007). German-Ukrainian business relationships. Trust development in the face of institutional uncertainty and cultural differences. MPIfG Discussion Paper 07/11. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Möllering, G. (2006). *Trust: Reason, Routine, Reflexivity*. Amsterdam: Elsevier.
- Müller-Jacquier, B. (2000). Linguistic awareness of cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, J. *Studien zur interkulturellen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp, S. 20–49.
- Osland, J. S & Bird, A. (2000). Beyond sophisticated stereotyping: Cultural sensemaking. In: *Academy of Management Executive*. February 2000, Vol. 14, Issue 1
- Rosen, L. (2000). *The Justice of Islam*. New York: Oxford University Press.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale of measurement of interpersonal trust. In: *Journal of Personality*, 35, S. 651–665.
- Rotter, J. B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. In: *American Psychologist*, 26, S. 443–452.
- Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. In: *American Psychologist*, 35, S. 1–7.
- Rousseau, D., Sitkin, S. B., Burt, R. S. & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. In: *Academy of Management Review*, 23 (3), S. 393–404.

- Schweer, M. & Thies, B. (2003). Vertrauen als Organisationsprinzip. Perspektiven für komplexe Systeme. Bern: Huber.
- Thije, J. D. ten (2002). Stufen des Verstehens in der Analyse interkultureller Kommunikation. In: Kotthoff, H. (Hrsg.) Kultur(en) im Gespräch. Studien zur Fremdheit und Interaktion. Tübingen: Narr, S. 57–97.
- Thomas, A. (2005). Vertrauen im interkulturellen Kontext aus Sicht der Psychologie. In: Maier, J. (Ed.). Die Rolle von Vertrauen in Unternehmensplanung und Regionalentwicklung – ein interdisziplinärer Diskurs. Forschungsverbund Ost- und Südosteuropa. FOROST Arbeitspapiere, Nr. 27, S. 19–48.
- Stegbauer, C. (2002). Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An Overview. In: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Hrsg.). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 273–285.
- Strübing, J. (2004). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Matthias Otten

## **Die Bedeutung des Anderen für die interkulturelle Profession**

### **1. Konturen eines interkulturellen Arbeitsfeldes**

Interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Bildung klingen für die meisten Menschen in akademischen und pädagogischen Milieus heute so selbstverständlich, dass man zunächst daran erinnern muss, dass Ansätze einer professionellen Bearbeitung interkultureller gesellschaftlicher Herausforderungen in Deutschland noch relativ neu sind (Moosmüller 2007). Bis Ende der 1970er Jahre gab es nur sehr wenige Spezialstudien, die sich aus relativ eng definierten Fragestellungen und mit geringer öffentlicher Resonanz mit interkulturellen Fragen im engeren Sinne beschäftigt haben. Zu nennen wäre hier beispielsweise die so genannte „Breitenbach-Studie“ (Breitenbach 1979), in der erstmals die Effekte von internationalen Jugendbegegnungen unter Rückgriff auf psychologische Lern- und Vorurteilkonzepte genauer studiert wurden. Erst seit etwa Mitte der 80er Jahre kann man von einer kontinuierlichen wissenschaftlichen und praktischen Rezeption der stark kulturanthropologisch geprägten *intercultural communication* in Deutschland sprechen. Bis heute gibt es nur wenige Theoriebeiträge deutscher Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zum interkulturellen Diskurs, die über relativ enge Fachgrenzen hinaus bekannt sind, wie z.B. das Konzept der „Kulturstandards“ des Psychologen Alexander Thomas (1984, 1996) oder die Thesen zur „institutionellen Diskriminierung“ von Gomolla und Radtke (2002). Parallel zur akademischen Entwicklung haben interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen auch den Weg in die Bildungspraxis gefunden, zunächst vor allem im außerschulischen Bereich des Schüler- und Jugendaustausches und später auch im schulischen Lernumfeld, in der Erwachsenenbildung und in der Personalentwicklung.

Das Feld der interkulturellen Arbeit ist so in relativ kurzer Zeit zu einem boomenden Sektor geworden, in dem nicht nur „gute Absichten“ verfolgt, sondern auch mehr oder minder „gutes Geld“ verdient wird. Interkulturelle „Professionals“ unterstützen Unternehmen und Non-Profit Organisationen auf internationaler Ebene, sie bereiten andere auf Auslandseinsätze vor, sie vermitteln in interkulturellen Konfliktsituationen, sie beraten öffentliche Verwaltungen, Schulen oder Institutionen im Gesundheitswesen in Einwanderungsgesellschaften. Neben zahlreichen gemeinnützigen, privaten und öffentlichen Anbietern von interkulturellen Bildungsangeboten haben einige Universitäten und Fachhochschulen spezialisierte interkulturelle Studiengänge eingerichtet. Einige neuere Sammelbände geben einen Gesamtüber-

blick zu den wichtigsten interkulturellen Handlungs- und Forschungsfeldern (Otten, Scheitza & Cnyrim 2007; Straub, Weidemann & Weidemann 2007; Thomas, Kinast & Schroll-Machl 2003).

Wissenschaftlich und/oder pädagogisch motivierte, interkulturelle Interventionen<sup>1</sup> beziehen sich auf die Analyse und die Unterstützung interkultureller Beziehungen, Kommunikationszusammenhänge oder Lernprozesse. Sie haben in der Regel ein bestimmtes Konzept von Kultur, sowie eine darauf bezogene Kommunikations- und Handlungspraxis der Interaktionspartner im Blick. Das kann sich mal mehr auf das kognitive oder empathische Verstehen des Anderen, mal eher auf die Sensibilisierung für offene und subtile Diskriminierung oder die Einübung diskursoffener Kommunikationsweisen beziehen.

Mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ werden gesellschaftliche Problemdeutungen rund um das Phänomen der Kulturdifferenz sowie die damit verbundenen individuellen und kollektiven Entwicklungsaufgaben in den Deutungshorizont der pädagogisch-didaktischen Gestaltbarkeit und des Lernens überführt. Wo es um die Entwicklung, Förderung und die Kritik interkultureller Kompetenz geht, werden die Möglichkeiten des alltäglichen Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns unter expliziter Berücksichtigung unterschiedlicher Wirklichkeiten und Weltbilder nicht allein der Zufälligkeit eines ‚naturwüchsigen‘ Fremdverstehens überlassen (Hammer Schmidt 1997; Horstmann 1999; Layes 2000), sondern als temporäre und entwicklungs offene Handlungsorientierungen betrachtet. Sie sind bis zu einem gewissen Grad durch gezielte Arrangements des interkulturellen Lernens beeinflussbar, und dafür interessieren sich Forschung und Praxis gleichermaßen.<sup>2</sup> Mit anderen Worten: Interkulturalität ist „machbar“, sowohl im phänomenologischen Sinne des „doing culture“<sup>3</sup> (Hörning & Reuter 2004) als auch im intervenierenden Sinne einer reflexiven, pädagogischen, beratenden, jedenfalls immer bewussten und explizierbaren Auseinandersetzung mit kulturell gedeuteten Begegnungen mit dem Anderen.

Von einem kompetenzbasierten Bildungsverständnis (Veith 2003) profitieren auch interkulturelle Arbeitsfelder, da interkulturelle Kompetenz als Teildimension einer subjektbezogenen, lebensweltlichen und beruflichen Kompetenzentwicklung im aktuellen Bildungsdiskurs anschlussfähig ist. Interkulturelle Interventionen bewegen sich dabei in einem Spannungsfeld

<sup>1</sup> Damit sind sowohl wissenschaftliche Studien als auch Trainings-, Bildungs- und Beratungsprogramme gemeint.

<sup>2</sup> Für eine grundlegende Darstellung interkulturellen Lernens aus sozialpsychologischer Perspektive empfiehlt sich die leider vergriffene Arbeit von Kammhuber (2000).

<sup>3</sup> „*Doing culture* sieht Kultur in ihrem praktischen Vollzug. Es bezeichnet ein Programm, das den praktischen Einsatz statt die vorgefertigten kognitiven Bedeutung- und Sinnstrukturen von Kultur analysiert. Es zielt auf die Pragmatik von Kultur; auf Praxiszusammenhänge, in die das Kulturelle unweigerlich verwickelt ist, in denen es zum Ausdruck kommt, seine Verfestigung und seinen Wandel erfährt. Die praktischen Verhältnisse des sozialen Lebens lassen Kultur erst zu ihrer Wirkung gelangen“ (Hörning & Reuter 2004: 10).

zwischen der „Herstellung“ und „Vermarktung“ von kulturell gedeuteten Problemwahrnehmungen. Sie beruhen allesamt auf der Unterstellung einer fundamentalen, aber nicht unüberbrückbaren Differenzbeziehung von Eigenem und Anderen. Das Handeln in kulturellen Überschneidungssituationen wird dabei potenziell als störungsanfällig und konflikträchtig, zumindest aber als reflexionsbedürftig und eben nicht als selbst-verständlich etikettiert. Aus der angenommenen Reflexionsbedürftigkeit kultureller Differenzerfahrung begründet sich jenes Arbeitsgebiet, dass ich im Folgenden als interkulturelle Profession bezeichnen will.<sup>4</sup>

Als interkulturelle Profession verstehe ich zunächst einen fokussierten Diskurszusammenhang verschiedener, sich zum Teil überschneidender Wissenschafts- und Praxisszenen, die sich trotz unterschiedlicher Erkenntnisinteressen, trotz verschiedener methodischer Zugriffe und noch viel unterschiedlicherer Begründungen von (un)angemessener Intervention letztlich auf den gleichen sozialen Erkenntnis- und Gestaltungsgegenstand beziehen, nämlich das Phänomen der „Interkulturalität“ und die Möglichkeiten des Erlernens eines konstruktiven sozialen Umgangs damit.

In meinem Beitrag werde ich zunächst auf vier Problemaspekte im Zusammenhang mit der Konstruktion des Anderen als Dreh- und Angelpunkt interkultureller Praxis eingehen und dafür plädieren, sich näher mit den konstitutiven Prämissen von kultureller Differenz und dem Anderen in sozialen Beziehungen auseinander zu setzen. Die Forderung nach einer genaueren Konstitutionsanalyse begründet sich nicht aus dem – immer wieder beargwöhnten – akademischen Wunsch nach einer stärkeren Theoretisierung des Kulturbegriffs. Hieran mangelt es auch nicht, gerade in den deutschsprachigen Kultur- und Sozialwissenschaften (grundlegend z.B. Hauck 2006; Nünning & Nünning 2003; Reckwitz 2004). Vielmehr geht es darum, den in multikulturellen Gesellschaften, ihren Organisationen und Institutionen erwarteten kompetenten Umgang mit kultureller Heterogenität in einer Weise zu erfassen und ggf. zu fördern, dass er den (inter-)kulturellen Alltagswirklichkeiten in Unternehmen, Hochschulen und Schulen, Ausländerbehörden oder in Krankenhäusern gerecht wird. Anschließend werde ich einige aktuelle Trends skizzieren, mit denen sich die interkulturelle Profession derzeit und gewiss auch in nächster Zukunft intensiv zu beschäftigen hat.

---

<sup>4</sup> Es ist sicher nicht unumstritten, die sehr unterschiedlichen Handlungsfelder und Akteure interkultureller Arbeit als *eine* Profession zu bezeichnen. Dennoch schlage ich hier diese Formulierung vor, da es zunächst einmal keinen anderen geeigneten Begriff gibt und weil es außerdem zahlreiche Merkmale gibt, die zumindest die Tendenz zu einer profession-sähnlichen Figuration begründet erscheinen lassen (z.B. institutionalisierte Fachorganisationen, formale/wissenschaftliche Ausbildungswege oder der Selbst- und Fremdanpruch auf exklusives Expertenwissen). Zu den professionssoziologischen Merkmalen und analytischen Dimensionen einer Profession siehe u. a. Schmeiser (2006) und mit dem Anspruch einer wissenssoziologischen Fundierung professionellen Handelns auch die Beiträge in Pfadenhauer (2005).

## 2. Die Konstitution des Anderen in der interkulturellen Praxis

In selektiver Schwerpunktsetzung sollen vier Problemaspekte etwas ausführlicher skizziert werden, die meines Erachtens auf Grundprobleme der „phänomenologischen“ Konzeptualisierung interkultureller pädagogischer Praxis und damit die Bedeutung des Anderen für die interkulturelle Profession verweisen. Das kulturelle Differenzproblem (1) begründet sich aus einer besonders in Deutschland ausgeprägten kritischen Theorereflexion essentialistischer Kulturkonzepte. Aus der Debatte um verschiedene Kulturkonzepte erwächst auch der zweite Problemaspekt, den ich als Hegemonievorwurf (2) an die interkulturelle Bildung bezeichne und in dem macht-theoretische Probleme angesprochen werden. Als drittes geht es um die genauere Beleuchtung der Konstitution von Interkulturalität (3). Das ist notwendig, weil interkulturelle Praxis einerseits mit dem Hinweis auf Internationalisierungsprozesse (internationaler Austausch) und zum anderen mit den (Integrations-)Erfordernissen bei der Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft begründet wird. Schließlich gilt es die konkreten organisationalen Kontexte stärker mit zu berücksichtigen, in denen interkulturelle Interventionen stattfinden (4). Hier plädiere ich dafür, interkulturelles Handeln nicht allein als individuelle Kompetenz oder gar Disposition, sondern in seiner institutionellen Praxiseinbettung zu betrachten.

### 2.1 Das Differenzproblem

Kulturdifferenz wird in den Sozial- und Kulturwissenschaften seit langem als besonderes erkenntnistheoretisches Problemfeld behandelt (Dreher & Stegmaier 2007; Srubar, Renn & Wenzel 2005). Auf der alltagspraktischen Handlungsebene ergeben sich Fragen nach den Möglichkeiten des Verstehens anderer Lebenswelten eher aus unmittelbaren Interaktions- und Erfahrungssituationen, in denen Kommunikations- und Handlungsprozesse nicht mehr als (selbst-)verständlich erlebt und gedeutet werden. Mit dem Sozialphilosophen Alfred Schütz wird zwar ganz richtig argumentiert, dass eigentlich jedes soziale Verstehen immer schon ein Fremdverstehen ist, bei dem sich die Welt des Anderen nur erahnen, aber nie völlig einsehen lässt (Schütz 1974; Schütz & Luckmann 1979/1984). Dennoch wäre es zu einfach, wenn man mit dem Argument der Allgegenwart des Anderen und des Fremden (vgl. Reuter 2002b) jedes soziale Handeln zu einem interkulturellen Handeln machen wollte. Zum einen würde es dann schon theoretisch keinen Sinn mehr machen, von interkultureller Kommunikation als einer speziellen sozialen Konstellation zu sprechen. Zum anderen wäre der kaum zu leugnende „Boom“ interkultureller Interventionsmaßnahmen vom Jugend- und Schüleraustausch bis zur Organisationsentwicklung in Unternehmen, vom multi-

kulturellen Stadtteilzentrum bis zum Bundeswehreininsatz am Hindukusch damit schwerlich zu erklären.<sup>5</sup>

Im Mittelpunkt interkultureller Interventionen steht die Vorstellung, dass mit dem Auftauchen des Anderen im Lebensalltag die bislang gültigen Normalitätsvorstellungen und Routinen herausgefordert werden, weil sie nicht mehr greifen oder zu Konflikten führen, wenn sie einfach weiter beibehalten werden. *Wie* das Andere in die Welt kommt, wird dabei allerdings ganz unterschiedlich erklärt und interpretiert (Borst 2003; Reuter 2002a) – und damit scheiden sich dann auch oft die Wege der interkulturellen Praxis.

Ganz grob lassen sich zunächst essentialistische und interaktionistische Kulturkonzepte unterscheiden. So genannte *essentialistische Kulturkonzepte* betrachten Kultur – pointiert formuliert – als prägendes System, das jenseits von konkreten Kommunikationsprozessen und sozialen Beziehungen schon immer existiert. Kultur gilt als ein dem Individuum äußeres, überdauerndes und in sich mehr oder minder stimmiges, nach außen abgrenzbares Orientierungssystem, auf das im Alltag unbewusst zurückgegriffen wird um sich die Welt zu erklären. Das Andere ist hier zunächst einmal all das, was aus anderen Orientierungssystemen kommt: Artefakte und Erzeugnisse wie Speisen, Musik, Produkte, aber auch Ideen, Wertvorstellungen, Handlungsweisen und deren Legitimation. Auf welchen Ebenen man solche Orientierungssysteme annimmt – Nationen, Regionen, Berufsgruppen, Szenen oder Geschlechterdifferenz – ist letztlich egal; es sind alles nur Spielarten der gleichen Grundidee, der zur Folge allen Handlungen, Ideen und Artefakten eine kulturelle Einfärbung quasi als Eigenschaft anhaftet. *Interaktionistische Kulturkonzepte* betonen demgegenüber die permanente konstruktivistische Herstellung und Erfindung von Kultur und damit auch der kulturellen Grenzen. Das Andere oder das Fremde sind nicht ‚schon immer da draußen‘, sondern diese Beziehungseigenschaften werden erst in dem Moment ‚geschaffen‘, in dem Menschen ihr eigenes Handeln, ihr Verstehen oder Nicht-Verstehen mit dem Hinweis auf Andersartigkeit zu erklären versuchen (Dibie & Wulf 1999). Diese Perspektive beruht leicht erkennbar auf sozial-konstruktivistischen Ideen, die im Gefolge des interpretativen Paradigmas der Sozial- und Kulturwissenschaften formuliert wurden (Reckwitz 2004). Kultur wird hier nicht als prägende Determinante sozialen Handelns, sondern als Ergebnis von Aushandlungen aufgefasst (Wimmer 2005).

Der schwedische Anthropologe Tommy Dahlèn (1997) hat in einer Studie über die „Interkulturalisten“ kritisch darauf hingewiesen, dass in der interkulturellen Trainingspraxis eine Neigung zur Verwendung kontrastiver, essentialistischer Kulturkonzepte besteht. Die weit verbreiteten kontrastiven Konzepte geraten jedoch zunehmend unter Erklärungsnot und die meisten Fachleute sind sich sehr wohl im Klaren darüber, dass neuere sozialwissen-

---

<sup>5</sup> Die postmoderne Kritik, hier handele es sich überall nur um Spielarten und Auswüchse eines essentialistischen, mithin „falschen“ Kulturverständnisses, mit dem Probleme lediglich „kulturalisiert“ würden, scheint mir jedenfalls nicht sehr überzeugend.

schaftliche Erklärungsansätze wie Transnationalisierung, Transmigration und globalisierte Kommunikationsformen „die Nation als privilegierten Ort der [kulturellen; M.O.] Identifikation mit einer Gruppe zunehmend unter Stress setz[en]“ (Eder 2006: 39) und nationalkulturelle Differenzkonstrukte nicht in angemessener Form die Komplexität interkultureller Verwicklungen abbilden. Allerdings muss man auch feststellen, dass die kulturtheoretische Diskussion um Transkulturalität, Transdifferenz und Hybridität in den letzten zehn Jahren zwar ein hohes Reflexions- und Abstraktionsniveau erreicht hat, aber nur selten konkrete Vorschläge für eine inter- oder eben auch transkulturelle Praxisentwicklung angeboten hat. Wenn etwa das „Verstehen des Nicht-Verstehens“ (Dibie & Wulf 1999) als Leitbild interkultureller Begegnung proklamiert wird, dann bleibt am Ende offen, mit welchen Zielen, Ansprüchen oder Lernerwartungen interkulturelles Lernen hier stattfindet und woran Lernerfolge zu erkennen wären. Das persönliche Eingeständnis, das Andere *permanent* nicht zu verstehen, also die ausschließliche fundamentale Differenz (zur Diskussion siehe diverse Beiträge in: Dreher & Stegmaier 2007; Srubar, Renn & Wenzel 2005) mag aus einer konsequenten wissenstheoretischen Perspektive ontologisch zwar zutreffend sein. Aus der Sicht der meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer interkultureller Seminare und Trainings bleibt es aber vermutlich eine wenig befriedigende Lernzielbestimmung. Trotz der wachsenden Einsicht, dass kulturrelativistische Konzepte in vielen Praxisfeldern eher kulturalistischen Essentialismus provozieren anstatt kulturelle Einbettungen als temporäre, wandlungsfähige Phänomene zu reflektieren, mangelt es im Grunde immer noch an überzeugenden Vorschlägen, die diesem Gedanken auch jenseits akademischer Diskussionen in der interkulturellen Praxis zur Verbreitung verhelfen.

## 2.2 Der Hegemonievorwurf

Neben der Kritik an kontrastiven, eindimensionalen kulturtheoretischen Ansätzen gibt es eine wachsende Zahl von Autoren, die hinter dem Ruf nach interkultureller Kompetenzentwicklung lediglich eine versteckte Form kultureller Herrschaftsmachtausübung sehen (Castro Varela 2002; Mecheril 2005; Mecheril, Miandashi, Plößer & Raithel 2001). Pointiert zusammengefasst heißt es hier: Interkulturelle Kompetenz erwerben und diskutieren vor allem diejenigen, die in Ausübung ihrer Statusrollen innerhalb der mehrheitsgesellschaftlichen Institutionen (z.B. als Lehrerin in der Schule) regelmäßig mit Migrantinnen und Migranten zu tun haben und diese nun besser „verstehen“ wollen, um effektiver mit ihnen „umzugehen“, allerdings ohne an den asymmetrischen gesellschaftlichen Macht- und Diskursverhältnissen etwas ändern zu wollen. Auf die Möglichkeit des Missbrauchs interkultureller Kompetenz zum Zwecke der Ausgrenzung, Unterdrückung und Marginalisierung des Anderen haben auch andere Autoren hingewiesen (z.B. Frindte 2003; Rathje 2006).

Dieser Hinweis ist in Zeiten, in denen Kompetenz häufig im Kielwasser von instrumentellen Forderungen nach Flexibilität, Effizienz und Rentabilität diskutiert werden, durchaus wichtig und ernst zu nehmen.

Es wäre allerdings überzogen, in der gesamten Diskussion um interkulturelle Kompetenz pauschal *nur noch* Unterdrückungsmotive der Mehrheitsgesellschaft oder gar die Ursache für gesellschaftliche Chancenungleichheiten zu sehen. Eine gesellschaftliche Verantwortung schwingt ohne Zweifel mit und sie bedarf zuweilen auch der stärkeren Betonung in all zu instrumentellen Kompetenzmodellierungen. Allerdings können gesellschaftspolitische Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit meines Erachtens nicht den konzeptionellen Kern eines handlungstheoretisch fundierten Kompetenzverständnisses bilden, sondern sie wären vielmehr als Ermöglichungsbedingungen und/oder als Folge interkulturellen Handelns mit in die Betrachtung einzubeziehen.

### 2.3 Unterschiedliche Begründungskonzepte von Interkulturalität

Innerhalb der Praxis lässt sich beobachten, dass Kulturdifferenz und kulturelle Vielfalt als Beziehungsaspekte innerhalb eines globalen Unternehmens, in einem Krankenhaus, in einem multikulturellen Stadtteilzentrum oder in den Medien trotz ähnlicher Begriffe oftmals ganz unterschiedlich thematisiert werden. Wir haben es also bei relativ ähnlichen Begriffen letztlich mit einer höchst „unterschiedlichen Unterschiedlichkeit“ in den diversen (sic!) interkulturellen Handlungsfeldern zu tun. Inwieweit sich die Praxisfelder in absehbarer Zeit annähern können und sollten, ist schwer zu beurteilen. Am Beispiel des Konzepts des Kulturschocks (Furnham & Bochner 1986; Oberg 1960; Wang 1997) lässt sich das Problem verdeutlichen: Die Grundideen über interkulturelles Handeln unter Bedingungen eines so genannten Kulturschocks wurden vor allem in Bezug auf individuelle Auslandsaufenthalte formuliert und analysiert. Ob das Konzept (ungeachtet verschiedener anderer Kritikpunkte) als Beschreibungsmodell auch in der interkulturellen Begegnung mit Fremden im eigenen Land nicht nur metaphorisch (Wagner 1996), sondern auch empirisch sinnvoll ist, wäre zumindest fraglich.

Aus Sicht der Forschung scheint es daher sinnvoll, vorerst zwischen zwei unterschiedlichen, gleichwohl eng verwobenen Konstitutionsanlässen von Interkulturalität zu unterscheiden: *grenzüberschreitende Internationalisierung* und *binnengesellschaftlicher Kulturpluralismus*. In diesem Sinne sprechen auch Myron Lustig & Jolene Koester von einem „international“ und einem „domestic imperative for intercultural competence“ (Lustig & Koester 2005). Zu den *internationalen Ansätzen* zählen beispielsweise internationale Unternehmensaktivitäten und Auslandsentsendungen, Tätigkeiten in internationalen Organisationen und der Entwicklungszusammenarbeit, Bundeswehreinsätze im Ausland oder der traditionsreiche bildungsbezogene Personenaustausch in Schule und Studium. *Ansätze im Kontext des binnengesellschaftlichen Umgangs mit Interkulturalität* („domestic imperative“),

kommen infolge gesellschaftlicher Migration und Pluralität in Einwanderungsgesellschaften in das Blickfeld (Abdallah-Preteille 2006; Ackermann 2002).

Der wesentliche Unterschied in der theoretischen Begründung und im praktischen Umgang mit Interkulturalitätsfragen liegt nun darin, dass der internationale Imperativ das Phänomen der Interkulturalität letztlich immer als biografische oder organisationale Sondersituation und mehr oder minder starke Veränderung gegenüber dem (bisher) üblichen Alltag betrachtet. Daraus begründet sich zum Beispiel die beliebte Trainings- und Forschungsmethode der so genannten *Critical Incidents* (Eubel-Kasper 2007; Layes 2007). Bei dieser Methode werden kurze Fallgeschichten präsentiert, in denen eine Kulturkontaktsituation geschildert wird, die aus der Perspektive eines Protagonisten eine irritierende, auf Anhieb nicht erklärbare Entwicklung nimmt und damit aus dem Rahmen des Gewohnten, Üblichen und Erwartbaren heraus tritt. Es geht im Weiteren dann darum, verschiedene Interpretations- und Deutungsweisen zu dieser Geschichte zu erkunden und dabei mögliche kulturelle Ursachen für die erfahrenen Irritationen zu prüfen.

Der Ansatz des „domestic imperative“ sieht Interkulturalität nun gerade *nicht* als besonderes biografisches Ereignis, sondern als allumfassendes (und keineswegs unumstrittenes) Merkmal des gesamten Vergesellschaftungsprozesses. Interkulturalität betrifft nicht nur die kosmopolitische Minderheit der Mobilien, sondern durchzieht alle gesellschaftlichen Bereiche und Strukturen. So gibt es mittlerweile auch kaum noch Lebensbereiche und Berufsfelder, für die nicht schon Vorschläge zur interkulturellen Kompetenzförderung formuliert wurden, etwa die Soziale Arbeit (Fischer, Springer & Zacharaki 2005; Freise 2005), die Sozialberatung (Koptelzewa 2004), die Lehrerbildung (Bender-Szymanski 2002), die Polizeiarbeit (Leenen, Groß & Grosch 2002), das Gesundheitswesen (Dreißig 2005), die Medienbranche (Klußmann 2004) oder die öffentliche Verwaltung (Riehle & Seifert 2001), um nur einige zu nennen.

## **2.4 Interkulturelle Interventionen und institutionelle Praxisanalyse**

Unabhängig davon, ob das Interesse eher der internationalen oder der binnengesellschaftlichen Interkulturalität gilt, kommt es darauf an, den jeweiligen Kontext genauer zu bestimmen, in dem interkulturelles Handeln thematisiert werden soll. Wertvolle Anregungen für die nachfolgenden Überlegungen zum Kontext interkultureller Interventionen in Organisationen sind einer Studie von Wolf Rainer Leenen, Harald Grosch und Andreas Groß (2005) entnommen, in der nach meiner Einschätzung exemplarisch für den Bereich der interkulturellen Polizeiarbeit in gelungener Weise die Verbindung von sozialwissenschaftlichen Theoriekonzepten, ethnographischer Praxisanalyse und praktischen Interventionsmöglichkeiten zur interkulturellen Kompetenzentwicklung dargestellt ist. Fünf Denkschritte gilt es demnach zu berücksichtigen (vgl. Leenen 2005, S. 64):

1. *Ein Konzept von sozialer Praxis:* Es ist zunächst zu klären, wie für ein bestimmtes organisationales Handlungsfeld das ‚normale‘ Alltagshandeln mitsamt seinen Routinen, Regelsystemen, Alltagstheorien und Diskursen beschrieben werden kann. Das heißt, ein sozialer Kontext muss zunächst in seiner lebensweltlichen Alltagsstrukturierung im Sinne einer „Praxis des sozialen Feldes“ (Bourdieu 1998) spezifiziert werden, um dann auf dieser Grundlage die dort vorfindbare Interkulturalität zu thematisieren.
2. *Ein Verständnis von Kultur:* Wenn Interkulturalität als handlungswirksame Kraft in einem sozialen Feld untersucht und thematisiert wird, muss auch geklärt sein, auf welche Weise Kultur wirkt und von den Akteuren als Erklärung für ihr eigenes Handeln und das anderer geltend gemacht wird. Die schlichte Behauptung unterschiedlicher nationaler Zugehörigkeit reicht dafür ebenso wenig aus, wie die bloße Feststellung eines Migrationshintergrundes. Diese (oder auch andere) Formaleigenschaften müssen für das Handeln *relevant* sein, z.B., indem sie geeignet sind, bei den Beteiligten kulturelle Fremdheitserfahrungen auszulösen, die nach Sinnerklärung verlangen (Bergmann 2001; Hahn 1994).<sup>6</sup>
3. *Ein Konzept interkultureller Kompetenz:* Wenn Kompetenz im Allgemeinen als „subjektives Potenzial zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen“ (Arnold 2001, S. 176) verstanden wird, ist für interkulturelle Kompetenz folglich zu bestimmen, unter welchen Umständen und mit welchen Ergebnissen eine Person dieses Potenzial zur Bearbeitung kultureller Differenzenerfahrungen einsetzt. Mit anderen Worten: Es muss ein Konzept dazu vorliegen, in welcher Weise Handlungsergebnisse und -folgen in einer bestimmten Situation direkt oder indirekt mit den subjektiven kulturbezogenen Attributionen, Affektregulierungen, Kommunikationsstrategien usw. eines Akteurs zusammenhängen und inwieweit dieser bewusst Einfluss auf den Erfolgsverlauf seiner eigenen Handlungen nehmen kann.
4. *Ein Konzept der Kompetenzaneignung:* Hier geht es um die Voraussetzungen des interkulturellen Lernens. Wo, wie und wann jene Kompetenzen erworben werden, die erfolgreiches interkulturelles Handeln ermöglichen, ist schwer zu bestimmen. Die Evaluations- und Wirkungsforschung ist damit ebenso konfrontiert wie die Trainerinnen und Trainer, die überzeugend darlegen müssen, dass ihre Methoden und Vermittlungsprozesse einen nennenswerten Effekt auf die Weiterentwicklung des subjektiven Potenzials haben. Die Rückführung erfolgreicher interkultureller Interaktionen auf die zuvor geleisteten Interventionen ist empirisch schwer nachzuweisen. Daher konzentrieren sich viele Kompetenzmodelle auf eine sukzessive Erweiterung der Reflexionstiefe, in dem die beteiligten In-

---

<sup>6</sup> Die Relevanznotwendigkeit von Kulturdifferenz besteht auch dann, wenn Autoren sich explizit von essentialistischen Kulturbegriffen distanzieren (wie es mittlerweile die meisten tun) und Kultur eher als „stetigen dynamischen Fluss“ und als „Prozess“ auffassen (Wimmer 2005).

teraktionspartner dafür sensibilisiert werden, Kulturdifferenzen als eine *mögliche* Erklärung für interkulturelle Interaktionsverläufe in Betracht zu ziehen und auf der Basis ihres Alltagswissens und der abgelagerten „Alltagstheorien“ (Weidemann 2004; Zitzmann 2002) situativ zu überprüfen.

5. *Ein Konzept zur Einbettung des Lernprozesses in den Organisationskontext:* Die Handlungskontexte, in denen Kompetenzen zur Geltung gebracht werden, sind von normativen Erwartungen und formalen Restriktionen strukturiert, „die als intersubjektive Regeln auch die Bereiche der individuellen Zuständigkeit markieren“ (Veith 2003, S. 35). Anders als bei den personalistischen Ansätzen liegen die Möglichkeiten der Kompetenzentfaltung bei organisationsorientierten Konzepten nicht allein „in“ der Person, sondern primär im kontextuellen Umfeld und den dort vorfindbaren und gestaltbaren Ermöglichungsstrukturen. In der Konsequenz setzen Interventionen eher als Organisationsentwicklung und erst dann als Personalentwicklung an.

Kulturelle Differenzerfahrungen und soziale Konstruktionen des Anderen werden von den Akteuren in Organisationen immer wieder hervor gebracht und müssen mit den jeweils etablierten und gültigen Ordnungsmustern in Einklang gebracht werden. Sie erzeugen ein kulturelles Spannungsverhältnis zwischen Universalität und Relativierung. Aus der wiederholten diskursiven Verwendung von Differenzkonstruktionen, zu denen im Übrigen auch die soziale Konstruktion von Indifferenz zählt (vgl. Otten 2006, S. 137f.), und im Rückgriff auf institutionell verfügbare Legitimationsdiskurse für den ‚richtigen‘ Umgang mit solchen Differenzkonstruktionen etabliert sich ein sozial normiertes Alltagsverständnis von kompetentem (interkulturellen) Handeln im jeweiligen Organisationskontext. Entscheidend ist dabei die Diskurshoheit, also ob dieses Alltagsverständnis noch hinterfragbar ist und wer darüber entscheidet, von wem, wann und wo eingeschlifene Normalitäten hinterfragt werden können.

### **3. Herausforderungen für die interkulturelle Profession**

Betrachtet man die Fachdiskussion der letzten Jahre und das gegenwärtige Spektrum von Praxisinterventionen, so sind unabhängig von einzelnen Arbeitsfeldern und Berufsbranchen, sowohl im internationalen wie auch im einwanderungsgesellschaftlichen Kontext eine Reihe von Weiterentwicklungen und Ausdifferenzierungen zu beobachten. Trotz der Vielfalt an Konzepten, Positionen, Interessen und Organisationen, durch die das interkulturelle Feld gekennzeichnet ist, handelt es sich bei interkulturellen Interventionen um mehr als nur eine akademische und zeitgeistige Mode. Inwieweit man die hier tätigen Menschen als Angehörige einer neuen Profession bezeichnen kann, mag offen bleiben. Sicher ist aber, dass es eine Professionalisierung im Bereich der interkulturellen Interventionen gibt, die

sich in einer wachsenden Zahl interkultureller Studien- und Bildungsgänge, in eigenen Netzwerken und Fachgesellschaften und dem Bemühen um einen interdisziplinären Austausch zeigt. Im Folgenden sollen einige Entwicklungen exemplarisch skizziert werden, um zu verdeutlichen, dass trotz der „Jugendlichkeit“ des interkulturellen Arbeitsfeldes viel in Bewegung ist. Die Liste ließe sich natürlich noch erheblich verlängern.

### **3.1 Vom Allgemeinen zum Spezifischen**

Es lässt sich feststellen, dass es einen Trend weg von übergreifenden, allgemeinen hin zu spezifischen und kontextuell angepassten Erklärungs- und Lösungsvorschlägen gibt. In der Praxis interkultureller Qualifizierung und Beratung hat sich dabei ein großes Repertoire an zunehmend individualisierten Angeboten etabliert. So finden z.B. neben den verbreiteten interkulturellen Gruppentrainings heute häufiger auch individuelle Coachings Anwendung (Barmeyer 2002; Kinast 2003), wobei beide Methoden unterschiedliche Ziele verfolgen, also nicht beliebig austauschbar sind. Auch der Ansatz der interkulturellen Mediation, der sowohl dyadische interpersonale Konstellationen als auch kollektive Prozesse und Intergruppenkonflikte in den Blick nimmt, verlangt nach einer intensiven Analyse des Einzelfalls über „induktive Ansätze“ und stößt damit schnell an die Grenzen allgemeiner, womöglich anthropologischer Erklärungsversuche (Busch 2005, 2007).

### **3.2 Neue Konzepte auf dem Prüfstand**

In diesem Zusammenhang wäre auch genauer zu fragen, inwieweit neue bzw. als neu präsentierte Konzepte und Theorien bestehende Grundprobleme des interkulturellen Feldes zu lösen vermögen. Das gilt für das oben erwähnte Konzept der Transkulturalität ebenso wie für das derzeit sehr populäre Leitmotiv der Diversität bzw. des Diversity-Managements (vgl. für den deutschsprachigen Raum z.B: Becker & Seidel 2006; Frohnen 2005; Leenen, Scheitza & Wiedemeyer 2006). In der Fachdiskussion besteht jedenfalls eine gewisse Skepsis darüber, ob beispielsweise mit dem so genannten Diversity Management tatsächlich ein anderes Verständnis von sozialen Differenzstrukturen einhergeht. Es scheint eher so zu sein, dass aus durchaus berechtigten pragmatischen und emanzipatorischen Motiven heraus für eine Erweiterung auf unterschiedliche Differenzlinien plädiert wird, die letztlich aber alle nach einer ähnlichen logischen Grenzziehungssemantik funktionieren.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> So etwa der Tenor einer Diskussion bei der Tagung „Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?“ des Instituts für interkulturelle Kommunikation der Universität Chemnitz, 8.–10.11.2007.

### 3.3 Qualität und Qualifikation

Ein wachsendes Qualitätsbewusstsein und zunehmende Kenntnisse über den prinzipiellen Sinn und Zweck von interkulturellem Training und Beratung bei Kunden führen dazu, dass Anbieter interkultureller Dienstleistungen neben einer fundierten wissenschaftlichen Qualifikation mit interkulturellen Bezügen auch selbst praktische Erfahrungen oder wenigstens fundierte Einblicke in die zu unterstützenden Berufsfelder und nach Möglichkeit auch mit den beteiligten Partnerkulturen haben sollten (Kammhuber & Schmid 2007). Gleichzeitig erweist es sich für viele interkulturelle Trainer und Berater als schwierig, die oftmals hohen Kundenerwartungen nach raschen Wirkungen mit einem seriösen Angebot in Einklang zu bringen. Häufig werden über die Hintertreppe der interkulturellen Intervention ganz andere Probleme der Organisations- und Personalentwicklung an die Oberfläche gespült, die möglicherweise nur noch wenig mit interkulturellen Fragen zu tun haben, sondern grundlegendere Aspekte von Macht, Ressourcen oder Organisationskultur betreffen. Hier ist dann jeweils von Fall zu Fall abzuwägen, ob eine ursprünglich als interkulturelle Maßnahme geplante Intervention zur Lösung der tatsächlichen Probleme geeignet ist, oder ob der Anbieter fachlich und sachlich in der Lage und Willens ist, aus einer interkulturellen Kurzintervention eine umfassendere Organisationsentwicklung zu begleiten.

### 3.4 Methodenkritische Haltung zur interkulturellen Forschung und zur interkulturellen Diagnostik

In der interkulturellen Kommunikationsforschung besteht mittlerweile weitgehend Einigkeit darüber, dass ohne die systematische Einbeziehung der institutionellen Bedingungen, unter denen Menschen in konkret zu definierenden Situationen interkulturell handeln, nur selten etwas Brauchbares „erkannt“ und „entdeckt“ wird. Allgemeine kulturvergleichende Einstellungs- oder Persönlichkeitsmessungen oder gar Länder vergleichende Wertestudien wie die Klassiker von Hofstede (1980) oder Trompenaars (1994) lassen kaum weiterführende Erkenntnisse über die situative Entstehung und Wirkung interkultureller Kommunikation und Kompetenz erwarten. Es gibt zwar mittlerweile eine Reihe von wissenschaftlich recht soliden Ansätzen zur interkulturellen Eignungsdiagnostik (Deller 2000) und erste Erfahrungen mit interkulturell orientierten *Assessment Centern* (Prechtl & Davidson Lund 2007; Stumpf 2007), allerdings sind diese Ansätze häufig so komplex und voraussetzungsreich, dass sie für die meisten Praxiskontexte zu aufwändig und zu teuer sind und selten zur Anwendung kommen. Neben den wissenschaftlich erprobten und fundierten Ansätzen gibt es zudem auch eine ganze Reihe von kommerziellen, methodisch aber oft recht fragwürdigen Instrumenten, mit denen sich interkulturelle Berater am Markt tummeln. Solche Patentangebote gilt es ebenso kritisch zu prüfen, wie manche wissenschaftliche Studie, die mit dem Nimbus des Innovativen und Neuen daher kommt und letztlich doch nur Kulturdimensionen und Kulturstandards rekapituliert.

## 4. Literatur

- Abdallah-Preteceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity, *Intercultural Education*, 5, 17, S. 475–483.
- Ackermann, A. (2002). Wechselwirkungen – Komplexität: Einleitende Bemerkungen zum Kulturbegriff von Pluralismus und Multikulturalität. In: Andreas Ackermann & Klaus E. Müller (Hrsg.). *Patchwork: Dimensionen Multikultureller Gesellschaften. Geschichte, Problematik und Chancen*. Bielefeld: transcript, S. 9–29.
- Arnold, R. (2001). Stichwort Kompetenz. In: Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 176.
- Barmeyer, C. I. (2002). Interkulturelles Coaching. In: Raunen, C. (Hrsg.). *Handbuch Coaching, 2. Auflage*. Göttingen, Bern: Hogrefe, S. 199–231.
- Becker, M. & Seidel, A. (Hrsg.) (2006). *Diversity Management: Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bender-Szymanski, D. (2002). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske+Budrich, S. 153–181.
- Bergmann, J. (2001). Kommunikative Verfahren der Konstruktion des Fremden. In: Bohn, C. & Willems, H. (Hrsg.). *Sinngeneratoren. Fremd- und Selbstthematisierung in soziologisch-historischer Perspektive*. Konstanz: UVK, S. 35–56.
- Borst, E. (2003). Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Hohengehren: Schneider.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breitenbach, D. (Hrsg.) (1979). *Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Busch, D. (2005). *Interkulturelle Mediation. Eine theoretische Grundlegung triadischer Konfliktbearbeitung in interkulturell bedingten Kontexten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Busch, D. (2007). Welche interkulturelle Kompetenz macht beschäftigungsfähig? *interculture journal*. <http://www.interculture-journal.com/>
- Castro Varela, M.d.M. (2002). Interkulturelle Kompetenz. Ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 35–48.
- Deller, J. (2000). *Interkulturelle Eignungsdiagnostik. Zur Verwendbarkeit von Persönlichkeitsskalen*. Waldsteinberg: Heidrun Popp Verlag.
- Dibie, P. & Wulf, C. (1999). Zur Sozioethnologie interkultureller Begegnungen. In: Dibie, P. & Wulf, C. (Hrsg.). *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnung*. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 9–16.
- Dreher, J. & Stegmaier, P. (Hrsg.) (2007). *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Dreißig, V. (2005). *Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus. Eine Studie zur Interaktion zwischen Klinikpersonal und Patienten mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: transcript.
- Eder, K. (2006). Ethnien, Nationen, Zivilisation und Interkulturalität. In: Nicklas, H., Müller, B. & Kordes, H. (Hrsg.). *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 37–46.
- Eubel-Kasper, K. (2007). Fallstudien als Vehikel für interkulturelles Lernen: Ein Praxisbeispiel. In: Otten, M., Scheitza, A. & Cnyrim, A. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 2: Ausbildung, Training und Beratung*. Frankfurt a. M.: IKO Verlag, S. 33–62.

- Fischer, V., Springer, M. & Zacharaki, I. (Hrsg.) (2005). *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach /Ts.: wochenschau-Verlag.
- Freise, J. (2005). *Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze, Übungen zum Erwerb interkulturelle Kompetenz*. Schwalbach /Ts.: wochenschau-Verlag.
- Frindte, W. (2003). Die Praxis muss für sich selber sprechen – Interkulturelles Kommunikation als komplexes Management, *Erwägen Wissen Ethik*, 3, 14, S. 169–171.
- Frohnen, A. (2005). *Diversity in Action. Multinationalität in globalen Unternehmen am Beispiel Ford*. Bielefeld: transcript.
- Furnham, A. & Bochner, S. (1986). *Culture Shock. Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London, New York: Routledge.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hahn, A. (1994). Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, W. (Hrsg.). *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 140–163.
- Hammerschmidt, A. C. (1997). *Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*. München: iudicum.
- Hauck, G. (2006). *Kultur. Zur Karriere eines sozialwissenschaftlichen Begriffs*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hörning, K. H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In: Hörning, K. H. & Reuter, J. (Hrsg.). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 9–16.
- Horstmann, A. (1999). Interkulturelle Hermeneutik. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 3, 47, S. 427–448.
- Kammhuber, S. (2000). *Interkulturelles Lernen und Lehren*. DUV.
- Kammhuber, S. & Schmid, S. (2007). Train the Intercultural Trainer: Entwicklung eines Kompetenzprofils. In: Otten, M., Scheitza, A. & Cnyrim, A. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse*. Frankfurt a. M.: IKO Verlag, S. 237–258.
- Kinast, E.-U. (2003). Interkulturelles Coaching. In: Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl, S. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht, S. 217–228.
- Klußmann, J. (Hrsg.) (2004). *Interkulturelle Kompetenz und Medienpraxis*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Koptelzewa, G. (2004). *Interkulturelle Kompetenz in der Beratung. Strukturelle Voraussetzungen und Strategien der Sozialarbeit mit Migranten*. New York: Waxmann.
- Layes, G. (2000). *Grundformen des Fremderlebens: eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Layes, G. (2007). Kritische Interaktionssituationen. In: Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 384–390.
- Leenen, W. R. (2005). Interkulturelle Kompetenz: Theoretische Grundlagen. In: Leenen, W. R., Grosch, H. & Groß, A. (Hrsg.). *Bausteile zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei*. Münster: Waxmann, S. 63–110.
- Leenen, W. R., Grosch, H. & Groß, A. (2005). *Bausteile zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei*, Münster: Waxmann.
- Leenen, W. R., Grosch, H. & Groß, A. (2002). *Interkulturelle Kompetenz in der Polizei: Qualifizierungsstrategien, Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 1, S. 97–120.

- Leenen, W. R., Scheitza, A. & Wiedemeyer, M. (2006). *Diversität nutzen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2005). *Intercultural Competence. Interpersonal communication across cultures* 5. Auflage. Boston: Pearson.
- Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, F., Badawia, T. & Hummerich, M. (Hrsg.). *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: VS Verlag, S. 311–328.
- Mecheril, P., Miandashi, S., Plöber, M. & Raithel, J. (2001). Aspekte einer dominanzempfindlichen und differenzkritischen Arbeit mit Migranten und Migrantinnen. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 3, 31, S. 296–311.
- Moosmüller, A. (2007). *Interkulturelle Kommunikation quo vadis?* In: Otten, M., Scheitza, A. & Cnyrim, A. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse*. Frankfurt am Main: IKO Verlag (im Druck).
- Nünning, A. & Nünning, V. (2003). *Kulturbegriffe und Kulturtheorien*. In: Nünning, A. & Nünning, V. (Hrsg.). *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen, Ansätze, Perspektiven*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 20–36.
- Oberg, K. (1960). *Culture Shock: Adjustment to new Cultural Environment*, *Practical Anthropology*, 7, S. 177–182.
- Otten, M. (2006). *Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kultursoziologische Studie*. Bielefeld: transcript.
- Otten, M., Scheitza, A. & Cnyrim, A. (Hrsg.) (2007). *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt a. M.: IKO.
- Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2005). *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prechtel, E. & Davidson Lund, A. (2007). *Intercultural Competence and Assessment: perspectives from the INCA project*. In: Kotthoff, H. & Spencer-Oatey, H. (Hrsg.). *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, S. 467–490.
- Rathje, S. (2006). *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Rathje1.htm>
- Reckwitz, A. (2004). *Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*. In: Jaeger, F. & Rüsen, J. (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3 Themen und Tendenzen*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 1–20.
- Reuter, J. (2002a). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript.
- Reuter, J. (2002b). *Wenn Fremde Fremden begegnen. Zur Darstellung von Indifferenz im modernen Alltag*. *Soziale Probleme*, 1, 13, S. 109–127.
- Riehle, E. & Seifert, M. (Hrsg.) (2001). *Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung?* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmeiser, M. (2006). *Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns*. *Soziale Welt*, 3, 57, S. 295–318.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie*, 6. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979/1984). *Strukturen der Lebenswelt*. 2 Bände, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Srubar, I., Renn, J. & Wenzel, U. (Hrsg.) (2005). *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.) (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Stumpf, S. (2007). Assessment Center für den internationalen Personenaustausch. In: Otten, M., Scheitza, A. & Cnyrim, A. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse*. Frankfurt a. M.: IKO Verlag, S. 197–216.
- Thomas, A. (Hrsg.) (1984). *Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis*. Saarbrücken, Fort Lauderdale: breitenbach publishers.
- Thomas, A. (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, A. (Hrsg.). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, S. 107–136.
- Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl, S. (Hrsg.) (2003). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.
- Trompenaars, F. (1994). *Riding the Waves of Culture*. London: Brealey.
- Veith, H. (2003). *Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken*. Münster u. a.: Waxmann.
- Wagner, W. (1996). *Kulturschock Deutschland, 2. Auflage*. Hamburg: Rotbuch Verlag.
- Wang, M.M. (1997). Re-entry and Reverse Culture Shock. In: Cushner, K. & Brislin, R.-W. (Hrsg.). *Improving Intercultural Interaction. Modules for Cross-Cultural Training Programmes, 2*, Thousand Oakes: Sage, S. 109–128.
- Weidemann, D. (2004). *Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen 'Gesicht': Deutsche in Taiwan*. Bielefeld: transcript.
- Wimmer, A. (2005). *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zitzmann, T. (2002). Alltagstheorien von Mitarbeiter(inne)n in der Jugendhilfe und in Migrationsdiensten. In: Auernheimer, G. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 128–152.

# Integration zwischen Verstehen und Missverstehen

*Caroline Robertson-von Trotha*

## **Plurale Identitäten in der globalisierten Stadtgesellschaft**

Prof. Dr. Caroline Robertson von Trotha skizziert die Herausforderungen, denen sich die Stadtgesellschaft aufgrund zunehmender Ausgrenzung von Personen mit Migrationshintergrund stellen muss. Um hohe ökonomische Kosten und emotionale Konsequenzen zu vermeiden, fordert sie eine strukturierte und von allen Verantwortlichen gleichermaßen getragene Integrationspolitik mit sonnvollen Angeboten und nachhaltigem politischen Kurswechsel in den Städten. Am Beispiel Stuttgarts schildert sie, wie erste Schritte in eine solche Richtung aussehen können.

*Memet Kılıç*

## **Migrationsprozess im Bildungssystem**

Der Autor präsentiert eine kritisch detaillierte Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen, die das deutsche Bildungssystem für Kinder mit Migrationshintergrund stellt. Er fordert eine Sprachförderung on der Mutter – und in der Fremdsprache die Eltern und Bildungseinrichtungen gleichermaßen zur Verantwortung zieht und die nicht zuletzt in einem gesteigerten Selbstbewusstsein aller Beteiligten resultiert. Darin besteht seiner Meinung nach eine große, wenn nicht sogar die einzige Chance zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in die deutsche Gesellschaft.



# Plurale Identitäten in der globalisierten Stadtgesellschaft

## 1. Einleitung

Für das Alltagsleben in unseren Städten, sicherlich in besonderer Weise in den Klassenzimmern der Schulen, ist „die Perspektiven des Anderen“ hoch aktuell; erst recht, wenn man selbst unterwegs ist und feststellt, dass einem „das Andere“ in vielen Situationen begegnet. Wie das 7. Forschungsrahmenprogramm der EU mit einem Unterabschnitt „Europe as seen from outside“ bestätigt, ist das Bewusstsein dafür, dass die Wahrnehmung des Anderen für unser Leben auch forschungspolitisch wichtig ist, gestiegen – und zwar gerade nicht nur in der Grundlagenforschung, sondern, wie bei EU-Projekten vorausgesetzt, verbunden mit der Erwartung, dass Forschungsergebnisse einen direkten Nutzen oder Einfluss auf die EU-Politik haben sollten. Integrationspolitik *ohne* die Perspektiven des Anderen zu kennen, ist schlichtweg zum Scheitern verurteilt.

Lassen Sie mich daher erst aus meiner spezifischen Sicht einige kurze Vorbemerkungen zum Thema machen, die wahrscheinlich inzwischen mehrheitlich geteilt werden.

*Die Perspektive des Anderen* zu kennen ist wichtig; sie zu verstehen im Sinne einer an Max Weber orientierten verstehenden Soziologie setzt drei Dimensionen des Verstehens voraus und dies betrifft sowohl die mikro- als auch die makrogesellschaftliche Ebene:

- Das Verstehen wollen, das ganz und gar nicht als gegeben betrachtet werden kann.
- Die Verfügbarkeit von orientierendem Hintergrundwissen, damit einzelne, womöglich situativ- und personenbezogene Eigenschaften überhaupt eine erste – allerdings keine abschließende – Einordnung erfahren können.
- In interaktiven Situationen sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit des Anderen sich mitzuteilen.

Mit dem Begriff ‚empathisches Verstehen‘ im interkulturellen Kontext beschreiben wir einen hoch komplexen Vorgang. Ich beschränke mich daher auf eine weitere Vorbemerkung. In demokratischen Gesellschaften kann das Verstehen keineswegs mit Akzeptieren gleichgesetzt werden. Mit diesem Punkt sind wir dort angelangt, wo wir über die plurale Stadtgesellschaft diskutieren müssen. Wie kommen wir zu einem Konsens darüber, was akzeptierbar ist und was nicht? *Anything goes* – von radikalen Multikulturalisten

zeitweise vertreten, hat sich als Irrweg erwiesen. Die totale Assimilation, wie das Gesellschaftsmodell unseres Nachbarstaates „La Grande Nation“ es vorsieht, erweist sich einerseits als unrealistisches Gesamtmodell, etwa im Bereich Schule, andererseits aber auch als interessant. Gesamtgesellschaftlich kollidiert das Assimilationsmodell mit dem gerade in vielen Staaten ratifizierten Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen, das von der UNESCO eingebracht wurde. In Deutschland wird die Auffassung, dass die Pflege von pluralen Identitäten auf der Basis von hergebrachten Kulturdifferenzen nur auf der Grundlage des Grundgesetzes zulässig sei, zunehmend vertreten, wie beispielsweise die Erörterungen im Rahmen des von Wolfgang Schäuble einberufenen Integrationsrats zeigten. Die Problematik der gleichzeitigen Entwicklung von kleineren radikalen Gruppen in vielen europäischen Städten, die ihre Widerstandsidentitäten (Manuell Castells)<sup>1</sup> erst gerade in der Ablehnung der jeweils gültigen Gesetze zum Ausdruck bringen, ist allerdings besorgniserregend.

Sprechen wir von der globalisierten Stadtgesellschaft, haben wir es mit einem weitaus schwerwiegenderen Konfliktpotential zu tun. Hier geht es im Kern darum,

- ob eine Stadtgesellschaft Zugehörigkeits- und Teilhabeangebote für *alle* bereitstellt und erfolgreich umsetzt. Einfacher gefragt: Bei aller persönlichen und kulturellen Differenz, fühlen sich heterogene Bevölkerungsgruppen hier zu Hause? Identifizieren sie sich mit Ihrer Stadt?
- ob Konsens über das Miteinander in der Stadtgesellschaft etwa auf der Basis der Menschenrechte kulturell als universalistisch akzeptables Regelwerk akzeptiert wird oder nicht. Im zweiten Fall ist die Entwicklung von Parallelgesellschaften wahrscheinlich.

Im Konzept „Bündnis für Integration“ der Stadt Stuttgart, an dem ich maßgeblich mitgearbeitet habe, haben wir die Erwartungen an die unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen folgendermaßen festgehalten:

Die Integration der Vielfalt muss auf der *Grundlage unserer Verfassung* erfolgen. Ihre Grundpfeiler sind: Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung, die Gleichstellung von Mann und Frau sowie die Trennung von Staat und Kirche. Die Anerkennung der *Grundpfeiler unserer Gesellschaftsordnung* und die gleichberechtigte Teilhabe der Zuwanderer am gesellschaftlichen Leben sind notwendige Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Integration und für ein friedliches Zusammenleben in kultureller Vielfalt<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Manuel Castells (2003). Die Macht der Identität (= Das Informationszeitalter, Bd. 2), Opladen.

<sup>2</sup> „Ein Bündnis für Integration“. Grundlagen einer Integrationspolitik in der Landeshauptstadt Stuttgart, Stuttgart 2004 (zuerst 2000) S. 4.

Das Thema Integration gehört aus meiner Sicht zu den dringendsten unserer Zeit: Durch viele Faktoren ändern sich unsere Städte nachhaltig und stellen unser Zusammenleben vor neue Herausforderungen. Gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung in allen Altersgruppen steht an vorderster Stelle. Die Frage der bildungspolitischen Rahmenbedingungen für erfolgreiche Integration und die Umsetzung in ganz konkrete Projekte, die Begegnungen fördern und Konflikte überwinden helfen, sind also von grundlegender Bedeutung.

Seit vielen Jahren beschäftige ich mich mit Themen im Umfeld von Multikulturalität, Globalisierung und Integration. Kulturdifferenz und Probleme der Integration kenne ich nicht nur aus der Perspektive der Wissenschaft, sondern auch als Migrantin, die tiefwirkende positive und negative Selbsterfahrungen mit Kulturdifferenz gemacht hat. Ich erwähne die subjektive Erfahrungsebene, weil sie wichtig, ja unerlässlich ist, wenn wir die Psychologie der Entstehung von Parallelgesellschaften verstehen wollen. Immer erkennbarer haben wir es in den europäischen Städten mit der Gleichzeitigkeit zweier Entwicklungsdynamiken zu tun: nämlich strukturelle Ausgrenzung einerseits und selbstgewählte soziokulturelle Abschottungstendenzen andererseits. Die reaktive Dimension dieser zweiten Tendenz und ihre Formierung als bewusste Widerstandskultur der Jugendlichen ist lange unterschätzt worden.

Im Folgenden möchte ich drei Aspekte der städtischen Integration stärker hervorheben: erstens die zunehmende Bedeutung des Themas, zweitens die Frage, welche Rolle plurale Identitäten einnehmen, und drittens, was wir unter Integration verstehen wollen.

## **2. Identität als soziales Konstrukt**

Plurale Identitäten sind eine Ressource, die gerade bei Menschen mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle einnimmt. Sowohl individuelle als auch kollektive Identitäten sind soziale Konstrukte. Sie sind durch Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung beeinflusst. Wir haben immer mehrere Identitäten gleichzeitig. Identitäten sind prozesshaft und dynamisch. Sie verändern sich im Lauf der Zeit vor allem hinsichtlich ihrer Relevanz. Identitäten sind politisierbar, durch Begegnung relativierbar usw.<sup>3</sup>

Bevor ich mich auf einige empirische Daten beziehe, die das Ausmaß der Differenz in Europa verdeutlichen, erlauben Sie mir noch einige ergänzende theoretische Anmerkungen zum Konstrukt der Identität. Sami Ma'ari hat zu Recht darauf hingewiesen: „Identitäten sind hochkomplexe, spannungsgeladene, widersprüchliche symbolische Gebilde – und nur der, der behauptet, er

---

<sup>3</sup> Vgl. Robertson, C. Y. (1991). *Ethnische Identität und politische Mobilisation*. Das Beispiel Schottland, Baden-Baden sowie dies.: *Die Dialektik der Globalisierung. Kulturelle Nivellierung bei gleichzeitiger Verstärkung kultureller Differenz* (Unveröffentlichtes Rahmenthema der Habilitation).

habe einfache, eindeutige, klare Identitäten – der hat ein Identitätsproblem“.<sup>4</sup> Dies gilt für den Einzelnen und erst recht für das komplexe bunte Patchwork von Identitäten, das wir in der Stadtgesellschaft antreffen.

In den Sozialwissenschaften bleibt der Identitätsbegriff nicht unumstritten. Bei aller Differenz herrscht allerdings Konsens darüber, dass die Identität des Einzelnen intersubjektiv konstituiert ist. Sie ist weder unabhängig von der Gemeinschaft, in der wir leben, noch von den individuellen Erfahrungen, die wir in dieser Gesellschaft machen. Ohne Grenzziehungen und das Sich in Relation zu den Anderen setzen ist die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität gar nicht möglich. Die allgemeinste Form der Konstituierung von Einzelidentität äußert sich durch „Sich-selber-mit-etwas/jemandem-Identifizieren“ und „Sich-selber-von-etwas/jemandem-Abgrenzen“.<sup>5</sup> Wie es Habermas, Döbert und Nunner-Winkler einleitend formulieren, nennen wir „Identität [...] die symbolische Struktur, die es einem Persönlichkeitssystem erlaubt, im Wechsel der biographischen Zustände und über die verschiedenen Positionen im sozialen Raum hinweg Kontinuität und Konsistenz zu sichern.“<sup>6</sup> Der Herausbildung einer stabilen Identität des Einzelnen kommt daher eine besondere Funktion in unserer Patchwork-Gesellschaft zu, die durch biographische Unsicherheiten und Diskontinuitäten zunehmend gekennzeichnet ist.

Wenn unsere Identität nicht unabhängig ist von der Gesellschaft, in der wir leben, dann müssen wir nach dem Selbstverständnis und der kollektiven Identität dieser Gesellschaft fragen. Je komplexer und größer die Gemeinschaft, je unwahrscheinlicher ist es, dass wir eine klare Antwort auf diese Frage finden werden. Und wenn es richtig ist, dass Identität als Konstrukt anzusehen ist, dann lässt sich behaupten, dass ein approximativer Konsens darüber, was eine Gesellschaft ausmacht und wogegen diese Gesellschaft sich abgrenzt, ausreicht, um der Funktion der Stabilität und der Kontinuität im Wandel zu genügen.

Wenn es bei Migranten um die Frage der Identität oder besser der Identitäten geht, die für das Gelingen oder das Nicht-Gelingen von Integration maßgebend sein können, sind eigene Erfahrungen der Akzeptanz und der Ablehnung oft entscheidend. Dabei ist zu unterscheiden zwischen einer Identität von *innen*, die oft gar nicht weiter reflektiert wird, und einer Identität von *außen*, die uns oft aufoktroziert wird, ohne dass wir selbst etwas dazu tun können, ja ohne dass wir überhaupt die Möglichkeit haben, uns damit einverstanden oder nicht einverstanden zu erklären. Sehr schnell werden wir von unserer Umwelt eingeordnet – oft anhand stereotypisierter Vor-

<sup>4</sup> Ma'ari, S. nach Keupp, H. (1988). Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Vol. 20 (4), S.425–438, zit. 435.

<sup>5</sup> Stojanov, K. (1999). Der Begriff „interkulturelle Identität“ im Kontext der Globalisierungsprozesse in der reflexiven Moderne. In: Kursat-Ahlers, E., Tau, D. & Waldhoff, H.-P. (Hrsg.). Globalisierung, Migration und Multikulturalität. Frankfurt a.M., S. 195.

<sup>6</sup> Döbert, R., Habermas, J. & Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (1980). Entwicklung des Ichs. Köln, S. 9.

urteile – und als dazugehörend angesehen oder ausgeschlossen. Auch ohne recht zu wissen warum, ist man dann ‚out‘. Exklusion oder Inklusion sind Grundkategorien unseres sozialen Lebens und die subjektiven Erfahrungen, die damit gemacht werden, prägen uns nachhaltig. Das sehen wir beispielhaft bei Jugendlichen, wenn es darum geht, ob sie zu einer bestimmten Clique dazugehören oder in bestimmten Milieus akzeptiert werden. Bei Erkenntnis der Regeln der Zugehörigkeit können wir auch selbst einiges tun, um akzeptiert zu werden – wenn wir das selbst für erstrebenswert ansehen. Dies setzt aber voraus, dass wir uns nicht von vorneherein einer verletzenden Diskriminierungspraxis ausgesetzt sehen.

Lassen Sie mich einen kleinen *biographischen Exkurs* machen, damit ich Ihnen die Wirkung einer konstrukthaften Identität illustrieren kann. Als achtzehnjährige, neugierige und – aus meiner Sicht – aufgeschlossene junge Frau kam ich nach Deutschland. Ich sprach kein Wort Deutsch und kam mir in der Tat sehr fremd vor. Viele Erlebnisse waren positiv, insbesondere wenn ich Auskunft über meine schottische Herkunft gab. Aber es gab andere durchaus diskriminierende Erfahrungen: nicht bedient zu werden in manchen Geschäften, in Warteschlangen beschimpft und verdrängt zu werden von Menschen, die ich nicht kannte und die mich ablehnten, ohne überhaupt etwas von mir zu wissen, oder bei Behörden immer sehr laut angesprochen zu werden, weil ich irgendetwas nicht verstanden hatte. Bei meinen Versuchen mich zu wehren, war dann oft zu hören, ich solle dafür dankbar sein, dass ich überhaupt in Deutschland sein dürfe. Ich lernte auch schnell, dass mein „Ausländerin-Sein“ von meiner Umgebung sehr unterschiedlich aufgenommen wurde. In Situationen, in denen ich auf Ablehnung stieß, stellte sich oft heraus, dass ich für eine Türkin gehalten worden war. Wenn meine Herkunft geklärt war, genoss ich die Akzeptanz einer etwas exotischen Schottin. Diese Erfahrungen führten dazu, dass ich mich über viele Jahre hinweg selbst nur noch als „Ausländerin“ bezeichnete. Denn diese Identität entsprach eher meinem damals empfundenen Bedürfnis, Distanz zu halten zu einer Gesellschaft, die mich als vermeintliche Türkin eher ablehnte. Dabei ist von Bedeutung, dass mein Freundeskreis sich im Studentenmilieu befand. Ich war gut aufgehoben und sicherlich nicht in ähnlicher Weise marginalisiert wie die sogenannten Gastarbeiter. So dachte ich.

Das, was ich anhand meiner eigenen Biographie kurz skizziert habe, lässt sich in den Stadtteilen vieler Städte in mehr oder weniger ausgeprägter Form beobachten: Zweit- und Drittgeneration-Migranten wollen zum Teil gar nicht mehr zur Mehrheitsgesellschaft gehören; entweder als Reaktion auf eigene Diskriminierungserfahrungen oder, weil sie die Exklusion der Elterngeneration als demütigend erlebt haben. Zunehmend können wir auch beobachten, dass gerade in eher traditionell islamisch und erst recht bei islamistisch geprägten Kreisen, eine Überlegenheitskultur gepflegt wird, wonach westlich geprägte Alltagskulturen abzulehnen sind. Hier ist die Stadtgesellschaft selbst gefragt. Identifikatorische Angebote, die die Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger zum Ziel haben und somit den Zusammenhalt der

Stadtgesellschaft stärken, sind in Form einer aktiven Integrationspolitik notwendig.<sup>7</sup>

### 3. Integration in der europäischen Stadtgesellschaft

Aus unterschiedlichen Gründen hat sich die Notwendigkeit einer erneuten Debatte über die Integration in den europäischen Städten verschärft. Am augenfälligsten sind die medienwirksamen Bilder der Nicht-Integration; brennende Autos, gewaltsame Ausschreitungen und Krawalle in Frankreich, Terroranschläge in Madrid und London, vereitelte Terroranschläge in Deutschland. Natürlich lassen die Bilder zunächst nur erste oberflächliche Beobachtungen zu und können nur bedingt miteinander verglichen werden. Eines haben sie aber doch gemeinsam: Sie weisen in drastischer Weise auf die Folgen der Nicht-Integration hin. Sie verdeutlichen die negative Wirkungskraft von politisierten Identitäten durch zumeist junge Männer, die die Grundlage der Gewaltenteilung des Rechtsstaats verlassen haben. Eine Nicht-Integration in den Alltag unserer Städte zeigt sich jedoch zumeist anders, weniger spektakulär, aber nicht weniger alarmierend.

#### 3.1 Die Stadtgesellschaft

Eine Stadtgesellschaft lässt sich als eine lokale Landkarte bezeichnen, in der sich gesellschaftliche Gruppenmerkmale abzeichnen. Klassische Unterschiede, wie Arm und Reich sowie Merkmale wie soziale Schicht und eben Migrationshintergrund, bilden sich in den Stadtvierteln ab. Immer öfter sind ganze Stadtteile auch in Europa dadurch gekennzeichnet, dass deren Zusammensetzung nicht mehr einer gemischten sozialen Struktur entspricht, die gerade für Prozesse der Integration förderlich wäre<sup>8</sup>. In der Stadtgesellschaft gehören keineswegs nur Personen mit Migrationshintergrund zu den ausgegrenzten. Verschiedene Dynamiken haben aber dazu geführt, dass sie die größte und noch wachsende Gruppe ausmachen.

---

<sup>7</sup> Vgl. auch Robertson-von Trotha, C. Y. (2003). Periskop: Interkulturelle Kompetenz in der Patchwork-Gesellschaft. Europäische Integration zwischen individueller Identität und gesellschaftlichem Konsens. In: Hünnekens, L. & Winzen, M. (Hrsg.) *Dissimile. Prospektionen: Junge Europäische Kunst*, Band 2. Baden-Baden, S. 25–32.

<sup>8</sup> Ein Ergebnis der Untersuchung der räumlichen Verteilung von Nichtdeutschen in Stuttgart im Rahmen des Integrationskonzeptes zeigt beispielsweise eine klare Überrepräsentation in den Innenstadtbezirken, in Bad Cannstatt und in den von Industrie geprägten Stadtbezirken. Diese sind Feuerbach, Zuffenhausen, Untertürkheim und Wangen (Stand: 31 Dezember 2000. Landeshauptstadt Stuttgart, Statistisches Amt). Für die Integrationspolitik entscheidend war die Feststellung, dass von einer eindeutigen Ghettobildung in Stuttgart nicht gesprochen werden kann. Eine hohe Konzentration von Nichtdeutschen in weniger attraktiven Stadtgebieten bestätigt sich zwar. Diese verteilt sich aber einigermaßen proportional innerhalb der Stadtbezirke und wirkt der klaren Bildung von ethnischen Kolonien entgegen.

Es gibt sicherlich viele Gründe, warum Integration als *städtische* Aufgabe an Bedeutung gewonnen hat, und ich will später einige der Aufgaben nennen. Allgemein gesprochen können wir unterscheiden zwischen einem moralisch-ethischen Anspruch des guten und friedlichen Zusammenlebens, der sich in vielen Religionen wieder findet und einem rechtlichen Anspruch. Hier sind die Grundrechte, die universalen Menschenrechte, aber auch die ganz konkrete Umsetzung von Maßnahmen, die Diskriminierungen verhindern oder aber ahnden, gemeint; schließlich gibt es ganz pragmatische und praktische Gründe: Nicht-Integration kommt jede Stadt teuer zu stehen. Sie führt zum Verlust von zentralen Werten, wie Zugehörigkeit, Toleranz und Sicherheit und greift die Substanz des Zusammenlebens selbst an. Sie hat erhebliche Kosten im erweiterten, aber auch im engeren ökonomischen Sinne zur Folge.

### 3.2 Demographischer Wandel

Ein wesentlicher Aspekt von Stadtentwicklung betrifft den demographischen Wandel in Europa. Mit Stichworten wie *alternde Gesellschaft*, *Fachkräftemangel* und *Wettbewerb um die besten Köpfe* wird die Relevanz des Themas plurale Identitäten in der Stadtgesellschaft noch einmal unterstrichen. Zwischen 2000 und 2004 wuchs die Bevölkerung EU-weit um etwa 1,5%. Dabei betrug der Anteil von Nicht-Europäern nach einer Untersuchung des Berliner Instituts für Komparative Sozialforschung 15,1%.<sup>9</sup> 2003 nahmen Deutschland, Spanien und Großbritannien den ersten, zweiten und dritten Platz als Migrationsland ein<sup>10</sup>. Es wird geschätzt, dass im Zeitraum 2007/2008 5,5 Millionen neue Arbeitsplätze innerhalb der EU entstanden sind, während gleichzeitig das Defizit an benötigten qualifizierten und unqualifizierten Arbeitnehmern in Europa ebenfalls weiter zunehmen wird.<sup>11</sup> Die Relevanz dieser Zahlen für Fragestellungen der Migration und der Integration liegt auf der Hand. In der globalisierten Welt bleibt Migration ein zentrales Thema. So stellt beispielsweise die UNO in einer Erklärung von 2006 fest, dass Migration sowohl im Interesse der Entsende- als auch der Aufnahmegesellschaft sein kann.<sup>12</sup> In einem Beitrag der EU-Kommission für das Treffen der Staatsoberhäupter im Oktober dieses Jahres sprach die EU selbst dem Thema Migration eine zentrale strategische Bedeutung für die weitere Entwicklung der EU zu. Ein globaler Ansatz müsse entwickelt wer-

---

<sup>9</sup> Centre d'étude de Gestion Démographique pour les Administrations Publiques (GéDAP), Berlin Institute for Comparative Social Research (BIVS) (2003). *Migration and asylum in Europe 2003*. URL: [http://ec.europa.eu/justice\\_home/doc\\_centre/asylum/statistics/docs/2003/2003\\_annual\\_statistics\\_report.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/doc_centre/asylum/statistics/docs/2003/2003_annual_statistics_report.pdf)

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Council on Foreign Relations (2007). *African migration to Europe* [Internet source]. URL: [http://www.cfr.org/publication/13726/african\\_migration\\_to\\_europe.html](http://www.cfr.org/publication/13726/african_migration_to_europe.html).

<sup>12</sup> United Nations General Assembly (2006). *International migration can benefit countries of origin and destination* [Press Release from the Sixtieth General Assembly Plenary, 88th Meeting]. URL: <http://www.un.org/News/Press/docs/2006/ga10476.doc.htm>.

den, der eine ausgewogene Migrationspolitik unter Berücksichtigung der ökonomischen und sozialen Auswirkungen der demographischen Entwicklungen und gesamtgesellschaftlichen Trends ermögliche<sup>13</sup>.

Ein weiterer, nicht mehr zu verändernder Faktor wird jedoch oft in seiner Bedeutung für die Stadtgesellschaft unterschätzt. Auch ohne neue Zuwanderung nimmt der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in den europäischen Städten deutlich zu. Sowohl Prozesse der europäischen Binnenmigration als auch die Möglichkeiten der Familienzusammenführung auch für Familienangehörige aus Drittländern verändern die kulturethnische Zusammensetzung der Städte im dauerhaften Prozess. Anpassungen sind immer wieder notwendig. Dies hat eine signifikante Auswirkung auf das zukünftige Stadtleben: Dort, wo Identifikationsangebote und Integrationspolitik erfolgreich umgesetzt werden, wo Städte ein positives internationales Flair ausstrahlen, und dort wo neu zugezogene Bürgerinnen und Bürger sich wohl fühlen, werden die weiterhin benötigten Zuwanderer von morgen eher bereit sein, sich anzusiedeln. Dass dies keinesfalls selbstverständlich ist, hat bereits die *Green Card Aktion* der Regierung Schröder gezeigt. Wenn dies nicht gelingt werden, wie etwa von Wilhelm Heitmeyer<sup>14</sup> postuliert, negative Desintegrationsdynamiken zunehmen.

### 3.3 Soziale Ungleichheit und Teilhaberechte

Gehen wir davon aus, dass die Zuwanderung nach Europa in den nächsten Jahren steigen wird, so haben insbesondere die Kommunen große Herausforderungen zu bestehen. Die Stadtgesellschaft muss ein attraktiver Ort für *alle* Bewohner werden. Dies liegt in der Verantwortung *aller*. Ein Großteil der Rahmenbedingungen muss allerdings von der Politik gestaltet werden. Auf der Basis des Eingeständnisses der Fehler der früheren Gastarbeiterpolitik einerseits und der Analyse der veränderten Bedingungen in den Städten andererseits, die teilweise auch hierdurch entstanden sind – beispielsweise durch eine Ethnisierung der sozialen Unterschicht – gilt es die Teilhabechancen insbesondere der jugendlichen Migrantinnen und Migranten deutlich zu erhöhen: PISA und Iglu liefern hierzu hinreichendes empirisches Material. Erst in den letzten Jahren steigt das Bewusstsein dafür, dass das Ausbleiben von realer Zugangsgerechtigkeit nicht nur für Kinder, die in sozial schwachen Milieus aufwachsen, eindeutig diskriminierend ist, sondern, dass dies negative Auswirkungen für die Stadtgesellschaft insgesamt hat. Dieser Zusammenhang lässt sich eindeutig an der Zusammensetzung der Abiturklassen ablesen: Bei Abnahme des Anteils der deutschen Kinder in der Bevölkerung werden die Abiturklassen zwangsläufig kleiner, wenn Bil-

<sup>13</sup> Commission of the European Communities (2007). *The European interest: Succeeding in the age of globalisation* [Contribution of the Commission to the October Meeting of the Heads of State and Government]. 3 October 2007. Brussels.

<sup>14</sup> Heitmeyer, W. (2005). Fremdenfeindliche Diskriminierungen und interethnische Gewalt in benachteiligten Stadtteilen, Wiesbaden.

dungschancengleichheit für Migrantenkinder nicht erreicht wird. Fazit: Das Gesamtbildungsniveau einer Stadtgesellschaft sinkt.

Nach den Ergebnissen des Mikrozensus 2005 ist der Zusammenhang zwischen Qualifikationen, Migrationshintergrund und Erwerbslosigkeit in Baden-Württemberg unübersehbar: Letztere lag mehr als doppelt so hoch, bei der als „ausländisch“ kategorisierten Bevölkerungsgruppe mit 15% sogar dreimal so hoch. 24% der jungen Migranten der zweiten und dritten Generation, die ihre schulische und berufliche Ausbildung in Deutschland absolviert haben, verfügen über keinen beruflichen Ausbildungsabschluss und sind damit dreimal so häufig davon betroffen wie ihre deutschen Peers. Die Szenarien, die sich hieraus für die Stadtgesellschaft entwickeln lassen, sind in hohem Maße besorgniserregend. Dazu gehört die politische Mobilisierung von kulturellen Identitäten auf der Grundlage tatsächlich vorliegender Diskriminierung.

### 3.4 Integration in der Stadtgesellschaft: das Stuttgarter Konzept

Grundsätzliches Ziel einer städtischen Integrationspolitik ist, das Zusammenleben und die Chancengleichheit heterogener städtischer Bevölkerungsgruppen unter der Prämisse „eine Stadtgemeinschaft – viele Lebenswelten“<sup>15</sup> zu gestalten und zu fördern. So haben wir das Ziel für die Stadt Stuttgart formuliert, als wir das Konzept „Bündnis für Integration“ formulierten.

Unter *Integration* ist die *aktive* Herstellung einer gemeinsamen Verständigungsgrundlage zu verstehen. Insofern ist Integration ein wechselseitiger Prozess. Sie setzt sowohl die Befähigung (Sprache, Verständigung) als auch die Bereitschaft hierzu (Motivation, Dialog) voraus. Im Kontext der kommunalen Integrationspolitik liegt der Schwerpunkt auf der sozialen und – damit verbunden – der kulturellen Integration. Soziale Integration wird im Wesentlichen durch Chancengleichheit im Beruf, in Bildung, Wohn- und Freizeitangeboten erreicht. Chancengleichheit bedeutet nicht nur, gleiche Chancen zu ermöglichen, die Betroffenen müssen diese Chancen auch aktiv ergreifen. Die Definition der sozialen Integration macht deutlich, dass Chancengleichheit auch die Bereiche Bildung und Freizeit umfasst. Der Mensch ist ein kulturelles Wesen, das an der Gestaltung seines kulturellen Umfelds beteiligt ist. Deshalb bedingen sich soziale und kulturelle Integration gegenseitig für das Gelingen einer umfassenden Integration. Kulturelle Integration bedarf der Förderung der Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen. Sie beinhaltet die Verinnerlichung gesellschaftlicher und kultureller Grundwerte und die Übernahme der Denkmuster einer pluralistischen Gesellschaft sowie die Befähigung und die Bereitschaft, sich in dieser Gesellschaft voll einzubringen. Auf dieser Grundlage werden eine zunehmende Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft und eine aktive Teilhabe an entsprechenden Entwicklungsprozessen begünstigt. Maßnahmen einer Inte-

---

<sup>15</sup> „Ein Bündnis für Integration“ (2000). Grundlagen einer Integrationspolitik in der Landeshauptstadt Stuttgart. Stuttgart, S. 21.

grationspolitik sind daher zum einen das Erkennen und die Förderung von Partizipationsmöglichkeiten und zum anderen die Unterbindung von sozialen und kulturellen Ausgrenzungstendenzen. Dabei liegen viele gesellschaftliche und rechtliche Vorgaben außerhalb der kommunalen Entscheidungskompetenz, beeinflussen aber die Integrationsarbeit vor Ort in erheblichem Maße. Dazu gehören u. a. die Voraussetzungen für die vollständige rechtliche Gleichstellung (Einbürgerung) und für bestimmte Formen der politischen Partizipation (Beschränkung des Kommunal- und EU-Wahlrechts auf Zugewanderte mit Herkunft aus EU-Staaten).

Das Stuttgarter Positionspapier hat es sich zur Aufgabe gemacht als „Strategiekonzept“ die Leitziele, die Steuerungsinstrumente und die Rahmenbedingungen der künftigen Integrationsarbeit als offenen und interaktiven Prozess zu bestimmen. Insbesondere werden die zentralen Handlungsfelder der beabsichtigten Integrationspolitik in der Landeshauptstadt Stuttgart und die Umsetzungsschritte aufgezeigt, die notwendig sind, damit die Integrationsziele in diesen Handlungsfeldern erreicht werden können.<sup>16</sup>

In diesem Zusammenhang sind speziell vier Ebenen relevant, die eng miteinander verwoben sind und im Folgenden näher erläutert werden sollen: die politisch-rechtliche Integration, die ökonomisch-strukturelle Integration, die kulturell-soziale und die identifikatorische Integration.<sup>17</sup>

### 3.4.1 Politisch-rechtliche Integration

Viele gesellschaftliche und rechtliche Vorgaben liegen außerhalb der kommunalen Entscheidungskompetenz, beeinflussen aber die Integrationsarbeit vor Ort in erheblichem Maße. Betrachten wir z.B. die Angebote der politisch-rechtlichen Integration in einigen europäischen Ländern, so ergeben sich erhebliche Differenzen:

In Großbritannien kann bereits nach fünf Jahren Aufenthalt die britische Staatsangehörigkeit erworben werden, ohne dass auf die ursprüngliche Staatsangehörigkeit verzichtet werden muss. Das *ius soli*, das territoriale Prinzip der Staatsbürgerschaft kommt bei den im Land geborenen Kindern automatisch zur Anwendung. In Frankreich ist bei Einbürgerung ebenfalls die doppelte Staatsangehörigkeit grundsätzlich möglich. Kinder mit einem französischen Elternteil erhalten die französische Staatsangehörigkeit unabhängig vom Geburtsort. Auch in den Niederlanden ist die Einbürgerung – nach fünf Jahren – wesentlich leichter als in Deutschland. Die Möglichkeit einer doppelten Staatsangehörigkeit wird als politisches Instrument der Integration verstanden und genutzt. In Deutschland bleibt auch nach der Einführung des liberalisierten neuen Zuwanderungsgesetzes das Abstammungsprinzip des *ius sanguines* dominant. Der politisch-rechtliche Status

<sup>16</sup> „Bündnis für Integration“. S. 5.

<sup>17</sup> Vgl. Robertson-von Trotha, C. Y. (2005). Integration in der Stadtgesellschaft. (Antrittsvorlesung an der Universität Karlsruhe, 13.07.2005, [http://www.zak.uni-karlsruhe.de/download/Antrittsvorlesung\\_Vortragsversion.pdf](http://www.zak.uni-karlsruhe.de/download/Antrittsvorlesung_Vortragsversion.pdf)) sowie Schiffauer, W. (2008). Parallelgesellschaften. Bielefeld.

der Nicht-Deutschen ist zwar nicht allein für ihre Integration ausschlaggebend, er beeinflusst aber alle anderen Ebenen nachhaltig. Die deutschen Regelungen gehören zu den restriktivsten und bewirken ein hohes Maß an struktureller Ausgrenzung.

Zu den Verbesserungen gehört die Einführung des *ius soli* für Kinder von Migranten, die in Deutschland geboren werden. Da eine Mehrstaatlichkeit nur in Ausnahmefällen hingenommen werden soll, muss allerdings spätestens mit 21 Jahren zwischen Herkunftsstaatlichkeit oder deutscher Staatsangehörigkeit gewählt werden. Einbürgerung unter Verzicht auf den Herkunftspass ist nach acht anstatt fünfzehn Jahren möglich, wenn bestimmte Kriterien wie Sprachkenntnisse und das Bekenntnis zum Grundgesetz gegeben sind. Eine weitere Bedingung, die eine Verschärfung der bisherigen Regelungen bedeutet, besteht in der Notwendigkeit, seinen eigenen Lebensunterhalt zu gewährleisten.

Die formale Zuteilung der Staatsbürgerschaft kann zwar identifikatorische Integration nicht garantieren, wie das Beispiel der sogenannten Haspreditiger in London mit britischem Pass verdeutlicht. Die Staatsbürgerschaft bleibt aber das Hauptinstrument der Ausgrenzung und wirkt sich potentiell auf alle anderen Ebenen der Integration aus: Insbesondere auf die Motivation der Personen mit Migrationshintergrund, die erforderlichen Anpassungsleistungen an eine fremde Kultur zu erbringen, aber auch auf ihre subjektiv wahrgenommene Identität. Es macht einen Unterschied, ob sie sich als Deutsch-Türken oder als türkische Deutsche fühlen und verstehen.

### 3.4.2 Ökonomisch-strukturelle Integration

Eine weitere Voraussetzung für die Integration von Personen und Personengruppen mit Migrationshintergrund ist ihre ökonomisch-strukturelle Integration. Ausgehend von dem Gleichheitsprinzip ist unter struktureller oder soziostruktureller Integration eine gleiche Verteilung von Teilhabechancen an den zentralen gesellschaftlichen Institutionen wie Bildung, Arbeit und Wohlfahrt zu verstehen. Wie ich bereits berichtet habe, kann von einer gerechten Verteilung der Teilhabechancen jedoch keine Rede sein. Im Arbeitsmarktbericht des Stuttgarter Arbeitsamtes heißt es dazu: „Auch sprachliche Probleme stehen einer Arbeitsaufnahme oder auch der Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung entgegen.“ Dieses Problem ist lange bekannt.

### 3.4.3 Kulturell-soziale Integration

Unter kulturell-sozialer Integration ist sowohl die tatsächlich realisierbare Teilhabe von Zuwanderern an städtischen Angeboten des Alltagslebens, an Kultur- und Freizeitaktivitäten bis hin zu sozialen Kontakten in der Nachbarschaft, in der Schule und am Arbeitsplatz zu verstehen. Eine Vorbedingung hierzu ist die kommunikative Befähigung über die Unerlässlichkeit der Sprachkenntnisse hinaus. Ohne ganz praktische Orientierungshilfen über städtische Behörden, Wohnviertel und das Leben in der Stadt ist die erfolgreiche Eingliederung nicht leicht. Mit der Einführung von Integrationskursen

durch das neue Zuwanderungsgesetz wird die Bedeutung von Orientierungswissen auch über Kultur und Geschichte, über Sitten, Werte und Normen der Mehrheitsgesellschaft für den Prozess der Integration wenigstens vom Ansatz her erkannt. *Kulturelle* Integration setzt das Gelingen der *sozialen* Integration voraus und muss daher als längerfristige Zielsetzung angesehen werden. Sie beinhaltet die Verinnerlichung der Grundwerte und die Übernahme der Denkmuster einer pluralistischen Gesellschaft sowie die Befähigung bzw. vor allem aber die Bereitschaft, sich in diese Gesellschaft einzumischen. Aus meiner Sicht ist dies auch der Kern der von Norbert Lammert angestoßenen „Leitkulturdebatte“.

Die sehr große Nachfrage bei den Integrationskursen scheint zwei Aspekte einer *aktiven* Integrationspolitik zu bestätigen: Zum einen besteht offensichtlich die Bereitschaft zugewanderter Personen, sich intensiv mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft zu beschäftigen; zum anderen besteht ein klarer Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage. Ob hierdurch die Chancen einer nachhaltigen Integration wesentlich verbessert werden, bleibt noch abzuwarten.

### **3.4.4 Identifikatorische Integration**

Trotz der mit der Staatsbürgerschaft verbundenen Einschränkungen in Deutschland verfügt die Stadtgesellschaft über zahlreiche Möglichkeiten zur Herstellung einer identifikatorischen Integration ihrer Bürgerinnen und Bürger. Akzeptanz und der Abbau von gegenseitigem Misstrauen, Ablehnung und Überheblichkeitsverhalten kann am ehesten durch soziale Kontakte, Dialog und Austausch geschehen. In diesem Zusammenhang ist der positive Beitrag vieler interkulturell ausgerichteter Sportvereine, Jugendhäuser und organisierter Freizeitaktivitäten augenfällig, ebenso von interkulturell ausgerichteten Kulturangeboten. Es kann aber nicht übersehen werden, dass es eine noch größere Tendenz gibt, ethnisch orientierte Vereine zu gründen, die den Intentionen einer Integrationsarbeit widersprechen. Auf Grund dieser Erkenntnisse wurde im Rahmen des im Gemeinderat Stuttgart verabschiedeten Konzepts beschlossen, keine öffentlichen Gelder für Vereine oder Kulturaktivitäten zu bewilligen, die sich nicht nachweislich eine interkulturelle Zielsetzung zu Eigen gemacht haben.

## **4. Schlussbemerkung**

Angesichts der weitreichenden Globalisierungsprozesse wird kultureller Pluralismus – trotz der Unvermeidlichkeit von Kulturkonflikten – zunehmend als wichtige und wertvolle gesellschaftliche Eigenschaft verstanden. Globalisierungsprozesse werden weiterhin eine Verstärkung des internationalen Wettbewerbs verursachen und damit fortlaufende Anpassungsprozesse erforderlich machen. In dieser Hinsicht ist vor allem die Stadtgesellschaft gefordert. Die Attraktivität und der Erfolg einer Gesellschaft werden inso-

fern zunehmend von ihrer Fähigkeit abhängen, mit dem Pluralismus von Kulturen konstruktiv umzugehen. Die Bedeutung tradierter Kultur und interkultureller Kompetenz als Schlüsselkompetenz wird erheblich steigen. 1919 schrieb Paul Valéry die später berühmt gewordene Worte:

*„Der heutige Tag stellt uns vor eine Frage von höchster Wichtigkeit: Wird Europa das werden, was es in Wirklichkeit ist: ein kleines Vorgebirge des asiatischen Festlandes? Oder aber wird Europa das bleiben, was es scheinbar ist: der kostbarste Teil unserer Erde, die Krone unseres Planeten, das Gehirn eines unfänglichen Körpers?“<sup>18</sup>*

Das europäische Selbstverständnis und die Überheblichkeit des Eurozentrismus, die aus diesem Zitat spricht, werden wohl und sollten auch der Vergangenheit angehören. Aber richtig bleibt, dass Europa als kulturelle Herausforderung ein Erbe darstellt, das es als Geisteshaltung zu wahren gilt. Zu dieser Geisteshaltung gehört kritische Selbstreflexion ebenso wie Offenheit für das Neue. Es ist daher notwendig, dass Europa sich mit seinen eigenen historischen und gegenwärtigen Identitäten zukünftig ehrlicher auseinandersetzt: und zwar nicht nur auf der gesamteuropäischen Makroebene, wo das Selbstimage der kulturellen Vielfalt allgemein begrüßt und als Erbe gepflegt wird, sondern auch auf der Mikroebene des komplexen Patchwork von sich verändernden Identitäten und Realitäten in den jeweiligen innergesellschaftlichen Prozessen. Diese Qualitäten des konstruktiven, offenen und dennoch kritischen Umgangs mit der Vielfalt gilt es, in die entsprechenden internationalen Bildungshorizonte einzubringen.

---

<sup>18</sup> Paul Valéry: Zur Zeitgeschichte und Politik, hg. v. Jürgen Schmidt-Radefeldt. Frankfurt a.M. 1994 (Bd. 7 der Werkausgabe), S. 34.



Memet Kılıç

## Migrationsprozess im Bildungssystem

*„Wenn wir den sozialen Frieden und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit auf Dauer erhalten wollen, dann dürfen wir uns in Deutschland kein Bildungsproletariat leisten, keine Schicht, die aus Mangel an Bildung den sozialen Anschluss verliert. Es muss also in unser aller Interesse sein, dass es eine bunte Vielfalt von Integrationsprojekten gibt: in den Schulen, in den Städten, in der Arbeitswelt. Das ist nicht zum Nulltarif zu haben. Dafür müssen finanzielle Mittel bereitgestellt werden.“*

Johannes Rau 2001<sup>1</sup>

### 1. Fordern und Nicht-Fördern!

Der Begriff „Integration“ wurde in Deutschland von Konservativen immer als eine Forderung mit dem Zeigefinger in Richtung der Migranten verstanden: „Integriere Dich, ansonsten ...!“ Eine andere Auffassung war, dass „Integration keine Einbahnstraße“ sei. Was ist sie dann? Ja, keine Einbahnstraße, sondern eine mindestens viergleisige Bahnstrecke, mit unzähligen Umsteigemöglichkeiten: sprachliche, wirtschaftliche, politische, gesellschaftliche Integration usw.

Bis zum 1. Januar 2005 gab es keine konsequente Sprachvermittlung für Neueinwanderer. Bis zum Jahre 2000 mussten selbst die Migranten, die eine dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung hatten, um ihre Arbeitsgenehmigungen kämpfen und waren die ersten, die in wirtschaftlich schweren Zeiten mit guten (!) Argumenten in die Arbeitslosigkeit entlassen wurden. Ein kommunales Wahlrecht für alle Migranten, die eine dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung haben, ist immer noch nicht in Sicht. Ist die politische Integration unerwünscht?

An einer Zugangsgerechtigkeit für Migranten, die für das Gelingen einer pluralistischen Integration unabdingbar ist, fehlt es an den entscheidenden Stellen immer noch.

Und die Bundesregierung veranstaltet immer dort einen „Gipfel“, wie den Integrationsgipfel, der wie ein tiefes Tal anmutet. „Tiefes Tal“ wird zum „Gipfel“ umbenannt. Neue Papiere und Konzepte werden produziert, etwa der Nationale Integrationsplan<sup>2</sup>, als ob es an Konzepten mangeln würde so

---

<sup>1</sup> Auszug aus der Rede von Bundespräsident Johannes Rau anlässlich der Fachveranstaltung von "Pro Qualifizierung" und "KAUSA", "Integration durch Qualifikation", 29.11.2001, Köln.

<sup>2</sup> Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.), Nationaler Integrationsplan, Erster Fortschrittsbericht, Oktober 2008 Berlin.

hatte z.B. die sog. Süßmuth-Kommission<sup>3</sup> bereits gute Bestandsaufnahmen und Vorschläge unterbreitet. Dann werden alle Maßnahmen unter „Finanzierungsvorbehalt“ gestellt. So soll angesichts „leerer Kassen“ von damals und angesichts der „Wirtschaftskrise“ von heute, niemand den Mund mit dem Wort „Integrationsmaßnahmen“ öffnen!

## 2. Das Bildungssystem hat eine Schlüsselrolle

Das Bildungssystem hat eine Schlüsselrolle bei der Schaffung von Chancengleichheit und somit für das Gelingen des vielfältigen gesellschaftlichen Integrationsprozesses. Der Pisa-Schock der letzten Jahre dauert immer noch an.<sup>4</sup> Die weltweit größte Vergleichsstudie erteilt dem gesamten deutschen Schulsystem einen Verweis und stellt zugleich die hierzulande herrschende Bildungsökonomie in Frage. In Deutschland ist Herkunft ein Schicksal geblieben. In keinem vergleichbaren Land bestimmt die soziale Herkunft so stark den Schulerfolg. So sind die Chancen eines Arbeiterkindes, anstelle der Realschule ein Gymnasium zu besuchen, viermal geringer als die eines Kindes aus der Oberschicht.

Mit ein Grund für das gute Abschneiden der skandinavischen Länder ist neben der besseren Lehrerausbildung und besserem Unterricht auch die Tatsache, dass gerade diese Länder den Kindern aus der Unterschicht die besten Bildungschancen bieten. Norwegen und Schweden haben zwar viel strikere Einschulungsregeln und Förderkonzepte, jedoch werden dort Kinder erst dann eingeschult, wenn sie die Landessprache ausreichend sprechen und im Unterricht mitkommen. Hinzu kommt, dass es in diesen Ländern aber auch vielfältigere Angebote im vorschulischen Bereich gibt. Hier kann Deutschland noch nicht mithalten. Kindergärten und Kindertagesstätten werden überwiegend als sozialpädagogische Einrichtungen, nicht als Bildungseinrichtungen verstanden.

Die PISA-Studie lehrt: Die Schaffung von Chancengleichheit und der Ausgleich von sozialen Unterschieden geht Hand in Hand mit der Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen. Trotz allem müssen auch die Migranten in die Bildung ihrer Kinder mehr investieren und ihnen Achtung schenken.

---

<sup>3</sup> Nachdem die CDU-Zuwanderungskommission bereits Anfang Mai 2001 (endgültige Beschluss des Bundesausschusses der CDU lag am 7. Juli 2001 vor) ihr Einwanderungs- und Integrationskonzept vorgestellt hatte, veröffentlichte die Zuwanderungskommission der Bundesregierung (Süßmuth-Kommission) ihren Bericht am 4. Juli 2001.

<sup>4</sup> Vorsitzender des Bundesausländerbeirates; Mitglied der Anwaltskammern Karlsruhe und Ankara.

### 3. Migranten im Bildungswesen

Der Nationale Bildungsbericht 2006 hat dargelegt, dass mehr als ein Viertel der Kinder und Jugendlichen im bildungsrelevanten Alter bis 25 Jahre in Deutschland über einen Zuwanderungshintergrund verfügt (27,2%). Bei den unter Sechsjährigen beträgt der entsprechende Anteil 33,1%.<sup>5</sup> Im Schuljahr 2002/03 lag der Anteil der Schüler mit ausländischem Pass an Gymnasien bei nur 3,9%. Sie sind laut Bericht des Instituts der deutschen Wirtschaft aus dem Jahre 2004 als Auszubildende im öffentlichen Dienst mit 2,0% repräsentiert.<sup>6</sup> Im Unterschied zu deutschen Jugendlichen haben ausländische Jugendliche bzw. aus einer Aussiedlerfamilie mit zunehmendem Alter deutlich weniger Chancen, eine Ausbildungsstätte zu finden. Nur neun Prozent der Lehrstellen suchenden männlichen und weiblichen Ausländer und der Aussiedler über 20 Jahre fanden im Jahr 2002 eine betriebliche Ausbildungsmöglichkeit – im Unterschied zu 41% bei deutschen Jugendlichen. Der Anteil der Zuwanderer ohne Berufsausbildung liegt zwischen 28% bei den Aussiedlern und 58% bei den Zuwanderern aus der Türkei und damit weit über dem entsprechenden Anteil bei den Deutschen.<sup>7</sup> Rund jeder zehnte Schüler allgemeinbildender Schulen besaß im Jahr 2006 einen ausländischen Pass. Vor zehn Jahren galt dies noch für jeden elften Schüler. In den einzelnen Schularten war der Ausländeranteil sehr unterschiedlich. Die Spanne reichte von 4% Gymnasien, über 8% an Realschulen, 14% an Integrierten Gesamtschulen, 16% an Förderschulen bis zu 19% an Hauptschulen.<sup>8</sup> Insgesamt verlassen im Vergleich zu deutschen doppelt so viele ausländische Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Abschluss. Bei den ausländischen Jungen ist dieser Anteil mit 20% eines Altersjahrgangs besonders groß.<sup>9</sup>

Von daher wäre es wünschenswert, dass mehr Migrantenkinder in der Lehrerschaft vertreten wären – im Sinne von ‚Integration ist keine Einbahnstraße‘.

---

<sup>5</sup> Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Fachserie 1, Reihe 2.2, S. 6.

<sup>6</sup> „Im Handwerk haben 10 Prozent aller Lehrlinge einen sogenannten Migrationshintergrund, in Industrie und Handel sind es immerhin acht Prozent. Im öffentlichen Dienst sind es drei Prozent. Das kann man ändern, wenn man will, Schritt für Schritt.“ Aus der Rede von Bundespräsident Johannes Rau anlässlich der Fachveranstaltung von „Pro Qualifizierung“ und „KAUSA“, „Integration durch Qualifikation“, 29.11.2001, Köln.

<sup>7</sup> Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Datenreport 2006, Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik, Deutschland, Teil II, S. 567.

<sup>8</sup> Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Datenreport 2008, Bildung, Kapitel 3, S. 55.

<sup>9</sup> Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.), Nationaler Integrationsplan, Arbeitsgruppe 3, Berlin, 2007, S. 9.

#### **4. Der Kindergarten ist auch eine Bildungsstätte, kein ideologisches Kampffeld**

Das Bildungssystem hat eine Schlüsselrolle für das Gelingen des vielfältigen gesellschaftlichen Integrationsprozesses. Zu diesem Bildungssystem gehören maßgeblich auch Kindergärten. Die Muttersprache der Kinder wird in unserem Land oft als Bedrohung angesehen. Nach einer mehr als fünfzig jährigen Anwerbe-Einwanderung hat es unsere Gesellschaft nicht geschafft, die Bedeutung der Muttersprache von Migrantenkinder zu verstehen und entsprechend zu fördern. Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass Mehrsprachigkeit Kinder nicht überfordert, sondern ihre Fähigkeiten fördert. Außerdem ist unstrittig, dass die Muttersprache für die Persönlichkeitsentwicklung und emotionale Reifung der Kinder essentiell ist. Ein Kindergarten, der die Muttersprache als Gefahr sieht und diese mit merkwürdigen „Ordnungsmaßnahmen“, die an Bilder aus autoritären Regimen erinnern, bekämpft, schadet der Zukunft der Gesellschaft und demonstriert die eigene Unfähigkeit und Beschränktheit.<sup>10</sup> Die Ideologien, die gegen die Mehrsprachigkeit von Kindern mit allen Mitteln kämpfen und die Vernunft nicht aufbringen, alle Fähigkeiten der Kinder zu fördern, vernichten nicht nur die wichtigsten Humanressourcen unseres Landes, sondern nehmen diesen Kindern auch das überlebenswichtige Selbstbewusstsein. Wenn ein Kindergarten, die Fremdsprachen im Umgangsbereich verbietet und diese Maßnahme durch eine deutsche Flagge untermauert, könnte vermutet werden, dass es dabei weniger um die Förderung der deutschen Sprache als vielmehr um die Einprägung eigener nationaler Gefühle geht.

Es ist grob fahrlässig, einem kleinen Kind vermitteln zu wollen, dass seine Muttersprache etwas Schlimmes ist, und daher außen vor bleiben muss. So ist es nur verständlich, dass wir viel mehr interkulturelle und interkulturell geschulte Erzieherinnen und Erzieher in den Kindergärten brauchen. Sicher ist, dass die Kindergärten, die überwiegend von Migrantenkinder besucht werden, eine solide Konzeption und entsprechende personelle Verstärkung zur Förderung der Deutschkenntnisse der Kinder benötigen, ohne ein Muttersprachen-Verbot auszusprechen. Die PISA-Studie lehrt: Die Schaffung von Chancengleichheit und der Ausgleich von sozialen Unterschieden geht Hand in Hand mit Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen und Kindergärten. Es wäre ein sehr guter Schritt, wenn die Landesregierungen die deutsche Sprache in den Vorschulen fördern würden. Diese Maßnahme darf aber nicht mit anderen muttersprachenfeindlichen Maßnahmen verbunden werden. So macht der Integrationsbeauftragte der Landesregierung Prof. Dr. Ulrich Goll deutlich, dass er den Wert der Zweisprachigkeit der Migrantenkinder nicht schätzen kann. Er hält es für eine erfolgreiche

---

<sup>10</sup> So hatte die hessischen Gemeinde Dietzenbach beschlossen, Deutsch als Pflichtsprache in Kindertagesstätten einzuführen und dies mit der Aushängung des Portraits von Bundespräsidenten und deutscher Flagge zu untermauern.

Integration kontraproduktiv, wenn die Mütter zu Hause ihre jeweilige Herkunftssprache verwenden und die Kinder nachmittags in diese „Parallelwelt“ zurückkehren müssten.<sup>11</sup> Zu fragen wäre, ob dies auch als Aufforderung an die Auslandsdeutschen verstanden werden kann, im privaten Bereich mit ihren Kindern nicht mehr Deutsch sondern die jeweilige Landesprache zu sprechen, damit sie in keine Parallelwelt zurückfallen? Es ist heute unumstritten, dass Kinder ihre Sprachkompetenz erst in ihrer Muttersprache erwerben. Die Förderung der Sprachkompetenz ist ohne die Förderung der Muttersprachen in der Regel nicht möglich. Wer die Muttersprache der Migrantenkinder mit allen Mitteln zu verdrängen versucht, kann das Erlernen der deutschen Sprache nicht ernsthaft fördern wollen.

## 5. Pisa-Studie-Wahlkampf ?

Nach dem die Pisa-Studie zum ersten Mal bekannt geworden war, fanden die Konservativen scheinheilig ihre Sündenböcke: die Migrantenkinder. Wenn sie uns jetzt weismachen wollen, Bayern und Baden-Württemberg hätten die besseren Schulsysteme, muss dies konsequenterweise daran liegen, dass sie weniger Migrantenkinder in diesen Bundesländern haben.

Man kann den in letzter Zeit im Umlauf befindlichen schwarz-weißen Statistiken eine weitere hinzufügen: Schulabgänger ohne Schulabschluss:

- Nordrhein-Westfalen: 6,1%
- Baden-Württemberg: 8.0%
- Bayern: 9.0%<sup>12</sup>

Diese Statistik bewertend kann man sagen, dass die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg kein solidarisches sondern ein selektives Schulsystem haben. Wenn sie die Schülerinnen und Schüler, die aus welchem Grunde auch immer die erwünschte Leistung nicht erbringen, durch das Netz fallen lassen, können sie ein höheres Bildungsniveau „in der Schule“ theoretisch nachweisen. Diese Segregation ist nicht die erwünschte Zukunft des Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland.

Die PISA-Studie hat zwar auch bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Untersuchungen vorgenommen, macht diese aber nicht für das schlechte Abschneiden Deutschlands verantwortlich. Vielmehr wird aus der Studie ersichtlich, dass für Migrantenkinder immer noch hohe Hürden zu einer Chancenungleichheit stehen.

Der zentrale Punkt in der Studie sind die Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur. Hier liegt Deutschland an der Spitze der Bewertung, was bedeutet, dass Kinder aus dem unteren Viertel der Sozial-

---

<sup>11</sup> DPA-Meldung vom 7.3.2007.

<sup>12</sup> Quelle: Statistisches Bundesamt 2000.& In: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 11.4.2002, S. 1.

struktur ganz besonders benachteiligt sind. Insofern ist die zentrale Frage bei der Lesekompetenz ist nicht die Migrationsgeschichte, sondern die soziale Herkunft und Chancengleichheit. Die PISA-Studie zeigt auch, dass sich die Zuwandererfamilien noch deutlich in der Sozialstruktur von der deutschen Bevölkerung unterscheiden. Fast zwei Drittel der nicht in Deutschland geborenen Bezugspersonen dieser Familien seien als Arbeiter oder Arbeiterinnen beschäftigt, von denen wiederum knapp die Hälfte Anlern Tätigkeiten ausübe. Wer von den eigenen Unzulänglichkeiten in der Bildungspolitik ablenken will und Sündenböcke hierfür sucht, der sollte sich einmal klar machen, dass Bildungspolitik auch Förderung von Schülerinnen und Schülern, die Lernschwierigkeiten aus unterschiedlichen Gründen aufweisen, bedeuten muss.

Versagt haben die Landesregierungen von Baden-Württemberg und Bayern in Punkto Gleichbehandlung ihrer Bürger nicht zuletzt damit, dass sie sich jahrelang geweigert haben, Kindern von Migranten Landeserziehungsgeld zu zahlen. Die Kinder, die in der dritten oder vierten Generation in diesem Land zur Welt kamen, deren Eltern aber nach Meinung der Landesregierung den falschen Pass besaßen, wurden von der ansonsten viel gepriesenen Chancengleichheit ausgenommen. Diese Kinder gehörten wohl nicht zur Zukunft des Landes? Um das Landeserziehungsgeld nicht zu zahlen, sind die Landesregierungen bis vor das Bundesverwaltungsgericht gezogen und mit einer Ohrfeige zurückgekommen.

## **6. Warum ist der „Islamunterricht“ so selbstverständlich, während die Muttersprache bekämpft wird?**

Die gesellschaftliche Diskussion über den Religionsunterricht wird schon lange auf den Islamunterricht reduziert. Ob ein konfessioneller Religionsunterricht an den staatlich neutralen Schulen sinnvoll ist, scheint nicht mehr zur Disposition zu stehen. Die christlichen Kirchen haben in letzter Zeit verdeckt und künstlich die Forderung nach dem Islamunterricht in der Schule gefördert, wohl um die Legitimation ihres konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule zu zementieren. Die Kirchen machen sich allem Anschein nach nur um ihre Zukunft Sorgen, jedoch nicht um die Zukunft der Gesellschaft.

Diese Richtung birgt eine zerstörerische Kraft für den Zusammenhalt der Gesellschaft in sich. Dies hat auch das Bundesverfassungsgericht mit seinem Kruzifix-Urteil<sup>13</sup> erkannt. Wer zwischen den Zeilen lesen kann, wird erkennen, dass es in diesem Urteil nicht nur um das Kruzifix, sondern vielmehr um das Kopftuch in der Schule geht. Dieses Urteil ist sehr viel weiser und weitsichtiger und zeigt damit den Weg zum friedlichen Zusammenleben in

<sup>13</sup> „Die Anbringung eines Kreuzes oder Kruzifixes in den Unterrichtsräumen einer staatlichen Pflichtschule, die keine Bekenntnisschule ist, verstößt gegen Art.41 GG.“ Beschluss vom 16.5.1995; Aktenzeichen:1 BvR 1087/91, *NJW* 1995, 2477-2483.

Deutschland auf. Bei der gesellschaftlichen Diskussion über die „Religion in der Schule“ müssen daher die Optionen „Religionskunde“ oder „Ethikunterricht“ stets und stärker in Betracht gezogen werden.

## 7. Wessen Forderung ist das Unterrichten mit dem Kopftuch?

Kirchen und Moscheen sind sich in einem einig: „je mehr Religion in der Schule, desto besser“<sup>14</sup>. Die Großzügigkeit hört da auf, wo es um eigene (Tendenz-)Betriebe geht. Diese Haltung kann wie folgt karikiert werden: „auf Kosten des Staates wollen wir unsere Toleranz unter Beweis stellen, jedoch haben Andersgläubige in unseren Krankenhäusern und Kindergärten als Angestellte nichts verloren, weil diese Tendenzbetriebe sind. An diesem Punkt lehnen wir es auch ab, dass Religion als Diskriminierungsmerkmal in einem Antidiskriminierungsgesetz (Gleichbehandlungsgesetz) aufgeführt wird“<sup>15</sup>.

Weil das Bundesverfassungsgericht mit seinem am 24.9.2003 verkündeten Kopftuch-Urteil den Ländern den Ball zurückgespielt hat<sup>16</sup>, behalten die folgenden Urteile weiterhin Geltung: Mit seinem Urteil vom 24.3.2000 stellte das Verwaltungsgericht Stuttgart fest, dass die Einstellung einer Lehrerin in den Schuldienst des Landes zu Recht abgelehnt worden ist, die „ein islamisch religiös motiviertes Kopftuch“ getragen hat.<sup>17</sup> Der VGH Mannheim entschied am 26.6.2001 über die Berufung gegen dieses Urteil des VG Stuttgart wie folgt: „Die Einschätzung des Dienstherrn, eine Lehramtsbewerberin sei wegen des von ihr aus religiösen Gründen beabsichtigten Tragens eines Kopftuchs im Unterricht für das angestrebte Amt einer Grund- und Hauptschullehrerin im öffentlichen Schuldienst ungeeignet, hält sich innerhalb der Grenzen des dem Dienstherrn eingeräumten Beurteilungsspielraums.“<sup>18</sup> Mit seinem Urteil (–2 C 21/01–) vom 4.7.2002 hat das Bundesverwaltungsgericht diese Auffassung bestätigt.<sup>19</sup> Das Gericht weist darauf hin, dass der Staat auf die sehr unterschiedlichen Elternauffassungen Rücksicht nehmen und jede religiöse Einflussnahme durch Lehrer unterbinden müsse.<sup>20</sup>

<sup>14</sup> Siehe Erklärung des Rats der EKD zum Volksbegehren in Berlin („Pro Reli“) vom 24. November 2008: [http://www.ekd.de/presse/pm306\\_2008\\_religionsunterricht.html](http://www.ekd.de/presse/pm306_2008_religionsunterricht.html)

<sup>15</sup> Kilic, M. (2003). Tempelprister und Exorzisten. Wir tapen in eine religiöse Falle. In: Minuth, C. & Wölfing, W. (Hrsg.). Dialog der Kulturen., Deutschland-Marokko. Pädagogische Hochschule Heidelberg, S. 138f.

<sup>16</sup> BVerfG, 2 BvR 1436/02 vom 3.6.2003, Absatz-Nr. (1 - 140), [http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20030603\\_2bvr143602.html](http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20030603_2bvr143602.html)

<sup>17</sup> DöV 2000, 560 ff. und NVwZ 2000, 959 ff.

<sup>18</sup> NJW 2001, 2899 ff.

<sup>19</sup> NJW 2002, 3344 ff.

<sup>20</sup> Vergleich zu Kreuzifix-Urteil: Rux, J. (2002). Der Kopftuchstreit und kein Ende. ZAR, S. 366–368.

Dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) ist diese Problematik auch nicht unbekannt: Der EGMR hat mit seinem Urteil<sup>21</sup> vom 15. Februar 2001 die Beschwerde einer Genfer Lehrerin abgewiesen, die in dem Verbot, beim Unterrichten in einer Primarschule das islamische Kopftuch zu tragen, einen Verstoß gegen die Europäische Menschenrechtskonvention sah.<sup>22</sup> Der EGMR hat ausgeführt, dass das „Kopftuchverbot“ weder gegen die in Artikel 9 der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) garantierte Religionsfreiheit noch gegen das durch Artikel 14 EMRK festgeschriebenes Verbot der Diskriminierung auf Grund des Geschlechts verstoße:

*Eingriff in die Religionsfreiheit. Artikel 9 Absatz 2 EMRK.*

- *„Der Eingriff beruht auf einer hinreichend genauen, zugänglichen gesetzlichen Grundlage und verfolgt ein zulässiges Ziel im Sinne dieser Bestimmung.*
- *Bei der Frage, ob der Eingriff notwendig ist in einer demokratischen Gesellschaft, ist zu berücksichtigen, dass er die Beschwerdeführerin einzig im Rahmen der Ausübung der Lehrtätigkeit betrifft; ebenso ist die mögliche Beeinträchtigung der religiösen Gefühle der Schülerinnen und Schüler der Beschwerdeführerin, der übrigen Schülerinnen und Schüler an der Schule sowie der Eltern zu berücksichtigen. Dazu kommt die Beeinträchtigung des Grundsatzes der konfessionellen Neutralität der Schule.*
- *Die Beschwerdeführerin hat bereits vor ihrer Konvertierung zum Islam länger als ein Jahr an der gleichen Schule als Lehrerin gewirkt. Sie unterrichtet Kinder im Alter von vier bis acht Jahren, welche erfahrungsgemäß viele Fragen stellen und zudem leichter beeinflussbar sind als ältere Kinder.*
- *Schließlich wird den Frauen das Tragen des Kopftuchs durch eine Vorschrift des Korans auferlegt, welche nur schwer zu vereinbaren ist mit der Botschaft von Toleranz, Respekt vor dem Andersdenkenden, Gleichbehandlung und Nichtdiskriminierung, welche in einer Demokratie jede Lehrkraft ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln soll. Das Verbot, während des Unterrichts das Kopftuch zu tragen, erweist sich demnach als notwendig in einer demokratischen Gesellschaft.“*
- *Das Verbot geschlechtsspezifischer Diskriminierungen. Artikel 9 in Verbindung mit Artikel 14 EMRK.*
- *„Die Verwirklichung der Gleichstellung der Geschlechter bildet ein wichtiges Anliegen der Mitgliedstaaten des Europarates. Eine Ungleichbehandlung gestützt auf das Geschlecht hält vor Artikel 14 EMRK einzig stand, wenn sehr schwer wiegende Gründe vorliegen.*
- *Der Eingriff in die Religionsfreiheit der Beschwerdeführerin bezweckte die Sicherstellung der konfessionellen Neutralität des Unterrichts an einer staatlichen Grundschule. Er hätte in gleicher Weise auch gegenüber einem Mann angeordnet werden können, der unter denselben Umständen ostentativ das Symbol einer anderen religiösen Gemeinschaft getragen hätte. Es handelt sich daher nicht um eine Ungleichbehandlung gestützt auf das Geschlecht.“*

Dabei ist der Gesetzgeber zur Gleichbehandlung der verschiedenen Religionsgemeinschaften verpflichtet. Daher ist die diskriminierende Haltung der Landesregierung von Baden-Württemberg „Kopftuch nein, andere ja“ meines Erachtens nicht verfassungskonform.

<sup>21</sup> Déc. de la Cour eur. DH du 15 février 2001, déclarant irrecevable la req. N 42393/98, Lucia DAHLAB c/ Suisse, Recueil des arrêts et décisions 2001.

<sup>22</sup> NJW 2001, 2871 ff.; Die Entscheidung wurde besprochen von Goerlich, NJW 2001, 2862 ff.

## 8. Feststellungen und Schlussfolgerungen zur Diskussion zum Thema „Kopftuch in der staatlichen Schule“

Im Folgenden werden zehn Thesen und drei Schlussfolgerungen zum Thema „Kopftuch in der staatlichen Schule“ zur Diskussion gestellt. Vorbemerkung: Die Mutter des Verfassers dieser Zeilen ist 77 Jahre alt und trägt ein Kopftuch seit sie sich erinnern kann. Sie nimmt ihr Kopftuch ab, wenn sie ein Passfoto machen lässt, weil sie mit dem zivilen Staat keine Konfrontation sucht und der Glauben eine sehr intime und persönliche Ebene ist. Sie hat dadurch von ihrer Religiosität nichts verloren.

### 8.1 Die Thesen

1. Religiöse Themen sind *emotionale Themen*. Deshalb müssen wir uns zukünftig auch auf emotionale Diskussionen einstellen.
2. In keinem Land dieser Erde ist das Tragen des Kopftuches *allgemein verboten*. Jedoch gibt es auf dieser Erde viele Länder, in denen Frauen ohne Kopftuch oder Burka<sup>23</sup> nicht in die Öffentlichkeit dürfen.
3. Ob das Tragen des Kopftuches eine *religiöse Pflicht* ist, ist unter den Muslimen strittig. Es ist aber unstrittig, dass das Kopftuch in letzter Zeit zunehmend als politisches Symbol getragen wird.
4. Die Personen, die das Kopftuch *überall und uneingeschränkt* haben wollen, schieben die Kopftuchträgerinnen in eine *Opferrolle*. Sie erwecken den Eindruck, als ob das Tragen des Kopftuches in Deutschland weitgehend verboten wäre. Die Religionsfreiheit ist auch hinsichtlich des Tragens des Kopftuches weitgehend gewährt. Im Falle einer Angestellten, die im Laufe ihres Arbeitsverhältnisses für das Tragen eines Kopftuches entschieden hatte, haben das Bundesarbeitsgericht und das Bundesverfassungsgericht die Religionsfreiheit eines Angestellten vor der Berufsfreiheit eines Unternehmens gestellt.<sup>24</sup>
5. Das Bundesverfassungsgericht hat in seiner Pressemitteilung hinsichtlich des Kopftuch-Urteils hervorgehoben, dass in unserer heterogen gewordenen Gesellschaft *die religiöse Neutralität der staatlichen Stellen eine höhere Bedeutung gewinnt*.

---

<sup>23</sup> Ganzkörperschleier (wird in Afghanistan *چړداغ* Tschaderi und das Kopftuch *رداچ* Tschadar akzentuiert) bestehen aus einem großen Stofftuch. Im Bereich der Augen befindet sich ein Sichtfenster, in dem eine Art Gitter aus Stoff oder Rosshaar eingesetzt ist. Das Gesicht ist bei der afghanischen Burka vollständig bedeckt. Der asymmetrische Stoff fällt hinten bis auf den Boden und vorne bis zu den Fußgelenken.

<sup>24</sup> Die geschäftlichen Interessen des Arbeitgebers müssen nicht in jedem Fall vor der religiösen Auffassung eines Mitarbeiters zurücktreten. Allerdings, so das Bundesverfassungsgericht, sei es nicht sachgerecht, wenn der Arbeitgeber einer mit einem Kopftuch bekleideten Arbeitnehmerin auf bloßen "Verdacht" hin kündige. Der Arbeitgeber müsse vielmehr beweisen, dass seine wirtschaftlichen Interessen tatsächlich durch die Arbeitnehmerin mit Kopftuch konkret gefährdet seien. Bundesverfassungsgericht, Karlsruhe; Beschluss vom 30. Juli 2003; Aktenzeichen: 1 BvR 792/03.

6. Das Kreuzifix-Urteil war nicht gegen das Christentum und *das Kopftuchurteil nicht gegen den Islam* gefällt worden.
7. Der EGMR hat bereits im Falle einer schweizerischen Lehrerin u.a. zwei wichtige Feststellungen getroffen: Erstens, ein Kopftuchverbot stellt keinen Verstoß gegen den Art. 14 des EMRK dar. Zweitens, insbesondere *Grundschulkindern sind durch religiöse Symbole sehr beeinflussbar*.<sup>25</sup>
8. Den Menschen, die sich gegen religiöse Symbole der Lehrkräfte in der Schule wehren, wird von manchen unterstellt, dass sie die Laizität in Deutschland einführen wollen. Das stimmt nicht. Diese Menschen wenden sich z.B. nicht gegen die Kopftücher der Schülerinnen, weil sie die *Schulpflicht* haben. Kein Mensch hat die Pflicht, eine kopftuchtragende Lehrerin in einer staatlichen Schule zu werden. Die Schule ist dafür da, dass sich die Kinder verwirklichen, nicht dafür, dass sich die Erwachsenen verwirklichen. Die staatlichen Schulen sind keine Paradeplätze der Religionen.
9. Hinter der Forderung „Kopftuch in der staatlichen Schule“ stecken oft nicht die „armen selbst überzeugten Frauen“, sondern von Männern dominierte Verbände. Viele Frauen machen „*aus der Not eine Tugend*“ und tragen das Kopftuch „gerne“. Wenn die Lehrerin ein Kopftuch trägt, wie können die Eltern, die unter dem Druck der religiösen Verbände oder dem sozialen Umfeld schwanken, davon überzeugt werden, dass ihre neunjährige Tochter kein Kopftuch braucht.
10. Ultrareligiöse Kreise – unter ihren liberalen Deckmänteln – versuchen, in den postreligiösen säkularen europäischen Gesellschaften *religiöse Segmente* zu installieren. Die Flagge dieser Bemühungen ist das Kopftuch. Dann folgen die „Befreiung“ der Mädchen von der Sexualkunde, Sport- und Schwimmunterricht.

## 8.2 Drei Schlussfolgerungen lassen sich daraus ableiten:

1. Dieser sensible Bereich verträgt keine Naivität. Die Kernaufgabenbereiche des Staates, nämlich staatliche Bildung, staatliche Sicherheitsdienste und Justiz müssen zwingend religionsneutral bleiben.
2. Wir dürfen die zivilisatorischen Errungenschaften der modernen Gesellschaft, wie die Gleichberechtigung der Geschlechter, nicht einem karnevalistisch verstandenen Nebeneinander der Kulturen opfern.
3. Wir dürfen das „Kopftuch“ nicht sofort mit „politischem Islam“ oder „Unterdrückung“ identifizieren. Es gibt viele Menschen, die das Kopftuch, entweder aus religiöser Überzeugung oder kultureller Prägung oder aufgrund familiären und/oder sozialen Zwangs tragen bzw. tragen müssen. Wir sind gehalten, mit viel Verständnis und Respekt dieser Kleiderordnung zu begegnen.

---

<sup>25</sup> Siehe oben, NJW 2001, 2871 ff.; Die Entscheidung wurde besprochen von *Goerlich*, NJW 2001, 2862 ff.

## 9. Was tun?

### 9.1 Deutschland braucht ein Bildungssystem, das Chancengleichheit fördert und Bildungserfolge unabhängig von sozialer oder kultureller Herkunft fördert

Das dreigliedrige Schulsystem selektiert unsere Kinder zu früh und zu stark. Dies geht insbesondere auf Kosten der Migrantenkinder. Wenn sie gerade dabei sind, neben ihrer Muttersprache ihre Bildungssprache (deutsch) zu verbessern, wird entschieden, in welche Schullaufbahn sie kommen. Dass so viele Migrantenkinder nur die Hauptschulempfehlung bekommen, müsste schon lange alarmieren. Nicht alarmierend wäre dies nur, wenn die Segregation erwünscht wäre. Es hat die Mehrheitsgesellschaft auch nicht gestört, dass die Hauptschulen sehr geringe Übergangsquoten nachweisen. Daher birgt die Umbenennung der Hauptschulen – wie dies in Baden-Württemberg in Planung ist – keine wirkliche Lösung. Vielmehr sollte dieses System zu Gunsten einer Gesamtschule umgestaltet werden.

In unserer Anwaltskanzlei haben wir auch mit Abschiebefällen zu tun. Wir müssen den Verwaltungsgerichten ein Gesamtbild zu unseren Mandanten und ihrer persönlichen Situation geben. Ein Muster ist fast immer gleich: Selbst wenn die Eltern es nicht wissen, wissen die Kinder, dass sie in die Hauptschule „abgeschoben“ worden sind. Kinder, die intelligenzmäßig unterfordert sind, spielen in der Klasse den „Kasper“. Aufgrund der „Kasper-Rolle“ werden sie zu Außenseitern. In ihrer „Sprachlosigkeit“ fangen die Fäuste irgendwann zu sprechen an. So beginnt eine kriminelle „Karriere“. Sie bekommen immer kleine Warnungen. Bei der ersten Tat nach der Volljährigkeit werden alle Vorstrafen dem Gericht vorgelegt und bei der Verurteilung herangezogen (mehrjährige Haftstrafen). Es ist für uns immer erstaunlich, wie aus diesen kleinen Engeln in der Grundschule, nach dem Scheitern in der Hauptschule bzw. Ausbildung solche „Monster“ werden konnten. Wenn wir diese Menschen in der Justizvollzugsanstalt besuchen, erleben wir in der Regel im Kern liebenswürdige Jugendliche, aber mit großer Verbitterung und Enttäuschungen. Es gibt unter diesen Jugendlichen eine große Anzahl derer, die niemals in ihrem Leben irgendeine Anerkennung bekommen haben.

Jedes Kind, jeder Jugendliche muss mindestens eine Anerkennung im Jahr bekommen, sei es in der Musik, sei es im Sport oder als bester Witzerrähler des Jahres.

### 9.2 Benachteiligung und Segregation aktiv begegnen

Eine frühe individuelle Förderung sowie der deutliche Ausbau von Ganztags-schulangeboten mit hoher pädagogischer Qualität sind essentiell für die Chancengleichheit für Kinder aus sozial benachteiligten oder bildungsfernen Familien.

Als Erfolg versprechender Weg kristallisiert sich heraus, erst die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln und sie dann einzuschulen. Daher kann das von der Landesregierung Baden-Württemberg initiierte Sprachförderprojekt „Sag mal was“ in Kindergärten als richtungweisend betrachtet werden.

### **9.3 Nicht die Eltern ersetzen, sondern die Eigenverantwortung der Eltern fördern und fordern**

Die frühkindliche Bildung beginnt im Elternhaus, daher ist es sinnvoll, die Eltern in die Lage zu versetzen, dass sie ihre Kinder so früh wie möglich bilingual (Muttersprache und deutsch) erziehen. Bei den Sprachwissenschaftlern herrscht Einigkeit darüber, dass die Eltern mit den Kindern die Sprache sprechen sollten, die sie am besten beherrschen. Diese Eltern können aber in jedem Fall „Gutenacht-Geschichten“ in deutscher Sprache vorlesen. Die Kinder können schon zwischen der gesprochenen und der vorgelesenen Sprache unterscheiden.

Die Bildungsmöglichkeiten und/oder das Bildungsniveau und/oder der Bildungshorizont der Eltern werden nicht in allen Fällen ausreichen, um den Kindern eine gute Bildungsmöglichkeit zu eröffnen. In diesem Fall ist die Gesellschaft gefordert. Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann nicht abgekoppelt von ihren kulturellen und sprachlichen Erfahrungen erfolgen. Daher müssen die muttersprachlichen Fähigkeiten der Kinder erkannt und ausgebaut werden. Dies wird die Lernmotivation der Kinder erhöhen. Informationsbroschüren und Informationsveranstaltungen zum Schulsystem in den Muttersprachen der Eltern und ein Leitfaden für Eltern, wie sie ihre Kinder in der Schulzeit unterstützen können, wären hierzu hilfreich.

### **9.4 Unterricht verbessern und interkulturelle Qualifizierung von pädagogischem Personal vorantreiben**

Interkulturelle Pädagogik und Deutsch als Fremdsprache müssen bei der Ausbildung des pädagogischen Personals eine größere Rolle spielen. Die deutsche Sprache kann und muss auch im Fachunterricht gefordert und gefördert werden. Erfolgreiche Ansätze der Sprachförderung müssen wissenschaftlich weiterentwickelt werden. Interkulturelle Pädagogik als Pflicht- und Prüfungsfach muss wieder eingeführt werden. Sie wurde als Prüfungsfach von der ehemaligen Kultusministerin Anette Schavan in Baden-Württemberg abgeschafft.

## **10. Resümee**

Wer heute auf die über 40-jährige Einwanderungsgeschichte unseres Landes blickt, wird feststellen, dass in dieser Zeit Vieles einfach der Zeit überlassen

blieb und mit Vielem sehr viel Zeit gelassen wurde. Die Migranten, die einstmals als „Gastarbeiter“ nach Deutschland kamen ließen sich viel Zeit um endlich einzusehen, dass sie wohl nie mehr in ihr Herkunftsland zurückkehren würden. Die Politik des Landes, das sie geholt hatte, überließ es der Zeit, was hier aus diesen Menschen werden würde oder sollte.

Heute leben Migranten in der dritten oder vierten Generation hier. Die Spuren der verantwortungslosen ignorierenden Politik der letzten Jahrzehnte sind nicht nur in der fast kompletten „Sprachlosigkeit“ der ersten Generation Eingewanderter ersichtlich, viel gravierender ist die Situation eines beträchtlichen Teils der zweiten und dritten Generation, die, obwohl hier geboren und aufgewachsen, immer noch an ihren (angeblich) mangelnden Sprachkenntnissen scheitern (vgl. Dietrich 1997)<sup>26</sup>

Nicht nur die bisher nicht existente Integrationspolitik ist ursächlich für diese Fehlentwicklung gewesen, seit PISA steht vielmehr das gesamte deutsche Bildungssystem in Frage, vor allem im Hinblick auf Chancengleichheit. Erst, wenn den Kindern das Gefühl vermittelt wird, dass ihre Muttersprache auch etwas wert ist, kann die Basis für das Erlernen einer zweiten Sprache geschaffen werden. Dies stellt auch Anforderungen an das Personal. Die Städte müssen ihre Personalpolitik in diese Richtung öffnen, um interkulturellen Ansätzen den Weg zu ebnet. Auch ist die Einbeziehung der Mütter, die sprachliche Schwierigkeiten haben, unverzichtbar, weil diese die Lebenssituation und Entwicklung der Kinder sehr beeinflussen.

Bildung ist das Fundament der gesellschaftlichen Entwicklungen aber auch „Kriegsschauplatz“ der gesellschaftlichen Konflikte. Daher sollten als Richtschnur das Grundgesetz und die in Menschenrechtserklärungen und -konventionen verankerte freiheitlich-demokratische Grundordnung dienen. Daher dürfen wir Bildungskonsumenten mit Migrationshintergrund nicht zu den „Anderen“ erklären, sondern müssen diese als die Zukunft „unserer Gesellschaft“ betrachten.

## Abkürzungen

- BVerfG: Bundesverfassungsgericht
- DPA: Deutsche Presse Agentur
- DÖV: Die Öffentliche Verwaltung (Zeitschrift)
- EGMR: Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte
- EKD: Evangelische Kirche Deutschland
- EMRK: Europäische Menschenrechtskonvention
- GG: Grundgesetz
- NJW: Neue Juristische Wochenschrift (Zeitschrift)
- NVwZ: Neue Verwaltungsrecht-Zeitung (Zeitschrift)
- VG: Verwaltungsgericht
- VGH: Verwaltungsgerichtshof
- ZAR: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik

---

<sup>26</sup> Hinsichtlich der Erfahrungen der Eltern mit dem Schulsystem siehe, *Dietrich, Ingrid*, Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland, Baltmannsweiler 1997.



# Modelle in der Praxis

*Alfred Holzbrecher*

## **Didaktische Konzepte Interkulturellen Lernens**

Migration als Kennzeichen europäischer Geschichte und zunehmend als Folge der Globalisierung fordert nach der defizitorientierten Ausländerpädagogik der 80er Jahre neue Konzepte in der sich weiter entwickelnden interkulturellen Pädagogik. Der Autor versteht interkulturelles Lernen nicht als Schulfach, sondern als ein Handlungskonzept, das auf einem erweiterten Kulturbegriff basiert und die Vielfalt der Schülersubjekte im multinationalen Schulalltag als Herausforderung und Chance für das Bildungssystem begreift. Die Schule der Zukunft als eine Schule, die sich nach innen wie nach außen öffnet, kann nach Ansicht des Autors auf der Basis von Anerkennung und Wertschätzung von Differenz und Vielfalt gelingen, wozu Vorschläge bezüglich der notwendigen interkulturellen Kompetenzen und der didaktischen Ansätze entwickelt werden. Konkret auf den Schulalltag bezogen, werden konkrete Lerninhalte, beispielsweise zum Lernen in Europa, zum globalen Lernen, zur Funktion der Mehrsprachigkeit bis hin zur Thematik der Eigen- und Fremdwahrnehmung plausibel vorgestellt.

*Hans-Bernhard Petermann*

## **Sprachverstehen als Erfahrung von Toleranz. Räume der Kultivierung von Andersheit**

Fragen zur Auseinandersetzung mit dem Anderen und dem Fremden und Fragen zum Verständnis der Toleranz vollzieht Petermann durch die Geschichte der abendländischen Philosophie und zieht ausgewählte Denker und Autoren der arabischen Welt mit hinzu. Auf diese Weise ergänzen Aristoteles, Cusanus, Hegel, Wittgenstein, Habermas und der Koran eine Auffassung von Toleranz, die als aktive Auseinandersetzung mit dem Anderen zu verstehen ist und die zu einer Kompetenz führt, in der das aufrichtige Interesse für den Anderen zu einer Herausforderung an die eigene Identität gerät. Damit eröffnen sich Handlungsräume für eine sich eben durch differente Meinungen bereichernde Auseinandersetzung. Cusanus' Auffassung von einer Wahrheit, die eine Vielzahl von Interpretationen und Auslegungen zulässt, findet Petermann in ähnlicher Weise im Koran wieder.

Die Kultivierung von Andersheit kann, Petermann zufolge, so zu einem didaktischen Konzept eines Ethikunterrichts entwickelt werden, der bei der Auseinandersetzung mit der Pluriperspektivität von literarischen Texten und von Bildern ästhetische Begegnungen ermöglicht, die gerade zu jener Begegnung

nung mit dem Anderen führen, die an Petermanns Auffassung von Toleranz gebunden ist. Das Wort Gottes im religiösen Text christlicher wie islamischer Provenienz verbürgt dann als Offenbarung keine einsinnige Wahrheit mehr. Die ästhetische Dimension des Textes lädt vielmehr zum kreativen Umgang, auch mit dem religiösen Text, ein.

*Ingrid Dietrich*

### **Kultur- und Konfliktraum Hauptschule**

Die Hauptschule bedeutet aus der Sicht der Autorin eine Schulform, die eine Kultur der Aussonderung betreibt, die in erster Linie Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund auf ihrem Bildungsweg benachteiligt. Eine kritische Bestandsaufnahme führt noch einmal die Ergebnisse von Studien zum Bildungserfolg sowie die Forderungen von Migrationsbeauftragten im Bund und im Land Baden-Württemberg vor Augen. Der Entwurf der Autorin zur Entwicklung einer Schulkultur, die die Anerkennung auch von Menschen in prekären Lebensverhältnissen gewährleistet, zielt auf die Umsetzung der in der längst formulierten Empfehlungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung und sieht dies als Kernaufgabe der Schulentwicklung in einer Einwanderungsgesellschaft.

Perspektivisch legt sie abschließend ein Kriterienkatalog für die Bildungsstufen vom Kindergarten bis zur Lehrerausbildung vor, der in Form von Selbstverpflichtungen und Zielvereinbarungen Vorschläge für neue Leitbilder in Bildungseinrichtungen macht.

*Klaus-Dieter Hohn*

### **Wirtschaftliche Initiativen zur Eröffnung neuer Bildungsperspektiven**

Der Autor arbeitet mit der These, dass das Bildungssystem in einer Zeit grundlegenden gesellschaftlichen Wandels mit global vernetzten Unternehmen adäquate Bildungsangebote hervorbringen müsse. Er kritisiert einen überholten Bildungskanon ebenso in der Schule wie in der Ausbildung der Lehrer.

Die Zeiten, in der eine einmal erworbene Ausbildung Garant für beruflichen Erfolg ein Leben lang war und bestenfalls nachlaufende Weiterbildung benötigte, gehören der Vergangenheit an. In dem Maße, wie Unternehmen um ihres Erfolgs willen von Mitarbeitern ebenso viel Verantwortung, Kommunikation, fachliche wie soziale und interkulturelle Kompetenz erwarten, hat sich das Erfolgs-Verhaltens-Profil von Führungskräften wie deren Arbeitsstrukturen fundamental verändert. Kompetenz und Entscheidungsfähigkeit sind überdies nicht mehr das Privileg einer Führungselite.

Junge Menschen, so der Autor, sind, wenn sie die Schule verlassen, auf die komplexen Anforderungen der heutigen Arbeitswelt zu wenig vorbereitet. Deswegen fordert er eine grundlegende Revision nicht nur der Schul-, sondern auch der Lehrerausbildung. An die Stelle eines ausschließlich auf individuelle Leistung und den Erwerb von Kenntnissen orientierten Bildungswesens habe eine Ausbildung zu treten, die festgezurte Curricula auflöst und der Heranbildung und Entwicklung von Persönlichkeiten Platz macht, die in der Lage sind, mit anderen im Team problemlösungsorientiert zu kooperieren. Hier muss die grundlegende Revision auch der Lehrerbildung ansetzen.

# Didaktische Konzepte Interkulturellen Lernens

## 1. Einleitung

Interkulturelles Lernen wird heute als die Antwort des Bildungssystems auf die Multikulturalität der Gesellschaft verstanden. Die Geschichte des Begriffs spiegelt dabei die zentralen Phasen gesellschaftspolitischer Entwicklungen und Diskurse wider. Zunächst gilt festzuhalten, dass Migration seit jeher zu den zentralen Kennzeichen europäischer Geschichte gehört. Übersritten die einen „freiwillig“ regionale und nationale Grenzen, um nach Arbeit zu suchen, sahen sich andere dazu gezwungen, weil sie sonst verhungert wären. Wieder andere mussten fliehen, weil sie auf Grund ihrer religiösen oder politischen Überzeugungen verfolgt wurden. Ehemals kleinräumige Stadt-Land-Gefälle mit der typischen „Landflucht“ erreichten vor allem in den letzten 200 Jahren immer mehr europäische Ausmaße und verschärfen die regionalen Ungleichheiten auf kontinentaler Ebene. Es ist davon auszugehen, dass die weltweite Migration als Folge des Globalisierungsprozesses noch stärker wird, dies aus mehreren Gründen:

- Mit der ökonomischen und politischen Globalisierung entsteht ein *globaler Arbeitsmarkt*, von dem die international arbeitenden Unternehmen in den über die ganze Welt verteilten Entwicklungszentren profitieren. Damit wird sich das *internationale Wohlstandsgefälle* weiter verschärfen.
- Nach Einschätzung von Experten wird die Zahl der *Flüchtlinge* stark ansteigen, vor allem aus Kriegsgebieten, aus Gründen politischer Repression oder religiöser Verfolgung, wegen ökologischer Katastrophen oder um der Armut und dem Hunger zu entfliehen (vgl. Nuscheler 1995, S. 68f.).

In den 60er Jahren nannte man sie „Gastarbeiter“; das deutsche „Wirtschaftswunder“ in den Jahrzehnten nach Kriegsende wäre ohne den ständigen Zustrom von arbeitswilligen und arbeitsfähigen Migranten undenkbar gewesen. Bis zum Bau der Berliner Mauer 1961 garantierte ein nicht versiegender Strom von DDR-Flüchtlingen den Bedarf der westdeutschen Wirtschaft an Arbeitskräften. Danach wurden verstärkt Anwerbeverträge mit den Staaten Südeuropas abgeschlossen. Die umgangssprachliche Bezeichnung für die Arbeitsmigranten machte deutlich, dass sie als „Gäste“ willkommen waren, aber nach Erfüllung ihrer Aufgabe wieder in ihr Heimatland zurück sollten. Wirtschaftstheoretiker sprachen von einer „industriellen Reservearmee“, die je nach Bedarf mobilisiert und wieder zurückgeschickt werden konnte. In Zeiten wirtschaftlicher Rezession ging die Beschäftigung von

Arbeitsmigranten stark zurück und der Anfang der 70er Jahre verhängte „Anwerbestopp“ hatte zur Folge, dass die Zahl der „neuen“ Arbeitsmigranten stark schrumpfte, während die Zahl derjenigen stieg, die blieben und ihre Familien nachzogen: Es verstärkte sich die Tendenz zum Daueraufenthalt, obwohl im politischen Diskurs die Tatsache, dass Deutschland sich zum Einwanderungsland entwickelte, geleugnet wurde. In den 70er Jahren waren deutsche Schulen erstmals mit „Gastarbeiterkindern“ konfrontiert, die zu meist als *Problem* wahrgenommen wurden, die vor allem sprachliche *Defizite* hatten und zur *Belastung* werden konnten. Aus einem solchen Wahrnehmungsmuster ergibt sich fast von selbst die Forderung nach Fürsorge, beratender Hilfe und Behebung der Defizite (vgl. Hamburger 1994, S. 73ff.).

Der gesellschaftliche Wandel und die Kritik an der so konzipierten „Ausländerpädagogik“ führten Anfang der 80er Jahre zu einer Transformation dieses Ansatzes zum Konzept der „Interkulturellen Pädagogik“. Kritisiert wurde an dem „Ausländerpädagogik“-Konzept vor allem,

- dass mit einer Fixierung auf die Behebung sprachlicher Defizite gesellschaftliche Ursachen der Marginalisierung von Migranten aus dem Blickfeld geraten
- dass damit gesellschaftliche Probleme pädagogisiert werden, d.h. die Illusion produziert wird, gesellschaftliche Probleme ließen sich mit pädagogischen oder gar therapeutischen Mitteln lösen
- dass „Ausländerpädagogik“ eine defizitorientierte Sonder-Pädagogik ist, insofern sie sich nur an die Migrantenkinder richtet und die Gefahr einer Entmündigung dieser Kinder und Jugendlichen in sich birgt (vgl. Roth 2002, S. 44ff.)
- dass der monokulturelle und monolinguale Charakter der Schule unhinterfragt bleibt (Gogolin 1994).

Der gesellschaftliche Umbruch nach dem Fall der Berliner Mauer brachte zu Beginn der 90-er Jahre Herausforderungen von bislang nicht gekannter Dramatik. Nicht zuletzt der Wegfall der seit Kriegsende verinnerlichten Denkkategorie „Ost-West“, die große Zahl von Migranten aus bislang „dem Osten“ zugeordneten Ländern und Regionen und ein starker ökonomischer Globalisierungsschub führten zu einer gesellschaftlichen Ambivalenzerfahrung, die in rechtsextremistischen Anschlägen ihren Ausdruck fand. Interkulturelle Pädagogen sahen sich mehr denn je vor der Aufgabe einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Rechtsextremismus, d.h. auch mit deren politischen und gesellschaftlichen Ursachen. Es kam zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Ansätzen einer „antirassistischen Erziehung“ (vgl. Rinke 2000, S. 101ff.) bzw. mit Theorien, die die Kritik einer strukturell bedingten, institutionell verankerten Diskriminierung von Minderheiten zum Kern hatten.

Zusammenfassend kann aus allgemeindidaktischer Sicht (vgl. Roth 2002, S. 88–92) Interkulturelles Lernen durch folgende Merkmale charakterisiert werden:

- Es richtet sich in gleicher Weise an Kinder und Jugendliche aus den Zuwandererfamilien und an die der Mehrheitsgesellschaft.
- Es ist ein offenes und für multikulturelle und globalisierte Gesellschaften zentrales Handlungskonzept, mit dem auf gesellschaftliche Veränderungen konstruktiv reagiert werden kann und soll. Interkulturelles Lernen bietet einen Beitrag zu Friedenserziehung und Konfliktlösung bzw. zu einem Verständnis von gesellschaftlicher Integration, bei dem die Gestaltung des Spannungsverhältnisses zwischen Assimilierung einerseits und ethnischer Segregation andererseits als politische Aufgabe begriffen wird.
- Interkulturelles Lernen basiert auf einer subjekt- bzw. biografiebezogenen Pädagogik, der Erfahrungs- bzw. Lebensweltbezug ist konstitutiv.
- Interkulturelle Pädagogik versteht sich als Anwältin der Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft.
- Interkulturelle Pädagogik ist keine Institution oder ein Schulfach, sondern ein Prinzip, das auf verschiedenen Ebenen in der schulischen wie in der außerschulischen Bildungsarbeit wirksam werden soll.
- Interkulturelle Pädagogik basiert auf einem erweiterten Kulturbegriff, im Sinne eines gemeinsam geteilten Systems von symbolischen Bedeutungen, das in allen Lebensbereichen und Lebensvollzügen stets mit(re-)produziert wird, als soziales Orientierungssystem fungiert und damit grundlegend für die subjektbezogene Identitätsbildung ist.
- Interkulturelle Pädagogik verweist darauf, dass in einer immer mehr zusammenrückenden und sich austauschenden Welt gegenseitiges Verstehen zu einer zentralen Voraussetzung menschlicher und gesellschaftlicher Entwicklung wird.

Der Umgang mit der Vielfalt der Schülersubjekte ist zu einer zentralen Herausforderung des Bildungssystems, der Einzelschule wie auch der Didaktik geworden. Die Schüler/innen unterscheiden sich etwa bezüglich ihres Alters, Geschlechts, ihrer soziokulturellen Herkunft, ihrer Familiensprache oder auch ihrer Leistungsbereitschaft und -fähigkeit. Diese Vielfalt kann man *ignorieren* („für alle gilt der gleiche Maßstab“), *unterdrücken* (vgl. Verbot bestimmter Kopfbedeckungen oder Herkunftssprachen) oder auch „*abzubauen*“ versuchen, etwa durch Kompensation festgestellter Defizite. Sieht man Heterogenität weniger negativ, kann man sie *akzeptieren*, mit ihr *reflexiv umgehen* oder sie gar *produktiv nutzen* (vgl. Wenning 2007, S. 27f.). Bezogen auf das Schulsystem gibt es im Prinzip zwei Antworten auf die Frage, wie mit Heterogenität umgegangen werden kann, von denen die eine sich an der Idee der Integration („alle unter einem Dach“) orientiert, die andere an der der Segregation, d.h. an der Vorstellung, dass ein mehrgliedriges Schulsystem die besseren Leistungen hervorbringe. Drei PISA-Studien haben jedoch gezeigt, dass die Vorstellung, Schülerleistungen seien besser, wenn in relativ homogenen Lerngruppen unterrichtet werde, ein jahrzehntelang gepflegter Mythos war. Demgegenüber, so die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, sind Schulen und Schulsysteme dann besonders leistungsstark, wenn es ihnen gelingt, auf der Basis der Anerkennung und

Wertschätzung von Differenz und Vielfalt eine lebendige Lernkultur zu entwickeln. Nicht die Separation von Schülern unterschiedlicher Leistungsfähigkeit, unterschiedlicher kultureller Herkunft oder Altersstufen, sondern deren Integration in einen Unterricht, der durch ein hohes Maß an „Binnendifferenzierung“ gekennzeichnet ist, kennzeichnet solche „Schulen der Zukunft“.

„All equal – all different“, in dieser bekannten Formel ist ein Grundanliegen der Interkulturellen Pädagogik verdichtet, die z.B. nachdrücklich für eine Integration von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien ins Schulsystem und in den Regelunterricht plädiert. Interkulturelle Perspektiven ergeben sich jedoch nicht nur aus der Tatsache, dass Lerngruppen multikulturell zusammengesetzt sind, sondern – mit Blick auf alle Schüler/innen – v.a. aus der Notwendigkeit, die Bildungspläne der Unterrichtsfächer sowie die Lern- und Aneignungsaktivität der lernenden Subjekte vor dem Hintergrund weltweiter Globalisierungsprozesse neu zu denken. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Frage stellen: Welche interkulturellen Kompetenzen sollen die Schüler/innen entwickeln, um in einer multikulturellen Lebensumwelt und in einer polyzentrischen Weltgesellschaft sich als handlungsfähige Subjekte erfahren zu können?

Mit dieser Leitfrage wird das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben einerseits und den Subjektleistungen andererseits be-/greifbarer zu machen versucht.

## 2. Interkulturelle Kompetenzen

... lassen sich auf (mindestens) drei Ebenen beziehen.

Erstens auf die *gesamtgesellschaftliche bzw. makrostrukturelle Problematik*: Die Auflösung Sicherheit vermittelnder sozialer und politischer Strukturen, immer dichtere, globalisierungsbedingte Kommunikationsnetze und eine „Kreolisierung“ der Kulturen werden die sozialpsychologische Dynamik der Ein- und Ausschließung des Anderen verstärken und damit dem Einzelnen Entscheidungen abfordern, deren Legitimation immer weniger unter Verweis auf Traditionen oder „höhere Werte“ gelingen mag, sondern diskursiv hergestellt werden muss. Gefordert ist ein Umgang mit ambivalenten und sich verändernden (Identitäts-) Strukturen. Demokratiegefährdend sind in diesem Prozess der Modernisierung weniger der „Werteverlust“ als die sich verstärkende Tendenz zu religiösem und/oder politischem Fundamentalismus: Ihm erscheinen die Vielstimmigkeit und Dynamik globalisierter Gesellschaften und polyzentrische Weltbilder als „bedrohlich“, eine Fremdheits- und Ambivalenzerfahrung, die durch Rückgriff auf autoritäre Politik-Muster zu vernichten versucht wird, etwa indem das Prinzip „Gemeinschaft“ („Nation“) favorisiert wird – gegen das konfliktrträgigere der „Gesellschaft“. Die Sphäre des Eigenen wird dann scharf gegen die des Fremden abgegrenzt und verteidigt, meist verbunden mit klaren Freund-

Feind-Konstruktionen, Vorstellungen von einer Höherwertigkeit der Eigen-  
gruppe bzw. entsprechenden Größen- und Machtphantasien.

Zweitens ist interkulturelle Kompetenz auf die *überschaubare Lebens-  
welt*, den konkreten Interaktions- und Handlungsraum im Alltag der Lernen-  
den, zu beziehen. Handlungspropädeutisch ist damit vor allem die Befähig-  
ung gemeint, im eigenen überschaubaren, multikulturellen Lebensraum,  
z.B. der Region, kompetent politisch handeln zu lernen: Im gestaltbaren  
Lebensraum kann die Fähigkeit entwickelt werden, mit den vielfältigen  
Spannungen, Brüchen und Veränderungen des sozialen Systems selbstreflexiv  
umzugehen. Gleichzeitig bieten Sicherheit und Vertrautheit vermittelnde  
Wir-Identitäten das notwendigerweise stabilisierende Moment, das es er-  
möglicht, sich weniger als ohnmächtiges Opfer und eher als selbstbewusstes,  
weil gestaltendes Subjekt wahrzunehmen. Angesichts der strukturellen Kop-  
pelung von globalisierten Marktstrukturen und denen der eigenen Lebens-  
welt gilt es den zunehmenden Ohnmachts- und Desintegrationserfahrungen  
solche der Selbstwirksamkeit entgegenzusetzen.

Von zentraler Bedeutung sind die lernenden Subjekte selbst und ihre  
Wahrnehmung gesellschaftlicher Entwicklung (*Ebene der psychosozialen  
Subjektentwicklung*). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich aus der  
Auseinandersetzung des Subjekts mit inneren und äußeren Widerständen,  
mit dem Angst hervorrufenden wie mit dem faszinierenden Fremden, mit  
möglichen Zukunftsperspektiven sowie mit der eigenen Krisenwahrnehmung  
psychische Stärke entwickelt: Eine solche Erfahrung eigener Kompetenz und  
Selbstwirksamkeit kann als habituelle Voraussetzung dafür gesehen werden,  
mit Mehrdeutigkeit, mit gesellschaftlichen Veränderungen wie auch mit  
personbezogenen „Verwandlungen“ (z.B. Pubertät) kreativ umgehen zu  
können. (vgl. Holzbrecher 2004, S. 93ff.).

Aus der Perspektive des lernenden Subjekts betrachtet, besteht die Ent-  
wicklungsaufgabe darin, zwischen den Geltungsansprüchen des Fremden  
und den eigenen Werten und Normen zu vermitteln, zwischen unterschiedli-  
chen Sichtweisen auf die Welt, zwischen FremdBildern und SelbstBildern:  
Ein eigener Standpunkt ist zu profilieren, der berücksichtigt, dass es ganz  
unterschiedliche und ebenso legitime andere Standpunkte gibt. Die Gültig-  
keit der eigenen Perspektive steht der der Anderen gegenüber. Interkulturel-  
les Lernen beginnt bereits dann, wenn dem Anderen, dem Fremden eine  
eigene Entwicklung zugestanden werden kann und es nicht mit vorschnellen  
Deutungs- und Vereinnahmungsversuchen seiner prinzipiellen Fremdheit  
beraubt wird: Interkulturelle Kompetenz ließe sich dann als Fähigkeit be-  
schreiben, die aus dieser Spannungsbeziehung resultierende Ambivalenz  
nicht als bedrohlich wahrzunehmen, sondern als produktive Dynamik, aus  
der etwas Neues entwickelt werden kann.

### 3. Didaktische Ansätze Interkulturellen Lernens

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik die Vielzahl von Praxisansätzen und (fach-)didaktisch begründeten Konzepten durch eine Kategorisierung übersichtlicher zu machen (Holzbrecher 2004). Bei der Sichtung der Literatur fallen immer wieder vier Grundthemen oder -motive für interkulturelles Lernen auf:

1. Verstehen des Fremden/Umgang mit Fremdheit
2. Anerkennung des Anderen/Identität
3. „Alle anders – alle gleich“: Nicht-wertender Umgang mit Differenz
4. Grenzüberschreitende Verständigung in globaler Verantwortung

Diese Grundmotive oder -themen können auch als übergreifende Lehr-Lern-Ziele verstanden werden, die sich in unterschiedlicher Gewichtung in den didaktischen Konzepten wiederfinden, unabhängig davon, ob sie für den schulischen oder den außerschulischen Bereich konzipiert wurden.

### 4. Ethnische Spurensuche in Geschichte und Gegenwart

Zentraler Ansatz dieses Konzepts ist das Anliegen, „Zeichen der Gegenwart“ auf ihre geschichtliche Tiefenstruktur hin zu befragen, um zu entdecken, dass multikulturelle Vielfalt nichts Exotisches und Neues, sondern seit Jahrhunderten ein zentrales Kennzeichen unserer Geschichte ist. Solche Zeichen können im weitesten Sinne sein:

- Orte der Erinnerung (Kriegsorte, Friedhöfe, Denkmäler)
- Feier-/Gedenktage (z.B. multikulturelle Wurzeln „christlicher“ Feiertage)
- Sprache (z.B. Herkunft der Familiennamen, Wanderung von (Fremd-)Wörtern)
- Ikonische Zeichen (Bilder/Fotos: „Fremde/s“ in der Familiengeschichte, in der Geschichte des eigenen Ortes, Stadtteils etc.)
- Rituale und Gesten (z.B. Begrüßungs-, Abschieds-, Fest- oder Trauer-rituale)
- Symbole und ihre Bedeutung für die Konstruktion sozialer Identitäten (z.B. Kopftuch-Sprache, gruppen-/jugendspezifische Bekleidung etc.)

### 5. Antirassistische Erziehung, Aufklärung und Ideologiekritik

Das Konzept der antirassistischen Erziehung entstand in Großbritannien und hat durch die Schärfe der ideologiekritischen Auseinandersetzung zu einer Selbstvergewisserung der interkulturellen Pädagogik geführt. Das gegen-

wärtige Profil dieses Konzepts im deutschsprachigen Raum kann folgendermaßen skizziert werden:

- Mit seinem Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ (1971 [1966]) fordert Theodor W. Adorno dazu auf, über die Mechanismen aufzuklären, die den Nationalsozialismus ermöglicht haben. Dies bedeutet vor allem eine Aufklärung über strukturell bedingte Herrschaftsverhältnisse (vgl. Kolonialismus), weltweit wird Rassismus identifiziert als Herrschaft legitimierende Ideologie, die – zumeist in versteckter Form – zu einer institutionellen Diskriminierung von Minderheiten geführt hat.
- Richten sich Aufklärung und Ideologiekritik auf die analytische Erkenntnis von strukturellen gesellschaftlichen Zusammenhängen, der sozialpsychologischen Dynamik rassistischer, antisemitischer und fremdenfeindlicher Einstellungen sowie der historischen Bedingtheit des ethnozentrischen Blicks, legen die Vertreter dieses Konzepts auch großen Wert auf die spielerische Veränderung dieser biografisch und lebensweltlich bedingten Wahrnehmungsmuster.

## **6. Lernen für Europa**

... war und ist ein nicht unumstrittenes Konzept, schließt es doch per definitionem alle diejenigen aus, die nicht diesem geografischen Bereich zuzuordnen sind. Unverkennbar ist sicherlich das politische Bemühen, mit dem pädagogischen Konzept zur Entwicklung einer „europäischen Identität“ beizutragen: Ein Identitätsgefühl entsteht zum einen durch Selbstvergewisserung gemeinsamer Werte, zum anderen durch Abgrenzung von denjenigen, die diese Werte nicht teilen. Dies zeigt(e) sich etwa im Zusammenhang mit der Erweiterung der Europäischen Union in Richtung Osteuropa oder Türkei. Dem Diskurs über das, was „Europa“ ausmacht, dürfte aus dieser Sicht an sich schon interkulturelle Qualität zukommen. Damit könnte das Bewusstsein entwickelt werden, dass Migration, kultureller Austausch und eine Vermischung von „Kulturen“ zum zentralen Kennzeichen europäischer Geschichte gehört. Die Entdeckung der vielfältigen und wechselseitigen Einflüsse, ob im Bereich der Alltags-/ Esskulturen oder in dem der Wissenschaften (vgl. Mathematik, Philosophie), lässt erkennbar werden, dass „Kultur“ nicht als etwas Homogenes denkbar ist. Wer von „Kulturkreisen“ spricht oder vom „Zusammenprall von Kulturen“, suggeriert das Vorstellungsbild von „Festkörpern mit klaren Grenzen“. Realitätsangemessener erscheint daher die Metapher des „Netzes“ (vgl. Meyer 1997, S. 115f.), in dem es zwar auch Flächen gibt mit „relativer“ Einheitlichkeit, meist aber Vermischungen und Übergänge die Regel sind.

Barbarei wuchs dort, wo Fremdes ausgegrenzt wurde. Positiv und verallgemeinernd formuliert, belegt die europäische Geschichte, dass die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden als Bedingung für die Ent-

wicklung einer Zivilgesellschaft verstanden werden kann: Verwandlungen, Grenz-Übergänge und die Gestaltung von Spannungsverhältnissen sind bei genauerer Betrachtung eine wesentliche Bedingung für die Humanisierung politischer Beziehungen und menschlicher Umgangsformen.

Mit der Entwicklung der Zivilgesellschaft („citoyenneté“) werden – auf der Basis der Aufklärung – zentrale Werte der europäischen Ideengeschichte angesprochen, die sich u.a. mit den Begriffen Gleichheit, Solidarität, Bürger- und Menschenrechte umschreiben lassen. „Lernen für Europa“ beinhaltet also die Kritik an einem religiös und/oder politisch legitimierten Fundamentalismus sowie einen Kampf gegen die Diskriminierung von Minderheiten als Basis demokratischer Gesellschaften.

Mit dieser groben Skizze wird deutlich, dass „Lernen für Europa“ kein affirmatives „Multi-Kulti“-Konzept darstellt, das in Projektwochen und auf Straßenfesten beschworen werden kann. Vielmehr handelt es sich um die Arbeit an und mit den Zumutungen historischer Brüche und Ambivalenzerfahrungen, um kleine Begegnungen und Konflikte mit der Partnerschule ebenso wie um die gemeinsame Aufarbeitung historischer Zusammenhänge.

Wie die bisher ausgeführten allgemeindidaktischen Konzepte verweist auch „Lernen für Europa“ auf ein breites Feld des schulischen Fächerspektrums, zumal sowohl zentrale makrostrukturelle als auch sozialpsychologische und psychodynamische Dimensionen des multikulturellen Zusammenlebens in Europa thematisiert werden: Ängste vor Sozialdumping auf dem Arbeitsmarkt, vor ökonomischen und kulturellen Folgen der Globalisierung oder vor der Fremdheit anderer Lebensweisen, Religionen bzw. Wertssysteme lassen nur allzu reflexhaft Zuflucht suchen in vermeintlich sicheren, weil noch überschaubaren Identitäten, deren Grenzen hermetisch gesichert werden. Die Entwicklung einer europäischen Zivilgesellschaft als politisches Projekt der Integration (und nicht Addition) von (National-)Staaten findet ihr Pendant im pädagogischen Projekt, den Umgang mit den Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem in einer Weise erfahrbar werden zu lassen, dass Differenz, Pluralität und Ambivalenz weniger als Bedrohung denn als Gestaltungschance wahrgenommen werden können.

## **7. Sprachliche und kulturelle Allgemeinbildung**

Interkulturelle Kontakte realisieren sich im Raum sprachlicher und nicht-sprachlicher Zeichen. Wörter wie Gesten wecken Gefühlswelten, und zwar solche, die diese kulturelle Kodierung offenkundig werden lassen, damit die Essenz „kultureller Identität“ berühren und meist auch mit den individuellen Lebensgeschichten zu tun haben. Diese Gemengelage macht Kommunikation im Allgemeinen und interkulturelle im Besonderen so störungsanfällig. Der interkulturell didaktische Ansatz ist daher in einem umfassenden Sinn „allgemeinbildend“ (vgl. Klafki 1998). Seine zentralen Profilvermerkmale sind:

- Verständnis von Sprache als Medium der persönlichen und kollektiven Identitätskonstruktion: Die Erfahrung von Zugehörigkeit in einem vertrauten Raum, das Sich-heimisch-Fühlen („Identität“) erfolgt wesentlich über das Medium Sprache, eben weil in ihr bestimmte kulturelle Erfahrungen verdichtet erscheinen. Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eben diese Codes erkennbar werden, die Codes der eigenen Sprache und Gesten wie auch die der fremden. Die pädagogische Bedeutung dieses Ansatzes zeigt sich nicht nur in den modernen Fremdsprachen (vgl. „language awareness“), sondern auch im Umgang mit den Sprachen der Zuwanderer, deren soziale und personale Identität sich im Medium ihrer Sprache bildet.
- Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation: Ob als Vorbereitung einer internationalen Jugendbegegnung oder als Rückblick auf eine misslungene Kommunikation im Betrieb, die Sensibilisierung für die kulturelle Codierung von Gesten, Körperhaltungen oder Begrüßungsritualen erscheint unabdingbar in einer „globalisierten Gesellschaft“, eben weil der Kontakt zwischen Kulturen vermutlich in erster Linie von der Deutung nichtsprachlicher Zeichen bestimmt ist.
- Mehrsprachigkeit als Entwicklungsperspektive: Jenseits der Debatte um den Sinn eines „muttersprachlichen Unterrichts“ für Schüler/innen mit Migrationshintergrund gilt: Das Erlernen mehrerer Sprachen ist eine notwendige Entwicklungsperspektive, und zwar nicht nur das Erlernen der Weltsprachen Englisch oder Französisch, sondern auch die der (z.B. türkischen) Nachbarn.

Aus didaktischer Perspektive betrifft dieses Konzept auf den ersten Blick insbesondere die sprachlichen Fächer, in denen die Reflexion kommunikationsbezogener Problematiken zu zentralen Lehr-Lern-Zielen gehört. Doch im Blick auf die Lehrer-Schüler-Interaktion wird deutlich, dass damit, und zwar in jedem Fachunterricht, auch die Frage der Anerkennung lebensweltlicher Kulturen von Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien thematisiert werden: Die Anerkennung einer Vielzahl von Sprachen als Mittel der Identitätskonstruktion beinhaltet letztlich den Respekt vor der Subjekthaftigkeit der Lernenden.

## 8. Globales Lernen

Aus fachsystematischer Sicht erscheint es erklärungsbedürftig, ein so komplexes Lernfeld wie das des Globalen Lernens als Teilbereich des Interkulturellen Lernens aufzuführen. Folgt man dem allgemeinpädagogischen Ansatz von Christoph Wulf, bestimmen eine ganze Reihe von Spannungsfeldern weltweit die Bildungs- und Erziehungsprozesse, so etwa zwischen Globalem und Lokalem, Universalem und Singulärem, Tradition und Moderne etc. (Wulf 2001, S. 183ff.). Ökonomische, politische, kulturelle und soziale Pro-

zesse einer immer stärker werdenden weltweiten Vernetzung („Globalisierung“) stellen den Kontext für Antworten des Bildungssystems auf die zentrale „Frage, wie mit lokalen, regionalen und nationalen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den verschiedenen Erziehungssystemen umgegangen wird“ (Wulf 2001, S. 174). Angesichts rasanter Prozesse der Globalisierung von Finanz- und Informationsströmen und der drohenden Gefahr, dass soziale Standards, das Recht auf humane Arbeits- und Lebensbedingungen, auf Bildung und die Einhaltung von Menschenrechten dem Diktat eines „Freien Markts“ geopfert werden, muss Globales Lernen als angemessene Antwort der Pädagogik auf diese Herausforderungen betrachtet werden (Asbrand/Scheunpflug 2005).

„Global denken – lokal handeln“ war der Slogan, der schon Anfang der 80er Jahre auftauchte und signalisierte, dass gesellschaftliche Problem- und Handlungsfelder vor Ort im Kontext weltweit wirksamer ökonomischer Strukturprozesse zu sehen sind. Grundlage dieser Bewegung war der ethische Anspruch, der im Begriff der „sozialen Gerechtigkeit“ zum Ausdruck kommt: Strukturell benachteiligten Bevölkerungsgruppen in den Ländern des Südens, der so genannten Dritten Welt, wollte man eine Stimme geben, und nach der Jahrhunderte langen Ausbeutung sollten gerechtere Weltmarktstrukturen faire Entwicklungsbedingungen für diese Dritte Welt Länder ermöglichen. Ein wesentliches Merkmal dieser Bewegung war das ZusammenDenken lebensweltlicher Probleme im Nahbereich mit denen im internationalen Bereich. So wurde die Thematisierung der Problembereiche „Alltagsprodukte aus Dritte Welt-Ländern“ (Bananen, Kaffee, Baumwolle...), „Menschenrechte und Demokratie“ sowie „Klimaschutz“ nicht nur zu einer Aufklärung über strukturelle Zusammenhänge zwischen Nah- und Fernbereich, sondern sie wurde auch mit dem Appell verbunden, den eigenen Lebensstil den Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung und Zukunftsfähigkeit anzupassen. Die „Verantwortung für die Eine Welt“ sollte zur ethischen Basis für eine Verknüpfung der Bereiche Entwicklung/Soziale Gerechtigkeit, Demokratie/Menschen- und Bürgerrechte sowie Ökologie werden.

Die vorliegenden Ansätze können nach dem Kriterium unterschieden werden, welche der folgenden thematischen Perspektiven jeweils dominiert.

- **Problemorientierung:** Die zentrale Perspektive ist hier ein Sachthema, das eine kultur- und länderübergreifende Erarbeitung und Erkenntnisse über strukturelle Zusammenhänge ermöglicht, z.B. „Nachhaltige Entwicklung“, „Agenda 21“.
- **Personen-/Subjektorientierung:** Didaktischer Kern dieses Ansatzes ist die Erfahrung, dass Lernen meist über Identifikationsprozesse verläuft: Man möchte sich vergleichen mit anderen, einen Einblick in ihren Alltag bekommen, sich freuen oder Gefühle der Angst, Trauer oder Hoffnung mit ihnen teilen. Neben Spielfilmen bieten sich hier Kinder- und Jugendbücher an, um über Identifikationsprozesse ein Verstehen der Situation von Kindern und Jugendlichen in den Ländern des Südens und von Migranten-/Flüchtlingskindern vor Ort zu ermöglichen.

- **Produktorientierung:** Obst, Gewürze und andere Alltagsprodukte bieten ein großes didaktisches Potenzial, um sich einerseits Informationen über Produktionsbedingungen, Vertriebsstrukturen und geschichtliche Kontexte zu erarbeiten und andererseits ein kritisches und politisch fundiertes Konsumentenverhalten zu entwickeln.
- **Länderorientierung:** Der Vollständigkeit halber sei die vor allem aus der Geographiedidaktik kommende Orientierung an spezifischen Problemen bestimmter Länder genannt, die natürlich mit jeder der genannten Perspektiven kombinierbar ist.

Eine fachdidaktische Zuordnung dieses Konzepts ist aus sachlogischen Gründen nicht möglich, zumal besonders hier deutlich wird, dass Globales ebenso wie Interkulturelles Lernen eine notwendige „Querschnittsaufgabe“ (Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 477) schulischer wie auch außerschulischer Bildungsarbeit darstellt.

## **9. Bilder vom Fremden und vom Eigenen wahrnehmen und gestalten**

Bevor wir fremden Personen begegnen, sind schon die Bilder da, Bilder aus der eigenen Lebensgeschichte, aus Kinderbüchern, Filmen, aus der Tagespresse oder aus Geschichten, die die Wahrnehmung und Wirklichkeitskonstruktion mit all ihren Gefühlsqualitäten nachhaltig eingefärbt haben. Neben lebensweltlichen Einflüssen sind noch kulturgeschichtlich bedingte Deutungsmuster wirkungsmächtig, die ihre Dynamik aus dem „gesellschaftlich unbewusst Gemachten“ (Erdheim) erhalten. Bei diesem Konzept geht es um eine Artikulation derartiger Bilder, um sie kommunizierbar und veränderbar zu machen. Was wird in welcher Weise als „fremd“ wahrgenommen? Macht es Angst oder löst es Faszination aus? Wie weit lasse ich die Befremdung zu? Wo ziehe ich die Grenze, um mein Selbst- und Weltbild, meine Identitätskonstruktion zu sichern? Diese Fragen verweisen auf die Selbstwahrnehmung in kommunikativen Prozessen und lassen die projektiven Anteile des Beobachters erkennen, die Bestandteile seines Bildes vom Fremden sind. Vor allem eine kreative, erlebnis- und wahrnehmungsorientierte Bildungsarbeit soll vorbewusste Vorstellungsbilder „zur Sprache“ bringen, die Fähigkeit zur Selbstreflexion entwickeln helfen und erkennen lassen, dass Fremdheit eine biografisch und gesellschaftlich bedingte Konstruktion ist, die im „Habitus der Annäherung“ verändert werden kann (Holzbrecher 1997 & 2004).

Nach dieser Skizzierung didaktischer Konzepte interkulturellen Lernens ist aus der Perspektive der didaktischen Planung zu fragen: Welche Lernarrangements begünstigen eine Verknüpfung der drei Ebenen interkultureller Kompetenz (Makrostruktur, Lebenswelt, psychosoziale Subjektentwicklung)? Diese Frage-Formulierung verweist auf die Aufgabe der Lehrperson, den Lerngegenstand so auszuwählen, dass seine Komplexität, Problemhaltigkeit und „An-

reiz-Qualität“ von den Lernenden als Herausforderung angenommen wird. Mit Blick auf die anvisierte Entwicklung interkultureller Kompetenzen und die Anregung einer „expansiven“ Lernhaltung können aus der Subjektperspektive folgende Fragen bei der Gestaltung der Lernumgebung hilfreich sein:

- Anwendungswert der Lerngegenstände: Welche Inhalte ermöglichen die Erfahrung, die Welt besser verstehen und sich kompetenter einmischen zu können?
- „Generative“ Qualität der Lerngegenstände: Inwiefern bieten die Inhalte genügend Anreize, sich neue und weiter gehende Fragen zu stellen – und sich die drei Ebenen interkultureller Kompetenz weitgehend selbstständig zu erschließen?
- Qualität von Selbstwirksamkeitserfahrung: Mit welchen Inhalten, Methoden und Medien können sich die Lernenden als reflektierende, sinnlich wahrnehmende und handlungsmächtige Subjekte erfahren?
- Lernen von und mit Gleichaltrigen: Welche Themen eignen sich, um deutlich zu machen, wie sich Gleichaltrige in anderen Ländern mit alterstypischen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen? Was ist gemeinsam, wo gibt es Unterschiede? Inwiefern können einzelne Schüler/innen – etwa im Rahmen von binnendifferenzierendem Unterricht – zu Experten in bestimmten Problembereichen und damit zu Lehrenden werden?
- Wunsch nach Anerkennung/Feedback-Qualität: Inwiefern bieten das Lernarrangement (thematische Zugänge, Methoden/Medien...) und die kommunikativen Beziehungen Möglichkeiten einer Wertschätzung für das, was man ist (Person) und tut (Handlung) sowie eine Rückmeldung über eigene Stärken und Schwächen Arbeit an alterstypischen Entwicklungsaufgaben: Inwiefern bieten Inhalte und Lernarrangements die Möglichkeit, sich mit Fremdheit, Ambivalenz und „dem Anderen“ auseinander zu setzen und damit zugleich an der eigenen Identität zu arbeiten? In welcher Weise kann Interkulturelles Lernen dazu beitragen, sich als unverwechselbares Subjekt wahrzunehmen, das sein Selbst in der Auseinandersetzung mit Autoritäten/Eltern entwickelt? Inwiefern kann dieses Lernen dazu beitragen, sich als solidarisches Wesen zu erfahren und ein eigenes Konzept eines „gelingenden Lebens“ zu entwickeln?
- Identifikation mit der Lehrperson: Vieles scheint dafür zu sprechen, dass die Lehrperson selbst das am nachhaltigsten wirksame Medium ist. Wird sie als authentisch, sachkompetent, engagiert und strukturierend wahrgenommen, dürfte dies die Motivation für das Fach und möglicherweise für das Lernen generell stark positiv beeinflussen. Ihr Umgang mit Fremdheit, Ambivalenz und Krisensituationen, ihr solidarisches Eintreten für die Rechte von Minderheiten würde dann als Modell entsprechend nachhaltig auf die Lernenden wirken.

Mit Bezug auf das lernende Subjekt didaktische Konzepte zu entwickeln, dürfte (besser: müsste) zu einer zentralen Entwicklungsaufgabe der didaktischen Konzeptarbeit werden. Primär nicht von den Inhalten auszugehen,

sondern von den Lernenden selbst und ihren Aneignungsaktivitäten, ihrer Arbeit an den Widerständigkeiten der Lerngegenstände und an den Ambivalenzerfahrungen, stellt einen Perspektivwechsel dar, dessen Konsequenzen noch nicht absehbar sind. Diese Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität in der interkulturellen Didaktik verweisen auf einen erweiterten, pädagogisch fundierten Leistungs- und Lernbegriff: Welche Idee von Schule, welche strukturellen Rahmenbedingungen und welche Lernumgebungen ermöglichen eine Wertschätzung der lernenden Subjekte und ihrer Ressourcen – mit dem Ziel, auf dieser Grundlage Lernen herauszufordern und zu unterstützen?

Weitergedacht führt diese Frage dazu, was v. Hentig mit seinem Buchtitel „Schule neu denken“ (1993) fordert. D.h. eine am lernenden Subjekt orientierte Pädagogik thematisiert nicht nur mittelbar die Denkwänge der herkömmlichen Schultheorie und -praxis, oder positiv formuliert: Sie trägt maßgeblich zu einer Öffnung von Schule „nach innen“ und „nach außen“ bei.

## **10. Interkulturelles Lernen durch Öffnung von Schule „nach innen“**

beinhaltet bezogen auf den Unterricht eine die Heterogenität der Lerngruppen berücksichtigende

- Entwicklung neuer Lehr- und Lern-Formen, etwa durch Methoden einer „Binnendifferenzierung“ im Blick auf Lernvoraussetzungen, Unterrichtsinhalte, Methoden und Medien sowie Unterrichtsziele oder durch eine stärkere Projektorientierung;
- Anerkennung sprachlicher und kultureller Ressourcen: Mit der didaktischen Zielperspektive „Erziehung zur Mehrsprachigkeit“ lässt sich einer (interkulturelles Lernen abwehrenden) defizitorientierten Denkhaltung („die sollen erst mal Deutsch lernen“) entgegenhalten, dass in allen Unterrichtsfächern interkulturelle Inhalte zu thematisieren sind, etwa durch kontrastierende Vergleiche, die als Wertschätzung sprachlich-kultureller Vielfalt wahrgenommen werden können.

Mit Bezug auf die Schulentwicklung kann Interkulturalität zum Ferment einer Schulprogrammentwicklung werden, etwa durch

- Wertschätzung der Internationalität der Schülerschaft,
- Internationale und interkulturelle Projektarbeit,
- Förder- und Stützkurse bei fachlichen Defiziten für Schüler/innen aus bildungsfernen Elternhäusern,
- Beratungs- und Betreuungsangebote für Eltern aus Flüchtlings-/ Zuwandererfamilien (in Kooperation mit kommunalen Einrichtungen),
- Schulsozialarbeit.

## 11. Interkulturelles Lernen durch Öffnung von Schule „nach außen“

und die „nach innen“ bedingen sich wechselseitig:

- *Internationale Begegnung/Schulpartnerschaften/Schüleraustausch*: Ob in Form einmaliger Projektpartnerschaften oder als regelmäßig von Fremdsprachenlehrern durchgeführten Schüleraustauschprogrammen durchgeführt, grenzüberschreitende Begegnungsseminare, Studienreisen oder Sprachlernaufenthalte werden – gut vor- und nachbereitet – zu einer bedeutsamen interkulturellen Lerngelegenheit.
- *Internetbasierte Kommunikation*: Nicht nur die einfache E-Mail-Korrespondenz mit dem Austauschpartner bietet sich als Methode im „virtuellen Klassenzimmer“ an, sondern auch die Entwicklung gemeinsamer Projekte (internationale Schülerzeitung, fachspezifische Recherche, Kommunikation und Präsentation).
- *Vernetzung mit Einrichtungen der Jugendhilfe und der Jugendmedienarbeit und Kulturellen Bildung*: Die bereits genannten sozialpädagogischen Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen lassen sich nur in Kooperation mit außerschulischen Partnern bewältigen, basierend auf einer wechselseitigen Anerkennung der je spezifischen („systembedingten“) Aufgaben der pädagogischen Einrichtung und des sie bedingenden Verständnisses von Professionalität. Große Potenziale bietet auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen der kulturellen Bildungsarbeit: Gerade gemeinsame Musik-, Theater-, Literatur- oder Film- und Fotoprojekte ermöglichen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, zumal ästhetische Bildungsarbeit in besonderer Weise dazu beiträgt, einen engen schulischen Lern- und Leistungsbegriff zu erweitern.

Selbstwirksamkeitserfahrungen im Lernprozess können nicht nur als Grundlage für „expansives Lernen“ (Holzkamp) gesehen werden, sondern auch als habituelle Voraussetzung für einen selbstbewussten Umgang mit Fremdheit und Ambivalenz. Daher kommt ihnen in der Interkulturellen Pädagogik eine besondere Bedeutung zu.

Die Heterogenität einer Lerngruppe in Bezug auf Alter, Geschlecht oder sozio-/kulturelle Herkunft wertzuschätzen (vgl. Prengel 2006), beinhaltet die Entwicklung eines Lern- und Leistungsbegriffs, der sich stärker an der Förderung der Subjektentwicklung der Schüler/innen orientiert. Relativiert wird damit ein eher normorientiertes und die Vielfalt der Lernenden negierendes Lern- und Leistungsverständnis. Die Wertschätzung der lernenden Subjekte mit ihren vielfältigen kulturellen Lebens-Welten könnte zu einer treibenden Kraft im Prozess der Schulentwicklung werden.

## **Literatur**

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt (Suhrkamp)
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2005). Globales Lernen. In: Sander, W. (Hrsg.). *Handbuch politische Bildung*. Wochenschau Verlag, Schwalbach. S. 469–484.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hamburger, Franz (1994). *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt: Cooperative-Verlag.
- Hentig, H. v. (1994). *Die Schule neu denken*, (3.Aufl.) München: C. Hanser Verlag.
- Holzbrecher, A. (1997). *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich.
- Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Klafki, W. (1998). Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In: Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. & Meyer, M. (Hrsg.). *Pluralität und Bildung*. Opladen : Leske +Budrich, S. 235–249.
- Meyer, Th. (1997). *Identitätswahn. Die Politisierung des kulturellen Unterschieds*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.
- Nuscheler, F. (1995). *Internationale Migration, Flucht und Asyl*. Opladen: Leske +Budrich.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. (3.Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag.
- Reich, H., Holzbrecher, A. & Roth, H.-J. (Hrsg.), (2002). *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske +Budrich.
- Rinke, K. (2002). Politische Bildung. In: Reich, H., Holzbrecher, A. & Roth, H.-J. (Hrsg.). *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske +Budrich, S. 93–130.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S. Rosowski, E. & Stroot, Th. (Hrsg.). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 21–31.
- Wulf, C. (2001). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.



Hans-Bernhard Petermann

## **Sprachverstehen als Erfahrung von Toleranz. Räume der Kultivierung von Andersheit**

### **1. Zur Einführung**

Ich beginne mit einer kleinen Unterrichtsszene. In Klasse 5 des Religionsunterrichts stand zur Zeit meiner Schultätigkeit stets das Thema *Abraham* auf dem Plan. Jeweils zu Beginn der Einheit schrieb ich den Namen *Abraham* auf Hebräisch an die Tafel (אַבְרָהָם) ~hrba und ließ das die Schüler nachzeichnen.

Ein ausdrücklicher Erfolg dieses Vorgehens stellte sich dann in einem Schuljahr in einer eindrucksvollen und bewegenden Form ein, als der kleine Marcel am Ende der Stunde auf mich zukam und schlicht sagte: „Herr Petermann, ich liebe das Hebräische!“ – Warum ist das ein Erfolg, was mag da geschehen sein? Ohne noch recht zu verstehen, worum genau es ging beim Nachzeichnen der Buchstaben ins Heft, hat dies eine Art Faszination, nein mehr, ein Interesse ausgelöst: Da will ich dabei sein, damit will ich mich auseinander setzen. Die Formulierung „ich liebe“ steht nicht für die Attraktion eines flüchtigen Eindrucks, sondern für den Willen zur Auseinandersetzung mit etwas bislang nicht Bekanntem, das mir durch die Aneignung vertrauter wird und zwar so, dass ich dadurch auch selbst gefragt bin, ja mich selbst verändere. Und Auslöser für dieses Interesse ist schlicht ein Wort, ein geschriebenes und auch auszusprechendes Wort, das aber vor allem für einen ganzen Erfahrungskontext steht, als eine Art symbolischer Raum, der gefüllt ist und kann mit vielerlei noch nicht en detail und differenziert klaren Informationen, Erfahrungen, Ideen, Anregungen gefüllt werden.

An den Zielsetzungen meines damaligen Vorgehens kann zugleich das dreifache Anliegen meines Beitrags festgemacht werden:

- Eine solche Konfrontation mit nicht Bekanntem löst zunächst einmal die Frage aus, zu beleuchten, was genauer zur Debatte steht bei der Perspektive des *Anderen* und warum dieses Thema so interessant ist.
- Zweitens: Das fremdsprachige Wort *Abraham* steht nicht gesondert da, sondern vermag einen ganzen *Sprachraum* zu eröffnen. Damit ist die Frage aufgeworfen, warum gerade Sprache und Sprachverstehen die elementare Basis sind für eine Diskussion von Multikulturalität, die mit der Perspektive des Anderen evoziert werden soll.

- Und drittens deutet die Bekundung eines liebenden Interesses darauf hin, dass und warum es hier um Auseinandersetzung geht, nicht um eine indifferente Begegnung mit Fremdem und Anderem; eben dies ist unter dem Titel *Toleranz* zu entfalten.

Ich werde entsprechend zunächst drei Thesen formulieren, und zwar zu den Themen *Andersheit*, *Sprache* und *Toleranz*, dann im Teil 2 aus Perspektive meines Fachs, der Philosophie, dazu einiges erläutern, bevor ich im Teil 3 einige Anregungen zu didaktischen Umsetzungen eines Lernens unter oder in der „Perspektive des Anderen“ gebe, wiederum zu drei Feldern, dem der Philosophie, der Poesie, und der Interreligiosität.

Zunächst aber zurück zur differenzierteren Aufklärung meiner Eingangsszene: מְהַרְבֵּה ~hrba, das sind die fünf hebräischen Zeichen für *Abraham*, von rechts nach links, lediglich in Konsonanten geschrieben, lauten sie transkribiert: ä-b-r-h-m. Abraham ist der zweite Name jener biblischen Gestalt, die ursprünglich Abram hieß, was so viel meint wie „(Mein himmlischer) Vater ist hoch erhaben“ oder freier „Mein himmlischer Vater hält die Hand über mich, und ich lebe mein Leben unter dem Schutz Gottes“. Und weil, wie die Bibel in den Kapiteln 11ff. ihres ersten Buchs erzählt, dieser Abram so gelebt hat, dass er diesen Namenssinn auch vollzogen hat, also sein Leben unter der ihn bewahrenden Hand Gottes zu führen, anders, weil er an diesen ihn tragenden Gott geglaubt hat, erhält er von Gott, so die Bibel mit der ihr eigenen etymologisierenden Sinnggebung, den Namen Abraham, „Vater einer großen Menge“, derjenigen Menschen nämlich, die wie Abraham an Gott glauben (Gen 17,5).

In interreligiöser Perspektive spricht man deshalb von den abrahamischen Religionen<sup>1</sup>: Judentum, Christentum und Islam beziehen sich in gleicher Intensität auf Abraham, weniger im Sinne einer historischen Person, vielmehr im Sinne einer Grundgestalt des Glaubens, an der erfahrbar wird: Hier in diesem Abraham ist eine Form und Struktur von Glauben gelebt worden und gelungen, die fundierend ist in gleicher Weise für Judentum, Christentum und Islam und die nicht zuletzt darum diese drei Religionen in ihrem religiösen Selbstverständnis eint: Die eben skizzierte Erläuterung ist zunächst grundgelegt durch die biblischen Abrahams-Erzählungen in Gen 11–25, insbesondere 15 und 17, im Judentum also. Im christlichen Neuen Testament ist es an erster Stelle Paulus, der in Gal 3 und in Röm 4 diesen Abrahams-Glauben als paradigmatisch für christliche Glaubensexistenz herausstellt. Und für den Islam bezieht sich der Koran in 2:124ff. und 3:64f. explizit auf Abraham, um in seinem Gottesglauben das Wesen eines Muslims, eines Gott ganz Ergebenen und Vertrauenden, zu erläutern.

<sup>1</sup> Dieser Begriff wurde vor gut 15 Jahren durch interreligiöse Bewegungen zwischen Judentum, Christentum und Islam geprägt. Als einschlägig können in diesem Zusammenhang die Untersuchungen von Karl-Josef Kusche gelten, insbesondere sein Buch: *Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint*. München: Piper 1994.

Auf diesem Hintergrund wird klarer, warum die Konfrontation mit den Zeichen מְהַרְבֵּה ~hrba, zugleich einen ganzen Erfahrungs-Raum eröffnet und als tragend für die von uns gesuchte Erfahrung von Andersheit gelten kann: Die Vermittlung des tieferen Sinngehalts geschieht durch die zu lesenden Buchstaben. Doch das sind nicht beliebige fremde Zeichen. Vielmehr werden wir a) mit den Buchstaben hineingeführt in eine fremde Sprache, die uns dadurch im Ansatz bekannter wird, b) dadurch, dass es hier auch um ein Wort, ja einen Namen in einer fremden Sprache geht, in das Verstehen dieses sprachlichen Ausdrucks, über die Fremdsprache gezielter als über die Muttersprache, c) über die Manifestation dieses Worts durch fünf Buchstaben in das Geheimnis von Sprache grundsätzlich und die Fähigkeit ihrer Entzifferung, nämlich als in Buchstaben verdichtete Deutung und Benennung von Wirklichkeit, und d) durch die Aufklärung der äußeren Bedeutung des Namens in die Erfahrung eines tieferen, hinter der äußeren Schicht des Worts verborgenen Sinns, der auch uns in unserer eigenen Sinnsuche berühren und somit vertraut gemacht werden kann.

Mit dieser Erläuterung stellt sich auch die Pointe meines Themas deutlicher dar: Wenn es darum geht, Anderes wirklich zu verstehen, ist dafür ein Verstehens-Raum nötig, der seinerseits durch jenen Raum gewährt wird, den Sprache bietet; und das Stichwort Toleranz ergibt sich, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass mit solch einem Sprachverstehen nicht nur ein Einblick, sondern auch eine Auseinandersetzung mit etwas eröffnet wird, das dadurch von einem mir Fremden zu einem nahe Kommenden, mich in Frage Stellen- den und möglicherweise Verändernden wird und das seinerseits durch meine Auseinandersetzung den Charakter eines Privaten verliert und mir nunmehr als ein Anderes meiner selbst gegenübersteht. Ich differenziere diesen Gedanken durch drei Thesen, die im Weiteren genauer zu erläutern sind:

- Unser Thema ist *Andersheit*; Voraussetzung aber für den Umgang mit Andersheit ist die Erfahrung, das Bewusstsein und die Kultivierung des Unterschieds von Fremdheit, Andersheit, Vertrautheit, Eigenheit, nützlich auch von Besonderheit, Gemeinschaftlichkeit, Allgemeinheit.
- Ein wesentliches und herausragendes Element für die Kultivierung von Andersheit ist *Sprache*. Sprache aber muss in ihrer Vieldimensionalität ernst genommen werden, vor allem in ihrem Anspruch, Wirklichkeit nicht nur zu bezeichnen, sondern immer auch konkret zu erfassen, zu verstehend und zu reflektieren.
- Die Entfaltung einer Kultur von Andersheit schafft *Toleranz*. Statt indifferenzierender Offenheit nach allen Seiten oder auch Verabschiedung von Wahrheit eröffnet solch emphatisch verstandene Toleranz immer einen Raum von Auseinandersetzung, ja Streitkultur.

## 2. Philosophische Differenzierungen zur „Perspektive des Anderen“

Der Untertitel des Heidelberger Dienstagsseminars lautet „Kulturräume beleuchten“. Das ist mehrdeutig, und zwar in zumindest dreierlei Hinsicht: Geht es a) um konkrete Möglichkeiten, wie die Auseinandersetzung mit Anderen und dem Anderen zu kultivieren sei? Oder geht es eher b) um die Reflexion auf Formen, mit und in denen eine solche Kultivierung stattfinden könnte? Oder geht es c) darum, die Auseinandersetzung mit Anderem überhaupt als Kultur zu fassen? Diese drei Fragen führen zu einer mein Thema systematisierenden, wenn auch eher adnotativ bleibenden Erläuterung der drei genannten Thesen:

### 2.1 Andersheit

„Der konkrete Begriff der Freiheit: im Anderen bei sich selbst sein.“  
(Hegel: *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, § 7)

Mit was haben wir es eigentlich zu tun, wenn wir nach der „Perspektive des Anderen“ fragen? In den bisherigen Vorträgen des Dienstagsseminars wurden einige durchaus unterschiedliche Perspektiven von Andersheit ausgearbeitet und zur Diskussion gestellt. Doch sind dabei die Prädikate *Anderssein* und *Andersheit* bzw. *Fremdsein* und *Fremdheit* nicht genauer differenziert worden. Dies gilt es zumindest ansatzweise nachzuholen, um besser einschätzen zu können, mit was wir es überhaupt zu tun haben und in welche Richtung im Umgang mit Andersheit oder auch Fremdheit zu arbeiten ist. Damit sollte auch klarer werden, warum die Auseinandersetzung mit Anderem als Kultur zu fassen ist – so die These des Dienstagsseminars.

Zunächst liegt es nahe, Andersheit einfach unter der Perspektive der Sozialität des Menschen zu thematisieren und dabei auf die philosophische Tradition des Aristoteles zu verweisen, dass der Mensch eben ein *zoon politikon*, ein *animal sociale* sei, wodurch für ihn andere Menschen in den Blick kommen und das eigene Leben mit bestimmen. Dieser Verweis verschleift jedoch die Differenz zwischen Sozialität und Andersheit. Elias Jammal ist in seinem Vortrag (in diesem Band S. 67–80) kurz auf eine differenziertere Position eingegangen, Kants Bemerkung von der „ungesellige[n] Geselligkeit des Menschen“ (Kant 1784, 392), eine etwas verwirrende und erläuterungsbedürftige These. Kant beschreibt mit diesem Ausdruck einen „Antagonismus“ des Menschen, einerseits nämlich seinen „Hang ... in Gesellschaft treten“, andererseits seinen „durchgängigen Widerstand“ dagegen, seinen „großen Hang sich zu vereinzeln“. Diese Erläuterung wäre rein deskriptiv verstanden nicht besonders aufregend, zumal Kant sie uns zunächst als eine „Anlage in der menschlichen Natur“ vorstellt. Genauer sieht er in dieser Anlage jedoch den Hinweis darauf, dass der Mensch nicht einfach sei, was er ist, sondern sich dazu auch entwickeln müsse. Sozialität wird damit nicht nur als Grundmerkmal von Menschsein behauptet, sondern als

zu entwickelndes Problem qualifiziert. Jene ungesellige Geselligkeit ist nämlich für Kant ein „Mittel“ zur Förderung des Menschseins, sie erfordert vom Menschen „Schritte aus der Rohigkeit zur Kultur“, aktive Schritte, die wir bewusst tun müssen. Ernst Bloch formuliert und erläutert diesen Gedanken mit drei kurzen Sätzen: „Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst.“ (Bloch 1963, 11). Das „Ich bin“ steht, zunächst einfach daher gesagt, für eine unmittelbare, noch nicht reflektierte Auffassung meiner selbst. Wenn ich jedoch zu fragen beginne, was ich bin, wo, wie und warum der, der ich bin, geschieht das, das veranschaulicht Bloch im weiteren Verlauf des Textes, in Konfrontation mit Umwelt und Mitmenschen; hier erfahre ich jedoch Fremdes und Anderes, etwas, was ich nicht bin, und darum gilt „Ich habe mich nicht“, parallel zu jener Kantschen Formulierung von der Ungeselligkeit des Menschen. Diese Erfahrung von Andersheit ist konstitutiv für das Entstehen eines „Wir“, in der Zuwendung nämlich zu Anderem, durch welche das Wir, wie Bloch sagt, „wird“, und zwar gegenseitig, so dass wir alle dieses Wir in der Erfahrung von Andersheit überhaupt erst „werden“. In diesem „Wir“ gewinnen wir darum auch erst Einsicht in das Ich, das sich so ebenfalls als etwas Vermitteltes zeigt. Der zweite und dritte Satz Blochs verlangen mithin Auseinandersetzung, sie ergeben sich nicht schlicht. Vereinfacht: Sowohl die Personalnatur des Menschen als auch seine Sozialnatur werden von Kant wie von Bloch als Kultur-Leistungen, nicht einfach als natürliche Voraussetzungen angesehen.

Unter Voraussetzung dieses Menschenbilds ist auch die Frage nach der Perspektive des Anderen schärfer zu stellen: Unter welchen Bedingungen ist ein Anderer oder auch der Fremde mir gegenüber ein Fremder oder ein Anderer? Dazu genügt hier eine kurze nicht nur semantische, sondern phänomenologische und Bedeutung erschließende Klärung: Das *Fremde* (und insofern auch der Fremde) ist eigentlich das nicht Bekannte, nicht Vertraute; das Gegenwort zu *fremd* ist insofern nicht *eigen*, sondern *bekannt* und *vertraut*. Das *Andere* ist demgegenüber das Nicht-Eigene, nicht notwendig aber etwas Fremdes, im Gegenteil scheint es Bekanntheit vorauszusetzen, um als Anderes gesehen werden zu können. Der Andere ist von daher keineswegs jemand, den ich mir anzueignen oder zu integrieren hätte, sondern einer, der meiner Eigenheit korrelativ gegenüber steht, mich also in meinem Eigensein zu ergänzen vermag, der eher als Partner und Co-Autor meiner eigenen Kultivierung zu sehen ist, nicht als Widerstand. Daraus ergibt sich auch: Um den Anderen als etwas Anderes zu sehen, ist es wichtig, auch sich selbst ein Anderer zu werden. Bloch macht das durch den Wechsel der Grammatik vom „ich bin“ zum „wir werden“ deutlich. Diese Einsicht hat schon früh auch Aristoteles formuliert, wenn er hinsichtlich der Freundschaft meint, wahre Freundschaft sei dadurch gekennzeichnet, im Anderen das für mich selbst Gute zu suchen und zu sehen und umgekehrt dem Anderen das für mich Gute zu geben, so dass der rechte Freund ein anderes Selbst oder der Andere meiner selbst sei (Aristoteles, NE 1166a). Gelungene Freundschaft

ist daher für Aristoteles durch die Fähigkeit gegenseitiger Veränderung gekennzeichnet.

Dieser Gedanke ist der Ansatz zur Entwicklung der eigentlichen These zu Andersheit. Andreas Luckner, der sich wiederholt zur Differenzierung von Andersheit, Alterität, und Fremdheit, Alienität, geäußert hat, hat die Formel geprägt, es komme darauf an, eine Alienitätsbeziehung, also Fremdheit, in eine Alteritätsbeziehung, also Andersheit, zu überführen (Luckner 2008, 21f.). Diese Idee schließt von vornherein aus, dass es bei der Entwicklung von Perspektiven des Anderen – multikulturell nicht uninteressant – um Assimilation oder Integration gehen könnte – das sind in diesem Zusammenhang positionell wie auch bereits vom Wortsinn her unabgebrachte Worte. Gefragt ist vielmehr Auseinandersetzung. Wir hören in diesem deutschen Wort *Aus-Einander-Setzung* die Setzung eines Auseinander heraus, eine Kultivierung also gegenseitiger Andersheit wie auch Eigenheit. Luckner spricht weiter von einer ersten daraus resultierenden Forderung; was wir nämlich für die Kultivierung von Andersheit brauchen, sei eine Desorientierungsakzeptanz (ebd., 15). Was kann damit gemeint sein? Wohl dass ich zunächst akzeptiere, dass ich nicht der bin, der ich mir unmittelbar zu sein scheine, und dass auch der Andere nicht der ist, der er mir in erster Begegnung zu sein scheint, und ebenso andere Dinge, dass sie nicht das sind, als was sie mir immer zunächst erscheinen. Voraussetzung für diese Einsicht ist es, das und den Andere(n) in seinem Anderssein wahr und ernst nehmen zu können wie auch sich selbst in seinem Eigensein. Beides ist für mich zuerst ein Nicht-Ich, bevor es etwas oder der für mich Andere(s) und das für mich Eigene sein kann. Dazu ist zweitens die Fähigkeit nötig, sich zu Anderem in Bezug zu setzen, genauer eine Interessenskompetenz, nämlich sich für das und den Fremden in seinem Anderssein zu interessieren, dabei sein zu wollen, wodurch Fremdes für mich durch seine Andersheit zur Herausforderung wird. Und schließlich müsste daraus, damit es wirklich zu einer Kultivierung kommt, jene Auseinandersetzungskompetenz, wie eben angedeutet, entwickelt werden, deren Aufgabe es wäre, Besonderheiten wie Eigenheiten konkret herauszuarbeiten, zu verstehen, sich ihnen zu stellen und in die Entfaltung je eigener Identität einzubauen.<sup>2</sup>

Die Schwierigkeit gelingender Auseinandersetzung mit Anderem verschärft sich jedoch unter postmodernen globalisierten Lebensbedingungen. Mir scheint, dass heute zunehmend bereits der Ausgangspunkt verschwimmt, die Fremdheit nämlich, von der wir sagten, sie sei in Andersheit zu überführen. Bei genauerem Hinsehen haben wir es oft gar nicht mehr damit zu tun, dass uns etwas insofern als Fremdes gegenüberträte, dass es uns gegenüber wirklich Andersheit profilieren würde und wir Fremdheit und

---

<sup>2</sup> Das wird hier so abgekürzt dargestellt in für unseren Zusammenhang erforderlichem Absehen von der differenzierten philosophischen Diskussion der Auseinandersetzung mit Anderem, namentlich in Hegels Daseins-Logik (vgl. dazu M. Theunissen: *Sein und Schein*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1978) sowie in der phänomenologischen Daseinsanalyse (vgl. dazu M. Theunissen: *Der Andere*. Berlin: DeGruyter 1965).

Andersartigkeit ihm gegenüber. Unsere Beziehung auf Fremdes ist oft eher gekennzeichnet von indifferenter Gesichts- und Kulturlosigkeit, die das Fremde gar nicht mehr als uns herausforderndes Anderes wahr und ernst zu nehmen versteht und den Fremden gar nicht mehr als einen zu sehen vermag, dem ich eine Auseinandersetzung schuldig wäre, um das Andere in seiner Fremdheit zu entdecken. Phänomene wie hybride, virtuelle, zweite Identitäten deuten darauf hin, dass in postmodernen Verhältnissen nicht nur Eigenheit, sondern auch Andersheit zunehmend verloren gehen. Deshalb käme es darauf an, Andersheit zunächst einmal in Erfahrung zu bringen und dann konstruktiv zu kultivieren.

Wie aber kann es zu jener indifferenzierenden Verwischung von Andersheit kommen, und was wäre zu bedenken, um demgegenüber Andersheit wirklich zu kultivieren? Dazu verweise ich nochmals auf Kant, der im zitierten Aufsatz schreibt:

*„Wir sind im hohen Grade durch Kunst und Wissenschaft kultiviert, wir sind zivilisiert bis zum Überlästigen zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber uns schon für moralisiert zu halten, daran fehlt noch sehr viel, denn die Idee der Moralität gehört noch zur Kultur.“ (Kant 1784, 402)*

Kant scheint hier den eben erhobenen Anspruch der Auseinandersetzung wieder zu relativieren, verschärft ihn aber bei genauerem Hinsehen, wenn mit Zivilisierung und Moralisierung die Kultivierung präzisiert wird. Die Differenz von Kultur und Zivilisation interessiert in unserem Kontext weniger.<sup>3</sup> Was aber soll die von Kant geforderte Moralisierung über Kultivierung und Zivilisierung hinaus bringen? In den Folgesätzen deutet Kant dies an: Während mit Kultivierung eher gesellschaftlich-kulturelle Rahmenbedingungen gemeint sind wie etwa das Bildungssystem, läuft Zivilisierung auf „das Sittenähnliche in ... der äußeren Anständigkeit“ hinaus, also das formale Einhalten tradierter Konventionen und Normen im Verhalten der einzelner Bürger. Die Moralisierung betrifft demgegenüber Formen der „inneren Bildung der Denkungsart“ (ebd.), also die subjektive und intrinsische Realisierung von Kultur, Formen, durch die Kultur je subjektiv rezipiert, verstanden und eigenständig gestaltet wird. Erst durch eine solche Moralisierung kämen wir mithin zu Formen der geforderten Kultivierung.

---

<sup>3</sup> Nur adnotativ sei auf die für die Interkulturalitätsdebatte wichtige Unterscheidung zwischen Kultur und Zivilisation verwiesen. Natürlich hat etwa Huntington's "Clash of Civilisations" nichts zu tun mit dem Zusammentreffen und der Auseinandersetzung von Kulturen, durch die Übersetzung entsteht hier ein völlig anderer, ein falscher und ich denke eben deshalb verführerisch entstellender Sinn: Im Sinne eines „clash“ können eigentlich Kulturen nicht aufeinanderprallen, sondern „nur“ Formen, in denen Kulturen real gelebt werden und Gestalt bekommen. Wer sich hingegen auf die eigene oder auch auf fremde Kultur bezieht, kann dies im Grunde nur tun unter der Perspektive interessierter Auseinandersetzung. Die kann freilich zu Akzeptanz oder Ablehnung führen, was sich aber genau genommen wiederum auf Formen der Zivilisation bezieht. Eine derart differenzierende Sicht sollte doch ein wenig kritisch machen gegenüber in Alltag und Politik allzu leichtfertig gebrauchten Worten wie „Leitkultur“ oder auch „Multikulturalität“.

Was aber sind die elementaren Formen einer in diesem Sinne „moralisierenden“ Bildung? Diese Frage leitet über zum nächsten Punkt:

## 2.2 Sprachverstehen

„*Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache.*“  
(Gadamer: *Wahrheit und Methode*, 450)

Voraussetzung für die Beantwortung der Aufgabe nach der geforderten Kultivierung von Andersheit ist es, nach dem Menschsein des Menschen zu fragen, genauer nach dem, wodurch der Mensch zu jener „inneren Bildung der Denkungsart“ in der Lage ist, zur subjektiven Realisierung des Anspruchs, sein Leben eigenständig zu gestalten, zu kultivieren. Woran genauer ist dieses eigentümlich Menschliche festzumachen? Die Beantwortung dieser Frage wird uns zur Erläuterung des Elements *Sprache* führen.

Kant beantwortet die Frage nach dem Menschsein des Menschen mit einem kurzen Satz, dass nämlich

„*der Mensch alles, was über die mechanische Anordnung seines tierischen Daseins [erg.: hinaus] geht, gänzlich aus sich selbst herausbringe und keiner anderen Glückseligkeit oder Vollkommenheit teilhaftig werde, als die er sich selbst frei von Instinkt, durch eigene Vernunft, verschafft hat.*“ (Kant 1784, 390f.)

Damit wird pointiert die die Zeit der Aufklärung bestimmende Idee von der Eigentätigkeit des Menschen formuliert. Das Element *Sprache* wird hier scheinbar nicht thematisiert. Als tragenden Begriff nennt Kant vielmehr die Vernunft als Organ jener von uns gesuchten Eigentätigkeit. Für die Aufklärung neu ist der Gedanke einer auch sozialen, politischen und vor allem religiösen Autonomie. Die These aber von der eigentätigen Vernunft als besonderem Kennzeichen des Menschen galt bereits in der Antike. Der von Platon überlieferte Protagoras-Mythos (Prot 320d ff.) bringt das eindrücklich ins Bild und verdeutlicht zugleich den Zusammenhang von Vernunft und Sprache: Prometheus und Epimetheus ist von Zeus die Aufgabe übertragen, die Lebewesen zu erschaffen und sie mit den überlebensnotwendigen unterschiedlichen Eigenschaften auszustatten. Schließlich sind alle Güter wie Schnelligkeit, Langlebigkeit oder auch Spitzfindigkeit und Gefährlichkeit an die Tiere verteilt. Nur für den Menschen bleibt nichts mehr übrig, weil Epimetheus, der übereilt ohne Vorüberlegung Tätige und nur im Nachhinein Denkende, den Menschen schlicht vergessen hat. Deshalb muss er seinen Bruder Prometheus, den Vorausdenkenden, hinzuholen. Der nun stiehlt der Göttin Athene die Weisheit und dem Hephaistos die Technik, damit umzugehen und fürs Leben anzuwenden, das Herdfeuer, und gibt dies dem Menschen, quasi als Ersatz für seine fehlenden Naturfähigkeiten. Mit diesen göttlichen, also zur Selbsttätigkeit ermächtigenden Kunst-Gaben aber wird, so der Mythos weiter, der Mensch erst das, was er ist:

„Da nun aber der Mensch göttlicher Vorzüge teilhaftig geworden, hat er auch zuerst, wegen seiner Verwandtschaft mit Gott, das einzige unter allen Tieren, an Götter geglaubt, auch Altäre und Bildnisse der Götter aufzurich-

ten versucht, dann bald darauf Töne und Worte mit Kunst zusammengeordnet, dann Wohnungen und Kleider und Beschuhungen und Lagerdecken und die Nahrungsmittel aus der Erde erfunden.“ (Prot 322a)

Der Mensch lebt und überlebt fortan nicht einfach nur, sondern führt sein Leben, darf, ja muss es auch eigenständig gestalten. Und zu dieser Kunst der Lebensführung, zu den Kulturgütern also, gehört, das ist das Interessante dieser Überlieferung, auch die Sprache, die der Mensch im Unterschied zur Lautbildung nicht von Anfang an hat, sondern die eine Form erworbener, aber den Menschen wesentlich bestimmender Lebensgestaltung darstellt. Insofern gilt Sprache schon von Alters her als ein Indiz für Menschsein.

Platon benutzt in diesem Mythos freilich nicht den Begriff *Sprache*, sondern spricht von der Fähigkeit, Laute und Worte zusammenzuordnen. Genau das aber ist die Basis für Sprache; das ist dem eben zitierten Text zu entnehmen: Das Ordnen betrifft zunächst nicht nur *phonêmata* (Laute), sondern auch *onómata*, eigentlich Namen, also einzelne Wörter, die im Unterschied zu bloßen Verlautbarungen etwas nicht nur bezeichnen, sondern auch begrifflich festhalten. Diese Wörter aber werden geordnet, wörtlich gliedernd gestaltet (*diarthroein*), oder verständig ausgesprochen, wodurch aus Einzelwörtern Worte und sinnvolle Sätze werden. Im Unterschied zur animalischen und natürlich vorgegebenen Lautbildung ist der Mensch dazu selbsttätig fähig durch jene ihm von Prometheus vermittelte göttliche Weisheit (*sofia*) und Kunst (*technê*). Diese komplexe Fähigkeit meinten die alten Griechen, wenn sie, namentlich Aristoteles in seiner *Politik*, vom Menschen als dem *zoon logon echon* gesprochen haben. Der Begriff *Logos* beinhaltet jenes Mehrdimensionale, zunächst (1) die faktisch gesprochene Sprache, also der schlicht benennende Bezug auf etwas, dann aber (2) auch die Sprache als Form dieses Bezugs, eine Ebene jener eben mit Kant skizzierten Kultivierung; von da her erschließt sich (3) der Sinn, vom Menschen als denkendem, also sich auseinandersetzendem Wesen zu sprechen, was genauer meint, dieses Denken auch benennen zu können, durch den *Logos* als das klare Wort, den Begriff also; und schließlich (4) als letzte und zusammenfassende Ebene gewinnt im Zusammenspiel dieser Ebenen ein Wort auch einen Sinn, der Orientierung für das Leben bietet. Diese Bedeutungen: ausgesprochenes Wort, Sprache, Denken, Sinn, gehen in das Wort *Logos* ein.<sup>4</sup> Eben darum ist Sprache als dieser *Logos* nicht nur ein Hinweis, sondern der direkteste Ausdruck von Menschsein: Was wir sind, sind wir dadurch, dass das, was ist, und das, was wir selbst sind, nicht einfach schlicht ist und nicht einfach schlicht stattfindet, sondern es ist, was es ist, nur indem wir uns damit auseinanderzusetzen, es in Sprache fassen. Und diese Versprachlichung leistet der Mensch eigentätig und gestaltet, ja erfindet so sein eigenes Leben. Das meinte Herder, wenn er einige Jahre vor Kant die freie Selbsttätig-

<sup>4</sup> Die in der Sprachwissenschaft unter Berufung auf De Saussure übliche Differenzierung von *parole* als konkreter Sprachhandlung, *langue* als Sprachsystem und *langage* als durchs Denken mögliche Sprachfähigkeit ist insofern keine Neuentdeckung des 20. Jahrhunderts.

tigkeit des Menschen als „erstes Naturgesetz“ am „Erfinden“ und an der „Fortbildung“ der Sprache festgemacht hat: „Erfindung der Sprache ist dem Menschen so natürlich, als er ein Mensch ist“ (Herder 2001, 32, 35, 80, 86). Wir Menschen leben nicht einfach daher oder vegetieren, sondern, wie Heidegger sagte, wir ek-sistieren, d.h. wir treten ins Dasein hinaus. Und die Form dieses Ins-Dasein-Hinaustretens, dass wir nicht nur leben, sondern unser Leben leben und erleben, ist die Sprache (vgl. Heidegger 1949, 16ff).

Als konzeptionellen Rahmen für meine weiteren Überlegungen würde ich dieses komplexe Verständnis von Sprache in einer These wie folgt festhalten wollen: Sprache ist nie nur denotativ, nie bloß eine Technik zur Bezeichnung von Dingen oder Verhältnissen, Sprache ist immer auch *Kunst*, die unser Verhältnis zu Wirklichkeit gestaltet und damit ihrerseits Wirklichkeit schafft.

Das ist im Sinne von Kriterien zur Beurteilung von Sprache dreifach zu differenzieren:

- Auf einer ersten Ebene heißt das: Sprache ist *dianoetisch*, auf Verstehen aus. Denn Sprache ist nicht nur bezogen auf Wirklichkeit, sondern greift in sie ein, und zwar so, dass sie Wirklichkeit in erster Linie weder sinnlich erfassen noch sie handelnd verändern will; sie will sie vielmehr verstehend durchdringen. Gute Sprache leistet das durch Entfaltung des ganzen Reichtums ihrer sprachlichen Formen, mit denen Wirklichkeit differenzierend a) benannt, b) geordnet und c) zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht wird.
- Eine zweite Ebene liegt in den Konsequenz der ersten: Sprache ist *reflexiv*. Schon in ihrem alltäglichen Gebrauch gerät sie immer wieder an die Grenze, etwas sprachlich nicht vollkommen fassen zu können. Bewusst gesetzt weiß sie auch um diese Grenze, und gerade als Kunst reflektiert sie auch explizit auf ihren originär sprachlichen Bezug auf Wirklichkeit und bietet insofern ihren Hörern und Lesern die Möglichkeit zu verstehen, warum sie so und nicht anders spricht.
- Drittens ist festzuhalten: Sprache ist *konkret*. Das meint zunächst, sie bindet sich bei allem Anspruch an das, was sie zu sagen hat; sie geht weder abstrakt über Wirklichkeit hinweg noch breitet sie sich rein dekorativ über sie aus. Doch konkret ist sie vor allem aus einem anderen Grund: Gute Sprache muss sich zwar am Horizont der durch sie beschriebenen Wirklichkeiten wie auch am Horizont der sie rezipierenden Leser orientieren und verständlich sein; doch spiegelt sie weder Wirklichkeit noch Verstehen abziehbildlich bloß wieder, vielmehr entfaltet sie einen *eigenen Raum* der Erfahrung von Wirklichkeit.

Das gegenwärtig gesprochene und auch geschriebene Wort hält diesen Kriterien sicher nicht immer stand. Weniger dramatisch ist dabei der in Alltags-, Pop- oder Jugendsprache zu diagnostizierende Trend zur Reduktion von Sprache, zumal wenn er wie in Gebilden *Kanak-Sprak*, *Rap* oder *Slam* bewusst ironisch-kritisch intendiert ist und somit ein eher elaboriertes

Sprachgefühl voraussetzt, aber auch wenn er eine zuweilen erheiternd anregende Wendung annimmt, wenn man beispielsweise in einer Kritik zu Texten einer Rockband liest:

„Goethe klingt anders. Auch mit Hölderlin hat das nicht mehr viel zu tun. Die Verse, die dieser Tage Hunderttausende französischer Jugendlicher meist weiblichen Geschlechts in strebsame Deutschschülerinnen verwandeln, sind etwas simpler gestrickt: ‚Der Regenbogen/liegt tot irgendwo am Boden./Es geht durch den Monsun./hinter der Welt, ans Ende der Zeit/und gern auch über 1000 Meere weit.‘ Richtig, das sind Zeilen der Deutschrockband Tokio Hotel aus Magdeburg. Und doch gibt es kaum ein französisches Mädel um die 13, das noch nie den deutschen Satz ‚Schrei, bis du du selbst bist‘ gehört hat. Das ist befreiend, auch von Tokio Hotel verfasst – und grammatikalisch nicht ganz anspruchslos“ (Meister 2008).

Eine größere Gefahr, von der freilich popularisierter Slang nicht selten affiziert ist, sehe ich in der apophantischen, der aussagelogischen Engführung von Sprache. Damit ist gemeint, Sprache darauf zu reduzieren, als könnte und würde sie nicht mehr leisten, als Tatsachen, positiv Gegebenes abbildlich bloß widerzuspiegeln und insofern Wirklichkeit genau so zu beschreiben, wie diese ist; zugleich wird damit umgekehrt suggeriert, Wirklichkeit sei nichts anderes als das in Sprache Ausgesprochene. Die Gefahr solcher Reduktion kommt am klarsten zum Ausdruck in allen Fundamentalismen, religiösen, politischen, aber auch wissenschaftlichen. Das Bedürfnis nach einfachen, eindeutigen und verlässlich orientierenden Aussagen kippt hier in die Unterstellung eines nicht mehr bezweifelbaren „wörtlichen Sinns“ von Texten um. Eine solche Unterstellung gelingt aber nur um den Preis der Auffassung von Texten als direkten und nicht mehr vermittelten Abbildern der durch sie beschriebenen Wirklichkeiten. Wahrheit wird hier – wir werden auf diesen Punkt in den Ausführungen zu Toleranz kurz zurückkommen – auf aussagbare Richtigkeit reduziert, Einfachheit mit Banalität verwechselt. Fatal und gefährlich wird es, wenn aus solch monoperspektivischer Auffassung vorderhand Stimmiges zudem als unmittelbare Handlungs- und Lebensanweisung verstanden wird.

Unüberprüft wird hier ein empirischer Naturalismus übernommen, wie er sich seit dem 19. Jahrhundert vor allem in den Natur- und Sozial-, z.T. auch in den Geschichtswissenschaften breit gemacht hat. Seinen Anfang nimmt das bei der in der Spätrenaissance vertretenen Mathematisierung aller Wissenschaft (vgl. Stabile 1984). Galilei spitzte das zu, zu der Ansicht von den zwei Büchern, die Gott geschrieben habe, dem Buch der Natur und dem Buch der Heiligen Schrift. Während letzteres als Schrift zur Lebensorientierung sich menschlicher Sprache anpasse und daher stets neu interpretiert werden müsse, sei das Buch der Natur mit seiner mathematischen Sprache in sich eindeutig und müsse in seiner Gesetzlichkeit lediglich erkannt, nicht mehr hingegen interpretiert werden. Im 19. Jahrhundert hat sich aus dieser Idee die wissenschaftliche Praxis eines Positivismus entwickelt, heute etwa im Bereich der Biotechnologie oder auch Hirnforschung verbreitet. Offen-

kundig wird diese Tendenz im Bedeutungswandel von Wissenschaftlichkeit im Begriff *sciences*: Ihr Selbstverständnis wird zuweilen eingeschleift auf das Paradigma sog. Tatsachwissenschaften, deren methodisches Objektivitätsgebot stilisiert und übersteigert wird zum Anspruch eines „nichts anderes als“ z.B. von Naturbeschreibungen, bei denen dann positivistisch ein Naturgesetz als unmittelbar an den Dingen selbst ablesbare Eigenschaft missverstanden wird. Mit Kants *Kritik der reinen Vernunft* sollte eine solche Position philosophisch eigentlich ein für allemal erledigt sein. Gleichwohl wird sie philosophisch gelegentlich dem frühen Wittgenstein unterstellt mit einer unmittelbaren, den Kontext nicht berücksichtigenden Auslegung seines Satzes „Alles was sich aussprechen lässt, lässt sich klar aussprechen“ (Wittgenstein 1921, 4.116). Naiv verstanden unterstellt dieser Satz eine Identität zwischen Tatsachen-Wirklichkeit und der diese Tatsachen aussprechenden Sprach-Wirklichkeit. Auch der andere oft zitierte Satz „Die Gesamtheit der wahren Sätze ist die gesamte Naturwissenschaft (oder die Gesamtheit der Naturwissenschaften)“ (ebd., 4.11) suggeriert eine solches Verständnis. Tatsächlich hat Wittgenstein jedoch bereits im *Tractatus* naturwissenschaftlich-faktizitäres Denken und Sprechen von philosophischem klar unterschieden, wenn er als Zweck der Philosophie „die logische Klärung der Gedanken“ ansieht (1921, 4.112), als deren Konsequenz aber gerade nicht die vollständige Klärung von Welt und Wirklichkeit gilt, sondern die kritische Überwindung sog. Tatsachensätze durch den verstehend Sprechenden, denn erst „dann sieht er die Welt richtig“ (1921, 6.54).

Es ist sicher kein Zufall, dass die im naturalistischen und positivistischen Szientismus und auch in allen Fundamentalismen zugrunde gelegte Sprache sich auf das Nötigste beschnitten geriert, vor allem in ihrer Grammatik. Das in sich verständliche Ziel größerer Klarheit, Verständlichkeit und Einfachheit suggeriert höhere Richtigkeit und Verlässlichkeit, entbindet aber damit von weiterer Auseinandersetzung. Grammatische Wendungen, Windungen oder Sprachspiele werden demgegenüber als Verschleierungen oder hinsichtlich der Wahrheit irrelevante poetische Dekorationen abgetan oder gar nicht als solche erkannt und gegen alle Vernunft als wortwörtlich zu nehmende Tatsachen oder Aberglaube missverstanden. Im Zeitalter zunehmender Medialisierung erfährt diese Sprach-Reduktion eine weitere Verschärfung, auf die prinzipiell bereits in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts Benjamin und Adorno, in der 80er Jahren Günther Anders oder in pädagogischer Perspektive auch der Kulturtheoretiker Neil Postman aufmerksam gemacht haben. Postmans auch für unsere Diskussion neu interessante These lautet, dass durch die zunehmende Vermittlung von Informationen und Botschaften durch technische Medien „die Prinzipien der kontrollierten Wissensvermittlung und des folgerichtigen Lernens“ (Postman 1983, 86) außer Kraft gesetzt werden. Eine solche, vor allem und zunehmend über Bilder geleistete Vermittlung biete daher keine Möglichkeiten des Verstehens. Sprache hingegen verlange aufgrund ihrer seit den Möglichkeiten ihrer Drucklegung nochmals gesteigerten Abstraktionsleistung nicht ein „Zugrei-

fen“, sondern ein „Begreifen“, ein „verzögertes, analytisches Entziffern“ statt „direkte(m) Bilderkennen“ (ebd. 93). Das Begreifen, das allein Verstehen und nicht nur Rezipieren auszulösen vermag, bezieht sich aber vor allem auf die in technischen Medien, wie auch in naturalisierenden Szientismen und in weltanschaulichen Fundamentalismen tendenziell unterschlagenen jeweiligen Voraussetzungen, Perspektiven, Gesten, sprich auf die allen Aussagen zugrunde liegenden Formen des Sprechens, der Kommunikation, des Dialogs, die sich in Texten manifestieren vor allem in jenen grammatischen Wendungen und poetischen Ausgestaltungen von Sprache.

Diese Voraussetzungen zu beleuchten und zu integralen Fundamenten allen Verstehens zu machen, hat sich im 20. Jahrhundert die philosophische Hermeneutik zur Aufgabe gesetzt, namentlich Hans-Georg Gadamer. Schon Anfang der 70er Jahre hat er wiederholt bestritten, „dass jemals eine Aussage ihren vollen Sinn-Gehalt in sich selber erhält“ (1970, 195). Explizit hat er dabei die „reine Aussage“, das Ideal der modernen, auf Technisierung ausgerichteten Wissenschaften, als Fiktion entlarvt (ebd. 194f.). Im Vergessen ihrer Abstraktionsleistung, möglicherweise gar „in vollständiger Isolierung“ enträt sie zur Ideologie. Gadamer unterscheidet von dem Begriff der methodisch isolierten Aussage den des Worts, nicht als grammatisches Element, sondern als mich treffendes Wort, das darum erst zum Wort wird, „wenn es in kommunikativen Gebrauch übergetreten ist“ (ebd. 196). Für die Hermeneutik steht von diesem Gedanken her jede Sprache und jedes Sprechen in einem Kontext, und darum meint Gadamer, „daß jedes Sprechen ins Offene des Weitersprechens weist“ (ebd., 198), weil auch ich, indem ich spreche, mich in einen schon immer bestehenden Sprachraum einbinde. Dieser Gedanke ist weiter zu verfolgen. Denn woher eignet der Sprache dieses Offene? Gadamer ist da vorsichtig und belässt es dabei, der Sprache „eine bergende und sich selbst verbergende Kraft“ zu bescheinigen (ebd.), die als sich verbergende sich einer uneindeutigen reflexiven und interpretativen Auflösung entzieht, weil sie als bergende „Bürge“ ist „für das, wovon sie spricht“ (ebd.). Auch der frühe Wittgenstein scheint dieser Ansicht gewesen zu sein, wenn er meinte, der Satz könne „die logische Form [erg. der Darstellung] nicht darstellen, sie spiegelt sich [erg. lediglich] in ihm“ (1921, 4.121), weil die Sprache den in ihr ausgesprochenen Gedanken „verkleidet ..., so, daß man nach der äußeren Form des Kleides nicht auf die Form des bekleideten Gedankens schließen kann“ (ebd. 4.002), der darum, obwohl ausgesprochen, im Ausgesprochenen verborgen bleiben muss. Heidegger hat sich ein Stück weiter vorgewagt, indem er nicht allein auf dieses Verborgene der Sprache hinweist, sondern davon spricht, dass unsere Sprache so etwas sei wie eine Antwort, ein Ent-sprechen auf eine vorgängige Sprache, die uns vorgegeben ist (1956, 22f.). Diese etwas dunkle Deutung aber erreicht auch er über die Rückbindung von Sprache an das Sprechen, genauer, das dialogische „mit-einander-Durchsprechen“ (ebd. 20).

Was das im konkreten Zusammenhang der Frage nach der Perspektive des Anderen bedeuten kann, das verdeutlicht der französisch-tunesische

Literaturwissenschaftler Abdelwahab Meddeb in einem Aufsatz zum Thema „der Koran als Mythos“ (Meddeb 2006), was sich freilich nicht nur auf den Koran, sondern auf alle heiligen und auch alle anspruchsvollen poetischen Schriften bezieht. Meddeb spricht hier wörtlich von der „Dunkelheit“ des Sinns und der „Unendlichkeit des Textes“ und plädiert dafür, gegenüber einer rein exegetischen Funktion, die nur auf Auslegung des direkt Aussagbaren abgestellt ist, immer wieder die ästhetische Instanz in der Textbegegnung herauszuheben (ebd. 22, Sp.2). Interessant ist in unserem Zusammenhang die sprachtheoretische Begründung dieser These: Gegen die Verehrer des Signifikats, des Sinngehalts eines Wortes und der Sprache macht er wie Derrida (1983, 16ff) den Signifikanten stark, das Zeichen oder Graphem, um so den Text offen zu halten. Statt auf Entzifferung drängt Sprache im Graph(em) auf „räumliche Präsenz“ (Meddeb 2006, 21, Sp.2), so wie in der Stimme, der Rezitation auf Klang. Das setzt zwar, wie Meddeb meint, „den Leseprozess aus“ (ebd.), und zwar den unmittelbar verstehenden, nicht aber Interpretation. Warum? Die Unfähigkeit der uneindeutigen Entzifferung ist in zwei Richtungen zu verstehen: Einerseits wird so das Wort an seinen Ursprung gebunden, im Kontext des Korans, das Wort Gottes wiederzugeben. Mit dieser Sakralisierung aber wird das Wort Gottes somit befreit von unmittelbarer, direkt entzifferbarer Anwendung auf kontingentes Leben. Andererseits aber stellt es, so Meddeb, aufgrund dieser Fiktion des Geheimnischarakters, eine „Herausforderung“ zum Weiterschreiben, zu einem „literarischen Wettstreit“ dar (ebd. 22, Sp.1), so dass „aus seiner Interpretation eine fortwährende, immer wieder neu beginnende Aufgabe“ gemacht werden könne und müsse (ebd. 22, 2.Sp.). Und durch diese Unendlichkeit des Textes, die einen problematisch bleibenden Sinn und Mehrperspektivität einbezieht und „fern [liegt] von den naiven Wahrheiten und den trügerischen Gewissheiten, die die Massen fanatisieren“, durch diese Unendlichkeit wird den Fundamentalisten die Möglichkeit einer zu direkten praktischen Auslegung entzogen, die nunmehr entlarvt ist als „armselige Form“ eines imperativischen auf Lebenspraxis, d.i. Moral ausgerichteten Glaubens.

### 2.3 Toleranz

*„Das Prinzip der modernen Staaten hat diese ungeheure Stärke und Tiefe, das Prinzip der Subjektivität sich zum selbständigen Extreme der persönlichen Besonderheit vollenden zu lassen und zugleich es in die substantielle Einheit zurückzuführen und so in ihm selbst diese zu erhalten.“*

*(Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts, § 260)*

Wenn ein Text, auch ein Wort, aus dem Zusammenhang des Gesprächs gelöst und im Zurechtstutzen seiner öffnenden Wahrheit auf Tatsachen-Richtigkeit als so und nicht anders zu glaubende und auch die Lebenspraxis bestimmende einzige Wahrheit behauptet wird, haben wir es mit Dogmatismus und Fundamentalismus zu tun. Daraus entsteht Intoleranz, wenn andere Deutungen und Lebensformen demgegenüber als Häresie und

Unwahrheit ausgesondert und nicht geduldet, ja bekämpft werden, notfalls mit Gewalt, weil sie der eigenen Glaubenspraxis und dem eigenen religiösen Ethos entgegenstehen. Die Idee von Toleranz ist folgerichtig entstanden in einer Zeit der Auflösung einheitlich geltender sinnstiftender Orientierungen, herausgefordert von der Notwendigkeit, ein Lebenskonzept zu finden, das Selbstfindung an die Auseinandersetzung mit unterschiedenen, anderen, divergierenden und auch antipodisch kontrastierenden Sinnentwürfen bindet. In solch multiperspektivischen Lebensverhältnissen beruht Toleranz nach Forst und Habermas auf drei Voraussetzungen, a) der Lage, dass Überzeugungen und Lebensentwürfe gegenseitig begründbar abgelehnt werden, b) der Akzeptanz einer gleichwohl einheitlichen Lebensgrundlage und c) der Zurückweisung nicht tolerierbarer, da diese Grundlage unterminierenden Anschauungen (Habermas 2005, 264). In multikulturellen Gesellschaften ist dieses Gerüst eine *conditio sine qua non*. Toleranz schafft den dazu notwendigen Raum. Was aber ist der Nährboden, aus dem Toleranz ihre Kräfte entfalten kann?

Unübertroffen klar bringt Lessing in seinem *Nathan* auf den Punkt, worin das Problem jeder Toleranz besteht. Saladin konfrontiert Nathan mit der Frage: „Von diesen drei Religionen kann doch eine nur die wahre sein“ (Lessing 1779, 1845ff). Und Nathan ist überrascht ob dieser Frage, zielt sie doch nicht auf pragmatischen Ausgleich zwischen unterschiedlichen Ansichten, sondern auf das Kernproblem: „Wie ist mir denn? – Was will der Sultan? was?... er will – Wahrheit. Wahrheit!“ (ebd. 1865ff). Bewusst lässt Lessing den Nathan das entscheidende Wort wiederholen und erläuternd ergänzen, wie allein Wahrheit gefordert ist: nicht relativ oder gebunden an bestimmte Verhaltensweisen, sondern „so bar, so blank“. Von daher ist es ausgeschlossen, den berühmten Schluss der Ringparabel „Es eifre jeder seiner unbestochenen, von Vorurteilen freien Liebe nach!“ (ebd. 2041ff) banalisierend zu interpretieren als schlichte Anweisung moralisch tätig zu werden: Tu, was du willst, Hauptsache, du handelst gut, dann kommen wir schon zusammen. Ein solch pragmatistischer Imperativ verschiebt das Problem, die Klärung von Differenz, und wäre eine Primitivform von Toleranz, aber keine Auseinandersetzung mit Andersheit. Lessing wusste das sehr genau, wenn er seinen *Nathan* in ironischem Unterton mit der Regieanweisung enden lässt: „Unter stummer Wiederholung allseitiger Umarmungen fällt der Vorhang“ (ebd. 3850). Eine solche Friede-Freude-Eierkuchen-Beziehung, die auch Navid Kermani als belangloses Händchen-Halten der Kritik unterzogen hat (Kermani 2001), schafft keinen Toleranz-Raum. Kermani spricht sich demgegenüber für einen „Mut zur Dissonanz“ aus, „zum intellektuellen Streit, zur belebenden Provokation“, was sich herstellen könne allein im konkreten, auf Texte, theologische Motive, Riten, Poesie usw. bezogenen „Blick auf das Fremde“ (ebd.). Auch Lessing wollte etwas anderes als die stumm bleibende Geste oder die bloß gut gemeinte Aktion. Zwar gilt: „Es strebe von euch jeder um die Wette“ (Lessing 1779, 2043), doch kann das nicht grund- und ziellos geschehen, sondern um „die Kraft

des Steins in seinem Ring' an Tag zu legen“ (ebd.). Und eben deshalb sieht Nathan die gesuchte Wahrheit der Religionen weniger im heute wieder so beliebten aktionsgeladenen Blick nach vorn, sondern zugleich im Rückbezug: „Denn gründen alle sich nicht alle auf Geschichte?“ (ebd., 1975). Diese Geschichte ist zwar für jeden anders geprägt, doch gerade deshalb eine Herausforderung, sich auf den in ihr je eigen verbürgten Sinn einzustellen, und eben dies ist angezeigt durch das Wort *Wahrheit*. Hierin liegt die besondere Leistung der Religionen: sie betonen einen Anspruch auf eine nicht herstellbare, sondern unvordenkliche Wahrheit, und jedes stimmige Toleranzkonzept muss sich damit auseinandersetzen, diesen Wahrheitsanspruch nicht zu beschneiden, sondern ernst zu nehmen. Doch was genauer meint jene Wahrheit, die die Religionen tradieren?

Der gängige Einwand gegen die von den Religionen behauptete Wahrheit ist die Gewalt gegen Anders- oder Nicht-Gläubige, die in der Geschichte immer wieder von allen Religionen ausgeübt wurde. Und das heute weitgehend geltende neuzeitliche Konzept von Toleranz ist auf dem Boden des Einspruchs gegen diese gewalttätige Wahrheit formuliert worden. Muss religiöse Wahrheit dann nicht konsequenterweise verabschiedet werden? Das fordern nicht wenige aufgeklärte Denker. So hat Richard Rorty mehrfach ausdrücklich vorgeschlagen, Religion von der Auseinandersetzung um Wahrheit fern zu halten, und zwar nicht nur aus politischen Gründen, weil die Religionen trotz ihres lobenswerten karitativen Engagements mit ihrem das Leben bestimmenden Anspruch „das Wohl demokratischer Gesellschaften gefährden“ (Rorty 2001). Faktisch wichtiger ist für Rorty das epistemologische Argument, wonach Wahrheit nicht mehr sei als die Frucht des „Bemühen(s) um universelle intersubjektive Übereinstimmung“, also „eine Sache der sozialen Kooperation“ (ebd.). Für das Paradigma einer solchen rationalen Wahrheit hält er die Naturwissenschaften. Den Religionen hingegen unterstellt er einen dogmatischen, nicht mehr belegpflichtigen Wahrheitsanspruch. Und deswegen müssten sie von diesem „epistemischen Schauplatz“ der Auseinandersetzung um Wahrheit abgezogen werden, hinausgedrängt werden „nicht nur aus dem öffentlichen, sondern auch aus dem intellektuellen Leben“ (ebd., vgl. Rorty 2006, 39.42). Die oben erläuterte Differenz von Wahrheit und Richtigkeit wird hier erneut relevant: Lässt sich Wahrheit tatsächlich konsensualistisch auf einen Prozess der Übereinstimmung und den daraus entstehenden Kontrakt reduzieren? Gewiss, eine solche Wahrheit ist attraktiv, da sie gebunden wird an das oben (2.7) skizzierte Gebot der Verwurzelung im lebendigen Gespräch, in der konstruktiv kritischen Auseinandersetzung. Doch Vorsicht: Wurzelte jenes Gespräch nicht in einem jedem Gespräch je vorgegebenen Zuspruch? Fehlt mithin einer solchen Wahrheit nicht das für alle Auseinandersetzung notwendige Kriterium der Kritik? Die Relevanz dieser Frage wird deutlich in dem heute nicht nur alltäglich, sondern auch in manch wissenschaftlichen Prozessen beliebten konstruktivistischen Konzept eines „Offenseins nach allen Seiten“. Ein zum Relativismus degenerierter Pragmatismus jedenfalls ist postmoder-

ne Anything-Goes-Toleranz oder gar eine unter dem Deckmantel offener Kreativität schleichende Unterdrückung nicht artikulationsfähiger Minderheiten und hat mit echter, am Anderen interessierter Toleranz nichts zu tun.<sup>5</sup>

Darum ist an ein anderes Modell von Wahrheit und Toleranz zu erinnern. Nikolaus von Kues entwarf in einer Zeit, als Religionsfreiheit noch kein politisches Programm, aber durch den Fall Konstantinopels an die Osmanen im Jahr 1453 gleichwohl ein brisantes Thema war, seine Schrift *De pace fidei*. Sie handelt in der bewusster Doppeldeutigkeit (im genitivus obiectivus und auch subiectivus) vom Frieden nicht nur *der* Religionen, also zwischen ihnen, sondern auch *durch* die Religionen. Interessant ist aber nicht nur allein seine zu seiner Zeit revolutionäre Idee, sondern vor allem ihre systematische Begründung und Entfaltung, die sie auch für heutige Diskussionen um Toleranz zu einem wichtigen Dokument macht.<sup>6</sup> Obwohl als Kardinal Vertreter des Papstes, also der Institution religiöser Einheit, legt er den Ausgangspunkt seiner Schrift ganz offen dar: den um der Religion und ihres Wahrheitsanspruchs immer wieder neu entbrennenden und zu Gewalt, Unterdrückung und Totschlag ausartenden Streit der Religionen. Im Unterschied zum postmodernen Relativismus bricht er jedoch ausdrücklich nicht mit der Idee der von den Religionen vertretenen Einen Wahrheit, er macht an ihr im Gegenteil sogar die alleinige Möglichkeit friedlicher Auseinandersetzung fest. Seine Formel dazu und zugleich seine Antwort auf unsere Frage nach dem tragenden Grund für Toleranz lautet: Es gibt nur eine einzige Wahrheit, *una veritas*, aber eine *varietas*, Vielfalt der Meinungen, Interpretationen, Auslegungen, Konjunktionen, Interjektionen, Riten (Cusanus 1453, 714). Auch die notwendig folgende Frage wird diskutiert, warum es denn überhaupt eine Vielfalt geben muss, führt diese doch real zu immer neu entfachtem Streit und Gewalt. Aber auch dies pariert der Cusaner mit einer in unserem Zusammenhang höchst interessanten sprachphilosophischen Überlegung: Die *eine* Wahrheit ist für ihn das uns Menschen zugesagte göttliche Wort. Alltägliche Lebensgewohnheiten aber führen zu unterschiedlichen Auslegungen und Gebräuchen. Der Cusaner dechiffriert sie als unterschiedliche Formen, die Einheit auch konkret aussagen zu können, konstatiert somit eine *diversitas in dictione*, die aber stets auf einen gleichen

---

<sup>5</sup> Geistesgeschichtlich ist in diesem Zusammenhang zu erinnern an die brillante Kritik von Karl Marx an der Menschenrechtsbewegung des 19. Jahrhunderts. In seinem Aufsatz von 1844 zu Bruno Bauers Schrift „Zur Judenfrage“ (in: Marx Engels Werke Bd.1, Berlin: Dietz 1972, 347ff) kritisiert er die Konstruktion der bürgerlichen Menschenrechte, die, „jeden Menschen im andern Menschen nicht die Verwirklichung, sondern vielmehr die Schranke seiner Freiheit finden“ lasse (365) und proklamiert die entgegen gesetzte These, die eben auf einer die Andersheit des Anderen konstruktiv auch für die eigene Freiheit sehenden Auseinandersetzung mit Andersheit beruht.

<sup>6</sup> Vgl. die wiederholte Bezugnahme auf den Cusaner in den letzten einschlägigen Veröffentlichungen zum Konzept von Toleranz von Rainer Forst: (Hrsg.): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt a.M.: Campus 2000, sowie ausführlich: Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003.

Sinn, *idem in sententia* (ebd. 720), bezogen ist und bezogen sein muss, damit etwas sich selbst als *dictio* äußern könne. Selbst die Verehrung mehrerer Götter kann von daher anerkannt werden, insofern zu unterscheiden ist zwischen *una divinitas* und *una deitas* und ihrer auch in *pluri dei*, den vielen Göttern zu verehrenden Form (ebd. 724f.). Pur und für sich aber ist die *una veritas* und auch die *una sententia* nicht zu haben, für uns Menschen zumindest kann sie sich allein äußern in einer Vielfalt der *dictiones*. Zu intoleranter Gewalt führen die unterschiedlichen *dictiones* erst dann, wenn sie sich abkoppeln von dem Bezug auf die sie erst tragende eine Wahrheit und ihre relative Gewohnheits-Wahrheit mit der einzigen Wahrheit verwechseln und sie als solche geltend machen.

Zu einem Konzept von Toleranz wird diese Konstruktion dadurch, dass der Cusaner seine Überlegungen als Streitschrift konstruiert, indem er als literarischen Rahmen ein *concilium* (ebd. 707), einer Versammlung, Zusammenkunft der unterschiedlichen Meinungen inszeniert mit dem Ziel, unterschiedliche Meinungen im Gespräch zum Ausdruck und so zur gegenseitigen Verständigung zu bringen. Das ganze Streitgespräch gilt aber als ein *examen*, als Prüfung, durch die Wege der Verständigung und der möglichen Einheit in der Auseinandersetzung erstritten werden. Der Cusaner ist damit ganz auf der Höhe des von Habermas für postsäkulare Verhältnisse beschriebenen, auf einer „Beratung“ mit „gegenseitige(r) Perspektivenübernahme und gleichmäßige(r) Interessenberücksichtigung“ beruhenden Toleranz-Konzepts (Habermas 2005, 261): Toleranz bedeutet hier weder die bloße Duldung anderer Meinungen, noch auch jene scheinbar offene, aber von der Wahrheitsfrage suspendierte Aushandlungsbühne, sondern beinhaltet die aktive Auseinandersetzung mit Anderem unter der Perspektive, das jeweils Eigentümliche zum einen als Besonderes zur Geltung zu bringen, zum andern auch als Bereicherung des je Eigenen zu erfahren, eine Figur, die Hegel zum Prinzip der Moderne erhoben hat (vgl. Eingangszitat Hegel 1970, § 260). Und so überrascht es nicht, dass das Ende des Cusanischen Streitgesprächs keineswegs die Einheitsreligion ist, sondern durchaus das Belassen nicht nur von Verschiedenheit, sondern auch von Unterschiedlichkeit, wodurch die *devotio*, die Hingabe an das nur in unterschiedlicher *dictio*, nie unmittelbar zugängliche Eine vielleicht sogar vergrößert und verstärkt wird (Cusanus 1453, 797.713). Der Koran, den der Cusaner übrigens gut kannte, wenn auch nur per Übersetzung, hat eine bekannte Parallele zu dieser Idee, die möglicherweise von ihm und vielleicht auch von Lessing zum Ende seiner Ringparabel rezipiert wurde: In 5:48 heißt es, auch wenn es nur eine Wahrheit gebe, die Gott uns Menschen übermittelt habe, gebe es viele Wege und (religiöse) Richtungen für die verschiedenen Menschen. Und der Koran-Vers überlegt weiter, dass Gott die Menschen wohl deshalb nicht zu einer einzigen Gemeinschaft versammelt habe, um sie der Prüfung zu unterwerfen, in konstruktiver Auseinandersetzung „nach den guten Dingen zu wetteifern“ – hier ganz parallel zur Konstruktion der Lessingschen Ringparabel. Das Festhalten an der Einen Wahrheit aber dient in diesem

Konzept nicht als Ausschluss anderer möglicher Wahrheiten, sondern als Regulativ und Anstoß, sich in je besonderer Weise und in Auseinandersetzung mit Anderen um Wahrheit zu bemühen.

Unsere Überlegungen zu Toleranz münden so in die Frage nach Räumen solch einer, durch unterschiedliche Meinungen sich bereichernden Auseinandersetzung:

### **3. Räume der Kultivierung von Andersheit – didaktische Perspektiven**

Im Rahmen einer Veranstaltung an einer Pädagogischen Hochschule ist es naheliegend, ja notwendig, die Frage nach Räumen der Kultivierung von Andersheit mit einigen didaktischen Überlegungen zu schließen, solchen, die auch Möglichkeiten einer Kultivierung im schulischen Geschehen weisen.

#### **3.1 Ethikunterricht: Raum des Philosophierens**

Dass Philosophie als Wissenschaft die Aufgabe hat, Ebenen und Perspektiven einer Kultivierung von Andersheit zu differenzieren und zu klären, das wurde mit den Ausführungen im Teil 2 meines Beitrags angedeutet. Nicht selbstverständlich hingegen sind die didaktischen Möglichkeiten der Philosophie, vor allem im konkreten schulischen Praxisfeld. Als eigenständiges Schulfach spielt Philosophie faktisch eine nur marginale Rolle. Immerhin bietet der Ethikunterricht die Möglichkeit, Philosophisches explizit zur Sprache zu bringen, in einigen Bundesländern sehr viel klarer und auch breiter als in Baden-Württemberg. Im Ethikunterricht geht es, so die Konzeption in allen Bundesländern, zwar um eine Konzentration auf moralische Fragen und ethische Probleme, aber weniger um die inhaltliche Vermittlung konkreter Normen, Werte, Sinnfragen. Ziel und Unterrichtsprinzip ist es vielmehr, menschlicher Moralität, Formen der Beurteilung und Entscheidung lebensweltlicher Handlungsmöglichkeiten und Wege der Sinnfindung eigentätig und diskursiv zu reflektieren. Aufgrund dieser Reflexions- wie Orientierungsleistung heißt der Unterricht in den meisten Bundesländern *Ethikunterricht* und nicht etwa *Moralkunde* oder gar *Moralunterweisung*. Das meint zweierlei: Zum einen sprechen die konzeptionellen Leitlinien in Baden-Württemberg – für unseren Zusammenhang interessant – vom einem „Erfahrungs- und Reflexionsraum“, der den Schülerinnen und Schülern speziell im Ethikunterricht geboten werde, um „sich in der Welt zu orientieren und ihre Probleme zu bewältigen“ (MKJS 2004). Die Auskunft, dies geschehe über die ethikunterrichtlichen „Themen“, ist jedoch, und das ist der andere Aspekt, zweideutig; Themen wie *Konflikte*, *Freundschaft*, *Identitätsfindung* oder *Religionen* liefern zwar die inhaltliche Basis und den Rahmen des Ethikunterrichts; sein Anspruch wie sein didaktisches Herz liegt jedoch in den Formen des *Philosophierens*, mit denen diese Themen zur Erfahrung

und vor allem zur Sprache gebracht werden sollen, um die intendierte Reflexion und Orientierung zu leisten. *Ethik* meint in heutigem philosophischen Verständnis die Form solcher Auseinandersetzung mit moralischen Fragen, wohingegen *Moral* das faktisch je subjektiv geltende System von Normen, Werten, Sinnvorstellungen bezeichnet. Jedenfalls der baden-württembergische Bildungsplan führt konkrete Formen des Philosophierens leider nicht weiter aus, Formen vor allem des Erfassens, des Verstehens, des Entscheidens und des Handelns, und wie sie zur Erfahrung und zur Reflexion gebracht werden können. Ich habe das meinerseits an anderer Stelle mit Rekurs auf Aristoteles differenzierter zu entfalten versucht (Petermann 2008).

Für den hier zur Debatte stehenden Zusammenhang interessiert aber nur die Frage, wie und warum diese Formen des Philosophierens einen Raum für die Kultivierung von Andersheit bieten. Auf allen Ebenen des Erfassens, Verstehens, Handelns wie auch gegenüber allen möglichen Gegenständen, Themen und Problemstellungen stellt die Philosophie die elementare Frage „Was eigentlich ist das?“, spricht sie als solche auch explizit aus und versucht sich sprachlich in ihrer differenzierenden Erläuterung und erörternden Beantwortung. In diesem Sinne ist Philosophie wesentlich Sprachkritik (Wittgenstein 1921, 4.0031). Doch wie verwirklicht sie das? Auch dazu Wittgenstein: Philosophie ist „ein Kampf gegen die Verhexung unseres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache.“ (PU 109). Der Satz ist doppeldeutig: Wird unser Verstand durch die Sprache verhext; oder sind die sprachlichen Mittel (auch) die Heilmöglichkeiten gegen die Verhexung unseres Verstandes? Für den späteren Wittgenstein der hier zitierten *Philosophischen Untersuchungen* gilt wohl beides. Und selbst wenn im *Tractatus* die Sache nicht so klar ist, gilt auch hier: „Alle Philosophie ist ‚Sprachkritik‘“, und zwar durch Abgrenzung des Denkbaren durch „logische Klärung der Gedanken“. Philosophie leistet das, indem sie „das Sagbare klar darstellt“ und so zu einem „Klarwerden von Sätzen“ kommt (1921, 4.0031, 4.112ff). Auch wenn der frühe Wittgenstein das Problem nicht weiter diskutiert, dass die Philosophie als Klärungsdisziplin ja selbst die Mittel der Sprache braucht, also eine Sprache der Klärung spricht (s.o. 2.2.7), darf es seit je her als Basis philosophischen Selbstverständnisses angesehen werden, dass keine andere Disziplin als die Philosophie so explizit die Aufgabe hat, im Verhandeln von irgendwelchen Problemen die Formen dieser Verhandlung mit zu reflektieren und zu explizieren, so sehr, dass die Explikation der Denkformen gegenüber der Thematisierung eines Gegenstands die Pointe und das Proprium des Philosophischen gegenüber anderen Formen der Auseinandersetzung darstellt.

Die konkrete Umsetzung dieses Anspruchs wird uns von Platon in dem oft als sokratisch-platonische Programmschrift betitelten Dialog *Menon* vorgeführt. Thema der Schrift ist vordergründig die Frage nach dem Gutsein (*aretê*), genauer „ob man Gutsein lehren kann? Oder kann man es nicht lehren, sondern einüben? Oder kann man weder durch Übung noch durch Lernen gut werden, sondern ist man es von Natur aus oder auf sonst irgend-

eine Weise?“ (Men 70a). Dies ist aber nur die Oberfläche für eine hier nicht nur beispielhaft, sondern paradigmatisch vorgeführte Form, wie, warum und mit welchem Ziel wir philosophieren können und sollten: Zunächst wird der Fragesteller und Protagonist von Sokrates dazu gebracht, nicht nur angelesenes Wissen zu reproduzieren, sondern selbst zu denken und auszuformulieren, was er selbst unter Gutsein verstehe (71d). Das führt fast notwendig zu dem Versuch, nicht nur Beispiele oder Formen, also einen beliebig bleibenden „Schwarm von Gutsein“ (72a) zu benennen, sondern den dabei stets vorausgesetzten, nie aber gesondert reflektierten Begriff oder „Grundcharakter“ (*eidōs*) von *aretē* zu bestimmen und zu formulieren (72c). Der Versuch endet aporetisch mit dem Vorhaben, nach anstrengender Auseinandersetzung sich erst einmal eine Pause zu gönnen. Gelernt haben Menon und seine Mitdiskutanten im Verlauf gleichwohl etwas: Im Versuch der Bestimmung von *aretē* hat man unterschiedlichste Möglichkeiten und Perspektiven eingenommen, z.B. ob *aretē* etwas immer schon in uns Gegebenes, oder etwas, was immer konkreten Tugenden anhaftet, oder eine Art Wissen, die insofern Überlegung und daher ein Erlernen beinhaltet, oder eher Fügung. Das Entscheidende aber ist: Die einzelnen Positionen wurden zur Auseinandersetzung stets im Gespräch gebracht und dabei konnten einzelne definierende Elemente jeweils begrifflich festgemacht werden.

Die Auskunft am Ende, man werde sich erneut zu einer Untersuchung zusammenfinden, „was Gutsein *selbst* ist“ (100b), ist darum nicht nur ein Aufschub der Diskussion zu je neuer Erörterung, sondern zugleich eine Einsicht: Man weiß nun die Frage richtig zu formulieren und die Rahmenbedingungen einer Auseinandersetzung bei der Klärung bewusst einzusetzen. Kant hat die Ebenen eines solchen Philosophierens kurz zu drei „Maximen“ zusammengefasst: „1) Selbstdenken, 2) sich (in der Mitteilung mit Menschen) an die Stelle des anderen zu denken, 3) jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken“ (Kant 1798, 122). Es ist daher gut begründet, dass einige Bundesländer diese Vorschriften als didaktisches Gerüst für den schulischen Ethikunterricht übernommen haben. Sie bezeichnen genau jenes Ferment, das als eigentliches Ziel eines guten Ethikunterrichts auszugestalten ist, demgegenüber einzelne Themen, wie es in den baden-württembergischen Leitlinien richtig heißt, nicht „im Vordergrund“ stehen; sondern an ihnen werden stets „nur“ exemplarisch jene Formen des Philosophierens zur Sprache gebracht und eingeübt (vgl. MKJS 2004). Ein sich in dieser Weise philosophisch verstehender schulischer Ethikunterricht ist insofern in all seinen Themenstellungen ein hervorgehobener (und eigentlich für alle Schülerinnen und Schüler notwendiger) Raum zur Kultivierung der Perspektive des Anderen.

### 3.2 Literaturdidaktik: Den poetischen Raum zur Erfahrung bringen

Als Fachfremder mag es übergriffig erscheinen, sich auf Literaturdidaktik einzulassen, zumal an einer Pädagogischen Hochschule, die dazu reiche

Arbeiten vorgelegt hat. Ich konzentriere mich darum ganz auf die ja durchaus philosophisch zu verstehende ausgewählte Frage, wie und warum bestimmte Spracherfahrungen im Literaturunterricht, Räume zur Kultivierung der Perspektive des Anderen schaffen können. Fachsprachlich formuliert lasse ich mich insofern nicht ein auf das Arbeiten in Ebenen der sog. erzählten Welt, sondern lediglich auf die sprachliche Ebene des sog. Erzählvorgangs. Weiterhin beschränke ich mich mit Blick auf unterrichtliche Möglichkeiten ganz auf Beispiele aus der sog. Kinder- und Jugendliteratur und dies auch nur im Sinne einiger Anstöße geeigneter Bücher, nicht in Entfaltung konkreter unterrichtlicher Umsetzungen.

Ich beginne mit dem Hinweis auf ein Buch, dem es gewissermaßen poetologisch gelingt, nicht nur auf der Inhaltsebene und auch nicht durch die Sprache allein, sondern zugleich durch Reflexion auf Form und Wege, dies in Worte zu fassen, die Frage zu formulieren, warum das Lesen von Literatur jenen Raum der Kultivierung von Andersheit eröffnet. Protagonist dieses Buchs ist Walter, eine Ratte, die sich als Mitbewohner bei einer Schriftstellerin eingenistet hat und ihre Begabung zur Leseratte in Konfrontation mit den Elaboraten wie auch der Schreibearbeit der Schriftstellerin zu einem jeden Leser einbeziehenden Erlebnis entfaltet. Seine Urerfahrung hält Walter mit den folgenden erregenden, diese Erfahrung aber zugleich sprachlich wie kompositorisch reflektierenden Worten fest:

*„Nie würde er den Tag vergessen, an dem er Lesen gelernt hatte, oder besser gesagt, an dem ihm diese Fähigkeit zugefallen war. Denn er hatte es keinesfalls lernen müssen, sondern spontan begriffen. Eben noch hatte Walter in seinem Nest unter dem Waschsalon wohligh und zufrieden vor sich hingedöst, eng an seine Geschwister gedrängt, und im nächsten Augenblick war sein Blick an ein paar zerrissenen Buchseiten hängen geblieben, die seine Mutter zum Auspolstern des Nestes benutzt hatte. Die Zeichen auf einer der Seiten formten sich langsam zu Buchstaben, die Buchstaben zu Worten, und plötzlich ergaben diese Worte einen Sinn.“ (Wersba 2007, 19f.)*

Wunderbar wird hier das Nebeneinander einer genauen analytischen Dechiffrierung der Sprachebenen einerseits und der unmittelbaren Faszination von Sprache andererseits beschrieben, wunderbar, da das eine offensichtlich Bedingung des anderen ist (und nicht, wie viele durch Verschulung verdorben meinen, ein Gegensatz). Denn konsequent ergibt sich aus dieser Begabung die Fähigkeit, in immer neue und für eine Ratte ganz fremde Texte einzutauchen, und dies stets so, dass damit zugleich die Lesehaltung aller wahren Leser beschrieben wird: Wenn Walter ein neues Buch gelesen hat, erinnert er sich immer „ganz genau an den Wortlaut, denn er war wunderschön gewesen.“ Bedeutungen und Inhalte einzelner Sätze begreift er nie ganz. „Aber die Worte hatten Walter in unerhörte Aufregung versetzt, eine Aufregung, die fast größer war als diejenige, die er verspürte, wenn seine Mutter etwas zu fressen ins Nest brachte. Für ein derartiges Gefühl gab es kein Wort. Auf jeden Fall hatte es etwas mit Abenteuer zu tun“ (ebd. 20). Dass es für Gefühle von Aufregung und Abenteuer kein Wort gibt, dass sie hier aber gleichwohl beschrieben werden, das kennzeichnet den poetischen

Charakter von Literatur und zugleich die dem gemäße Lesehaltung, was Humboldt so beschreibt: „Die Poesie fasst die Wirklichkeit in ihrer sinnlichen Erscheinung, wie sie äußerlich und innerlich empfunden wird, auf, ist aber unbekümmert um dasjenige, wodurch sie Wirklichkeit ist ... Die sinnliche Erscheinung verknüpft sie sodann vor der Einbildungskraft und führt sie zur Anschauung eines künstlerisch idealischen Ganzen.“ (Humboldt 1963, 585). *Walter* ist eine exemplarische Verdeutlichung dieses Anspruchs: Die vielfältigen intertextuellen Anspielungen und poetologischen Hinweise im Buch muss man ebenso wenig verstehen wie seine äußere Handlung, so wie auch Walter den Inhalt vieler von ihm gelesener Bücher nicht (rational) versteht; und gerade deswegen, allein von der „sinnlichen Erscheinung“ der Bücher und ihrer Worte fasziniert, vermag er in sie einzutauchen, sie zu verschlingen, ja zu fressen – in Bewahrung, versteht sich, ihrer äußeren Hülle, der bedruckten Seiten. So wird mit Walter, der Leseratte, auch für jüngere Leser eine Figur inszeniert, die aufgrund ihrer ganz anderen, der Rattenexistenz, zur Identifikation führt und durch das eigentümlich ästhetische Lese- oder auch Hör-Erleben Sprache ganz lebendig als Raum von Andersheit erfahren lässt.

Ein zweites Beispiel thematisiert dieses Eintauchen in Sprache noch differenzierter, insofern hier gelingende von nicht gelingenden Formen des Eintauchens unterschieden werden. Diese Lese-Perspektive auf Goethes *Zauberlehrling* anzuwenden, mag auf den ersten Blick überraschen. Doch weder die Zaubereien des Hexenmeisters noch die des Zauberlehrlings haben in ihrer Tiefe etwas mit den in der Zauberei üblichen Sinnestäuschungen oder gar realen, die Naturkräfte überwindenden Techniken zu tun. Thema nicht nur des Gedichts, sondern auch der in ihm thematisierten Zauberei ist auch von Goethes Text her die Sprache: Zauber gründet sich auf die „Wort und Werke“, die verbunden mit der zauberischen „Geistesstärke“ jene in der Zauberei inszenierten „Wunder“ tun (Goethe & Wilharm 2006). Aber auch der Gegenstand der Zauberei scheint die Sprache selbst zu sein, denn was anders ergießt sich wie fließendes Wasser „mit reichem, vollem Schwall“ überall hin: Es ist letztlich die nicht recht verwendete Sprache, die hier dem armen Lehrling zu „entsetzlichen“ Sprach-Flüssen, -Ergüssen, -Strömen und -Gewässern enträt. Das rechte „Wort“, so heißt es dann ausdrücklich, ist vergessen, und erst der Meister, der Sprache bedacht „zu seinem Zwecke“ zu gebrauchen versteht, kann das Unglück wieder stoppen. Hexerei geschieht mithin in und durch Sprache, aber auch ihre Bannung, als hätte Wittgensteins oben (3.1) zitiertes Diktum antizipatorisch Pate gestanden: „Philosophie ist ein Kampf gegen die Verhexung unseres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache“ (1953, 109). Unsere Vermutung, das „durch“ so zu verstehen, dass Sprache nicht nur verhext, sondern auch das geeignete Mittel gegen die Verhexung ist, wird für den *Zauberlehrling* unterstützt durch die geniale bildnerische Ausdeutung durch Sabine Wilharm, die sich als Zauberzeichnerin bereits mit den deutschen Einbandsgestaltungen der *Harry-Potter*-Bände einen Namen gemacht hat: Wenn sich zu Beginn des Goethe-

Textes „der alte Hexenmeister ... einmal weg begeben“ hat, sehen wir im Bild deutlicher, was passiert ist:



Das Haus ist aus den Fugen geraten, selbst der erhöhte Lesestuhl ermöglicht keinen wirklichen Einblick in das doch offen auf dem Pult liegende Zauberbuch. Und warum? Im linken Bildrand sehen wir den Hexenmeister gerade noch davonfliegen. Er hat, so die Deutung von Wilharm auf ihren beiden ersten, dem Text vorgelagerten wortlosen Bildern, ein anderes Buch mitgenommen, das Buch offensichtlich, wie zu lesen sei, das Buch, das von jener „Geistesstärke“ spricht, die der Lehrling auch ohne den Meister zu haben glaubt. Der eigene Wille aber reicht nicht; ohne das Deutebuch ist das Zauberbuch nur ein Gewirr von Zetteln und Zeichen, in dem der Zauberlehrling sich nicht nur nicht zurechtfindet, sondern in das er, so unser Bild, auch gar nicht mehr hineinschaut, wohl weil sein Grund, das lebendige Sprechen verloren gegangen ist. Und so schaut der Lehrling sprachverloren uns, die Betrachter an, als wolle er fragen: Sag doch was dazu. So ist das Haus der Sprache bzw. die Sprache als „Haus des Seins“ (Heidegger 1949, 52) sichtbar dabei zusammenzubrechen. Und die Lösung? Auch dafür bietet Wilharm ein eindrückliches wortloses Bild.



Sie schließt das Buch nicht mit dem Herbeikommen des Meisters nach den letzten Sätzen des Goethegedichts, sondern mit einem Bild vom auch uns anregenden gemeinsamen Studium der Bücher durch Meister und Lehrling, der lesend, verstehend und deutend in das Buch hinein geht. Meister und Lehrling sind uns abgewandt, ganz in das uns als Mitleser noch verborgene Buch vertieft; – das müssen auch wir je selbst tun, so lautet wohl die pädagogische Botschaft dieses Bilds: Pures technisches Buchstaben- und Wörter-Lesen reicht nicht aus, rein subjektiv bleibende Rezeptionshaltung führt gar zur Katastrophe, allein das Perspektiven wechselnde, andere Lesarten und das Buch selbst als Anderwelt ernst nehmendes Lesen und das deutende Spiel mit der Sprache des Gelesenen führt zu der immer wieder angemahnten Lesekompetenz.

Ebenfalls Sabine Wilharm ist es, die das nach meinem Urteil beste Sprachlernbuch der letzten Jahre auf der Ebene des Bilderbuchs zu Papier gebracht hat, also für Leseanfänger. Der Inhalt ist zunächst schlicht: Lutz, Butz, Mats und Fratz wollen sich an einem heißen Tag „Zum Strand“ aufmachen um zu schwimmen (Lakin & Wilharm 2007). Für diesen Weg müssen aber nicht nur die notwendigen Utensilien gepackt und die Reise bedacht werden, sondern dieses Bedenken muss auch artikuliert werden, in sagbaren Worten und zum Merken auch in geschriebenen Wörtern. Und dabei können die kleinen Zuhörer und Betrachter nicht nur die Buchstaben für die vorgelesenen Wörter entdecken und somit spielerisch, ohne Zwang zur Entzifferung lernen, dass Gesprochenes in Geschriebenem festgehalten werden kann. Das Besondere dieses Buchs ist, dass (nicht nur) Kinder sich auch darauf einlassen müssen, sich in Wörter und Worte als Anderes hinein zu begeben, um zu verstehen. Verstehen ist ein Prozess, ein Weg in andere Welten, wie der der vier Protagonisten zum Strand. Die dazu geschriebenen Wörter geraten darum ganz wörtlich in Bewegung, oft in eine, die der Bedeutung des Wortes angepasst ist, denn wie sollte man sonst das „Schwimmen“ festhalten wenn nicht in schwimmender Wellenform:



Aber noch mehr, sie geraten so in Wallung, dass zugleich auf die Möglichkeiten und Grenzen der Sprache reflektiert wird (s.o. These 2 in 2.3), und das hier nun durch Bilder, die eindrücklicher als das schlicht geschriebene

Wort jene Verhexung durch Sprache wie auch den sprachlichen Ausweg aus der Verhexung zur Erfahrung bringen:



Die Buchstaben unserer Schriftsprache, das sehen wir hier ganz sinnlich, sind nicht abgemalte Wirklichkeit, sondern abstrakte Zeichen, die zwar auf Wirklichkeit verweisen, aber in einer Wirklichkeit wie auch unseren Bezug auf Wirklichkeit zugleich reflektierenden Form. Erst wer das versteht, kann eigentlich lesen, kann das in geschriebener Sprache Formulierte als das begreifen, was es ist. Diese hier in theoretischer Form kompliziert formulierte These ist durch Bilder auch jüngeren Kindern auf einer unmittelbar sinnlichen Ebene erfahrbar<sup>7</sup>: In Realisation der hier in ein Bild gefassten Bewegung von Sprache werden aus Wörtern Worte, erhalten ihre Bedeutungen einen Sinn.

Solche sinnliche Reflexion auf Sprache ist natürlich auch durch einzelne geschriebene Worte und Sätze erreichbar, ein Kennzeichen guter und großer Literatur und mithin auch ein Element, mit dem zu arbeiten eine Kompetenz guter Literaturlehrer ist: Als exemplarisch für ein entsprechendes unterrichtliches Arbeiten kann ein Dokument aus dem Forschungsprojekt zum literarischen Unterrichtsgespräch des Kollegen Gerhard Härle gelten (vgl. Härle

<sup>7</sup> Diese These ist der heuristische rote Faden meines Buchs *Kann ein Hering ertrinken. Philosophieren mit Bilderbüchern* (Weinheim: Beltz 2004 u. 2007), in dem ich dazu anleite, über die Erschließung von Bildern aus insgesamt über 50 Bilderbüchern die wichtigen philosophischen Fragen zu stellen und zu formulieren. – In meinem Beitrag „Kann man das nicht einfacher sagen? – Probleme des Verstehens philosophischer Texte“ (in: R.Olsen & H.B.Petermann & J.Rymarczyk (Hrsg.): *Intertextualität und Bildung – didaktische und fachliche Perspektiven*. Frankfurt a.N.: P.Lang 2006, 259–280) habe ich diesen Unterschied zwischen unmittelbarem ästhetischen Verstehen und diskursivem begrifflichen Verstehen diskutiert.

2004): Vom äußeren Gehalt des Textes von Daniel Pennacs *Afrika und blauer Wolf* hat der kleine Schüler im hier dokumentierten Unterricht offensichtlich wenig verstanden, doch ein Satz ist ihm im Gedächtnis geblieben, den er für sich als wichtig festhalten mag: „Paillettes Fell war erloschen.“ Paillettes ist die Wölfin mit einem golden in der Sonne leuchtenden Fell. Von ihr, der ehemals besten Jägerin, erzählt die Wölfin *Schneehuhn* dem jungen *Blauen Wolf*: „Sie hatte ein goldenes Fell, das stimmt. Aber sie hat es nicht mehr. Es ist erloschen ... Man sagt, sie trägt Trauer.“ (Pennac 1995, 64f.). Auch, nein gerade solche Sprachbilder ermöglichen Verstehen, aber eines in ästhetischer Qualität. Härle fordert es als notwendiges Element des literarischen Verstehensprozesses. Und es ist vielleicht das entscheidende Element, weil es über das extensionale Erfassen der äußeren Bedeutung hinein reicht in die intensionale Ein-Sicht in den tieferen in der Sprache des Textes verborgenen Sinn. Pennac arbeitet in seinem Roman bewusst auf einer metaphorischen, uns durch die Sprache in die andere Welt der Literatur hinüber führenden Sprachebene.

Das Ermöglichen ästhetischer Eindrücke im Literaturunterricht – wie von Härle vorgeführt – ist die einzige Möglichkeit, Literatur als diesen Raum von Andersheit zur Erfahrung zu bringen. Mit diesem Blick geschult fallen uns schnell andere Beispiele ein, die sich für solches Arbeiten eignen. Und zugleich wird damit implizit ein Kriterium für gute (im Sinne von sprachfördernder) Literatur genannt, das ich oben in 2.3 als dritte These zu Sprache formuliert habe. In sog. großer Literatur sind es oft die Anfangsworte, wie etwa der erste Satz aus Thomas Manns Josefs-Romanen: „Tief ist der Brunnen der Vergangenheit.“ Er bietet mit seinen Anspielungen, seinem symbolisch das Ganze verdichtenden Charakter und seiner unmittelbaren bildhaften Verständlichkeit den Prototyp für jenen poetischen Raum, der die Sprache der Literatur so konkret macht. Aber auch die Kinder- und Jugendliteratur vermag ähnlich gehaltvolle Sätze zu formulieren, wie etwa Jutta Richters „Es war so ein Sommer, der nicht aufhört“, der die ganze Dramatik der hier einsetzenden Versprachlichung des Vergehens und Sterbens und gleichwohl Weiterlebens in ihrem *Hechtsommer* einfängt. Lyrik bietet in dieser Hinsicht noch reichere Schätze, und auch religiöse Sprache, wenn sie als Erfahrungs-Verdichtung ernst genommen wird: Mit einem eindrucklichen Beispiel dazu habe ich den vorliegenden Beitrag begonnen; auch für das Arbeiten mit einem längeren Text kann ich einen schönen Beleg vorweisen, als ich Sechstklässler die Ausdrücke wie „Magd des Herrn“ oder „Die Kraft des Höchsten wird dich überschatten“ in der Verkündigungssperikope Lk 1 eher ästhetisch als dianoetisch habe auskosten und so in ein offenes Sinn-Verstehen eintauchen lassen (Petermann 2006, 24ff). Dazu mehr im Punkt 3.3.

Zuvor jedoch ein Hinweis auf eine explizit Mehrperspektivität in den Blick nehmende literarische Auseinandersetzung mit Sprache. Gute Literatur wird dies stets leisten, durch unterschiedliche Erzählperspektiven, unterschiedliche Sprachebenen oder auch schlicht durch unterschiedliche Hand-

lungsstränge Spannung aufzubauen und so nicht nur das Lesen interessant zu machen, sondern durch das Lesen auch in die besondere andere Welt der Literatur einzuführen.

In einer ganz einfachen, auch wenig gebildete junge Leser unmittelbar ansprechenden Form führt das Paul Maar in fast allen seiner Bücher vor, wenngleich eher auf der Handlungsebene. Schon die berühmten *Sams*-Bücher inszenieren gleich zu Beginn mit den Namen der Protagonisten und den daraus entstehenden Handlungskonsequenzen ein im wörtlichen Sinne der aristotelischen Poetik komisches (d.i. durch menschliche Unzulänglichkeiten verursachtes) Sprachspiel. Als Aufbau von Perspektiven von Andersheit gelingt das noch deutlicher der inzwischen dreiteiligen Reihe mit *Herrn Bello*, durch den die Leser ganz direkt in eine stetige Verwandlung von Perspektiven hineingeführt werden: Ist Herr Bello nun ein Hund oder doch ein Mensch, weil er ja sprechen kann? Oder verbirgt sich dahinter nur die raffinierte, da nur auf den ersten Blick leichte Frage, ob denn alles, was sprechen kann, ein Mensch ist, oder nur das- und derjenige, der auch verständlich sprechen kann? Und gilt darum wirklich, was Wittgenstein meinte: „Wenn ein Löwe sprechen könnte, wir könnten ihn nicht verstehen“ (Wittgenstein, 1078)? Und was geschieht, wenn Herr Bello sich wieder zurück verwandelt in den Hund Bello, weil die verwandelnde blaue Flüssigkeit ausgeht, oder einfach nur, wenn er statt mit Menschen mit anderen Hunden zusammen ist?

Der dritte Band steigert dieses Wechselspiel durch einen reflexiven Bezug auf diese Inszenierungen gleich zu Beginn: „Bello, du bist zwar perfekt zweisprachig. Aber mir kommt es immer so vor, als ob du gar nichts sagen willst, wenn du den anderen Hunden etwas zubellst! ... Denn als eine richtige Sprache kann man dieses Wau, wau, wau ja nicht bezeichnen. Oder?“ (Maar 2008, 8). Der Satz ist in sich schon ein perfektes Angebot für eine vergnügliche Analyse von Sprache: Thematisiert wird nicht nur Bellos Zweisprachigkeit, sondern auch das mehrperspektivische Verstehen seiner Hundesprache: ist diese a) als jenes Bellen eine bloße Lautartikulation, oder b) das, was in diesem Bellen verlautet, also das „Wau, wau, wau“ (was aber am Ende des Satzes, da nicht in Anführungszeichen gesetzt, eher nicht gemeint ist), c) der Sinngehalt, das, was Bello mit diesem Bellen möglicherweise „sagen“ will (oder eben nicht), d) der mögliche Sprachcharakter dieses „Wau“, den Max, der Sprecher, hier abzustreiten scheint oder e) die Ebene des möglichen Verstehens (oder auch Nichtverstehens) dieser Sprache bzw. dieses Bellens durch die anderen Hunde wie auch durch Max. Als weitere Ebene kommt hinzu die des Verstehens der ganzen Äußerung durch die Leser, handelt es sich hier doch um eine Äußerung von Max, die im ersten Teil dieses Kapitels mit der Überschrift „Bello erzählt“ dem Leser von Bello zitiert wird (und noch weiter natürlich von Paul Maar als Autor aufgeschrieben). Das Kapitel fährt mit dieser Perspektiven-Verwirrung fort, wenn der Folgeabschnitt die Konsequenz auf Bellos Erzählung mit der Überschrift „Max erzählt“ (9) aus anderer Sicht erzählt, um sofort in einem weiteren

Abschnitt die gleiche Szene wiederum aus Bellos Perspektive zu liefern. Es folgt nochmals Max' Perspektive (12), wiederum Bellos (13), dann nochmals Max' (15), um zur Beendigung der Verwirrung in einem kleinen Dialog zu enden (18), der klar stellen soll, dass nun doch Max am Stück erzählen soll, weil der sich, so Bello in seiner nicht ganz klar artikulierten Menschensprache, „nicht so oft verspricht“ – ein wundervolles Spiel mit Perspektiven, auch Identitäten (da man sich nicht mehr sicher ist, wer hier eigentlich wer ist) und vor allem auch Sprachebenen, – ein Beispiel zudem, wie gerade Sprache Räume schafft, die Perspektive von Andersheit aufzubauen.

Schließlich ist nochmals (in Ergänzung zu den Punkten 1 und 4) auf die Möglichkeit der Erfahrung von Sprache als einem originären Raum von Wirklichkeit zurückzukommen, nun aber in der Weise, dass Sprache im Beschreiben dieses Raums sich selbst transzendiert. Guus Kuijer hat eine Reihe von Büchern auf dieser Ebene vorgelegt. Der zugleich poetologische Anspruch wird deutlich in der Intertextualität des Anfangs. Die ersten Sätze lauten: „Euch kann ich's ja ruhig sagen: Die Sache mit Thomas kam mir selber unerwartet. Eigentlich hatte ich ein ganz anderes Buch schreiben wollen“ (Kuijer 2006, 5).

Dem Gebildeten fällt sofort die Referenz an Erich Kästner und den Anfang von *Emil und die Detektive* auf: „Euch kann ich's ja ruhig sagen: Die Sache mit Emil kam mir selber unerwartet. Eigentlich hatte ich ein ganz anderes Buch schreiben wollen.“

Auch die Komposition eines auf Idee und Konstruktion des Buchs verweisenden Vorspanns übernimmt Kuijer von Kästner: Werden dort die Einfälle vorgestellt, die den Autor zu Emils Detektivgeschichte brachten, so hier bei Kuijer die Inszenierung eines dem Buch zugrunde liegenden Buchs mit dem Titel „Die Abenteuer eines glücklichen Kindes“ eines gewissen Thomas Klopfer. Werden diese Konstruktionen dem normalen Leser noch verborgen bleiben und sich erst im wiederholten Zugriff auf das Buchs als Ergebnis einer genaueren Recherche ergeben, wird der selbstreferentielle Anspruch poetischer Sprache durch den Beginn des eigentlichen Romans unmittelbar klar:

„Thomas sah Dinge, die sonst niemand sah. Er wusste nicht, wie das kam, aber es war immer schon so gewesen. Er erinnerte sich an einen Tag, an dem es plötzlich sehr stark gehagelt hatte. Thomas hatte sich in einen Hauseingang geflüchtet und gesehen, wie die Blätter von den Bäumen gerissen wurden. Er rannte nach Hause. ‚Es ist auf einmal Herbst!‘ rief er, ‚alle Blätter sind von den Bäumen gefallen!‘ Seine Mutter sah aus dem Fenster. ‚Stimmt doch gar nicht! Wie kommst du denn da drauf?‘ Thomas sah, dass sie Recht hatte. Die Bäume standen noch in vollem Laub. ‚Hier nicht‘, sagte er, ‚aber in der Jan-van-Eyck-Straße! Da liegen alle Blätter auf der Straße.‘ – ‚Ach so‘, sagte die Mutter, und er sah ihr an, dass sie ihm nicht glaubte. Thomas ging in sein Zimmer und nahm das Heft, in dem er an seinem Buch schrieb. *Das Buch von allen Dingen* hieß es. Er nahm seinen

Stift und schrieb: ‚Es hagelte so stark, dass es die Blätter von den Bäumen riss. Und das ist wirklich passiert in der Jan-van-Eyck-Straße im Sommer 1951, als ich neun Jahre alt war.‘ Er schaute aus dem Fenster um nachzudenken, denn ohne Fenster konnte er nicht denken. Oder anders herum: Wenn ein Fenster da war, kam das Denken ganz von selbst. Dann schrieb er: ‚Später werde ich glücklich sein.‘“ (Kuijer 2006, 8)

Auch der ganz unvorbelastet auf den Text sich einlassende Leser wird durch diese Sätze nicht nur gespannt gemacht auf die Glücksreise des kleinen Thomas, der am Ende des Vorspanns auf die Frage, ob er später glücklich geworden sei mit einem klaren „Ja“ zitiert wird. Er wird durch die perspektivischen Wendungen und Formulierungen auch sofort in den Bann der Idee gezogen, dass Sprache, sobald sie aufgeschrieben ist, einen ganz eigenen Raum von Wirklichkeit entfaltet, der zwar einer realen Wirklichkeitserfahrung entlehnt ist, diese aber in einen anderen Raum hinein transzendiert, in eine Erfahrung von Sprache, und damit die ursprüngliche Wirklichkeitserfahrung dekonstruktivistisch dechiffriert und überhaupt erst zur Erfahrung werden lässt: Die „Dinge“, die Thomas sieht, sind natürlich andere als die, die die Anderen sehen, zunächst einmal infolge seiner besonderen Sicht auf Wirklichkeit, die ihn Dinge und Ereignisse stets im Zusammenhang mit ihrem Erfassen und gerade dadurch (wie in der *epoché* der Phänomenologie) erst als sie selbst sehen lässt. Das drückt sich zweitens dadurch aus, dass er diese Erfahrung auch ausspricht, dadurch eine weitere Brechung vornimmt und diese Brechung zugleich in seine Wirklichkeit integriert. Durch den Unglauben seiner Mutter veranlasst erfolgt dann eine neue Brechung, nämlich das Aufschreiben dieser schon aufgeladenen Erfahrung in sein Heft, aus dem – noch eine weitere Ebene – das Buch werden soll, das dann die Grundlage für das hier zu lesende Kuijer-Buch liefert. Und als Reflex auf die Unmöglichkeit, diese Komplexität von Ebenen und Sinngehalten sprachlich festzuhalten, sie aber gleichwohl sprachlich zum Ausdruck bringen zu können, transzendiert Thomas dieses Aufschreiben durch den nachdenklichen Blick aus dem Fenster (ganz direkt als Medium des Transzendierens) und die Formulierung und das Aufschreiben eines anderen schon performativ über sich selbst in Lebensführung hinausweisenden Satzes: „Später werde ich glücklich“. Auf das Sinnthema des Buchs bezogen ist dieser durch unterschiedliche Sprachebenen konstruierte Wirklichkeitsaufbau nicht weniger als das ersehnte Glück: Glück wird erreicht durch die Notation der Erfahrung in Sprache, im Buch von allen Dingen, von allen, weil es gleichsam eschatologisch die Chronologie der Ereignisse und Geschehnisse vorwegnimmt, die menschlichen Geschichten eigentlich nicht möglich ist: „Freilich fällt erst der erlösten Menschheit ihre Vergangenheit vollauf zu. Das will sagen: erst der erlösten Menschheit ist ihre Vergangenheit in jedem ihrer Momente zitierbar geworden.“ (Benjamin, III).

### 3.3 Interreligiöse Bildung: Die Macht des religiösen Worts

Die zuletzt für Literatur exponierte Selbstreferentialität von Sprache ist das Markenzeichen religiöser Texte. Wer diesen Tiefensinn nicht versteht, versteht religiöse Texte nicht, und umgekehrt vermag, wer ihn versteht, intensiv wie sonst nicht einzutauchen in den von uns behaupteten originären Erfahrungsraum Sprache. Luther brachte das auf den Begriff, wenn er hinsichtlich der Heiligen Bibel meinte, die Schrift lege sich selbstexplikativ aus, sei ihr eigener Interpret: *Scriptura sacra sui ipsius interpres*. Zur Veranschaulichung dieser auf den ersten Blick unverständlichen These erschien vor kurzem ein bemerkenswertes Buch, das wie kaum ein anderes mitten in den uns gerade interessierenden Diskurs, Kulturräume unter der Perspektive des Anderen zu beleuchten hinein führt: In bewusstem wie kritischem Blick auf die 114 Suren des Koran bzw. ihre Rezeption im islamischen, im interreligiösen, aber auch im sozio-kulturellen und -politischen Kontext gibt der französisch-tunesische Literaturwissenschaftler Abdelwahab Meddeb seinen Lesern 115 *Contres-Prêches*, „Gegenpredigten“ zu denken (Meddeb 2007). In der ersten Predigt, die entsprechend der *Al-Fatiha*, der (wörtlich) *eröffnenden* Sure, „Eröffnung“ betitelt ist, wird, ganz in Korrespondenz zur Thematik unseres Dienstags-Seminars, der Koran unter der „Perspektive des Anderen“ betrachtet und zugleich in seinem innersten Glutkern, seinem originären Offenbarungsanspruch, besiegelndes Wort Gottes zu sein. Auf der Oberfläche thematisiert und erläutert Meddeb eine Buchmalerei von 1314: Sie zeigt, wie der Prophet Mohammed vom Erzengel Gabriel die Offenbarung erhält.



Der dazu gehörige Text des Gelehrten Raschid ad-Din erzählt von der dreifachen Aufforderung des Engels Gabriel an Mohammed zu lesen, und zwar die traditionell ersten Verse, die dem Propheten als Koran offenbart wurden (96:1ff). Diese „Szene begründet den islamischen Mythos“, meint Meddeb (ebd. 6), jenen Mythos nämlich von dem einzigartigen und besiegelnden Offenbarungscharakter des Koran. Die Perspektive des Anderen aber kommt dadurch ins Spiel, dass sich zumindest der christliche Betrachter bei Bild wie Text unmittelbar an die Verkündigung des Engels Gabriel gegenüber Maria erinnert fühlt. Raschids Text zitiert sogar wörtlich das „Ave Maria“, das „Gegrüßet seist du“ (Lk 1, 28) und überträgt die Anrede von Maria auf Mohammed und den Inhalt der Offenbarung, das Wort Gottes, vom Christus auf den Koran. Die Interpretation Meddebs liegt nahe: Hier wird mit dem „Wille(n) zum Hybriden“ (Meddeb 2007, 9) ein ästhetischer und religiöser Topos aus islamischer Sicht in der Perspektive des Anderen formuliert, nämlich des Christentums und zudem von einem zum Islam konvertiertem Juden. Sogar die Jungfräulichkeit, dort hinsichtlich der Mutterschaft Mariens, hier hinsichtlich der Leseunfähigkeit des Propheten wird parallelisiert.

Was ist der Hintergrund dieser Parallelführung von Traditionen? Und was sind die didaktischen Konsequenzen? Zunächst zum Hintergrund: Offenkundig geht es Meddeb um die interreligiöse Auflösung oder Aufhebung des Einzigartigkeitsanspruchs von Religionen, hier zunächst des Islams und des Christentums, durch den Autor implizit auch des Judentums, ohne ihnen dabei ihre je besondere Einzigartigkeit zu nehmen. Wie ist das möglich? Islam wie Christentum betrachten ihre je eigene Religion als Siegel der Offenbarung, der für das Judentum parallele Ausdruck ist der des auserwählten Volkes. Gebunden sind diese Ausdrücke an die Offenbarung des Wortes Gottes, das im auserwählten Volk, dem Christusereignis und dem dem Propheten geoffenbarten Koran seinen Kulminationspunkt erreicht habe. Dass das so geoffenbarte Wort Gottes aber zugleich in seiner Einzigartigkeit gewahrt bleibt und doch die Möglichkeit unterschiedlicher Manifestation und Interpretation beinhaltet, auch das ist im Begriff *Wort Gottes* enthalten: Die Theologie des Islam wie die des Christentums bieten für *Wort Gottes* nämlich mindestens fünf unterschiedliche Bedeutungen auf, deren Vergleich, das scheint Meddebs Intention und zugleich eine erste didaktische Spur zu sein, zu gegenseitiger Verständigung der unterschiedlichen Ausprägungen der in der Tiefe gleichen oder zumindest vergleichbaren Sinnstruktur führt: Das Wort Gottes ist beiden Traditionen zunächst das, was Gott selber ist. Das Johannes-Evangeliums sagt es an seinem Beginn wörtlich, dass Gott selbst das Wort ist, das am Anfang war (Jo 1,1), der Koran spricht von der „Mutter der Schrift“ (umm al-kitâb, 43:4), die als Urschrift für den Menschen transzendent ganz bei Gott aufbewahrt ist. Als zweite Ebene ist mit Wort dasjenige gemeint, womit Gott gesprochen hat, um Welt und Mensch zu erschaffen. Eine hervorgehobene Stellung nimmt dann drittens das Wort Gottes als Zuspruch an den Menschen ein, um das Geschaffene zum Guten

zu wenden, was die Welt und der Mensch von sich aus nicht allein herstellen können. Das Neue Testament kennt dafür den Begriff *rhêma* in Absetzung vom schlicht gesprochenen *logos*. Dieser Zuspruch wird im Koran dem Propheten geoffenbart, im Neuen Testament der Maria. Beiden ist es zunächst in ihr Herz gegossen, und von Maria heißt es ausdrücklich, sie bewahre es in ihrem Herzen (Lk 2, 19). Auf einer vierten Ebene gewinnt dieser Zuspruch auch Gestalt. Das NT spricht darum davon, das Wort sei Fleisch geworden (Jo 1, 14), in Christus nämlich, eine Sinndeutung, die explizit auch der Koran in 4:171 aufgreift, auch wenn die konkretere Ausführung des Inkarnationsgedankens im Islam abgelehnt wird. Entscheidend und gleich ist beiden Traditionen aber das konkrete Aussprechen der Offenbarung, hier im vom Propheten rezitierten Ur-Koran, dort in der von Jesus ausgesprochenen Zusage Gottes. Schließlich ist fünftens dieses konkret erfahrene und ausgesprochene Wort Gottes auch nachlesbar, und zwar in dem diese Zusage und seinen Ursprung bekennenden Text, also im Koran als lesbarem Buch, arabisch *mushaf*, bzw. in den kanonisierten Büchern der *Bibel*.

Die praktische Konsequenz dieser Erläuterung ist eine doppelte: Zum einen eröffnet sich, wie Mohammed Arkoun meint, seitens des Islam durch „die koranische Unterscheidung zwischen der Urschrift und dem arabischsprachigen Koran“, seitens der anderen Religionen durch deren parallele Besinnung auf den praktischen Sinn und zugleich tieferen Kern ihrer heiligen Schriften gerade, „für die drei Traditionen theologischer Forschung ein gemeinsames Studienprogramm“ (Arkoun 68), nämlich die Offenbarung des Wortes Gottes im gemeinsamen Gespräch als gemeinsame Wahrheit und zugleich als Möglichkeit unterschiedlicher, nicht aber sich ausschließender Lesarten und Lebensformen entdecken zu können.

Zum zweiten, und das ist didaktisch konkreter, resultiert aus der Mehrperspektivität von *Wort Gottes* ein kreativerer Umgang mit einzelnen religiösen Texten, deren Sprache, wie ich im vorherigen Kapitel mit Meddeb referiert habe, als ein Erfahrungsraum ernst genommen wird, der nicht eindeutig mit äußeren Bedeutungen belegt wird und werden kann, der aber auch nicht rein rezeptiv von uns als Sinn konstruiert wird und werden kann, sondern der Kriterium wie Aufforderung ist zu je neuer Interpretation. Mit Begriffen der theologischen Tradition ausgesprochen meint das, einen Text nicht nur in seinem apophantischen Sinn oder Bedeutungsgehalt zu lesen, sondern – wenn auch immer vom Wortsinn (*sensus litteralis*), d.h. von dem so überlieferten Buchstaben ausgehend – als gleichberechtigter Ebene dem *sensus moralis* und dem *sensus anagogicus* nachzuspüren, das heißt ein Wort ernst zu nehmen als Symbol, d.i. als Zusammenballung, Verdichtung in es eingegangener lebendiger (das meint *moralis*) Erfahrungshintergründe und von ihm ausgehender, aus ihm herausführender Zumutungen ins je subjektiv zu führende Leben hinein und auf letzten Lebensinn aus (das meint *anagogicus*). Gerade die originär religiösen Textgattungen wie Gebete (Psalmen) oder die vielen ein Heils-Geschehen metaphorisch, symbolisch

oder mythisch formulierenden Texte bieten dafür reiche Möglichkeiten.<sup>8</sup> Genau hier liegt die nicht allein religionspädagogisch interessante besondere Leistung religiöser Texte, dass sie, sofern sie ernst genommen werden nicht nur als Aussage, sondern auch als Botschaft sowie als Zuspruch, in eminenter wie anderen Texte kaum möglicher Weise herausfordern, sich auf die Perspektive des Anderen einzulassen und gerade dadurch Räume der Kultivierung von Andersheit, Eigenheit und gelebter Toleranz zu eröffnen.

## Literatur

- Aristoteles (1894). *Ethica Nicomachea* (EN, o.J.). Hier zitiert nach der Paginierung des griech. Textes durch Bekker, in der griech. Ausgabe v. I. Bywater. Oxford: Univ. Press.
- Arkoun, M. (1999). *Der Islam: Annäherung an eine Religion*. Heidelberg: Palmyra. [frz: *L'Islam. Approche critique*. Paris 1992].
- Beck, U. (2008). *Der eigene Gott. Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen*. Frankfurt a.M.: Vlg. d. Weltreligionen (Insel).
- Bloch, E. (1963). *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cusanus [von Kues], N. (1453). *De Pace Fidei*. [Der Friede im Glauben. Zit. nach Philos.-Theol. Schriften. Gabriel, L. (Hrsg.). Bd. III. Wien: Herder 1967, S. 706–797].
- Derrida, J. (1983). *Grammatologie*. Frankfurt a.M. [frz: *De la grammatologie*. Paris 1967].
- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode*. 3. erw. Aufl. (1.1960). Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H.-G. (1970). *Sprache und Verstehen*. In: *Zeitwende* 41. Hier zit. nach GW, Bd. 2, Tübingen: Mohr, S. 184–198.
- Goethe, J. W. v. & Wilharm, S. (2006). *Der Zauberlehrling. Poesie für Kinder*. Berlin: Kindermann.
- Hegel, G. W. F. (1970). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Berlin: Nicolai 1821. Mit Hegels eigenhändigen Notizen und den mündlichen Zusätzen in Bd. 7 der Werke, ed. Moldenhauer, E. & Michel, K. M.. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1949). *Über den Humanismus*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Heidegger, M. (1956). *Was ist das – die Philosophie?* Stuttgart: Neske.
- Heidegger, M. (1959). *Unterwegs zur Sprache*. Stuttgart: Neske.
- Herder, J. G. (2001). *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Stuttgart: Reclam. [Nach der Bearbeitung der Erstaufl. 1772 durch Steig, R. in: SW Bd. 5, Berlin 1891].

<sup>8</sup> Ich habe selbst dazu eine Reihe von Modellen vorgelegt, z.B. zu Existenz Erfahrungen im Psalm 119 (Petermann: „Wer Ohren hat zu hören, der höre!“ Religiöse Sprache verstehen. In: P. Thomas & E. Martens (Hrsg.): *Religionsphilosophie. Praxishandbücher Philosophie/Ethik* Bd. 3. Hannover: Siebert 2004, 76ff), in der Noah-Geschichte Gen 6-9 (Petermann: Ein Zeichen geben. *Skizzen zur Erschließung religiöser Bilderbücher am Beispiel der Noah-Geschichte*. In: *Jahrbuch für Kindertheologie* 2003. Stuttgart: Calwer, S. 129ff), in der Verkündigung Lk 1 (Petermann: „...man hat immer ein Stück Gott in sich...“ – Von der Macht des göttlichen Wortes. In: Büttner, G. & Schreiner, M. (Hrsg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. *Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament*. Stuttgart: Calwer, 16ff) oder in den neutestamentlichen Jüngerberufungen (Petermann: „...hinaus in die Tiefe...“ Eine Skizze erfahrungsdimensionierter Bibelerkundung. In: Petermann (2003). *Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen*. Heidelberg: Helios, S. 276ff).

- Humboldt, W. v. (1963). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [1830 ff]. In: Werke III. Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1784). Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Berlinische Monatszeitschrift, Nov. 1784, S. 385–411. [Hier zit. aus: Werke. Band VI. von Weischedel, W. (Hrsg.). Frankfurt a.M.: Insel 1964]
- Kant, I. (1798). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Königsberg: Fr. Nicolovius. [Hier zit. aus: Werke. Band VI. Weischedel, W. (Hrsg.). Frankfurt a.M.: Insel 1964, 395ff].
- Kermani, N. (2001). Ein Riss durch die Zuckerwatte des New Age. Wahrhaftigkeit, Demut und Toleranz sind in allen Religionen verankert. Brauchen wir einen interreligiösen Dialog? In: Frankfurter Rundschau Nr.139/2001.
- Kuijjer, G. (2006). Das Buch von allen Dingen. Hamburg: Oetinger. [ndl.: Het boek van alle dingen. Amsterdam 2004].
- Lessing, G. E. (1779). Nathan der Weise. Berlin: Voß. [Hier zitiert nach der Zeilenzählung aus: Werke. Zweiter Band. München: Hanser 1971].
- Luckner, A. (2008). Fremdheit und Selbstorientierung. In: Thomas, Ph. & Benk, A. (Hrsg.). Negativität und Orientierung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 15–23.
- Meddeb, A. (2006). Der Koran als Mythos. In: Lettre International. Nr.73. Berlin, S. 21–23.
- Meddeb, A. (2007). Zwischen Europa und Islam. 115 Gegenpredigten. Heidelberg: Wunderhorn. [frz. Contre-Prêches. Chroniques. Paris: Ed.du Seuil 2006].
- Meister, M. (2007). Bienvenue, Hôtel de Tokyo. In: Frankfurter Rundschau 23.Nov.2007.
- MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2004). Bildungsplan für die Hauptschule. In: www.bildung-staerkt-menschen.de.
- Petermann, H.-B. (2008). Philosophieren und kompetenzorientierte Bildung. In: Rohbeck, J. (Hrsg.). Hochschuldidaktik Philosophie. (JB f. Philosophie und Ethik 8.2007). Dresden: Thelem, S. 32–55.
- Pennac, D. (1995). Afrika und blauer Wolf. Stuttgart: Franckh-Kosmos. [frz: L'Œil du Loup. Paris: Ed.Nathan 1982].
- Platon: M. (Men). Zit. i.d. Paginierung Stephanus, hier nach der Ausg. u. Übers. von Kranz, M., Stuttgart: Reclam 1994.
- Platon: Protagoras (Prot).(o.J.). Zit. i.d. Paginierung Stephanus, Übers. Schleiermacher, Fr., hier nach: Platon im Kontext. Griech.-dt. Parallelausgabe (CD-ROM). Berlin: Karsten Worms 2000.
- Postman, N. (1983). Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a.M.: Fischer. [amerik.Orig. The Disappearance of Childhood. New York: Delacort 1982].
- Rorty, R. (2001). Wahrheit und Wissen sind eine Frage der sozialen Kooperation. In: Süddeutsche Zeitung 4.12.2001.
- Rorty, R. & Vattimo, G. (2006). Die Zukunft der Religion. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stabile, G. (1984). Natur. IV. Humanismus und Renaissance. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 6, Basel: Schwabe, S. 455–468.
- Wittgenstein, L. (1921). Logisch-philosophische Abhandlung (Tractatus logico-philosophicus). In: Annalen der Naturphilosophie. Hg. v. Ostwald, W., Nr. 14, S. 185–262. [Zit. mit Nr. des Originaltextes nach der Ausgabe Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1960].
- Wittgenstein, L. (1953). Philosophische Untersuchungen. Zit. nach: Kritisch-genetische Edition. Hg. v. Schulte, J., Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001.
- Zirker, H. (1999). Der Koran. Zugänge und Lesarten. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.



Ingrid Dietrich

## **Kultur- und Konfliktraum Hauptschule**

### **1. Einleitung**

Die Hauptschule ist in die Diskussion geraten. Diese Schulform, die noch in den 60er Jahren die Mehrzahl aller SchülerInnen umfasste, die „praktisch bildbare“ junge Menschen in achtbare Handwerks- und Dienstleistungsberufe entließ und ihnen einen anerkannten Weg ins Leben bahnte, ist zum Sammelbecken der „Ausgesonderten“ geworden. Die Hauptschule gilt heute als die Schulform, deren Absolventen mit weitgehender Chancenlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu rechnen haben. Ihr wird ein niedriges Bildungsniveau und hohes Konfliktpotential attestiert. Mancherorts wird Hauptschule mit „Migrantenschule“ assoziiert.

In diesem Beitrag geht es darum, die Kultur der Aussonderung in unserem Schulsystem die für viele Konflikte innerhalb der Schulform Hauptschule verantwortlich ist, in Frage zu stellen. Die humanen Folgekosten dieser Aussonderungspraxis sollen thematisiert und die kulturalistischen Deutungsmuster, mit denen sie legitimiert wird, aufgedeckt werden. Dabei wird ein parteilicher Standpunkt aus dem Blickwinkel der „Ausgesonderten“ eingenommen. Speziell geht es um die Lage der am meisten von Aussonderung betroffenen Gruppe in unserem Schulsystem, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Neben lückenhafter Sprachbeherrschung im Deutschen als Zweitsprache auf Grund ihrer Sozialisationsbedingungen kommt bei ihnen zumeist ein niedriger sozioökonomischer Status als Aussonderungsgrund hinzu. Dieser Gesichtspunkt der sozialen Herkunft (Unterschicht oder Prekariat) sollte immer mitgedacht werden, wenn es um SchülerInnen mit Migrationshintergrund an der Hauptschule geht.

Denn unter der Minderheit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund gibt es freilich auch eine noch kleinere Minderheit von zweisprachig aufwachsenden, sorgfältig geförderten Akademikerkindern, die jedoch hier aus der Betrachtung ausgeklammert bleiben. Diese besuchen zumeist nicht die Hauptschule, da ihre Eltern – wie deutsche Eltern auch – alles ihnen zur Verfügung stehende „soziale und kulturelle Kapital“ (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 33) in die Waagschale werfen, um ihre Kinder vor diesem „Schicksal“ zu bewahren (vgl. dazu Dietrich 1997, S. 69 ff.). Eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Brücker/Ringer, Kurzbericht 1/2008) stellte allerdings fest, dass in Deutschland die hoch qualifizierten Zuwanderer rar sind und sich die Mehrzahl aus den Familien der ehemaligen gering qualifizierten GastarbeiterInnen rekrutiert (<http://www.iab.de/kurzber/2008/kb0108.pdf>).

Bei ihren Kindern der zweiten und mittlerweile dritten Generation wird weiter auf den Weg des Aussonderns gesetzt – selbst in den Hauptschulen, die ja die schon „Ausgesonderten“ beherbergen. Auf Grund unserer „Betriebsblindheit“ können wir uns zumeist ein Schulsystem ohne permanente Benotung (zum Zweck der Zuweisung der „Benoteten“ zu vermeintlich homogenen Lerngruppen) kaum vorstellen – wie mir viele Diskussionen in Seminaren mit angehenden jungen LehrerInnen zeigen. Die finnische Inspiration im Bildungsbereich – „Keiner darf verloren gehen“ und „Jeder wird so lange gefördert, wie er es braucht“ (vgl. dazu Ratzki 2003, S. 23–31 sowie den Film „Spitze. Schulen am Wendekreis der Pädagogik“ von Reinhard Kahl) ist nach dem PISA-Debakel in deutschen pädagogischen Diskussionen oft beschworen worden, löst aber keine Bereitschaft zur Änderung unserer Schulstrukturen aus.

Wie kann diese Situation verändert werden? Wenn schon an der Schulform Hauptschule festgehalten werden soll, wie können dann die Hauptschulen wieder zu einem Kulturraum werden, in dem SchülerInnen mit andersartigen Sozialisierungserfahrungen respektvoll empfangen und integriert werden, ohne immer wieder von Neuem Opfer von Aussonderungsprozessen zu werden?

Im Rahmen eines internationalen Vergleichs von Schulentwicklungsprozessen im Kontext von Migration formuliert Mechthild Gomolla Fragen, die über punktuelle Einzelmaßnahmen hinausgehen und die einen „Perspektivenwechsel in der Diskussion über die Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ markieren: „Wie ist das institutionelle Setting im Unterricht, im Schulhaus sowie im Schulumfeld zu gestalten, um das Lernen aller Kinder zu fördern? Und wie können schulische Lernkulturen ermutigt werden, in denen Fragen der ethnischen Gleichheit und Diskriminierung kein Randthema mehr bleiben“, sondern „zur praktischen Herausforderung in den Institutionen werden, bei der Erfüllung ihres regulären Geschäfts?“ (Gomolla 2005, S. 264).

Diese Fragestellung leitet meine Ausführungen. Ich werde also keinen Beitrag zur sog. Ausländerpädagogik (der veraltete Terminus mit seiner aussondernden Assoziation hält sich immer noch!), zum Interkulturellen Lernen, oder zur Allgemeinen Pädagogik halten. Ich möchte einen Beitrag liefern zu einer Bildungs- und Strukturdiskussion über die Umgestaltung unseres Bildungswesens angesichts gewandelter Zielgruppen, die uns alle angeht. Wenn denn der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund mehr als ein Drittel aller SchülerInnen ausmacht: Wie geht dann unser Schulsystem mit ca. einem Drittel dieser SchülerInnen um?

## 2. SchülerInnen mit Migrationshintergrund an der Hauptschule – eine kritische Bestandsaufnahme

Menschen mit Migrationshintergrund sind laut Mikrozensus 2005 sowohl ausländische als auch deutsche StaatsbürgerInnen, also auch SpätaussiedlerInnen, eingebürgerte Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund und die Kinder von Ausländern, die sich seit acht Jahren in Deutschland aufhalten und somit Anspruch auf die deutsche Staatsbürgerschaft haben. Auch Flüchtlinge und AsylbewerberInnen (ob nur geduldet oder anerkannt) sind mit eingeschlossen. Der Begriff umfasst Eingebürgerte mit persönlicher Migrationserfahrung ebenso wie deren Kinder, ohne Migrationserfahrung. Demnach betrug der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund im Jahre 2005 18,6% an der Gesamtbevölkerung (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 139f.). Bei den unter 25jährigen ist der Anteil der Migranten noch höher und tendenziell steigend: 0–6 Jahre: 32,5%; 6–10 Jahre: 29,2%; 10–16 Jahre: 26,7%; 16–25 Jahre: 24,3% (ebd. S. 143).

Durch diese neue Zählung des Mikrozensus hat sich die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund mehr als verdoppelt. Dadurch wird gleichzeitig deutlich, dass Politik und Bildungsverwaltung das Ausmaß der Aufgaben, dieser Bevölkerungsgruppe gerecht zu werden, lange unterschätzt haben. Erst durch das Zuwanderungsgesetz von 2005 (wörtlich: „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration“) wurden überhaupt umfassende und einheitliche gesetzliche Regelungen für diese Bevölkerungsgruppe geschaffen. Die Einbürgerung wurde erleichtert, sowohl für lange in der Bundesrepublik lebende „AusländerInnen“ wie auch für deren Kinder.

Damit ist jedoch noch nicht automatisch die Chancengleichheit für Menschen mit Migrationshintergrund garantiert. In der Tat besuchen fast doppelt so viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Hauptschule als deutsche SchülerInnen.

Der Bericht „Bildung in Deutschland“ des herausgebenden Konsortiums Bildungsberichterstattung 2006, weist auf den überproportional hohen Anteil von MigrantenschülerInnen an Hauptschulen hin:

### *„3.2 Übergänge im allgemeinbildenden Schulwesen*

*Die PISA-Befunde zeigen: Während Schüler ohne Migrationshintergrund sowie Schüler aus der Herkunftsgruppe der sonstigen Staaten vor allem in Realschulen und am Gymnasium anzutreffen sind, besuchen Schüler mit mindestens einem Elternteil aus der Türkei, sonstigen Anwerbestaaten und der ehemaligen Sowjetunion vornehmlich Haupt- und Realschulen. Innerhalb der zuletzt genannten Herkunftsgruppen zeigen sich dabei erhebliche Differenzen: So ist fast jeder zweite türkische Schüler an einer Hauptschule und nur jeder achte am Gymnasium. Von den Schülern aus den sonstigen Anwerbestaaten ist ein Drittel an der Hauptschule und ein Viertel an einem Gymnasium“*

*Quelle: [http://www.bildungsbericht.de/daten/h\\_web.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten/h_web.pdf), S.15*

Schon die erste internationale PISA-Studie aus dem Jahr 2000 brachte für Deutschland bestürzende Zahlen und Fakten zu Tage. Die Autoren stellten

im Kapitel 8: „Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb“ fest, dass die Migrantenkinder und –jugendlichen im Hinblick auf Bildungsbeteiligung noch lange nicht mit den deutschen Kindern und Jugendlichen gleichgezogen haben. Bei Jugendlichen aus reinen Zuwandererfamilien (bei denen beide Eltern zugewandert sind) „findet man eine Bildungsbeteiligung, wie sie in Deutschland etwa 1970 anzutreffen war. Der Hauptschulbesuch beträgt noch knapp 50 Prozent, und ein relativer Gymnasialbesuch von 15 Prozent macht die Distanz zu dieser Schulform sichtbar.“ (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000, Opladen 2002, S. 373). Ein Befund des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg aus dem Jahre 2007 unterstreicht den Sachverhalt der institutionellen Diskriminierung: Mehr als 30% der Jugendlichen, die ohne Hauptschulabschluss die allgemeinbildenden Schulen verlassen, sind Ausländer. Entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil dürften dies hingegen nur etwa 12% sein.

Angesichts dieser Befunde dürfte offensichtlich geworden sein, dass die Institution Schule in Deutschland bei der Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht sehr erfolgreich war. Nach Helmut Fend kommen der Schule vier soziologische Funktionen zu: die Qualifikationsfunktion, die Selektions- bzw. Allokationsfunktion, die Integrationsfunktion und die Funktion der Kulturüberlieferung. Die *Qualifikation* von Migrantenkindern ließ in den letzten Jahrzehnten – vorsichtig ausgedrückt – sehr zu wünschen übrig; sie wurden in überproportional hohem Maße „Opfer“ des *stark selektiven Charakters* unseres Schulsystems (vgl. dazu Gomolla/Radtke 2002), und von einer erfolgreichen Integration kann angesichts der hohen „Drop-out“-Quote der MigrantenschülerInnen ohne Schulabschluss nicht gesprochen werden. Die *Kulturüberlieferung* erschöpft sich hauptsächlich in sprachlichen und kulturellen Assimilationszumutungen („...,wenn die hier leben und lernen wollen, sollen sie sich uns anpassen...“) die Konzeption der „Interkulturellen Bildung und Erziehung“, die schon 1996 durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz verbindlich vorgegeben wurde, ist längst noch nicht in das Bewusstsein, geschweige denn in die Praxis der pädagogisch Tätigen eingegangen (vgl. [http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1\\_Interkulturelle%20Bildung.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf)).

*Alle* SchülerInnen, auch die mit anderer als deutscher Muttersprache, haben jedoch einen gesetzlichen Anspruch darauf, effektiv unterrichtet und - ausgehend von ihrem Lernniveau - gefördert zu werden. Es geht nicht an, sie durch eine weit verbreitete Praxis des Unterrichts „über ihre Köpfe hinweg“ und durch eine Leistungsüberprüfung, die auf ihre speziellen Lernausgangslagen keine Rücksicht nimmt, „wegzuselektieren“.

In Deutschland gelingt die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur unter der Bedingung einer möglichst raschen, reibungslosen sprachlichen und kulturellen *Assimilation*. Die psychischen Kosten dieser Assimilation werden nach wie vor den Betroffenen selbst aufgebürdet. Tatsächlich wird im Unterricht der Regelklassen, der immer noch sehr häufig als Frontalunterricht erteilt wird, wenig Rücksicht

auf ihre Lernvoraussetzungen und ihre Lebenswelten genommen. Sie können ihr andersartig geprägtes „kulturelles Kapital“ nicht einbringen in ein weitgehend monokulturell geprägtes deutsches Schulsystem, in dem nur diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten positiv zu Buche schlagen, die mit dem Wissensschatz der Mehrheitsgesellschaft und deren monokulturell geprägten Normen übereinstimmen. Ein Unterricht, der durch Binnendifferenzierung und Einbeziehung von Hilfen für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache den Lernbedürfnissen dieser SchülerInnengruppe Rechnung trägt, ist weitgehend nicht die Regel.

Besonders die schwache Lesekompetenz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellt eine entscheidende Hürde für den Schulerfolg dar. Diese ist spezifisch schlecht ausgeprägt bei Jugendlichen, die aus einem Elternhaus kommen, wo beide Eltern zugewandert sind. Hier steigt der Anteil der extrem schwachen Leser auf 20 Prozent. Exzellente Beherrschung der deutschen Sprache und die souveräne Bewältigung auch schwieriger Texte sind nur noch bei zwei Prozent anzutreffen. Die Autoren betonen: „Besonders auffällig ist das Ergebnis, dass fast 50% der Jugendlichen aus zugewanderten Familien die elementare Kompetenzstufe I im Lesen nicht überschreitet“. (Deutsches PISA- Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 376). Dies gibt zu denken, da die Autoren der PISA-Studie gleichzeitig das Faktum herausstellen, dass über 70% der getesteten Jugendlichen ihre gesamte Schulzeit in Deutschland absolviert haben. Noch nicht einmal ihre lange Verweildauer im deutschen Schulsystem setzt sie also in den Stand, mit ihren deutschen AltersgenossInnen in der Sprach- und Lesekompetenz gleichzuziehen.

Da alle schulischen Leistungen *Sprachleistungen* sind (auch in den sogenannten Sachfächern), betrifft die hohe Selektivität des deutschen Schulwesens, dessen Selektionskriterien hauptsächlich sprachlicher Natur sind, hauptsächlich anderssprachig primärsozialisierte SchülerInnen. Diese haben einen enormen sprachlichen Rückstand in Deutsch aufzuholen. Nach einer plausiblen Hochrechnung von Clemens Eggers (1988) kommen deutsche Kinder aus einheimischen Familien mit 20.000 Stunden Spracherfahrung mit der deutschen Sprache zur Schule, während Migrantenkinder, selbst wenn sie den Kindergarten in Deutschland besucht und außerdem viel mit deutschen Kindern gespielt haben, es höchstens auf 5.500 Stunden Umgang in und mit der deutschen Sprache bringen.

Wenn Kinder, die schwerpunktmäßig eine muttersprachliche Primärsozialisation durchlaufen haben, nach Schuleintritt mit den einsprachig deutsch aufgewachsenen Kindern konkurrieren und innerhalb von zwei Jahren (bis zur ersten Zeugnisbewertung) auf den gleichen Stand gelangen sollen wie die deutschen Kinder, so müssen sie schon sehr intelligent sein – besonders weil die deutschen Lehrkräfte in den meisten Fällen nicht in der Lage sind, diesen Kindern die nötige Anleitung und Hilfestellung beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zu geben, da ihnen eine qualifizierte Ausbildung dafür fehlt.

Was liegt also näher, als verstärkte Anstrengungen zu unternehmen, um diesen jungen Menschen einen Weg in die deutsche Gesellschaft zu bahnen? Was die Versäumnisse im Hinblick auf die Integration von jungen Menschen mit Migrationshintergrund angeht, so beunruhigen sie inzwischen auch die Politik. Maria Böhmer, Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, kritisiert zunächst die kulturelle oder sprachliche Distanz der Migranten zur deutschen Mehrheitsgesellschaft und sieht – wie die Mehrheit der Bundesbürger – deren mangelnde Integrationsbereitschaft der Migranten als Grund an, weshalb SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf der Hauptschule landen. Ein vorsichtiges Umdenken von dieser wohlfeilen Beschuldigungspraxis deutete sich jedoch bei Böhmer an, als sie anlässlich der Verabschiedung eines bundesweiten Integrationsplans betonte: „Wir können uns nicht leisten, dass es eine verlorene Generation in unserer Gesellschaft gibt“. Als Schlüssel zur besseren Eingliederung von Zuwanderern sieht Böhmer die Bildung. Die Aufgabe könne aber nicht allein vom Staat geleistet werden, sondern müsse in der gesamten Gesellschaft wachsen. Die Deutschen müssten ihrerseits Menschen, die herkommen, willkommen heißen. (<http://www.tagesschau.de/inland/integrationsplan2.html>).

Inzwischen wurde denn auch eine große nationale Integrations-Initiative ausgerufen. Im Juni 2007 haben sich Bund, Länder, Kommunen sowie zahlreiche Verbände auf den Nationalen Integrationsplan verständigt. Dieser umfasst mehr als 400 Maßnahmen und Selbstverpflichtungen, die von Sprachausbildung und erleichterten Ausbildungszugang bis zu Frauen- und Kulturförderung reichen.

Auch der Integrationsbeauftragte der baden-württembergischen Landesregierung, Justizminister Prof. Dr. Ulrich Goll (FDP), kündigte die Erarbeitung eines baden-württembergischen Integrationsplans an. Der Nationale Integrationsplan sei eine gute Grundlage auch für den Integrationsplan Baden-Württemberg, der bis Jahresende 2008 vorliegen werde, führte Goll aus. Schwerpunkte seien hier der Ausbau der Deutschförderung bereits im Vorschulalter, die verstärkte Einbeziehung der Eltern in Kindergarten und Schule und die Verbesserung der Schul- und Ausbildungsergebnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (<http://www.justiz.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/menu/1209282/index.html>).

Zur Realisierung dieser Intentionen will der Minister sich auf einen Weg begeben, der im Interkulturellen Kompetenzzentrum der Pädagogischen Hochschule Heidelberg schon seit mehreren Jahren erfolgreich beschritten wird: „Ich kann mir gut vorstellen, dass Lehramtsstudierende künftig während ihres Studiums eine Patenschaft für einen Schüler oder im besten Falle eine Familie mit Migrationshintergrund übernehmen und als „Bildungs-Coach“ tätig werden. Der Vorteil etwa gegenüber einem theoretischen Zusatzstudium der interkulturellen Pädagogik liege in der Praxiserfahrung. Die Studierenden erhalten einen direkten Einblick in die Lebenswelt ihrer künftigen Klientel – eine Welt, die ihnen im Normalfall zu Beginn ihres Arbeitslebens häufig noch fremd ist. So soll die kulturelle Distanz der vorwiegend

mittelschichtgeprägten LehrerInnen gegenüber ihrer Klientel mit andersartigem kulturellem Hintergrund abgebaut werden (vgl. dazu <http://www.jum.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/-s/mgrg011fxm839kslnm8h6de2oy49e54/menu/1203208/index.html?ROOT=1153239>).

Die Liga der Freien Wohlfahrtsverbände hat sich schon mit einem Beitrag zu diesem Integrationsplan Baden-Württembergs zu Wort gemeldet. Nach den Erfahrungen der Verbände in der Beratungs- und Projektarbeit ist für die individuelle und soziale Integration der Menschen mit Migrationshintergrund das Gefühl der Anerkennung und Wertschätzung von zentraler Bedeutung. Diskriminierungserfahrungen können auch noch in der 2. oder 3. Generation negative Folgen für die Integration haben. Von daher sehen es die Verbände als eine ihrer zentralen Aufgaben an, dazu beizutragen, ein Klima der Akzeptanz und Wertschätzung zu schaffen, zu erhalten und Vorurteile abzubauen (Integrationsplan Baden-Württemberg: der Beitrag der Verbände der Freien Wohlfahrtspflege sowie der Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg, internes Arbeitspapier).

Ein weiteres Problem, das es zu lösen gilt, liegt in der nicht hinnehmbar hohen Ausbildungs-Abbruchquote von 30 Prozent bei Migranten. Auch hier sorgen sich inzwischen die Politiker um den oftmals nicht geglückten Übergang dieser benachteiligten Jugendlichen von der Hauptschule in den Beruf. Justizminister Goll als Integrationsbeauftragter in Baden-Württemberg führt dazu aus:

*„Ich denke deshalb an einen engen und kontinuierlichen Dialog sowie eine Zusammenarbeit der bildenden und berufsbildenden Schulen Baden-Württembergs mit allen Bereichen der Wirtschaft und den Agenturen für Arbeit, um die jungen Menschen bestmöglich auf die Anforderungen in der Arbeitswelt vorzubereiten.“* (<http://www.jum.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/-s/mgrg011fxm839kslnm8h6de2oy49e54/menu/1203208/index.html?ROOT=1153239>)

In der Tat zeigen wissenschaftliche Untersuchungen – wie das Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (vgl. dazu Reißig/Gaupp 2007, S.10 ff.) – wie schwierig es für junge MigrantInnen ist, aus der Hauptschule heraus einen Weg in das Berufsleben zu finden:

*„... nur gut ein Drittel der jungen Migranten befand sich im November 2005 in Ausbildung, bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund war es gut die Hälfte. Die Wahrscheinlichkeit für eine Ausbildung lag für die in der Türkei geborenen Jugendlichen immer noch unter dem Durchschnitt aller Migrantinnen und Migranten...“* (ebd. S. 14)

Diese Situationsbeschreibung legt nahe, die Jugendlichen mit Migrationshintergrund selbst als Problem zu betrachten und die sozialstrukturellen Probleme als Resultat ihrer – wie auch immer defizitär eingeschätzten – Persönlichkeitseigenschaften anzusehen. Man könnte jedoch auch den Umkehrschluss wagen und behaupten, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht die Verursacher dieser Situation sind, sondern deren Opfer – denn sie haben an Hauptschulen in Ballungsgebieten nur sehr geringe Chancen, erfolgreich zu lernen und qualifizierte Schulabschlüsse zu erwerben.

### 3. Zur unterschiedlichen Qualität von Hauptschulen

Integration braucht geeignete schulische Bedingungen, wenn sie gelingen soll. Viele der Hauptschulen in Deutschland bieten diese Bedingungen nicht. Trautwein/Baumert/Maaz weisen in einer Untersuchung mit dem Titel „Hauptschulen = Problemschulen?“ (2007) darauf hin, dass es drei Typen von Hauptschulen gibt, deren ungünstigster gekennzeichnet ist durch eine Ballung von SchülerInnen aus Problemfamilien und aus Migrantenfamilien, in denen nicht Deutsch gesprochen wird (S. 5). An diesen Schulen sinken – so die Autoren – die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler (S. 7). Anstatt die von schulischer Selektion Betroffenen, die keine Alternative zum Besuch solcher Schulen haben, für ihr Versagen selbst verantwortlich zu machen, sollte über Möglichkeiten nachgedacht werden, diese Sammelbecken von Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Migrantenfamilien gar nicht erst entstehen zu lassen. Auch die Autoren der oben genannten Studie betonen, „dass sich eine Sicherung der Arbeitsfähigkeit der Hauptschule vermutlich nur erreichen lässt, wenn sie Anlaufstelle für eine ausreichend breite und heterogene Schülerklientel ist.“ (S.6) Schulen mit einem überproportional hohen Anteil an MigrantenschülerInnen, der in manchen Fällen über 80% liegen kann, bieten keine günstigen Bedingungen für Integration, sondern sind Aufbewahrungs-Anstalten für junge Menschen, die längst resigniert haben und den Schulbesuch nur noch auf Grund des gesetzlichen Schulzwangs durchziehen.

Es wird in den Statistiken oft darauf hingewiesen, dass gerade ein hoher Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Arbeit an Hauptschulen wesentlich erschwert. Diese Logik spricht auch aus folgender Passage des Bildungsberichts 2006:

*„...etwa ein Fünftel der Hauptschulen in Deutschland in problematischen Lernkontexten arbeitet, die durch einen sehr hohen Migrantenanteil in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler, geringen kognitiven Grundfähigkeiten, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen gekennzeichnet sind.“*

*Quelle: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>*

Auch im Nationalen Bildungsplan finden sich Äußerungen zu dieser Problematik der so genannten Brennpunkt-Schulen: „Schulen mit hohem Migrationsanteil arbeiten häufig in einem sozialen Umfeld, das durch eine relative Isolation und Ausgrenzung sozialer und ethnischer Gruppen geprägt ist. Dauerhafte Segregation hat Einfluss auf das Lernverhalten und die Lernleistung. Es gibt Hinweise auf ein beträchtliches Ausmaß der Segregation. So zeigt PISA 2000, dass bundesweit etwa jede fünfte Hauptschule unter sehr problematischen Bedingungen arbeitet. Jeder vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund besucht in der Sekundarstufe I eine Schule, in der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Mehrheit stellen. (Nationaler Integrationsplan, Arbeitsgruppe 3, S. 9).

Hierzu fallen uns die spektakulären Berichte über die Rütli-Schule in Berlin und andere skandalträchtige Presse- und Fernsehberichte ein. Der mit

dem Grimme-Preis geehrte Spielfilm „Guten Morgen, Herr Grothe“ (Regie: Lars Kraume; Drehbuch: Beate Langmaack), gibt einen sehr realistischen Einblick, wie sich eine Zusammenballung junger Menschen mit massiven sozialen Problemen (junge Deutsche aus dem „Prekariat“ und aus zerbrochenen Familien, junge Spätaussiedler, Flüchtlinge aus Asien, Mädchen und Jungen mit türkischem Migrationshintergrund) auf die Unterrichtsarbeit auch engagierter junger LehrerInnen auswirkt. In einer Beschreibung des Films heißt es: „Die Klasse ist ein Potpourri des Einwanderungslandes Deutschland und ein Mix der für dieses Genre typischer Klassencharaktere. Die stoische Dauerwolkmanhörerin, der stille Asiate, der auf die Rolle des Prügelknaben abonniert ist, der romantische Russlanddeutsche, die Clowns, frühreifen Früchtchen, die Störenfriede, Streber und geistig Abwesenden. Und dann ist da wie in jedem Film der eine, der das Klassenklima prägt und an dem sich alle die Zähne ausbeißen: Nico, Sorgenkind der ganzen Schule und auch von Herrn Grothe. Intelligent, aber aggressiv, schlagfertig und redegewandt, aber mit einer Leseschwäche, antriebslos aber auch auf der Suche nach etwas, das ihn bewegt, will Aufmerksamkeit und jemanden, der ihn lobt und meint mit seinen Terror genau das zu erreichen. Herr Grothe trifft es ganz gut, als er sagt: „Zwei Jahre der König und 40 Jahre Hilfsarbeiter“. Obwohl er Recht hat, trifft es Nico, denn der Junge ist nicht blöd, meint manchmal zu verstehen, was auf dem Spiel steht. ([http://www.festivalblog.com/archives/2007/02/unser\\_lehrer\\_he.php5](http://www.festivalblog.com/archives/2007/02/unser_lehrer_he.php5))

Dass an solchen Hauptschulen in einem von Gewalt, Rohheit und Aufsässigkeit geprägten Klima auch der Lernerfolg gering ist, lässt sich nachvollziehen. Es ist fraglich, ob hier pädagogische Anstrengungen überhaupt noch fruchten. So scheitert denn auch der sehr engagierte Lehrer Grothe in seinem Bemühen um Nico, den er auch durch persönliche Beziehungsangebote aus seiner „Versager-Ecke“ herauszulocken versucht.

Wahrscheinlich kann an diesen Hauptschulen mit problematischem Sozialkontext nur eine konzertierte Aktion von Jugendhilfe, außerschulischen Bildungsangeboten und individuell differenzierter Pädagogik sowie eine entschlossene Veränderung der Schulkultur Wirkung zeigen. Ehe dieser Aspekt näher betrachtet wird, soll zunächst eine kurze Auseinandersetzung mit dem Begriff *Kultur* eingeschoben werden, der immer mehr zu einem Instrument der Ausgrenzung verkommt. Gilt doch die „andere Kultur“ der Menschen mit Migrationshintergrund zunehmend als Alibi, ihnen reale Integrationschancen vorzuenthalten. Von politischen Auseinandersetzungen über *Parallelgesellschaften*, in denen sie sich angeblich so gern sammeln, bis hin zu der populären Volksmeinung, „*die wollen sich ja gar nicht integrieren!*“ reichen die Argumente in der öffentlichen Diskussion. Es ist ein wichtiges Anliegen der Interkulturellen Pädagogik, diese kulturalistischen Denk- und Verfahrensmuster zu durchbrechen, die weitgehend eine Alibi-Funktion für verdeckte oder auch offene Formen der Diskriminierung haben.

#### 4. Definitionen zum Begriff „Kultur“

Der Begriff „Kultur“, für den es unzählige Definitionen gibt, ist ein Konstrukt. Wir wollen uns nicht inhaltlich auf das Feld dieser Vielzahl an Definitionen begeben und zu unterscheiden versuchen, welches die Richtige ist. Interessieren soll uns vielmehr die Funktion, die diesem Begriff in den aktuellen Diskussionen über Zuwanderung, Schule und Bildung zukommt. Die Vorstellung von „Kulturen“, die aufeinanderprallen, die unvereinbar sind, sich überlagern oder schleichend unterwandern, entstammt einem veralteten Vorstellungs-Arsenal. Bei dem Begriff „Kultur“ sollte man nicht an hermetisch abgeschlossene Blöcke oder Sinnsysteme denken. Der gebräuchlichste moderne Kulturbegriff ist der eines Zeichen- und Orientierungssystems, das Menschen im Zusammenhang mit ihrer Lebenswirklichkeit entwickeln. Wer diese Lebenswirklichkeit teilt, ist Teil des Systems.

Es ist sinnvoll, die quasi materialisierte Vorstellung von Kulturen als „Kulturkreise“ oder „Kugeln“, an die die Individuen mit unzerreißbaren Ketten geschmiedet sind und die sie lebenslang mit sich herumschleppen, zu ersetzen durch ein anderes Bild: das eines beweglichen Netzes oder eines Gewebes mit fließenden Übergängen und unterschiedlichen Verdichtungen (Holzbrecher 2004, S. 86 f, in Anlehnung an Thomas Meyer).

So definiert denn auch Clifford Geertz (1983) Kultur als „das Geflecht von Bedeutungen, in denen die Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten“. In ähnlichem Sinne definieren Clarke u.a. (1981) Kultur als „Landkarten der Bedeutung, in denen Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert sind“ (zitiert nach Auernheimer 2003, S. 73 ff).

Wichtig ist außerdem die Unterscheidung zwischen einem „engen“ Kulturbegriff, der sich auf Objektivierungen der Hochkultur bezieht, und einem weiteren Kulturbegriff, der Elemente der so genannten Alltagskulturen mit umfasst:

- Werte und Normen (auch enthalten in stillschweigenden Verhaltenserwartungen des Alltags)
- symbolische Verwendung von Dingen des Alltagslebens
- Rituale des Miteinander-Kommunizierens
- Wohnformen, Wohnstile Accessoires
- Kleidung, Selbstpräsentation

Diese Definitionen lassen erkennen, dass die „eigene“, vertraute Wirklichkeit immer schon von fremden Elementen durchzogen ist – genauso, wie die vermeintlich „Fremden“ sich schon weitgehend unserer Wirklichkeit angepasst haben. Dadurch erhält die Kultur ihre Dynamik und Wandlungsfähigkeit. Diese Vorstellung eines hochkomplexen, beweglichen, nicht fassbaren Bedeutungsnetzes passt in das Verständnis einer globalisierten Welt. Zu dieser Vorstellung von Kultur gehört der Begriff der Kommunikation untrennbar hinzu. Kommunikation wird durch Netzwerke kodiert, hervorge-

bracht und übermittelt, wie umgekehrt Netzwerke erst durch Kommunikation entstehen. Klare Abgrenzungen sind in Einwanderungsgesellschaften nicht möglich, deren Kennzeichen die kulturelle Hybridität ist (vgl. dazu Auernheimer 2003, S. 71).

Im Schulalltag wird allerdings immer noch exzessiv Gebrauch gemacht von Denkmustern in klar erkennbaren Differenzlinien. Hier wird kräftig ethniert, wenn die Rede von einer „anderen Kultur“ bestimmter MigrantenschülerInnen oder ihrer Eltern ist. Diese wird dann oft ins Feld geführt, um unsere besonderen Schwierigkeiten zu erklären, mit Einzelnen aus diesen Gruppen klar zu kommen. Derjenige, von dem dies gesagt wird, hat dabei schlechte Karten. Er wird nicht mehr als Individuum wahrgenommen, sondern quasi automatisch zum Repräsentanten einer Fremdgruppe, die anders ist als wir (d.h. eine fiktive „in group“). Die Existenz von Fremden schweißt uns automatisch in fiktiver Gemeinsamkeit zusammen und stachelt gerade dazu an, unsere Macht als Majorität auszuspielen: die Macht, die Anderen als *anders als wir* wahrzunehmen, zu definieren und sie dadurch auszugrenzen.

Doch selbst wenn die solchermaßen Ausgegrenzten alle Anstrengungen unternehmen, so zu werden wie wir, garantiert ihnen dies noch längst nicht die volle Akzeptanz. Assimilation ist keine Garantie für Zugehörigkeit. Die Akzeptanz kann von der Majorität jeweils in Ausübung ihrer Definitionsmacht gewährt oder verweigert werden (ebenso wie z.B. das Aufenthaltsrecht in verschiedenen Abstufungen, das Wahlrecht, die deutsche Staatsbürgerschaft...). Die Zugehörigkeit zu Gruppen von „Anderen“ kann rein fiktiv sein (wie bei den Versuchsanordnungen Tajfels zur „social identity theory“) und dennoch handfeste soziale Konsequenzen haben (vgl. dazu die „social identity theory“ von Tajfel und Turner, u.a. in Tajfel, H. (1982).

Dies bekommt auch die größte Migrantengruppe in Deutschland zu spüren: die Menschen mit türkischem Migrationshintergrund. Sie gelten in der Ansicht der Öffentlichkeit, in den politischen und leider auch den pädagogischen Diskursen als kaum integrierbar. Das hat natürlich im Verlauf der nunmehr ca. 50-jährigen Geschichte der deutsch-türkischen Migration auch erhebliche Auswirkungen auf die Integrationsbereitschaft dieser Migrantengruppen. Werner Schiffauer, der wohl beste Kenner der türkischen Migrantenkultur in Deutschland, erklärt deren trotzige Selbst-Segregation so:

- Die erste Generation wandte sich den eigenen Normen und Werten auf Grund von Zuschreibungsprozessen „von außen“ zu. Sie entwickelte gleichzeitig ...Angst vor dem Verlust der Kinder auf Grund der Tatsache, dass sie in einer anders geprägten Gesellschaft aufwachsen würden. Das Motiv war Selbstbehauptung auf Grund einer gespürten Differenz.
- Die zweite Generation wehrte sich gegen die Festlegungen ihrer kulturellen Identität, sowohl von Seiten des Elternhauses als auch von Seiten der deutschen Gesellschaft. Das vorherrschende Gefühl ist Wut auf die deutsche Seite, parallel zu dem Gefühl, Mitglied der deutschen Gesellschaft zu sein.

- Die dritte Generation, denen die jetzigen SchülerInnen in der Hauptschule angehören, wuchs mit dem Gefühl auf, dass es ihr selbstverständliches Recht ist, in Deutschland zu sein. Hier kommt es zu einer offensiven Behauptung von türkischer Identität, auch auf Grund eigener oder berichteter Diskriminierungserfahrungen: „Mach mich nicht an!“ (Schiffauer 2002).

Diese Generation, die von außen betrachtet kaum mehr Unterschiede zur Mehrheitsgesellschaft aufweist, betont am nachdrücklichsten und selbstbewusstesten die kulturelle Differenz. Wut auf die Arroganz der Mehrheitsgesellschaft, ihre unhinterfragten Normen und Assimilationszwänge, ist die vorherrschende Stimmungslage. Die eigene türkische Identität wird offensiv betont, z.B. im aggressiven Rap oder in der Selbstbezeichnung als „Kanaken“ (Feridun Zaimoglu), Turkish Power Boys etc. Der Protest dagegen, als zurückgeblieben, defizitär oder irrational eingestuft zu werden, nimmt aggressive Formen an, und diese zeigen sich wiederum als Reibungsverluste und Gewaltausbrüche im schulischen Alltag, der wenig Rücksicht auf ihr trotzig behauptetes Anderssein nimmt. Denn die Institution Schule ist eine einzige große „Homogenisierungs-Anstalt“, die nach monokulturellen Standards funktioniert. Qualifikationen der MigrantenschülerInnen – wie die Beherrschung von zwei oder mehr Sprachen, die Fähigkeit, sich kompetent in verschiedenen kulturellen Kontexten zu bewegen – werden bei der Selektion kaum relevant. Diese letztere Funktion hat sich in letzter Zeit fast verselbständigt und überwiegt im Bewusstsein der Beteiligten alle anderen Funktionen der Schule. Jeder weiß es: In der Schule als großer „Selektionsmaschine“ wird unterschieden zwischen denjenigen, die die Chance haben, zu den Schalthebeln von gesellschaftlicher Macht und Einfluss zu gelangen, und denjenigen, die „unten“ bleiben und dies auch noch freiwillig akzeptieren, weil ihnen mit dem Anschein von Objektivität die „Unfähigkeit“ bescheinigt wurde, höhere und bessere Positionen auszufüllen. Auffälligerweise sind dies vor allem die Kinder der Fremden, die mit anderen Sprachen und in anderen Lebenswelten aufgewachsen sind.

Interkulturelle Erziehung basiert auf der Überzeugung, dass sich auch die Bildungsinstitutionen stärker auf die Realität unserer Einwanderungsgesellschaft einstellen müssen. Georg Auernheimer stellt in seinem Buch „Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen“ heraus, dass jedes pädagogische Handeln auf zwei grundlegenden Prinzipien beruht: „Gleichbehandlung“ als Anspruch sozialer Gerechtigkeit und „Lebensweltbezug“ als notwendige Voraussetzung, um überhaupt effiziente Wissensvermittlung zu betreiben und die Lernenden „dort abzuholen, wo sie stehen“. Zwischen diesen beiden Prinzipien kann es Konflikte geben. So kann z.B. die Gleichbehandlung Ungleicher (etwa bei der Leistungsmessung) eine eklatante Benachteiligung darstellen.

## 5. Eine Schulkultur der Anerkennung entwickeln

Unter Rückbezug auf den oben dargelegten Kulturbegriff ist anzuerkennen, dass es keine Hierarchisierung zwischen verschiedenen Kulturen geben darf.

*„Die Menschen werden ... genötigt, sich mit ökonomischen und sozialen Strukturveränderungen auseinanderzusetzen und neue angemessene kulturelle Formen zu finden. In diesem Sinne arbeiten alle an ihrer Kultur, wobei klar ist, dass sie durchaus eigenständige neue Lösungen unter Rückgriff auf Traditionen finden können.“ (Auernheimer 2003, S. 75)*

Dieser Satz klingt zunächst relativ unverfänglich, impliziert aber auch z.B., dass im Umgang mit Migranteneltern deren alltagsweltliche Lösungen, in einer fremden Umgebung eine kleine Oase der Herkunftskultur in ihren Familien zu schaffen, respektiert werden müssen. Der pädagogische Rat von Lehrpersonen an diese Eltern, die Familiensprache durch den Gebrauch des Deutschen zu ersetzen, wäre aus dieser Sicht der Anerkennung unangebracht. Des Weiteren betont Auernheimer: „Die Kulturen der ‚neuen‘ und oft auch der ‚alten‘ Minderheiten müssen .... als klassenspezifisch und zugleich ethnisch spezifisch betrachtet werden.“ (Auernheimer 2003, S. 76). Das bedeutet, von Arbeitereltern mit Migrationshintergrund in prekären wirtschaftlichen Verhältnissen nicht mehr Einsatz für die schulischen Belange ihrer Kinder zu erwarten, als ihn deutsche Eltern in gleicher sozialer Lage aufbringen.

Eine Schulkultur der Anerkennung – auch der Anerkennung von Menschen in prekären Lebensverhältnissen, die ja einen Großteil der Hauptschulklientel stellen – bedeutet zunächst, die eigenen Wertvorstellungen, Verfahrensstile und Kommunikationsmuster der pädagogisch Tätigen im Schulalltag zu erkennen: „In jeder Schule gelten eigene Norm- und Wertvorstellungen, Präferenzen und Abneigungen, Gewohnheiten und Verhaltensstile. Sie werden mit dem Eintritt in das Interaktionssystem „Einzelschule“ gelernt und reproduziert.“ (Esslinger-Hinz, unveröffentlichte Habilitationsschrift 2007). Sodann gilt es zu fragen, wie weit diese von den lebensweltlich geprägten Ausgangsbedingungen ihrer MigrantenschülerInnen und deren Eltern entfernt sind bzw. sich dazu im offenen Widerspruch befinden.

Widerspruch ruft Widerstände auf den Plan. Diese Widerstände zeigen sich auf Seiten der SchülerInnen in Schulverweigerung und auf Seiten der Eltern als die oft von den deutschen Lehrpersonen beklagte Nicht-Beteiligung an schulischen Kommunikationsprozessen. Vielleicht ist diese gar nicht so sehr im Desinteresse der Migranteneltern am Schulerfolg ihrer Kinder begründet (das Gegenteil ist oft der Fall!), sondern an der großen Distanz zu ihrer Lebenswelt, die sowohl die Lehrpersonen als auch die Schulgebäude, die Verfahrensregelungen, die Gestaltung der Elternabende etc. „ausstrahlen“. Hier wäre zunächst – ehe das Lamento über die Nicht-Beteiligung der Migranten-Eltern zum hundertsten Male reproduziert wird – über die oft bewusst nicht mehr wahrgenommene Schulkultur der betreffenden Haupt-

schule und ihre darin implizit enthaltenen einschüchternden oder abwertenden Momente nachzudenken.

*„Schulische Kulturen sind für die Personen im Entwicklungsprozess nicht benennbar, nicht greifbar, vermeintlich nicht relevant. Sie sind jedoch ein beständiger, unsichtbarer und dennoch spürbarer Begleiter und damit ein Bedingungsfaktor für Schulentwicklungsprozesse.“ (Esslinger-Hinz 2007)*

Werden kulturelle Differenzen – aus Unwissen, mangelnder Wahrnehmungsfähigkeit oder gar aus guter Absicht – nicht thematisiert, so hat das oft negative Konsequenzen. Denn damit verbunden ist „die Gefahr, die eigenkulturell gewohnten Normen und Regeln für alle zum Maßstab zu nehmen“ und „Rechtfertigungen für eigenes Handeln unhinterfragt beibehalten zu können“; ein „Zusammenbruch der Kommunikation und ein Abbruch der pädagogischen Beziehungen“ (Bender-Szymanski 2000) sind oft die Folge. Diese lässt sich in vielen Hauptschulklassen Tag für Tag beobachten.

Betrachtet man die Schulkultur anhand des fiktiven Filmbeispiels in der Klasse von Herrn Grothe (s.o.), so ist zu erkennen, dass naiver „guter Wille“ nicht ausreicht, um gravierende Mängel zu überbrücken:

- Das schulische Lernangebot des engagierten Lehrers geht an den lebensweltlich begründeten Interessen seiner SchülerInnen vorbei.
- Die SchülerInnen sind im Rahmen gesellschaftlicher und schulischer Ausgrenzungsprozesse, deren sie sich mehr oder weniger bewusst sind, durch Noten kaum noch zu motivieren.
- Sie weichen aus vor Leistungsanforderungen, die sie auf Grund ihrer Lerngeschichte überfordern („...kann nicht schreiben Deutsch“).
- Sie haben kaum noch Zugang zur Schriftkultur.
- Sie rächen sich für erlittene Ausgrenzung durch Gewalt gegen Andere und Disziplinlosigkeit ihrem Lehrer gegenüber.

Eine Kultur der Anerkennung, die von den faktisch gegebenen Lebensbedingungen der SchülerInnen ausgeht, hätte freilich gravierende Auswirkungen auf das schulische Curriculum. Zu einer solchen Kultur der Anerkennung gehört es, von der Faktizität der Lebensbedingungen der SchülerInnen auszugehen und ihnen nicht mit mittelschichtgeprägten (Ab-)Wertungen zu begegnen. Diesen Aspekt arbeitet Ben Bachmair in seinem Beitrag für die Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ und ihre Sondernummer zum Thema „Hauptschule“ heraus (APuZ H.28/2007, S. 32-38).

In Bezug auf die Lesekompetenz von Migrantenkindern bedeutet dies z.B.: „Lehrer und Lehrerinnen werden, wenn sie die Kinder von Migranten erreichen wollen, nicht umhinkommen, die Präferenzverschiebung von den Print- zu den elektronischen Medien in Migrationsfamilien anzuerkennen und die Werbeblätter als Leseanlass zu akzeptieren. Zudem werden sie lernen müssen, dass Migrantenkinder die Verfügungshoheit über die elektronischen Medien im Kinderzimmer besitzen, und dass in der Regel kein Erwachsener mit ihnen über ihre Medienerlebnisse spricht.“ Gomolla (2005, S.

38) stellt das Konzept der „Family-Literacy“ dar, mit dem sich Schulen in Großbritannien auf diese Situation einstellen:

*„An einem Vormittag in der Woche arbeitet eine extra zu diesem Zweck eingestellte Lehrerin für Englisch als Zusatzsprache mit einer Gruppe von Müttern. ...Die Stunden mit den Müttern erfüllen vielfältige Funktionen: Neben Informationen über die Schule und das Schulsystem sowie Anregungen, wie sie die Kinder in der Schule unterstützen können, können die Mütter selbst die englische Sprache erlernen. Sie erhalten auch Unterstützung bei der Organisation ihres Alltagslebens, von der Orientierung in der Stadt und der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, über die Vermittlung von Sprachkursen, den Zugang zur Bücherei.....bis hin zur Organisation touristischer Attraktionen, da manche Familien noch nie aus ihrem Wohnviertel herausgekommen seien.“ (Gomolla 2005, S. 226–227)*

Auch in Deutschland gibt es ähnliche Unterstützungsprogramme für Migrantinnen-Mütter („Rucksack“-Projekt, „Mama lernt Deutsch“), die allerdings leider viel zu selten wahrgenommen werden!

Was den Sprachunterricht an Hauptschulen generell angeht, wäre eine flexible Installation von Fördermöglichkeiten in Deutsch als Zweitsprache zu fordern, die nicht in Form der Zuweisung der SchülerInnen zu festen Leistungs- und Niveaugruppen organisiert ist, sondern am individuellen Lernbedarf der SchülerInnen ansetzt und idealerweise so lange gewährt wird, bis gewisse Standards erreicht sind. Dies kann in Form von Lerninseln oder Zusatzangeboten wie im Mercator-Projekt geschehen (vgl. dazu [http://www.stiftung-mercator.de/cms/upload/pdf/Projektbeschreibung\\_Foerderunterricht.pdf](http://www.stiftung-mercator.de/cms/upload/pdf/Projektbeschreibung_Foerderunterricht.pdf)).

Aber auch eine Wertschätzung der Herkunftssprachen sollte zum festen Bestandteil eines Schulprogramms im Zeichen der Anerkennung gehören. Wie diese verwirklicht werden kann, ohne die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache zu vernachlässigen, zeigt Basil Schader in seinem Buch „Sprachenvielfalt als Chance“ an Hand von 95 originellen Unterrichtsvorschlägen auf, die der Förderung der „language awareness“ aller SchülerInnen dienen (Schader 2000).

Neben diesem Beispiel, was die Lebenswelt-Orientierung in einer Einwanderungsgesellschaft für den Bereich des Deutschunterrichts bedeutet, könnten noch viele andere Beispiele aus verschiedenen Fächern und Fächerverbänden angeführt werden. Hierfür finden sich auch Vorschläge in der KMK-Empfehlung: „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (s.o.) sowie auf den Bildungsservern aller Bundesländer.

Folgende fachübergreifende Lernziele werden in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) ausgehend vom Verfassungsauftrag der Schule und der dort geforderten Verwirklichung von Gleichheit und Toleranz formuliert: Die SchülerInnen (sowohl die deutschen als auch die SchülerInnen mit Migrationshintergrund) sollen

- sich ihrer jeweiligen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden.
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben.

- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln.
- anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen.
- dabei entstehende Ängste eingestehen und Spannungen aushalten.
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahrnehmen und ernst nehmen.
- das Anderssein der Anderen respektieren.
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln.
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können.

Insgesamt geht es um die Gestaltung einer Schulkultur für die Schulen der Einwanderungsgesellschaft gemäß den Leitmotiven der Interkulturellen Pädagogik, die Georg Auernheimer (2003, S. 21) folgendermaßen umreißt:

- Eintreten für die Gleichheit Aller ungeachtet der Herkunft
- Die Haltung des Respekts für Andersheit
- Akzeptanz von Anderssein
- Befähigung zum interkulturellen Verstehen
- Befähigung zum interkulturellen Dialog

Überflüssig zu sagen, dass diese Maßstäbe natürlich auch für LehrerInnen in der Einwanderungsgesellschaft gelten. Ob das dementsprechende Lehrerhandeln ohne bewusstes Bemühen um Weiterbildung einfach naturgegeben vorausgesetzt werden kann, darf jedoch bezweifelt werden. Weiterbildung sollte die pädagogisch Handelnden in den Stand setzen, „die Gefahr kulturalistischer Zuschreibungen zu erkennen und bereichsspezifisches kulturbezogenes Wissen über fremdkulturelle Deutungs-, Bedeutungs- und Handlungssysteme zu erwerben, ohne dass es zu eskalierenden Missverständnissen kommen kann“ (Bender-Szymanski 2000).

## 6. Fazit

Die Gestaltung einer Schulkultur für die Schulen der Einwanderungsgesellschaft wird erst zögerlich als Kernaufgabe der allenthalben ausgerufenen Schulentwicklung begriffen. Es ist keine Frage des „guten Willens“ oder der karitativen Hinwendung zu Randgruppen, ob unsere Hauptschulen sich der gewandelten Schülerklientel anpassen. Mechtild Gomolla (2005) kritisiert zu Recht, dass die Berücksichtigung der „Bildungsinteressen und -bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, deren Kenntnisse der Schulsprachen begrenzt sind“, in europäischen Einwanderungsländern „noch immer vorrangig als Zusatzaufgabe behandelt“ wird (ebd. S. 11). Sie betont, dass der Appell an die Sensibilisierung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer in Aus- und Fortbildung wenig nütze und dass der Interventionspunkt von den Individuen

auf die Organisationen zu verlagern sei. Die Schulsysteme müssten die Anforderungen zur Verbesserung der Chancengleichheit in ihre Strukturen, Programme und Routinen integrieren müssen (ebd. S. 12).

So möchte ich hier an Stelle einer Abschluss-Reflexion Zielvereinbarungen für eine „Schule des Erfolgs“ für *alle* Kinder und Jugendlichen formulieren – auch für unsere jungen neu-deutschen MitbürgerInnen mit Migrationshintergrund. Diese Zielvereinbarungen sollten fester Bestandteil der Schulkultur jeder Einzelschule werden, aber auch durch Schulverwaltung und Schulaufsicht gestützt und in regelmäßigen Abständen evaluiert werden.

### **6.1 Vorschulischer Bereich: „Auf den Anfang kommt es an“ (frei nach Reinhard Kahl)**

Jede Kindertageseinrichtung entwickelt ein interkulturelles Leitbild unter Mitarbeit von Migranten-Eltern, das die Gegebenheiten vor Ort berücksichtigt. Darin werden konkrete Selbstverpflichtungen niedergelegt, z.B.:

- schriftliche Informationen in den Herkunftssprachen der Kinder erstellen,
- bei Elternabenden und Elterngesprächen Verständnis durch Sprachmittler/innen sicherstellen,
- Elemente der Familienkulturen aller Kinder einbeziehen und in der Einrichtung sichtbar machen (z.B. Feste, Feiern, Raumschmuck etc.),
- einen kultursensiblen Umgang mit deutschen Festen praktizieren, die einen religiösen Hintergrund haben (St. Martin, Advent, Weihnachten, Ostern),
- Märchen und Lieder auf Deutsch und in verschiedenen Herkunftssprachen präsentieren („language awareness“ auch für deutsche Kinder!),
- Angebote von Informationsprogrammen für Migranten-Mütter (z.B. Rucksack-Projekt, „Mama lernt Deutsch“ u.a.) organisieren.

Materielle und personelle Voraussetzungen:

- kleinere Gruppen einrichten, in denen jedes Kind in seiner Besonderheit wahrgenommen und gefördert werden kann,
- Interkultureller Zusatzqualifikationen an die ErzieherInnen vermitteln,
- Aus- und Fortbildungsangebote für alle Erzieherinnen zu Fragen des Spracherwerbs (insbesondere der Bedeutung der Muttersprachen der Kinder für eine ungestörte Sprachentwicklung) und zur Sprachförderung des Deutschen als Zweitsprache, integriert in den Alltag der Einrichtung,
- ErzieherInnen mit Migrationshintergrund als Identifikations-Personen und AnsprechpartnerInnen für die Eltern einstellen.

### **6.2 Zielvereinbarungen Grundschule: Die Grundschule als „Empfangssalon“ der Gesellschaft für alle Kinder gestalten**

Jede Grundschule entwickelt ein interkulturelles Leitbild unter Mitarbeit von Migranten-Eltern, das die Gegebenheiten vor Ort berücksichtigt. Darin wer-

den konkrete, in regelmäßigen Abständen überprüfte Selbstverpflichtungen niedergelegt, z.B.:

- Bereitstellen von Informationen für die Eltern in den Herkunftssprachen
- Einbeziehen interkultureller Elemente in den Schulalltag (Begrüßungsformen, Feste, Feiern)
- Einbeziehen der Eltern zur Gestaltung von Lernangeboten im interkulturellen Bereich
- Förderung in Deutsch als Zweitsprache in niveaubezogenen Kleingruppen zum Auf- und Ausbau eines Grundwortschatzes
- Team-Teaching mit herkunftssprachlichen LehrerInnen oder SprachhelferInnen, zumindest in den ersten zwei Schuljahren
- Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Kinder durch Präsentationen etc.
- Individualisierung und Binnendifferenzierung als „normale“ Grundmuster eines Unterrichts, der auf Ermutigung und Erfolg ausgerichtet ist
- lebensbezogene Lernangebote außerhalb der Schule zum Erkunden der Umwelt und zum Erweitern des kulturellen Handlungsfeldes der Kinder
- Sicherstellen von kostenlosen Hausaufgabenhilfe, wenn Hausaufgaben erteilt werden
- keine Ziffern-Zeugnisse bis zum 4. Schuljahr; Beurteilung der Lernleistungen der Kinder am individuellen Lernfortschritt
- Angebote von Informationsprogrammen für Migranten-Mütter (z.B. Rucksack-Projekt, „Mama lernt Deutsch“ u.a.) organisieren

Materielle und personelle Voraussetzungen:

- flexible Schuleingangs-Modelle (Baden-Württemberg: Schulanfang auf neuen Wegen)
- zusätzliche Lernangebote in flexiblen Kleingruppen statt Nicht-Versetzung, Rückstellung etc.
- Ganztagsbeschulung
- Verlängerung der gemeinsamen Beschulung aller Kinder in nicht-selektiven Schulformen über das 4. Schuljahr hinaus
- Einstellung von LehrerInnen mit Migrationshintergrund
- Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern und Migrantenverbänden

### **6.3 Erfolg durch Integration in der Sekundarstufe – länger gemeinsam (leben) lernen**

Jede Sekundarschule entwickelt ein interkulturelles Leitbild unter Mitarbeit von Migranten-Eltern, das die Gegebenheiten vor Ort berücksichtigt. Darin werden konkrete, in regelmäßigen Abständen überprüfte Selbstverpflichtungen niedergelegt, z.B.:

- Einrichtung sozialheterogen gemischter Stammgruppen

- Lernorganisation in flexiblen Niveaugruppen, je nach Lernbedarf der SchülerInnen
- verstärkter Unterricht in Deutsch als Zweitsprache für SchülerInnen mit Migrationshintergrund zwecks Erzeugung von „literacy“
- Brückenkurse für SeiteneinsteigerInnen, nach Bedarf auch in anderen Fächern als DaZ
- Sensibilisieren aller Lehrpersonen für die Schwierigkeiten von Fachsprachen
- Einstellung von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund – wichtig als VertrauenslehrerInnen und als Vorbilder für erfolgreiche Integration
- fakultative Lernangebote in den Herkunftssprachen
- interkulturelle Lernangebote in und außerhalb der Schule, auch unter Mitwirkung von Eltern und sachkundigen MigrantInnen (Stichwort: Service-Learning)
- neue Formen der Elternarbeit (z.B. gemischte Elternclubs von deutschen und Migranteltern)
- Lernbeurteilung der SchülerInnen nach individuellen Qualifikationsprofilen
- beratende Berufsvorbereitung, auch unter Einbezug der Eltern und ehrenamtlicher „Job-Paten“

Materielle und personelle Voraussetzungen:

- flexible Übergangs-Modelle zu weiterführenden Schulformen
- zusätzliche Lernangebote in flexiblen Kleingruppen statt Nicht-Versetzung, Rückstellung etc.
- Ganztagsbeschulung
- Einstellung von LehrerInnen mit Migrationshintergrund
- Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern und Migrantenverbänden

#### **6.4 Zielvereinbarungen für die LehrerInnenausbildung**

Es muss verhindert werden, dass das Schulversagen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund schulisch induziert wird, bei teilweise überdurchschnittlichen Intelligenzleistungen (z.B. Zweitspracherwerb binnen kürzester Zeit ohne genügend sachkundige Anleitung durch die deutschen LehrerInnen). Sie dürfen nicht an monokulturellen Maßstäben gemessen werden, an denen sie scheitern müssen.

Daher sind für die Ausbildungsziele von LehrerInnen für die Grundstufe und Sekundarstufe die Vermittlung folgender Kompetenzen verpflichtend zu fordern:

- Interkulturelle Kompetenz (durch Selbstwahrnehmung und interkulturelles Training)
- didaktisch-methodische Kompetenz zur Anleitung und Förderung interkultureller Lernprozesse

- Kompetenz zur Konfliktlösung und zur Förderung einer integrativen Lernatmosphäre
- Kompetenz zur Förderung der Lernprozesse von MigrantenschülerInnen in Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern
- Kompetenz zum Erstellen individueller Lerndiagnosen und Lernförderpläne
- Kompetenz zum Gestalten eines binnendifferenzierten Unterrichts in allen Fächern
- Kompetenz zum Aufbau einer nicht-selektiven, am Erfolg orientierten Schulkultur
- Kompetenz zur kultursensiblen Kommunikation mit Migranteltern

Diese Kompetenzen lassen sich am Besten erwerben durch ein Langzeit-Förderpraktikum eines Schülers/einer Schülerin mit Migrationshintergrund als verpflichtender Bestandteil der LehrerInnenausbildung, das durch die Hochschulen mit inhaltlich darauf ausgerichteten Seminar-Angeboten und Supervision begleitet wird. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wird ein solcher Ausbildungs-Baustein vom Interkulturellen Kompetenzzentrum im Rahmen des Mercator-Projekts und anderer Projekte angeboten und mit einem „Zertifikat zum interkulturellen Lernbegleiter/Lernbegleiterin“ abgeschlossen. Dabei zeigt sich, dass alle Beteiligten nur gewinnen und dass die Bereitschaft steigt, den Kulturraum Hauptschule bei allen bestehenden Konflikten auch in seiner kulturellen Vielfalt anzunehmen und bewusst zu gestalten.

## Literatur

- Auernheimer, G. (2003). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt (3. Aufl.)
- Auernheimer, G. (Hrsg.), (2003). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen.
- Bachmair, B. (2007). Migrantenkinder, ihr Leserrisiko und ihre Medienumgebung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 28, S. 32–38.
- Bender-Szymanski (2000). Interkulturelle Kompetenz im Bildungswesen – eine Herausforderung für Weiterbildung. Beitrag zum DIE-Forum Weiterbildung 2000 „Zukunftsfelder der Weiterbildung“ ([http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/dieforum\\_bender\\_01.htm](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/dieforum_bender_01.htm))
- Brücker, H. & Ringer, S. (2008). „Ausländer in Deutschland: Vergleichsweise schlecht qualifiziert“. IAB-Kurzbericht, 1/2008 (<http://www.iab.de/kurzber/2008/kb0108.pdf>).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Dietrich, I. (1997). Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Baltmannsweiler.
- Dietrich, I. (2002). „Bildung als Instrument der Abgrenzung und Normierung“. In: Jäger, M. & Kauffmann, H. (Hrsg.). Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburg (DISS – Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung), S.203–220.
- Eggers, C. (1988). Darko und Sven – Inge und Ayse. Gemeinsam lernen – Deutsch als Zweitsprache in der Regelklasse. Heinsberg.

- Geertz, C. (1983). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Olpaden.
- Gomolla, M. (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Münster.
- Holzbrecher, A. (2004). Interkulturelle Pädagogik. Berlin.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. (<http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>).
- Lanfranchi, A. (2002). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 206-233.
- Mercator-Projekt ([http://www.stiftung-mercator.de/cms/upload/pdf7Projektbeschreibung\\_Forderunterricht.pdf](http://www.stiftung-mercator.de/cms/upload/pdf7Projektbeschreibung_Forderunterricht.pdf)).
- Nationaler Integrationsplan 2007 (<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2007/07/Anlage/2007-07-12-nationaler-integrationsplan.property=publicationFile.pdf>)
- Ratzki, A. (2003). Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In: Auernheimer, G. (Hrsg.). Schief lagen im Bildungssystem. Opladen, S. 23–31.
- Reißig, B. & Gaupp, N. (2007). Hauptschüler: Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. H. 28, S.10–17.
- Schader, B. (2000). Sprachenvielfalt als Chance. Zürich (Orell Füssli).
- Schiffauer, W. (2002). Kulturelle Identitäten. Vortrag bei den Lindauer Psychotherapie-Wochen 2002 (<http://www.lptw.de/archiv/vortrag/2002/schiffauer.pdf>).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1996). Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. ([http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1\\_Interkulturelle%20Bildung.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf)).
- Tajfel, H. (1982). Gruppenkonflikt und Vorurteil. Bern, Göttingen, Seattle, Toronto.
- Trautwein, U., Baumert, J. & Maaz, K. (2007). Hauptschulen = Problemschulen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. H. 28, S. 3–9.

### Filme

- „Guten Morgen Herr Grothe“. Deutschland 2006/2007, TV-Spielfilm. Regie: Lars Kraume, Drehbuch: Renate Langmaack.
- „Spitze – Schulen am Wendekreis der Pädagogik. Warum Schulen in Skandinavien gelingen“. Film von Reinhard Kahl, erscheint im Mai 2008 als DVD. Beltz Verlag.



Klaus-Dieter Hohr<sup>1</sup>

## **Wirtschaftliche Initiativen zur Eröffnung neuer Bildungsperspektiven**

Dieser Beitrag entstand als Redevortrag an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, um ‚Wahrnehmungen und Hintergründe‘ bzgl. wirtschaftlicher Initiativen im Bildungsbereich vorzustellen und zu diskutieren:

Obwohl auf dem Boden und in den Räumen der „Lehrerhochschule“ verbunden, drückt sich die pädagogische Kompetenz der PH mittlerweile in vielen Feldern pädagogischer Herausforderungen aus. Die Bildung von Lehrern ist dabei aus meiner Sicht eine der wesentlichen gesellschaftlichen Herausforderungen.

Warum ist das so?

Weil in der Wahrnehmung der Menschen – nehmen wir nur einmal Länder der Europäischen Union – das Leben heute nicht mehr so einfach zu bewältigen ist.

Viele Menschen bewegen Sorgen und Ängste vor der Zukunft allgemein, vor Naturkatastrophen, dramatischer Verteuerung der Lebensmittel, Sorgen um den Erhalt der Arbeitsfähigkeit und anderes mehr. Jüngere Menschen wachsen als Kinder und Jugendliche heute in eine Welt hinein, die eine andere als diejenige ihrer Eltern ist. Wie werden sie sich dort zurechtfinden? Werden sie all die Herausforderungen bewältigen können? Werden sie ihren Platz finden? Wie lange wird dies ihr Platz sein, wann wird wieder Veränderung vonnöten sein?

Diese Situation unterscheidet sich jedoch nicht grundlegend von der ihrer Eltern. Diese hatten doch auch Sorge, ob sie einen Arbeitsplatz finden werden, ob sie ihr Lebensauskommen haben, wie sie ihre Zukunft gestalten.

Und doch gibt es gravierende Unterschiede – bereits zwischen diesen zwei Generationen.

Ich möchte eine übersichtliche Beschreibung des Wandels im Berufsleben in den letzten Jahrzehnten geben. Dabei möchte ich versuchen, den Blick aus der Wahrnehmung der Berufstätigen zu nehmen und dies mit den allgemeinen Veränderungen zu verbinden. Damit sollten uns diese erheblichen Veränderungen im Berufs- und Wirtschaftsleben wie in einem „Zeitraffer“ sichtbar werden können.

---

<sup>1</sup> Redaktionell bearbeitet von Henrike Schön & Veronika Strittmatter-Haubold

## **Berufe – ein Leben lang?**

Eine gewisse „Meisterschaft“ konnte in den Berufen errungen werden, je länger man sie ausübte. Der Weg von der Lehre zum Facharbeiter und dann zum Meister drückt das als einen schönen Entwicklungsweg aus. Zwar kamen auch neue Anforderungen dazu, doch diese konnten bewältigt und in die ausgeübten Berufe integriert werden.

Die Art des „nachträglichen Lernens“ wurde dann auch als eine nachträgliche Lehre verstanden, im Sinne von „Lehrgängen“. Wenn man diese erfolgreich absolviert hatte, war man wieder auf dem Stand der Zeit. So konnten eine Lehrzeit und die Stufen zum Erlangen einer Meisterschaft einen Menschen mit Fähigkeiten ausstatten, dass damit ein ganzes Berufsleben bestritten werden konnte. Dies ging einher mit der langen Zugehörigkeit zu dem jeweils ausgeübten Beruf. Solche Berufstreue hat ihre Wurzeln in der mitteleuropäischen Berufstradition der Handwerke und Zünfte. Oft waren lange, manchmal jahrzehntelange Erfahrungen vonnöten, um in einem Beruf zum „Meister“ zu werden. Bei Servicetechnikern im Druckmaschinenbau ist es heute noch so, dass eine bis zu 12jährige Berufstätigkeit erforderlich ist, um die verschiedensten Druckmaschinen beim Kunden installieren und warten zu können.

Mit dieser Entwicklung des Berufslebens ging eine hohe Bedeutung der Berufsausbildung einher. Wenn wir zurückblicken, dann können wir erkennen, dass in vielen Industrieunternehmen vor etwa 100 Jahren diese Berufsausbildungen gegründet wurden. Gleichwohl reicht die Geschichte dieser Unternehmen oft schon 150 oder mehr Jahre zurück. In den ersten Jahrzehnten ihres Bestehens kam man ohne einschlägige eigene Berufsausbildung aus. Dies hat man seinerzeit den öffentlichen Schulen überlassen und mittels Anlernen den Menschen in kurzer Zeit das beigebracht, was zur Ausübung der Tätigkeit gebraucht wurde.

Was in dieser Phase eine nur untergeordnete Rolle spielte, war die berufliche Weiterbildung. Wenn diese einmal notwendig wurde, hat man sich – wie gesagt – mit einigen innerhalb desselben Berufsbildes weiterführenden Weiterbildungen beholfen.

Wenn wir nun auf die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen für diese Zeit der kontinuierlichen Berufsausübung schauen, so finden wir dort Stabilität und Wachstum. Ich nehme hier vor allem die Nachkriegszeit in der Bundesrepublik ab 1945 in den Blick. Mit Aufbaugeldern aus dem krisengeschüttelten Nordamerika entstand nun ein Paradies des Wirtschaftswachstums in Westdeutschland. Alles lag danieder, alles sollte schnell aufgebaut werden, als Bollwerk des Westens gegen den kommunistischen Osten. Diese Bollwerkfunktion hat Deutschland wohl vor dem Schicksal des „Agrarlandes“ bewahrt, zu dem es als „ständiger Kriegstreiber“ in den Augen des Auslands werden sollte.

Mit dem permanenten Wirtschaftswachstum, unterbrochen von nur wenigen Pausen in den 60er und 70er Jahren, ging es im Erreichen stetigen mate-

riellen Wohlstandes weiter. Ein jeder bekam sein Stück ab vom Wohlstandskuchen für möglichst alle [Bildung für alle], auch wenn die „Bewegung der Straße“, wie 1968, auch in diesem Bereich nachhelfen musste.

Wir finden hier eine Entsprechung zwischen jahrzehntelanger wirtschaftlicher aufsteigender Entwicklung und der Stabilität im Erlernen und Ausüben von Berufen. Das fachliche Lernen zur Berufsausübung stand im Mittelpunkt.

Mehr als eine fachliche Berufsausübung wurde dabei auch nicht toleriert. Es gab eine gesellschaftliche Elite, die entschieden, geplant und verfügt hat. Wenn der Arbeiter seinen Kopf mit weiteren Ideen und Anliegen herausgestreckt hat, dann ging er schon das Risiko ein, zurechtgewiesen zu werden, warum er nicht einfach seine Arbeit mache, für die er verantwortlich sei. Wenn er denn ein „Fachmann“ geworden war, nachgewiesenermaßen und zuständigkeitshalber, dann wurde ihm gestattet, sich auch in umfassendere Fragen und Entwicklungen einzumischen.

Dies ging mit einem klaren Verständnis von Führung einher. Die Führung gab es einem, die Führung konnte es auch wieder nehmen. Viele der Leser mögen noch mit einem solchen Führungsverständnis in ihrem eigenen Lebenslauf konfrontiert und dadurch geprägt worden sein. Heute haben wir Sorge dafür zu tragen, ein derartiges Führungsverständnis damaliger Zeiten – in anderen Zeiten – nicht einfach weiter zu leben, sei es auch als Zerrbild, von dem wir uns gerne abwenden.

Mit einer gewissen Grundstabilität im Verhalten der Mitarbeiter wurde dabei in der Vergangenheit einfach gerechnet: „Das halten sie schon aus. Gejammert wird nicht.“

Zwar mögen die Jugendlichen damals auch ein wenig im Schlingern und in der Suche nach Orientierung gewesen sein, doch dem wurde mit Autorität begegnet. Solange, bis das Aufbegehren nach „Gleichberechtigung“ nicht mehr unter Kontrolle zu halten war und der Angriff auf das „Führungsmonopol der Elite“ erfolgte. Es ist ja interessant, dass Deutschland heute eines der wesentlichen westlichen Länder ist, in dem in den politischen Entscheidungsfunktionen auch eine breite Repräsentanz gesellschaftlicher Gruppen erreicht ist.

In den romanischen und angelsächsischen Ländern bleiben in derartigen Funktionen die Absolventen bestimmter Hochschulen unter sich, etwa wenn der heutige französische Staatspräsident und seine Herausforderin sogar im selben Studienjahr gemeinsam studierten.

In den westlichen Ländern entsprachen diese gesellschaftlichen Veränderungen auch einem zunehmenden Wandel im Sinne der Berufstätigkeit und -ausübung. Zum Ende der 60er Jahre gab es in Deutschland und in anderen westlichen Ländern massive Programme zur Bildungsförderung. Immer mehr Hochschulen wurden gebaut. Auch Kindern und Jugendlichen aus andern Schichten als der gesellschaftlichen Elite wurde eine umfassendere Berufsausbildung möglich. Verbände erstellten Weiterbildungsprogramme.

## **Bildung für Alle**

Der Staat übernahm die Kosten für Schule und Studium. Eine einschlägige Historie von privaten Hochschulen gab es im Nachkriegsdeutschland nicht mehr. Weiterbildung als Begriff kam auf. Der Beruf des Verantwortlichen für Weiterbildung entstand. Studiengänge entwickelten sich oft aus der Psychologie und der Pädagogik heraus, wo man sich mit Berufspädagogik beschäftigte. In der Theorie wurden Kompetenzmodelle entwickelt. Dem fachlichen Lernen wurden in der Theorie des Lernens methodische und soziale Kompetenzen beigelegt.

Dieser zunehmenden Verbreiterung von Lernmöglichkeiten für immer mehr Menschen gingen entsprechend Berufsentwicklungen einher, wobei in immer mehr Berufen auch entsprechend qualifizierte Mitarbeiter benötigt wurden.

Woher rührte plötzlich ein solcher Bedarf an gut qualifizierten Menschen?

Die Wirtschaftsunternehmen wurden größer und größer, ein Vertrieb in alle Länder der Welt baute sich auf, weltweit wurde „Made in Germany“ exportiert. Mit deutschem Fleiß und deutscher Gründlichkeit wurde ein wirtschaftlicher Weltruhm begründet. Das Qualitätsbewusstsein aus der Handwerks- und Zunfttradition wurde in die deutsche Ingenieurskunst überführt. Doch wurden auch schon die Grenzen sichtbar. Die Ölkrise 1973 führte dies dramatisch vor Augen: Leere Straßen und Autobahnen. Die Abhängigkeit von Energie und Rohstoffen für wirtschaftlichen Wohlstand wurde sichtbar. Gleichzeitig kamen darüber auch erstmalig Grenzen des Wachstums einer breiteren Öffentlichkeit in den Blick.

Der Mensch im Beruf nahm all diese Turbulenzen auf, doch ging alles noch weiter seinen Weg. Es ging weiter bergauf. Die bundesdeutsche Bevölkerung expandierte weiterhin. Auch Kinder aus Arbeiterhaushalten konnten nun studieren, konnten zunehmend Gymnasien besuchen, nicht mehr nur Haupt- und Realschulen.

Für immer mehr Menschen wurden auch Weiterbildungen möglich. Ab den 70er Jahren zogen dann Weiterbildungsmodelle aus der Wissenschaft (fachliche, soziale, methodische Kompetenzen) in die Unternehmen ein. Mit teilautonomer Gruppenarbeit im Sinne der Humanisierung der Arbeitswelt wurde experimentiert. Getragen wurde dies eher aus der Ideologie heraus und aus einer allgemeinen Aufbruchstimmung denn aus einer Betrachtung der tatsächlichen Situation. In der Führung von Unternehmen wurden Entscheidungen im kleinen Kreis besprochen und gesetzt. Eine Einbeziehung der Belegschaft in den Prozess der Entscheidungsfindung war kaum vorhanden. Die eine gesellschaftliche Macht rang mit der anderen. Das Aushandeln der Interessen wurde auf die Kollektivebene von Verbänden von Arbeitgebern und Arbeitnehmern gehoben. Für den Mitarbeiter – im Sinne dessen erwarteten Wohlergehens – wurde gestritten und vereinbart. Das immer weitergehende materielle Wohlergehen der Arbeitenden stand hier im Vor-

dergrund. Neben Arbeitszeitreduzierungen wurden stets weiter steigende Gehälter vereinbart. Die Tarifparteien vertraten so die Interessen der Arbeitenden. Doch zogen bereits die ersten Wolken am Himmel auf. Die Zeit der Vollbeschäftigung und des steten Wachstums war vorbei. Immer stärker griff der Staat mit Wachstums- und Beschäftigungsprogrammen ein, um die dauerhaft erwartete wirtschaftliche Prosperität zu begründen. Alles war auf diese Prosperität gebaut, auch der Ausbau der Hochschulen, der Bildung für alle.

Von dem „magischen Fünfeck“ wurde in der Hoffnung gesprochen, dass der Staat ein wesentlicher Partner im Erreichen und Sichern von Wirtschaftswachstum sei. Zugleich wurden die Grenzen dieser „Interventionspolitik“ sichtbar. Der Staat geriet seit dieser Zeit immer stärker in eine Verschuldungsspirale. Die aufgewendeten staatlichen Mittel (Staatsquote) führten nicht dazu, dass sich die Wachstumsspirale immer weiter nach oben drehte. Einbrüche in der konjunkturellen Entwicklung wurden verzeichnet. Man sprach von Konjunkturzyklen, es geht halt aufwärts, dann gibt es wieder Abschwünge, doch danach wird es wieder aufgehen. Heute spricht man kaum noch von Abschwüngen, sondern von Korrekturmaßnahmen nach „Überhitzungen“.

Im Überblick entsteht die Wahrnehmung, dass die zunehmende Bedeutung der Weiterbildung einherging mit dieser weiteren Entwicklung zu wirtschaftlichem Wohlstand, die aber schon erste Risse bekam, wo Grenzen sichtbar wurden. Doch das gesellschaftliche System wurde auf diese wirtschaftliche Grundlage gebaut.

Für den Berufstätigen hieß es in dieser Zeit beruflichen Erfolg zu haben, eine gute Ausbildung, ein gutes Studium zu absolvieren. Der Notenschnitt am Ende seiner Bildungsgänge war wichtig. Das Beherrschen seiner fachlichen Fähigkeiten stand im Vordergrund. Ein deutscher Ingenieur zu sein, war ein internationales Prädikat. Ein deutscher „Dr. Ing.“ zu sein, hieß in die Riege der Ingenieurselite aufgenommen zu sein. Im Beruf waren diese fachlichen Fähigkeiten weiter besonders gefragt. Ohne guten Noten kein Zugang in gute Stellen.

Die Berufsausübung fand in einem vorgegebenen Rahmen statt. Für den Rahmen sorgten die Führungskräfte und die Regeln, die in die Arbeitswelt gesetzt wurden. Es gab Stellenbeschreibungen, Arbeitsanweisungen etc. In den Unternehmen wurde weiterhin zwischen den Arbeitenden und den Entscheidungsträgern unterschieden. Immer noch war der Anteil der Akademiker in den Unternehmen gering, wuchs dann aber in den 80er und 90er Jahren stark an.

## **Dialog im Unternehmen**

Für den Erhalt des wirtschaftlichen Wachstums in den Unternehmen wurde die permanente Innovation immer wichtiger. Der Wettbewerb zwischen den

Unternehmen wurde schärfer. Noch ging es gemächlich im Vergleich zu heute zu, doch wer keine neuen Produkte mit neuem Design hatte, kam schnell in Rückstand. Die großen Unternehmen gingen weiter ihre Wege in immer weitere Marktbeherrschung und Durchdringung. Die weiter wachsende Bevölkerungszahl in allen westlichen Ländern kam dem entgegen.

Doch zugleich wurde sichtbar, dass die alten gewohnten autoritären Entscheidungsstrukturen für diese wirtschaftliche Weiterentwicklung ein Stolperstein wurde. In den Entscheidungspositionen waren zwar die besten Fachleute, doch sie waren zunehmend nicht mehr die Fachleute in der Tiefe der fachlichen Herausforderungen, aus denen auch Innovationen resultierten. Und wenn man dann in der technologischen Entwicklung die Nase vorn hatte, stellte sich die Frage, wie man die Produkte möglichst schnell in den Markt brachte? Kundenorientierung, Optimierung von Geschäftsprozessen entstanden als Konzepte. Wie kann ein Unternehmen als Gesamtes fit gemacht werden, und zwar zum dauerhaft besten Markterfolg?

Die Folge dieser Situation war zwangsläufig: Alle Mitarbeiter sollten in die unternehmerische Verantwortung geführt werden. Mit allen Mitarbeitern wurden Ziele für deren künftige Arbeit vereinbart. In einem Unternehmen, das auch in Zukunft so seinen absehbaren Gang geht, braucht man weder diese Gespräche, noch die „Einwerbung“ der Mitarbeiter in diese unternehmerische Verantwortung. Zum Teil erst in den 90er Jahren wurde das Führungsinstrument Mitarbeitergespräch in den Unternehmen eingeführt. Das Ende eines autoritären Führungsstiles in den Unternehmen war eingeläutet. Dem Mitarbeitergespräch folgten immer mehr durchorganisierte dialogische Veranstaltungen in den Unternehmen: Managementrunden, Abteilungsrunden, Teambesprechungen, Strategische Dialoge.... Zwar gab es auch vorher Aufsichtsratsrunden und andere Entscheidungsgremien, doch nun wurden mehr oder minder alle Berufstätige in die unternehmerische Mitverantwortung einbezogen. Der Aufschrei der Mitarbeiter war groß und hörte sich etwa so an:

*„Das wollen wir nicht, warum haben wir denn Führungskräfte, die sollen uns sagen, wo es lang geht, mehr Geld dafür bekommen wir auch nicht, dass wir jetzt auch nachts an unsere Arbeit denken müssen, die Arbeit kann man ja gar nicht mehr bis zum Abend abschließen, die unerledigten Sachen verfolgen einen noch im Schlaf ...“*

Schwer und ungewohnt war es für alle Beteiligten – doch geboren aus der wahrgenommenen Notwendigkeit und der Einsicht, anders bekommen wir einen wirtschaftlichen Erfolg künftig nicht mehr hin, wenn wir nicht alle Mitarbeiter in die permanente Innovation einbeziehen. Doch gerade in Deutschland wurden solche dialogischen Veranstaltungen gerne zusätzlich zu dem eingeführt, was man aus der Vergangenheit gewohnt war und einfach auch erhalten wollte. So standen „autoritäre“ neben „dialogischen“ Führungsprinzipien. Zwar wurde gesprochen und vereinbart, doch dann hat der Chef doch was anderes entschieden – allein – so wie früher.

Der Schock für die Unternehmensentscheider, dass es nicht um Humanisierung der Arbeitswelt, sondern um unternehmerische Effizienz geht, kam

dann in den 90er Jahren, als etwa die Zeiträume für erfolgreiche Produktentwicklungen zwischen Deutschland und Japan verglichen wurde.

In England hatte Nissan damals ein neues Produktionswerk für Automobile aufgebaut, wo in 48 Stunden ein Auto gebaut werden konnte, während die europäischen Traditionsunternehmen dafür 2 Wochen und mehr benötigten. Blitzschnell musste reagiert werden, um hier nicht ins Hintertreffen zu geraten. Das japanische Erfolgsprinzip war effiziente Zusammenarbeit, auf Grundlage klarer Prozesse, und die Übernahme permanenter Verantwortung zu Verbesserungen in den Mitarbeiter-Teams.

So gab es einen klaren wirtschaftlichen Druck, auch andere Formen der Führung und Zusammenarbeit in den Unternehmen zu finden. Neben das Mitarbeitergespräch, die Führung „Management by Objectives“, das Delegieren von Verantwortung, das Tabu der Rückdelegation trat dann zunehmend ein berufliches Lernen.

## Wendepunkt des Lernens

Dabei wurde ein Wendepunkt des Lernens erreicht, der heute für die Unternehmen selbstverständlich ist. In staatliche Bildungseinrichtungen ist die Erkenntnis über diesen Wendepunkt des Lernens nur allmählich eingezogen – oder immer noch nicht.

Die Verantwortlichen in den Unternehmen sahen, dass die Engpässe für weiteren wirtschaftlichen Erfolg immer weniger durch fachliche Innovationen allein lösbar sind. Dementsprechend wurde die fachliche Beherrschung von Themen, das fachliche Lernen, nur noch als Grundlage für eine Berufstätigkeit angesehen. Jedoch war dieses nicht mehr ausreichend für die erfolgreiche Ausübung eines Berufs. Immer mehr Probleme traten in der unternehmerischen Arbeit auf, die nicht mehr fachlich zu bewältigen waren:

*„Warum führt der Vorgesetzte seine Mitarbeiter so ruppig, warum wird gerade in diesem Bereich die Leistung nicht so erreicht, warum dauert es so lange, bis die neuen Produkte am Markt sind, kann man nicht die Zusammenarbeit zwischen den Bereichen so verbessern, dass dies alles viel schneller geht, warum treten solche Konflikte in der Zusammenarbeit zwischen beruflichen Gruppen und Abteilungen hervor, will denn der Bereich nicht mit dem anderen zusammenarbeiten?“*

Mit solchen Themen hatten sich Führungskräfte plötzlich zu beschäftigen. Denn anders als durch die Bearbeitung solcher Themen, konnten auch die wirtschaftlichen Ziele nicht erreicht werden. So entstand auf Grundlage der eingeführten dialogischen Prozesse auch ein veränderter Führungsstil.

Vielfältige Führungsstile wurden am Anfang „ausgetestet“, auch wissenschaftlich entwickelt. Doch letzten Endes hat sich nur einer durchgesetzt, welcher auf Grundlage von unternehmerischen Strategien und Zielen mit den Aufsichtsratsgremien und allen Beteiligten zu besprechen, abzustimmen und zu vereinbaren war. Es galt einen situativen Führungsstil zu entwickeln, der

sich angemessen auf die jeweiligen Belange und Besonderheiten der Situation einstellt. Die Zeit der einfachen Lösungen war ein für alle Male vorbei.

Damit explodierten aber auch die Anforderungen an die Führungskräfte, wobei es darum ging, mit wachem Sinn die zu bewältigenden Situationen zu durchschauen und Lösungen herbeizuführen. Und es stellte sich heraus, dass es mit dem Umsetzen allein nicht getan ist. Es musste gesichert werden, dass das Gewünschte am Ende auch herauskommt. Der bisher eher lineare Arbeitsweg von Führungskräften veränderte sich hin zu „Prozessspiralen“:

*„Ziele wurden vereinbart, Lösungen wurden entworfen, Umsetzungen wurden entwickelt. Diese wurden realisiert, so dann wurde geschaut, ob das Angestrebte erreicht worden war oder nicht. Hieraus wurden Verbesserungen abgeleitet bzw. neue Ideen für Künftiges entwickelt. Dies wurde wieder in die künftige Planung oder permanente Prozessverbesserung eingearbeitet. An diesem Prozess waren alle Betroffenen beteiligt. Handeln im Sinne kalkulierbarer Ergebnisse war nicht mehr planbar.“*

Es musste zusammengearbeitet werden, nicht mehr nur mit Mitarbeitern und eigenen Vorgesetzten, sondern mit Kollegen, mit deren Mitarbeitern, mit der Geschäftsführung, mit Kunden, mit Wissenschaftlern... Die Reichweite, wer einzubeziehen ist, wann, mit wem, zu welchem Ziel, wurde immer umfassender. So trat neben das absichtsvolle zielorientierte Handeln die Wahrnehmung des Umfeldes.

Daraus entwickelte sich in den Jahren ein so genannter „systemischer Beratungsansatz“, um tatsächlich systematisch alle Einflussgrößen für unternehmerische Entscheidung und unternehmerische Zusammenarbeit einzubeziehen. Der Kulturbegriff zog in die Unternehmen ein; die Unternehmenskultur sollte systematisch in eine förderliche Richtung für den Unternehmenserfolg geführt werden. Hinderliche kulturelle Muster der Zusammenarbeit sollten identifiziert und verändert werden. Mitarbeiter wurden und werden gefragt, wo denn die Stolpersteine in der weiteren Unternehmensentwicklung lägen.

Die Lernansätze in den Unternehmen veränderten sich aufgrund dieser Anforderungen. Während früher Mitarbeiter oft einzeln qualifiziert wurden, in der Tradition des alten fachlichen Lernens, traten nun immer mehr gemeinsame Lernansätze in den Vordergrund. Im fortgeschrittenen Stadium wurde beim Lernen gar kein Umweg mehr über Konzepte, Modelle, Theorien gemacht. Die konkreten Anliegen der Lernenden wurden zum Gegenstand des Lernens. In diesen „Fällen“ mischten sich dann die verschiedenen theoretischen Unterscheidungen: Organisationsfragen waren von Führungsthemen, betriebswirtschaftlichen Herausforderungen, Marketingproblemen usw. gar nicht mehr zu trennen.

So entwickelten sich in den Unternehmen *Veränderungsfähigkeit, reale Herausforderungen* und *konkret umzusetzende Lösungen* immer stärker im Widerspruch zu den Lernansätzen, die an den öffentlichen Bildungseinrichtungen verfolgt wurden.

Warum sollte man denn an einer Hochschule dies alles separat erst einmal theoretisch lernen, während es doch in der Praxis alltäglich miteinander verbunden ist?

Nicht aus Einsicht, sondern eher aus Not wurden dann Anfang bis Ende der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts neue Lösungen des Lernens geboren. Am Anfang versuchte man noch, den stetig komplexer werdenden unternehmerischen Lernbedarfen mit immer mehr Weiterbildungsangeboten Rechnung zutragen. Immer mehr differenziertes Lernen wurde angeboten, fachliches war oft noch von überfachlichem Lernen getrennt, und – fiel aus. Es gab für diese Lernangebote, die immer weniger den komplexen Anforderungen der unternehmerischen Wirklichkeit entsprachen, eine immer geringere Nachfrage. So hat der unternehmensinterne Weiterbildungsmarkt entschieden. Immer öfter wurden Veranstaltungen kurzfristig abgesagt, es wurde ein immer höherer Aufwand für Angebote und deren Aktualität betrieben. Gleichwohl entfernte sich dies in den Augen der erwarteten Teilnehmer zu weit von deren Lernbedarf. Manche Unternehmen versuchten dennoch, sich an diese alt gewohnten Lernwege zu klammern, doch schlussendlich hat der Bedarf entschieden. Heute sind diese Lernangebote in formalisierter Form in den Unternehmen immer noch vorhanden, doch von ihrer Bedeutung und in ihrem Volumen stark zurückgegangen, in der Regel auf Fachlernen beschränkt. Der Umwälzungsprozess ist immer noch in Gang.

Es entwickelte sich ein Verständnis von Lernen, das konsequent an den Bedürfnissen der Lernenden ansetzt und versucht, eine Verbesserung der Handlungsfähigkeit in kürzest möglicher Zeit zu erreichen. Und zwar so, dass nachhaltige Leistungs- und Handlungsfähigkeit erreicht werden.

Dazu gehört eine gute systemische Analyse der vorhandenen Situation mit allen wesentlichen Einflussgrößen, ein Entwerfen von Handlungsoptionen im Kreis der Lernenden, für sich selbst und die eigenen Situationen und für die Kollegen, ein Auseinandergehen, ein individuelles oder auch kollegiales Ausprobieren, ein Wahrnehmen dessen, was passiert, ein wieder zusammen Kommen, ein darüber Sprechen, was erreicht wurde, was nicht, wiederum eine erweiterte systemische Analyse, mit neuen Handlungsoptionen usw. In der Regel wird dreimal in diesem Lernrhythmus gearbeitet, dann ist ein erstes Einüben einer erweiterten Handlungsfähigkeit erreicht.

Wir haben bei der Heidelberger Druckmaschinen AG seit etwa 10 Jahren Lernprogramme auf einen solchen Lernansatz umgestellt und langfristig evaluiert. Das heißt, Teilnehmer, die bis zu einem zurückliegenden Zeitraum von 4–5 Jahren an solchen Lernprogrammen teilgenommen haben, wurden nach ihrem Lernerfolg befragt. Wir wollten verstehen, was in dem Aufbau solcher Lernprogramme zu einem Erfolg führt und erhielten ein überraschendes Ergebnis.

Es gab nichts im Design des Lernprogramms, was einen solchen Erfolg unmittelbar bewirkt hätte.

Es war das Vertrauen der Teilnehmer, das entstehen konnte, das ursächlich war für den erlebten Lernerfolg. Das heißt: All diejenigen Teilnehmer,

die die Lernprogramme in ihrem Nutzen für sich und ihre Berufstätigkeit sehr hoch bewerteten, hatten einen Vertrauensaufbau mit den anderen Teilnehmern erlebt.

Mit anderen Worten: wenn die Teilnehmer sehr offen mit ihren Kollegen über ihre eigenen „Lernfälle“ sprechen konnten, dafür Achtung und Wertschätzung erhielten, dann wurde für alle Beteiligten ein hoher Lernerfolg erreicht, der in einigen Programmen für alle Teilnehmer galt, und zwar zu 100%.

Was war nun entscheidend für dieses Erreichen des Vertrauens untereinander? Es war die unmittelbare menschliche Begegnung. Wenn der Eine etwas Bewegendes schilderte, und der Kollege ließ sich darauf ein, begegnete ihm mit Verständnis und Unterstützung, dann kam die Vertrauensbildung in Fahrt. Hier reichte nun eine despektierliche Äußerung; „das ist doch eine leichte Nummer“, „das ist doch nicht schwierig“, „das hatte ich auch einmal in meiner Studienzeit“, „mein Sohn erzählt mir auch immer solche Geschichten“ ... um dem Kollegen – der sich öffnete und einen Vertrauensvorschuss leistete – damit zum Verschließen zu bringen. Es wurde auch sichtbar, dass es einen „Feind“ dieser Vertrauensbildung im Verhalten der Beteiligten gibt, der noch immer massiv unter uns ist. Das ist der stete Versuch, sich über- und unterzuordnen. Es ist die Neigung, alle Beteiligten an diesem Lernprozess zu wiegen und zu schauen, sind sie mehr wert, sind sie weniger, festzustellen, wer ist der Beste, wer ist der Champion?

So gerät auch die nur individuell zurechenbare Leistung an ihre Grenzen. In dem heutigen beruflichen Umfeld sind berufliche Erfolge kaum mehr alleine zu erreichen. Immer mehr ist das gute Zusammenwirken vonnöten. Doch gleichwohl haben wir noch ein Bildungssystem in Deutschland, das auf permanenter Selektion beruht.

Im vierten Schuljahr wird entschieden und zwar aufgrund der Bewertung von Noten in zwei Kernfächern in einem halben Jahreszeitraum, ob die Schüler nun die Haupt-, die Realschule oder das Gymnasium besuchen müssen. Ist es da verwunderlich, wenn sage und schreibe 45% nachträgliche Wechsel zwischen den Schultypen stattfinden?

Also neben der nicht mehr zeitgemäßen einseitigen Fachorientierung im öffentlichen Bildungssystem wird über die frühe Selektion, das eher passive als aktive Lernen und die Zentrierung auf Einzelpersonen den Schülern, Jugendlichen und Studierenden eine lebenslange belastende Mitgift gegeben.

## **Lernen für die Zukunft**

Ideales Lernen wird verstanden als ein Lernen an realen Herausforderungen, gemeinsam mit anderen Beteiligten, in kollegialer Weise und in einem Prozess, der Lernen, Anwenden und kritische Reflexion gleichermaßen einbezieht. Das Ergebnis zielt auf die Fähigkeit, sich und andere führen zu kön-

nen. Dabei wird von Führungskräften neben einer moderierenden und koordinierenden Kompetenz eine starke Persönlichkeit erwartet und gefordert.

Sie stehen zu ihren Herausforderungen und Zielen, können ihr Team dafür begeistern und mitnehmen. So leben sie etwas vor und sind zugleich für das Team *primus inter pares*. Sie nehmen gute Ideen auf, treten mit ihrem Sachverstand und ihrer Meinung auch einmal zurück und stärken damit das Team. Zugleich unterstützen sie ihren gesamten Bereich, doch nicht auf Kosten des gesamten Unternehmens, dessen umfassenden Erfolg sie ja auch im Blick haben. Sie achten auf sorgsamem Umgang mit Ressourcen, da Kosteneinsparung zur Renditesicherung in begrenzt wachsenden Märkten allorts vonnöten ist. Gleichzeitig sichern sie für ihren Bereich auch langfristig notwendige Kompetenzen, indem sie ihre Mitarbeiter fordern und fördern. Als glaubwürdige Führungskraft stehen sie für das Unternehmen ein, aber auch für ihre eigenen Werte. Sie sind Persönlichkeiten, denen die Mitarbeiter vertrauen.

Derart zeigt sich heute das Erfolgs-Verhaltens-Profil von Führungskräften. An sie werden stets und ständig widersprüchliche Herausforderungen herangetragen unter denen sie rasche Entscheidungen treffen und für deren Konsequenzen sie einstehen müssen.

Damit einhergehen Eigenschaften wie Mut, Standfestigkeit, zu sich stehen, seelische Kraft und Widersprüche wahrzunehmen und zu balancieren; aber auch auf Andere zuzugehen und sich mit den Dingen und ihren Eigenarten gewissenhaft auseinanderzusetzen.

Dennoch fühlen sich viele der Betroffenen unsicher und überfordert und bewegen sich deswegen auf bewährten Pfaden, die vormals das sichere Konzept für Erfolg waren. Dies betrifft auch Führungskräfte. Lernen wird zu einer dauerhaften Aufgabe.

Einmal Erfolg gehabt zu haben, ist kein Garant mehr für die Zukunft. Der Wettbewerb in reifen Märkten, der Bevölkerungsrückgang in allen Industrieländern, das Wachstum in politisch unsicheren „Emerging Markets“, die Logik des heutigen weltweiten Finanzsystems fordern stets neue Ziele. Toyota antwortet auf diese scheinbare Ufer- und Endlosigkeit mit seinem Firmenprinzip des Nordsternes, der stets am Himmel steht. Man hat sich immer wieder zu bemühen, ihm nahe zu kommen. Hier wirken die kulturell-religiösen Vorstellungen von der ewigen Wiederkehr des Lebens in der japanischen Gesellschaft bis in die Firmenkultur hinein.

Oft wird diese Notwendigkeit des Erkennens als eine individuell zu erreichende Aufgabe verstanden. Doch die heutigen Zeiten schließen dies weitgehend aus. Ergebnisse sind nur im Miteinander aller Beteiligten erreichbar. Zwar kann es kleine Gruppen des Vordenkens und Vorerkennens geben, doch Entwickeln und Umsetzen geschieht im Team – und dies so dicht wie möglich an der Realität.

Auf diese Weise entsteht eine neue Kultur der Zusammenarbeit in den Unternehmen. Damit einher entwickeln Führungspersönlichkeiten Fähigkeiten wie mit sich selbst im Klaren zu sein, absichtsvoll zu handeln, empa-

thisch zu sein, den Entscheidungs- und Handlungsprozess im Überblick zu behalten, Wissen und Transfer zu beherrschen, sich souverän in den Widersprüchen zu bewegen, sich im Handlungserfolg zu sehen und anzuerkennen, wie gut etwas gelungen ist. Es ist die Abwendung vom Führungsegoisten hin zur Führungspersönlichkeit im Team.

Besonders in der globalisierten Welt der Wirtschaft ist Toleranz im Miteinander von Menschen verschiedener Kultur- und auch Glaubensrichtungen vonnöten. Der eine hat den anderen zu akzeptieren, sonst werden sie miteinander kein Geschäft machen. Schnelle Urteile und Vorurteile führen rasch zu geschäftlichen Einbußen.

Die zentrale Frage, die sich daraus ergibt, lautet: Wie kann sich ein Mensch, selbst wenn er beispielsweise in einem Dorf oder einer kleinen Stadt aufgewachsen ist und sich nach seiner Schul- und Berufsausbildung mit dieser globalisierten Welt konfrontiert sieht, auf diese vorbereiten, sich darauf einstellen und Identität entwickeln?

## **Wirtschaftliche Initiativen für eine Bildung der Zukunft**

Die wirtschaftlichen Initiativen ergeben sich aus der Rückschau auf die Vergangenheit. Zum Abschluss wird der Blick darauf gerichtet, wie sich der Wandel der letzten Jahrzehnte den berufstätigen Menschen darstellt, wie sie ihn wahrnehmen, mit ihm umgehen und sogar besser bewältigen könnten.

Das lebenslange Lernen wird heute aller Orten propagiert und ist Forschungsgegenstand an vielen Berufsgruppen. Es ist sicher eine unabänderliche Gewissheit, dass einmal Gelerntes nicht mehr für eine Berufsausübung ein Leben lang reicht. Immer mehr Menschen lernen weiter, wechseln Berufe, lassen sich umschulen. Was machen heute Schriftsetzer, wo arbeiten diese? Berufsbilder kommen und gehen.

Der Bildungsmarkt boomt und lebt von der Unzufriedenheit mit dem jetzigen Beruf und der Hoffnung, besseres berufliches Wirken und größeren beruflichen Erfolg durch Weiterbildung zu erreichen. Dennoch werden viele Teilnehmer enttäuscht. Denn immer noch herrschen auf dem Weiterbildungsmarkt Lernformen vor, die den Menschen mit seinem Handlungsvermögen eben nicht für ein erweitertes berufliches Wirken qualifizieren. Dominant wirken Lernformen der staatlichen Bildungseinrichtungen auch in die privaten Lernmärkte hinein. Sauber konstruierte Curricula, Prüfungen des erworbenen Wissens, wenig Anwendungsorientierung, in der Regel kaum Situationsbezug zur Umsetzung. Die Teilnehmer haben es in Schulen und Hochschulen nicht anders erlebt und lassen sich deswegen auf solche Lernformate ein – hoffend und erwartend, mit dem Zertifikat in der Tasche wird sich die berufliche Weiterentwicklung schon einstellen. Dass plötzlich ein Einser-Abitur kein Prädikat mehr bedeutet, weil immer mehr Menschen wissen, dass damit keine Lebens- und Berufsreife einhergeht, ist in der Wahrnehmung der lernenden Jugendlichen und Eltern noch nicht verbreitet.

Selbst bei Politikern nicht, die gar Eliteschulen rein auf Notengrundlagen aufbauen. Ja, wenn die Noten Kompetenz ausdrückten und nicht nur die Bewältigung von Wissensprüfungen, sähe das alles anders aus.

Aber auch hier setzt ein Wandel ein. Früher haben sich Unternehmen nicht über Erfahrungen mit den Bewerbern aus Schulen und Hochschulen ausgetauscht. Früher gab es keine länderübergreifenden, gar globalen Vergleiche zur Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen, die sichtbar machen, dass zum Beispiel die Noten eines Zeugnisses nicht unbedingt dem tatsächlichen Leistungsstand entsprechen. Untersuchungen bei BASF und Heidelberger Druckmaschinen ergaben, dass die Ergebnisse von Wissenstests in Mathematik und Deutsch bei allen Schülern in der Regel eine ganze bis einhalb Noten schlechter war als die offizielle Zeugnisnote.

Verwendet wurden hierbei marktübliche Tests, die dem Stand der ersten Tests in den Berufsschulen im dualen Bildungssystem Deutschlands entsprechen. Die Ergebnisse wurden den Lehrern der betreffenden allgemeinbildenden Schulen vorgestellt. Diese waren über die Notendiskrepanz nicht sehr verwundert, die Jugendlichen, ihre Eltern und Angehörigen jedoch schockiert. Sie waren doch so stolz auf die gute Abiturnote. Nun kommt ein Bewerber nach Hause und wurde um eine ganze Note schlechter beurteilt. Die Jugendlichen, die solches erleben, glauben es nicht, verstehen es nicht, fragen nach und bekommen zu hören, die Noten der Schule seien nicht auf das weiterführende Bildungssystem abgestimmt und meist zu gut. Dann bricht eine Welt zusammen.

Der nächste Schock trifft die jungen Leute, sobald sie im Betrieb ihre Ausbildung beginnen und die aus Unternehmenssicht notwendige Zusammenarbeit und das gemeinsame Lernen zumeist nicht kennen und leisten können. Hierzu ein Beispiel: „Ach, im Vierer-Team sollen wir jetzt einen Papierlocher bauen. Wir haben nur die Aufgabe, die Zeichnungen, Materialien, Werkzeuge usw. Wir sollen uns im ersten Lehrjahr selbst organisieren? Wie macht man denn so etwas, sich selbst im Team organisieren? Bisher hatten wir immer einen Lehrer, der uns alles gezeigt und vorgegeben hat. Jetzt steht er nur noch im Hintergrund für Fragen bereit. Aber wofür wird er denn bezahlt? Ach so, dafür, dass wir hinterher selbständig arbeiten können.“ Nach der Gruppenarbeit eines Teams, das drei defekte und nur einen funktionsfähigen Locher gebaut hatte, kommentierten die Lehrlinge dies so: „Ja, wir haben nur das Teil, das für unseren eigenen Locher war, gut gebaut. Die Teile für die anderen Locher, die ja für die anderen waren, waren uns egal, da haben wir nicht genau gearbeitet.“ Das Verhaltensmuster, egoistisch nur für sich zu arbeiten, ist so verfestigt, dass keiner gehnt hatte, dass durch solches Handeln nur ein funktionsfähiger Papierlocher entsteht.

Wie leicht oder schwer ist es, bei den jungen Menschen dieses Muster zu überwinden und Teamsinn zu wecken? Eltern und Schüler scheinen jedenfalls zu spüren, dass mit dem Eintritt der Kinder in das Berufsleben etwas auf sie zukommt, auf das die Schule nicht hinreichend vorbereitet hat. Dies

drückt sich auch in Umfrageergebnissen zur Schulzufriedenheit von Schülern und Eltern aus.

Generell kann man sagen, die Zufriedenheit mit Kindergarten und Grundschule ist eher hoch, bis zu 70–80% und geht dann kontinuierlich im Laufe der Schulzeit zurück. Kurz vor Abschluss der Schulzeit werden nur noch 30–40% Zufriedenheit erreicht, vor allem im Bereich der Hauptschule, bei den anderen Schulen liegt sie bei 50%.

Aus der Unternehmensperspektive scheint es, als hielten Schule und auch Hochschule die Schüler und Studenten in gewisser Weise vor der Realität von Leben und Beruf fern, gleichsam wie in einem Kokon. Unendliche Chancen des persönlichen Wachstums werden in der Schule vergeben. Der Schock des Berufslebens ist dann umso härter.

Dem gegenübergestellt sei ein Ansatz, in dem Unternehmen und Bildungseinrichtungen dem Versagen der Schule ein innovatives Modell entgegensetzen. Das Projekt „Kooperatives Übergangsmanagement“ (KÜM) in der Metropolregion Rhein Neckar strebt an, die Aussichten für Hauptschüler auf dem Arbeitsmarkt durch kontinuierliche Unterstützungsangebote über drei Jahre zu verbessern, da bisher nur zehn Prozent der Hauptschüler direkt im Anschluss an die Schule eine Ausbildung beginnen und acht Prozent die Schule nicht einmal abschließen. Im Rahmen des Netzwerks „Vitaler Arbeitsmarkt“ beteiligt KÜM Eltern, Schule, Lotsen, Unternehmen, Kammern, Ministerien, Bildungsträger, Jugendberufshilfe und Bundesagentur für Arbeit an dem Projekt. Gelingen soll dies durch frühzeitige, kontinuierliche und konsequent gesteuerte Zusammenarbeit aller Beteiligten. Dabei werden sowohl bereits bestehende Angebote wirksamer koordiniert als auch neue Konzepte verfolgt.

Vergleichbar mit den geschilderten Problemen in der Schule ist die Situation in den Universitäten, in denen das rein fachwissenschaftlich orientierte Studium im Vordergrund steht. Zudem hat der Bologna-Prozess zu einer weiteren Verdichtung der Curricula und einer noch stärkeren Verschulung des Studiums geführt. Die späteren Arbeitgeber indessen rufen in die Hochschulen hinein: „Das reicht nicht, qualifiziert bitte auch in den Schlüsselkompetenzen! Reife Persönlichkeiten sollen ins Leben treten!“ Dennoch wird das Wissen meist auf den bisher üblichen Wegen vermittelt. Die über die fachlichen Kenntnisse hinausgehenden Kompetenzen müssen durch Zusatzkurse und Zusatzprüfungen angeboten werden. Studenten, die solch einem Lerngetriebe ausgesetzt sind, fühlen sich wie Lernmaschinen. Wo können sie das Gelernte verarbeiten, wo in die Praxis umsetzen?

Gewiss bekommen viele Lernende Zweifel, ob sie nicht ausschließlich für Prüfungen lernen und ob sie das Gelernte später überhaupt brauchen und anwenden können. Dennoch ist der Erwerb der Abschlüsse und damit formalen Qualifikationen unentbehrlich für den, der sich bestimmte Berufsfelder erschließen will. Viele Studierende leiden unter dieser Diskrepanz und werden psychisch krank (10% nehmen Medikamente, vor allem Psychopharmaka, 20% der weiblichen und 45% der männlichen Studenten haben

regelmäßig Alkoholexzesse). Eine Studie zur psychischen Gesundheit von Studierenden der Medizin an der Universität in München ergab, dass zwei Drittel der Studierenden psychisch gefährdet oder krank sind und nur ein Drittel psychisch gesund ist.

Dennoch gibt es auch Beispiele für zeitgemäße Hochschuldidaktik, so an der Universität St. Gallen. An allen Studiengängen betragen, vereinbart zwischen Hochschulleitung und Professoren, die Anteile von Lehre und Anwendung je sechzig zu vierzig Prozent. Zusätzlich ermöglichen die Professoren ihren Studierenden in Selbstlerngruppen die Studieninhalte so aufzuarbeiten, dass sie transferierbar sowie nachhaltig verfügbar und wirksam werden.

Aus der Perspektive des Unternehmers handelt es sich um einen Ansatz, der zeitgemäß und beispielhaft auf die Herausforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft antwortet. Hierzulande tun sich jedoch noch viele Hochschulen schwer. Um gemeinsam mit der Wirtschaft Hochschulen auf solchem Weg zu unterstützen, ist folgendes Projekt in Deutschland in Anbahnung:

Der Verband Deutscher Maschinen- und Anlagebauer (VDMA) beschreitet neue Wege. Er will mit seinem Internetportal „Karriere im Maschinenbau“ Jugendliche zu allen Fragen rund um die Berufs- und Studienorientierung informieren. Neben Beschreibungen von typischen Berufsbildern im Maschinenbau gibt das Portal auch Auskunft darüber, welche Unternehmen in der Region welche Berufe ausbilden. Über diesen Service hinaus unterstützt der VDMA die frühestmögliche Zusammenarbeit von Studierenden mit Unternehmen und bietet damit den Brückenschlag zwischen Schule, Studium und Berufspraxis.

Im Zuge der wachsenden Interdisziplinarität der Forschung gewinnen auch die Neurowissenschaften an Bedeutung. Von dort gehen entscheidende Impulse für die Bildung aus. Betrachten wir folgende Situation:

*Neurowissenschaftler gehen davon aus, dass die Kommunikation in der Begegnung zwischen Menschen im Wesentlichen intuitiv verläuft. Ein Lehrer geht in den Unterricht, ist aber unsicher und hat Angst vor dieser Situation. Er gibt sich Mühe, laut und klar zu sprechen, doch die Schüler spüren seine Unsicherheit und auch seinen Versuch, in diesem Moment anders zu sein, als er ist. Was tun die Schüler? Sie stellen den Lehrer auf die Probe und stellen ihn in seiner Unsicherheit bloß. Wie empfindet das der Lehrer? Er muss Löwen bändigen. Dabei fehlen ihm nur die gangbaren Wege und die eigene Reife, um die jungen Menschen zu lebensreifen Persönlichkeiten zu führen. Die Schüler sind in der zweiten Klasse gewesen, also sieben bis acht Jahre alt.*

Wenden wir uns einer weiteren Begebenheit zu:

*Eine junge Lehrerin erklärt den Schülern eine statistische Aufgabe. Die Schüler fragen nach, wie sie zu den Zahlen gekommen sei. Sie sagt, durch Intuition. Das heißt, die Zahlen hat sie sich einfach ausgedacht, erwartet aber von den Schülern, dass diese besonderes Augenmerk auf die Sorgfältigkeit des Lösungsweges legen. Warum sollen die Schüler aber etwas tun, wenn die Lehrerin nicht dieselbe Sorgfalt an den Tag legt.*

An diesen Situationen wird deutlich, dass die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer dringend verbessert werden muss, um Jugendliche auf die Berufswirklichkeit besser vorzubereiten. Die oben genannten wirtschaftlichen Initiativen können allerdings nur die „Selbsteilungskräfte“ unterstützen, die selbst bei den Verantwortlichen in den öffentlichen Bildungseinrichtungen vorhanden sind. In der Mehrzahl werden dort junge Menschen nach einem Bildungsideal ausgebildet, das längst überholt ist und eher einem Leben von vor einer oder zwei oder mehr Generationen entspricht. Der Blick auf die Wirklichkeit von heute ist in den Bildungseinrichtungen verzerrt, denn der Erfolg des eigenen Wirkens ist nicht allein von dem Erfolg der Schüler und Studierenden an Schulen und Hochschulen abhängig.

Was muss sich in der Bildung ändern? Junge Menschen müssen auf ihrem Lebens- und Berufsweg so begleitet werden, dass sie

- bewusst, erkennend und reflektierend ihren Weg gestalten,
- Verantwortung für sich und ihr Leben übernehmen,
- ihr Leben und ihre Umgebung verstehen können,
- jedoch nicht in Selbstliebe und Selbstwahrnehmung erstarren, sondern gemeinsam mit Anderen zu einem guten Miteinander kommen.

Wer einen solchen Bildungsprozess durchlaufen hat, sollte in der Lage sein, sich in die Gegebenheiten unserer Welt hineindenken und die Perspektive anderer einnehmen zu können. Er sollte befähigt sein, auch in Situationen, in denen er in Widersprüchen steckt, nicht von diesen mitgerissen zu werden. Für einen solchen Menschen, der sich in steter Entwicklung befindet, schließt es sich aus, mit festen klar abgrenzbaren Kompetenzprofilen zu arbeiten. Dies würde ihn nur in seiner Entwicklung behindern, wie es ja vorstehend beispielhaft für den Berufswandel der letzten vierzig bis fünfzig Jahre beschrieben wurde. Wenn dies den Lernenden gut gelingt, werden sie eher die Entwicklungsprozesse reflektieren können, in denen sie sich selbst befinden. Sie können mittels der Außenansicht auch Konflikte und Dissonanzen mental wie emotional bewältigen. Um in der heutigen Welt gut zu bestehen, ist eine seelische Stabilität notwendig, die sich jeder Heranwachsende nur in eigener aktiver Auseinandersetzung aneignen kann. Als Lernpartner tragen wir immer wieder die Verantwortung dafür, die Heranwachsenden in diesem Prozess zu begleiten und ihnen das nötige Rüstzeug auf den Weg zu geben. Ein solcher Bildungsprozess schließt Konflikte und Krisen für alle Beteiligten produktiv ein, ja, er benötigt sogar. Vorbehaltlos sollten wir uns auf diese Veränderungen einlassen.

Wenn wir die Phänomene der Realität betrachten, diesen nachgehen, daraus Schlussfolgerungen ziehen und Zusammenhänge herstellen, gehen wir auf einem Weg, der der Entwicklung der Persönlichkeit neue Horizonte eröffnet.

In diesem Sinne verstehe ich meinen Beitrag als Mutmacher für alle Personen, die sich auf die eine oder andere Weise als verantwortlich für Bildung in unserer Gesellschaft verstehen.

## **Autorinnen und Autoren**

*Ingrid Dietrich*, Prof. Dr., studierte Romanistik, Germanistik und Philosophie in Münster, München und Montpellier und schloss ihre Ausbildung mit dem 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt ab. Von 1971 bis 1974 arbeitete sie als Wissenschaftliche Assistentin für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ruhr / Abteilung Dortmund, bevor sie im Jahre 1974 mit einer interdisziplinären Arbeit zur Fremdsprachendidaktik promovierte. 1984 folgte die Habilitation an der Universität Duisburg-Essen. Von 1993 bis 2009 lehrte sie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Bereich Allgemeine Pädagogik und Interkulturelle Pädagogik.

*Hermann Hilpert*, Dr. med., absolvierte eine psychiatrisch-psychotherapeutische Ausbildung an der Universität Freiburg und am Maudsley Hospital in London. Es folgte eine langjährige Tätigkeit in der Psychosomatischen Klinik am Zentralinstitut für Seelische Gesundheit in Mannheim und als Lehranalytiker an Psychoanalytischen Instituten in Heidelberg und Frankfurt sowie am Institut für Gruppenanalyse in Heidelberg. Heute praktiziert er als niedergelassener Arzt in Heidelberg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind: Psychoanalytische, sozialpsychologische und phänomenologische Aspekte des Fremden.

*Klaus-Dieter Hohn*, Dr. phil., studierte Soziologie an der Universität Frankfurt, wo er auch promovierte. Nach mehrjähriger Tätigkeit unter anderem bei der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V. in Düsseldorf, der Deutschen Aerospace AG in München und als Leiter der Personal- und Bereichsentwicklung bei der Dornier Luftfahrt GmbH in Oberpfaffenhofen bei München ist er seit 1995 Leiter der Personalentwicklung bei der Heidelberger Druckmaschinen AG in Heidelberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Beratung, Training, Ausbildung und Entwicklungsprogramme.

*Alfred Holzbrecher*, Prof. Dr., habilitierte in der Didaktik interkulturellen Lernens, nachdem er 18 Jahre als Lehrer am Gymnasium unterrichtete. Seit 1999 forscht und lehrt er als Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Interkulturelle Pädagogik, Fotopädagogik und Professionalitätsentwicklung.

*Elias Jammal*, Prof. Dr. phil., leitet das Orient Institut für Interkulturelle Studien (OIS) an der Hochschule Heilbronn. Er studierte Philosophie, Physik und Kunstgeschichte in Heidelberg und Betriebswirtschaft in Großbritannien und promovierte in vergleichender Erziehungswissenschaft an der TU Kai-

serslautern. Als Trainer, Berater und Moderator war er 15 Jahre lang in der Wirtschaftsförderung und in der Entwicklungszusammenarbeit tätig.

*Heiner Keupp*, Prof. Dr., studierte Psychologie und Soziologie in Frankfurt am Main, Erlangen und München. Es folgten die Promotion und Habilitation in Psychologie. Seit 1978 forscht und lehrt er als Professor für Sozial- und Gemeindepsychologie an der Universität München und übernahm Gastprofessuren an den Universitäten in Innsbruck und Bozen. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte beziehen sich auf soziale Netzwerke, gemeindenaher Versorgung, Gesundheitsförderung, Jugendforschung, individuelle und kollektive Identitäten in der Reflexiven Moderne und Bürgerschaftliches Engagement.

*Memet Kiliç* studierte Jura in Ankara, Türkei, und Heidelberg. Heute ist er als Anwalt von der Rechtsanwaltskammer Ankara zugelassen und trägt den Titel Magister Legum der Universität Heidelberg. Er ist Gründungsmitglied und Vorsitzender des Bundesausländerbeirates, erstes ausländisches Mitglied des Rundfunkrats des Südwestrundfunks und stellv. Mitglied des ARD-Programmbeirats sowie Mitglied des „Beirats für Fragen der Inneren Führung der Bundeswehr“. Er arbeitet in einer Heidelberger Anwaltskanzlei mit den Schwerpunkten internationales Privatrecht, Europarecht und Ausländerrecht.

*Matthias Otten*, Prof. Dr. phil., studierte Sozialwissenschaften an der Universität Göttingen. Von 1998 bis 2007 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale (ZAK) der Universität Karlsruhe, wo er 2004 in Soziologie über interkulturelles Handeln in der Hochschulbildung promovierte. 2002 war er für ein Forschungs- und Lehrsemester am Institute for Migration and Ethnic Relation der Universität Malmö in Schweden tätig. Forschungsschwerpunkte sind interkulturelle Kommunikation, Kultursoziologie sowie Migrations- und Hochschulforschung. Heute ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau).

*Hans-Bernhard Petermann*, Dr. phil., studierte katholische und evangelische Theologie und Philosophie in Münster, Tübingen und Heidelberg. Bis 1997 arbeitete er als Gymnasiallehrer. Seit 1997 ist er als Akademischer Mitarbeiter im Fach Philosophie/Ethik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg tätig, wo er 2002 in Erziehungswissenschaften, Religionspädagogik promovierte. Gegenwärtige Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind die Didaktik der Philosophie und Ethik, Philosophieren mit Kindern, Religionsphilosophie, Bildung und Interdisziplinarität.

*Caroline Y. Robertson-von Trotha*, Prof. Dr., studierte Politologie, Soziologie, Philosophie und Geschichte in Heidelberg und Karlsruhe. Es folgte die Promotion und die Habilitation in Soziologie in Karlsruhe. Heute ist sie Direktorin des Zentrums für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale der Universität Karlsruhe (TH). Sie ist Initiatorin und Leiterin der alljährlichen interdisziplinären ‚Karlsruher Gespräche‘ und der wissenschaftlichen Symposien der ‚Europäischen Kulturtage‘. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Multikulturalität, Kulturwandel und Globalisierung sowie Internationalisierung der Hochschulen.

*Meinhard Winkgens*, Prof. Dr., studierte Anglistik, Germanistik und Philosophie mit anschließender Promotion und Habilitation in Freiburg. Seit 1998 lehrt und forscht er als Professor für Anglistik. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in moderner englischer Literaturkritik, kulturkritischen Aspekten der englischen Literatur seit der Romantik, Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei George Eliot, Imagologie, D.H. Lawrence, moderne englische Drama-Literatur- und Kulturtheorie sowie britische Romane seit dem 19. Jahrhundert.

# Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Band 42: Bernhard Petermann (Hrsg.)

## **Islam – Erbe und Herausforderung**

(5. Heidelberger Dienstagsseminar)

Band 43: Hans Peter Henecka / Frank Lipowsky

## **Vom Lehramtsstudium in den Beruf**

Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder.

Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung in Baden-Württemberg.

Band 44: Jörg Thierfelder

## **Gelebte Verantwortung – Glauben und Lernen in der Geschichte**

Studien zur kirchlichen Zeitgeschichte II

Herausgegeben von Volker Herrmann und Hans-Georg Ulrichs

Band 45: Hans-Werner Huneke (Hrsg.)

## **Geschriebene Sprache**

Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen

Band 46: Hans Peter Henecka, Heinz Janalik und Doris Schmidt (Hrsg.)

## **Jugendkulturen**

(6. Heidelberger Dienstagsseminar)

Band 47: Rose Boenicke, Alexandra Hund, Thomas Rihm und Veronika Strittmatter-Haubold  
(Hrsg.)

## **Innovativ Schule entwickeln**

Kompetenzen, Praxis und Visionen

(7. Heidelberger Dienstagsseminar)

Band 48: Lissy Jäkel, Susanne Rohrmann, Michael Schallies und Manuela Welzel (Hrsg.)

## **Der Wert der naturwissenschaftlichen Bildung**

(8. Heidelberger Dienstagsseminar)

Band 49: Markus Geiger

## **Pfarrer Paul Schneider und seine Rezeptionsgeschichte**

2007, 220 S.

Band 50: Michael Schallies und Jürgen Dumke

## **Lebenslanges Lernen**

Band 51: Jürgen Schönbeck (Hrsg.)

### **Mosaiksteine moderner Schulmathematik**

Werner Ast zum 65. Geburtstag

Mit Beiträgen von Albrecht Abele, Christiane Benz, Daniel Bienia, Andrea Einig, Andreas Filler, Michael Gieding, Bernd Hafenbrak, Gerhard Hofsäß, Sabine Kaufmann, Jens Holger Lorenz, Reinhard Mauve, Reinhard Oldenburg, Birte Poelstra, Charlotte Schönbeck, Jürgen Schönbeck, Christoph Selter, Horst Struve, Volker Ulm, Klaus Volkert.

2008, 277 S.

Fast unbemerkt von der Öffentlichkeit findet seit einigen Jahren in der Mathematikdidaktik ein Paradigmenwandel statt, der auf allen Stufen des Mathematikunterrichts bisher unbekannte Perspektiven eröffnet. Er zeigt sich in der methodischen Neugestaltung traditioneller Inhalte und in der Aufnahme innovativer Unterrichtsgegenstände in das Curriculum – verbunden mit einer deutlichen Hinwendung zu größerer Selbsttätigkeit der Schüler und der Entwicklung schülergemäßer Problemlösestrategien. Er wird offenkundig an einem verstärkten Einsatz neuer technischer Medien und an fachübergreifenden und fächerverbindenden Fragestellungen. Er benutzt vielfältige und neuartige Methoden der Lernerfolgskontrolle und der Leistungsmessung – und er besinnt sich auf die historische Entwicklung von Mathematik und auf ihren kulturgeschichtlichen Einfluss.

In diesem Band stellen 19 Autorinnen und Autoren unterschiedliche mathematikdidaktische Entwürfe vor, die solche für den Unterricht relevante Veränderungen beschreiben. Die ausgewählten Themen aus Arithmetik und Algebra, Geometrie und Analysis, Informatik und Geschichte werden dabei um die Schlüsselworte *kindgemäßer Anfangsunterricht – problemorientierte Elementarmathematik – computergestützte Anwendungen – historische Wandlungen* gruppiert; sie fügen sich in dieser Breite ein in ein buntes Mosaik moderner Schulmathematik.

Band 52: Rolf Göppel, Volker Lenhart, Thomas Rihm, Bärbel Schön und Veronika Strittmatter-Haubold (Hrsg.)

### **Bildung ist mehr**

Potentiale über PISA hinaus

(9. Heidelberger Dienstagseminar)

Mit Beiträgen von Suzan Bacher, Martin Baethge, Peter Bieri, Martin Bensen, Wilfried Bos, Irmela Buddeberg, Lutz Galiläer, Rolf Göppel, Manfred Herrmann, Sabine Hornberg, Ilse Kamski, Bernward Lange, Volker Lenhart, Norbert Nagel, Ludwig Pongratz, Ute Schoppmann, Peter Wex.

2008, 234 S.

Bildung wird in jüngerer Zeit in der öffentlichen Diskussion immer mehr unter ökonomischen Verwertungsaspekten thematisiert. Sie wird als wichtige „Humanressource“ gesehen und soll sowohl zur Standortsicherung im globalen Wettbewerb beitragen, als auch dem reibungslosen Funktionieren der gesellschaftlichen Teilsysteme dienen.

Mit dem damit einhergehenden verengenden Verständnis von Bildung setzt sich das 9. Heidelberger Dienstagseminar (2006/2007) auseinander, indem die Spannung zwischen der ursprünglichen Idee der Bildung – vornehmlich der Entfaltung von Individualität und Reflexivität – und den aktuellen gesellschaftlichen Erwartungen an das Bildungssystem in unterschiedlichen Facetten thematisiert werden. In ausgewählten Beiträgen werden differente Bezüge und Dimensionen von Bildung vergegenwärtigt und diskutiert. Die Autoren weiten so wieder angemessen den Horizont der Bildungsdiskussion gegen die vorherrschenden Verengungstendenzen der letzten Jahre.

Als gemeinsames Fazit lässt sich feststellen: Mehr noch als das Verfügen über bestimmte Wissensbestände zeichnet die „gebildete Persönlichkeit“ wohl bestimmte Haltungen zu diesem Wissen, aber auch zu sich selbst, zum Leben, zu ihren Mitmenschen, zur Gesellschaft, zur Vergangenheit und zur Zukunft aus.

