

3 KULTURELLE DIFFERENZ IN (POST-)MODERNE UND PÄDAGOGIK

3.1 Fremdheit als Kategorie der Moderne

In der Postmoderne ist ein Wandel des Bildungswissens vom homogenen, universalistischen und verbindlichen Wissen zu heterogenen und pluralen Wissensformen zu beobachten (Lyotard 1993, Bernstein 1977). Mit dieser Entwicklung wird eine Bedeutungszunahme von Differenz konstatiert (Hütter/Hug/Perger 1992), die am Beispiel ethnisch-nationaler bzw. kultureller Differenzen im Folgenden historisch und systematisch nachgezeichnet werden soll. Die diskursanalytische Perspektive, die hier eingeschlagen wird, liefert einen Einblick in die Art und Weise, in der »die Fremden« im Kontext des Nationalstaates konstruiert werden. Im anschließenden Kapitel 3.2 soll die Umgangsweise mit kultureller Differenz innerhalb der Pädagogik aufgezeigt und problematisiert werden. Dem schließt sich die Frage nach dem Zusammenhang von Differenzierung als sozialer Distinktionspraxis und gesellschaftlicher Macht an, die bedeutend wird, wenn Pädagogik als Praxis der Differenzierung begriffen wird (Kap. 3.3).

Die Differenz das Eigene/das Fremde ist konstitutiv für moderne Nationalstaaten, die auch heute noch im Rahmen der Globalisierung die wesentliche Referenzgröße bei der politischen Gestaltung bilden (Hirsch 1995). In dem Zusammenhang spielt der Kulturbegriff eine besondere Rolle, da bei der Zuschreibung eigener und fremder nationaler bzw. ethnischer Merkmale zumeist auf Kultur Bezug genommen wird. Daher soll gezeigt werden, in welcher Weise die *eigen/fremd-Unterscheidung die Grunddifferenz des Kulturdiskurses* darstellt¹. Bei-

1 Diese These wird analog zu Carl Schmitts Freund/Feind-Unterscheidung für das Politische entwickelt (Punkt 3.1.6). Natürlich existieren auch andere konstitutive Unterscheidungen für das Kulturelle wie etwa »zivilisiert/unzivilisiert« (Lutz/Wenning 2001: 20). Beide Differenzen – eigen/fremd und zivilisiert/unzivilisiert – schließen sich nicht aus, sondern im Gegenteil aneinander an, doch kehrt die eigen/fremd-Unterscheidung den nationalen Bezug hervor, der vor allem seit dem neuen Rassismus der 1970er Jahre die zentrale Rolle spielt (vgl. Höhne 2001). In dem Zusammenhang ist die kritische Frage an die Pädagogik zu adressieren, ob und in welcher Weise sie sich als »nationale Wissen-

spielhaft soll in historischer Hinsicht die Artikulation »des Fremden« im Kulturdiskurs nachgezeichnet werden, wie auch an aktuellen Beispielen aus dem wissenschaftlichen Bereich die gegenwärtige Funktion des »kulturellen Fremden« verdeutlicht werden soll.

Es wird darüber hinaus der Frage nachgegangen, inwieweit ein Konsenswissen über kulturelle Differenz als elementare soziale Diskurssemantik eine Rolle spielt, in welchen spezifischen diskursiven Konfigurationen dieses Wissen auftaucht und welche hegemonialen Formen damit verbunden sind. Da Migranten in der Pädagogik zu meist mit Interkulturalität in Zusammenhang gebracht werden, ist es notwendig, das gängige Verständnis von Kultur, Kulturalität und Interkulturalität genauer zu beleuchten, denn dem Begriff der kulturellen Differenz wird in den Debatten um interkulturelles Lernen und interkulturelle Pädagogik ein zentraler Stellenwert eingeräumt.

3.1.1 Die Funktion des Fremden in der Moderne

In einer ersten phänomenologischen Annäherung an die fremd/eigen-Unterscheidung kann aufgezeigt werden, wie das Attribut »fremd« alltagssprachlich in vielfacher Weise benutzt wird. Etwa um anzudeuten, dass man etwas nicht besitzt (fremde bewegliche Sachen), um anzuzeigen, dass etwas nicht verstanden wird (ein Film, ein Musikstück bleibt mir fremd) oder auch um eine Person, die unbekannt oder unvertraut ist, zu bezeichnen. Die Ähnlichkeit, die sich zwischen »ergreifen« im Sinne von besitzen und »begreifen« (als Verstehen) bereits auf der phänomenologisch-alltagssprachlichen Ebene herstellt, ist nicht zufällig. Eine Person, eine Situation, eine Filmszene oder ähnliches zu begreifen, scheint stets geprägt zu sein von den beiden Momenten einer possessiven Hermeneutik: Etwas begreifen impliziert, es symbolisch qua Kategorisierung zu ergreifen, sich sprachlich, diskursiv und symbolisch seiner zu bemächtigen und es schließlich auch zu kontrollieren. Eine solche phänomenologische Bestimmung des Fremden geht davon aus, dass jede Art von Erfahrung schon immer eine Fremderfahrung ist (Schütz 1974: 137-197). Die Spannung, die diesen Begriff kennzeichnet, ergibt sich vielmehr aus der Frage, ob damit begrifflich auf eine vorgängige Größe, in welchem Sinn auch immer (phänomenologisch, hermeneutisch, psychisch, erkenntnistheoretisch usw.) abgehoben wird oder ob es sich um diskursive Konstruktionen

schaft« – auch in Form interkultureller Programmatik – erweist, wozu spezifisch die Kulturdifferenz beiträgt, nach der soziale Gruppen nationalkulturell unterschieden werden.

handelt, die unter definitionsmächtigen Gesetzen und sozialen Regeln stehen².

Zygmunt Baumann beschreibt, auf Simmel zurückgreifend, neben den Freunden und den Feinden als den beiden in der Moderne eindeutigen Positionen den/die Fremden als die dritte und ambivalente Figur, die nicht nur Anlass zu höchster Beunruhigung im modernen Europa bot, sondern auch zu Ausschluss, Vertreibung bis hin zur Vernichtung des/der Fremden führte. Das Problem, das sich mit dem Fremden stellt, ist, dass »*der Fremde weder Freund noch Feind ist; und weil der beides sein könnte*«. Er passt nicht mehr zum »*vertrauten Antagonismus*« und gefährdet auf diese Art »*die Vergesellschaftung selbst*« (Baumann 1992: 23-25), die sich normalerweise in den Kategorien von Freund und Feind vollzieht.

Zu beobachten ist oft ein Changieren zwischen den erwähnten Positionen etwa im Multikulturalismuskurs. Im Kern der Diskurse um Kultur, Multikultur, Identität usw. steht der/die/das Fremde, wozu die Gegenposition des Eigenen existiert. Die diskursive Konstruktion des kulturell Anderen steht dabei im Vordergrund, wobei die Ambivalenz dieser Figur als quasi nicht-entscheidbar (Freund oder Feind) prototypisch für sie ist. Sie lebt geradezu von der Uneindeutigkeit.

Die Semantik der Uneindeutigkeit, welche für die Position des Fremden in der Moderne kennzeichnend ist, bildet die Voraussetzung für dessen Ambivalenz. Daher verursacht sie in einer auf Eindeutigkeiten setzenden Moderne Verunsicherung. Ein Weg, damit umzugehen, stellt der kategorische Imperativ der Assimilation dar (»*Verhalte dich stets so, dass du dich durch dein Handeln und Denken nicht außerhalb der symbolischen Ordnung stellst – sei unauffällig!*«); ein anderer Weg ist die Haltung der Toleranz, etwa als Anerkennung des Unterschieds (vgl. Kap. 3.2).

In ganz unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen, in denen es um das Thema Kultur geht, spielt die diskursive Grunddifferenz des Eigenen und des Fremden eine zentrale Rolle. So findet sich die Figur des Fremden in der Germanistik, die darauf mit dem Konzept der Fremdhermeneutik antwortete (Wierlacher 1993), in der Psychologie, die mit dem Konzept der interkulturellen Kommunikation reagierte z.B. Maltzke (1996) oder auch in der Pädagogik, die mit dem Programm des Interkulturellen Lernens antwortete (vgl. Kap. 3.2).

- 2 Explizit hat neben der Phänomenologie die ethnographische Forschung die Kategorie des Fremden zum soziologischen Programm erhoben. Hirschauer verortet hierfür den Ursprung in der Chicago-School und der Kulturanthropologie, wobei die Umkehrung der Perspektive entscheidend ist: Die »*Ethnographie der eigenen Kultur*« wird zum Programm erhoben (Hirschauer/Amann 1997: 10).

Mit Foucault kann die bereichsübergreifende Dominanz einer solch zentralen Differenz als Indiz für ein Dispositiv gewertet werden. Mit Bezug auf die fremd/eigen Differenz als binärer Grundkodierung werden diskursive Kontinuitäten, mögliche Anschlüsse, Brüche, Neubildungen und Verschiebungen sichtbar, welche die Transformationen innerhalb des Dispositivs anzeigen.

Exkurs zum Dispositivbegriff

Der französische Begriff »dispositif« bezeichnet in »juristischen, medizinischen und militärischen Kontexten [...] die (materiellen) Vorkehrungen, die eine strategische Operation durchzuführen erlauben« (Anm. des Übersetzers in: Foucault 1983: 35). Foucault verwendet den Dispositivbegriff, um ein heterogenes Ensemble von dominanten Diskursen, Institutionen, Praktiken und Wissensformen mit strategischem Grundcharakter zu kennzeichnen, die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt vorherrschen. Ein Dispositiv hat mehrere Merkmale, die sich exemplarisch am Sexualitätsdispositiv skizzieren lassen. Er spricht vom »Dispositiv der Sexualität« (1983: 95-158), dessen Einsetzen metaphorisch als »diskursive Explosion« (ebd.: 27) in Bezug auf den Sex (im Sinne von Sexualität) bezeichnet wird. Die Vervielfachung der »Diskursformen« (ebd.: 43) ist ein weiteres signifikantes Merkmal des Dispositivs, wobei Diskurse und Institutionen ein abgestuftes »Bündel von Machtbeziehungen« (ebd.) bilden. Unter »Institution« versteht Foucault, wie er in einem Interview zu erkennen gibt, »jedes mehr oder weniger aufgezwungene, eingeübte Verhalten. Alles was in einer Gesellschaft als Zwangssystem funktioniert, und keine Aussage ist, kurz also: alles nicht-diskursive Soziale ist Institution« (1978: 125); nicht-diskursive und diskursive Praktiken fließen also in einem Dispositiv zusammen. Mit Blick auf die Vervielfachung der Diskursformen wird sichtbar, dass die »vielfältigen Mechanismen in den Ordnungen von Ökonomie, Pädagogik, Medizin und Justiz« den »Diskurs des Sexes anreizen, extrahieren, anordnen und institutionalisieren« (1983: 46). So breitet sich, was die einzelnen Spezialdiskurse und die verschiedenen sozialen Bereich betrifft, netzartig ein diskursiv artikuliertes soziales Wissen über den Sex über die Gesellschaft aus, das sich bis in die kleinsten Verästelungen alltäglicher Praktiken hinein erstreckt. Wichtig dabei ist der produktive Charakter des Dispositivs, in dem Ge- und Verbote sowie Normen und Normalitäten als ein feines Geflecht subtiler Wissenspraktiken herausgebildet werden. Es geht, wie Foucault formuliert, um einen »Anreiz- und Vermehrungsmechanismus« (ebd.: 62), der sich nicht über Verbote realisieren lässt. Schließlich werden im neuzeitlichen Dispositiv im Rahmen wissenschaftlichen Wissens »wahre Aussagen« hervorge-

bracht. Mit dem Sex wurde ein »komplexes Dispositiv installiert, um wahre Diskurse über den Sex zu produzieren« (ebd.: 87). Im Falle des Sexes sind dies nach Foucault Diskurse über die »Hysterisierung des weiblichen Körpers [...] Pädagogisierung des kindlichen Sexes [...] Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens [...] Psychiatrisierung der perversen Lust« (ebd.: 126-127). Diese »vier Figuren« repräsentieren die »privilegierten Wissensgegenstände« (ebd.), die so etwas wie eine »Normalität des Sexes« installieren, der von der einzelwissenschaftlichen Erkenntnis mit Wahrheitsanspruch bis hin zur individuellen Körperwahrnehmung des Subjekts reicht, das qua Selbst- und Fremdbeobachtungstechniken permanent in die soziale Normrealität einsozialisiert und die symbolisch-diskursive Ordnung des normalen Geschlechtskörpers (neu) eingerückt wird.

Die *Figur des Fremden* ist semantisch überdeterminiert. Sie erfüllt in verschiedenen Diskursen jeweils eine unterschiedliche Funktion, und doch liegen ihr die gemeinsamen Strukturmerkmale von a) Anders-Sein b) Unvertraut-Sein und c) des Nicht-Besitzens, sich nicht Bemächtigen-Könnens zugrunde. Mit dem ersten Element soll angedeutet werden, dass der/die/das Fremde³ in der Moderne nur innerhalb eines Normalitätsparadigmas funktioniert, nach dem das Eigene die Normalität repräsentiert. Die gemeinsame semantische Struktur »des Fremden« als Basissemantik beinhaltet Ein- und Unterteilungen, Hierarchien, Differenzen, Implikationen, die soziale Wahrnehmungen prägen. Diese *epistemische Figur* bildet in vielen unterschiedlichen Bereichen eine konstitutive Differenz mit einer jeweils spezifischen Funktionalität aus. Solche Strukturelemente bilden daher das konstitutive Feld für eine Normalität zur Markierung des Fremden.

In einer epistemischen Figur kommen zwei Ebenen zusammen, die Edward Said mit Blick auf die Differenz Orient/Okzident »ontologische und epistemologische Unterscheidung« (1981: 9) nennt. Jede epistemische Figur hat in ihrer Funktion als elementare Semantik einer Diskursgemeinschaft einen kategorialen Status dadurch, dass sie Dinge sichtbar macht und so Wirklichkeit konstituiert. Der zugeschriebene Fakten- oder Tatsachenstatus (= ontologischer Status) wird durch die symbolische Struktur der Episteme, d.h. der historischen Wahrnehmungsmöglichkeiten aufgrund des sozialen Wissens determiniert. In dem Sinne existiert der Orient nur vermittelt eines »Orientalismus« als ein »Wissenssystem über den Orient« (ebd.: 14) bzw. als »System von Repräsentationen, die in einem ganzen Kräfteverhältnis eingeschlossen sind, das den Orient in einen westlichen Bildungsbe- reich, ein westliches Bewußtsein und später westlichen Herrschaftsbe-

3 Der dreifache grammatische Artikel deutet die erwähnte semantische Überdeterminierung an, die diesem Begriff unterliegt.

reich brachte« (ebd.: 227). Busse nennt »Das Eigene und das Fremde« eine »*diskursemantische Grundfigur*«, die zur »epistemisch-kognitiven Grundausstattung der Textproduzenten« gehöre (1997: 19) und keinen Teil eines individuellen Wissens darstelle. Er unterstreicht die text- und diskursordnende Funktion diskursiver Grundfiguren, die ein »Raster« bildeten,

»das selbst wieder als Grundstruktur diskursübergreifender epistemischer Zusammenhänge wirksam werden kann. Diskursive Grundfiguren sind deshalb nicht unbedingt an einen bestimmten Diskurs gebunden« (ebd.: 18).

Als Beispiel für diskursive Grundfiguren nennt er außer der Unterscheidung des Fremden/Eigenen die von »*wir* und »*sie*« (ebd.: 21).

An einem anderen Beispiel hat Pierre Bourdieu verdeutlicht, in welcher Weise diese diskursiven Grundfiguren, die er mit einem Begriff aus der Rhetorik »*loci communis*« nennt, in die alltäglichen symbolischen Kämpfe um Bedeutung und Positionierung der Subjekte eingehen. In seinem Buch »Die feinen Unterschiede« erwähnt er, die »*Loci communis* und Klassifikationssysteme« die stets »Streitobjekte in den Auseinandersetzungen zwischen den Gruppen« (1987: 744) darstellten, wenn es etwa bei den »verschiedenen Formen von Herrschaft« um die »die Opposition zwischen den Geschlechtern und Altersgruppen [...] wie zwischen Generationen« (ebd.: 745) gehe. Er illustriert die Kämpfe und Auseinandersetzung um begriffliche Vorherrschaft anhand der beiden Gruppen »die Alten« und »die Jugend«. Dabei hätten diese wie jene ihre »Waffen«, um die jeweils anderen in eine bestimmte subalterne Position zu bringen: »Jugend muß sich die Hörner abstoßen« oder es sind nur die »Heranwachsenden«, während die anderen als »altes Eisen« (ebd.: 746) bezeichnet werden. Bourdieu macht darauf aufmerksam, dass es zumeist darum gehe, »ein neues Menschenbild als gesellschaftlich verbindlich durchzusetzen« (ebd.) und dass die Struktur dieser symbolischen Kämpfe oft die Form von »*wir*« gegenüber »denen« bzw. gegenüber den »Anderen« (ebd.) annehmen. Die »Klassifikationssysteme« werden, so wird betont, auf der Basis von »Ausschließungen und Einschließungen« (ebd.) etabliert. Mit Blick auf die Rassismusstudien der 1960er Jahre in den USA hält er schließlich fest: »Daß soziale Identität in der Differenz gründet, bekräftigt man die Differenz gerade gegenüber dem Nächsten, der die größte Bedrohung darstellt« (ebd.: 747).

Das Moment des Unvertraut-Seins beschreibt dagegen die Dimension des Subjekts, das sich außerhalb etablierter gesellschaftlicher Normalität und jenseits des eigenen Zugriffs auf der/die/das Fremde (Punkt c) positionieren muss (als angstvoll, nicht-verstehend, ratlos usw.). Jede Positionierung eines Subjekts in einem Diskurs weist eine Ambivalenz auf, die durch positive oder negative Konnotationen ent-

steht. So kann die Fremde beispielsweise die allotopische Schablone für exotische Fremde und europäische Phantasien über den Orient darstellen, aber auch als terra incognita das Unbekannte anzeigen und negativ besetzt sein, um beispielsweise für politische oder religiöse Strategien (z.B. Christianisierung, »Zivilisierung«) instrumentalisiert zu werden. Die symbolische Eingrenzung als (Re-)Definition eines bestimmten Ortes wie des sozial festgelegten Fremden und Eigenen ist daher nicht ein für alle Male festgelegt, sondern wird in Diskursen permanent transformiert. Das Unvertraute wird doppelt auf einer symbolischen Raum-Zeit-Achse dadurch reproduziert, dass es sich sowohl auf ferne und fremde Orte und Menschen beziehen kann als auch auf zeitliche Relationen und Differenzen, etwa in gängigen Vorstellungen über Moderne/Vormoderne, aber auch imaginären Topographien von innen/außen, hier/dort usw. Insofern gehört das Fremde (und Eigene) kategorial-epistemologisch und historisch zur grundlegenden symbolischen Matrix⁴ des modernen Nationalstaates, indem ein eindeutiger Ort in Raum und Zeit als der »eigene Raum« der Nation (die eigene Kultur, die eigene Geschichte usw.) diskursiv-symbolisch und imaginär⁵ als das Eigene in Absetzung zum Fremden fixiert wird.

In diesem Kontext wird von folgender These bezüglich des Fremden ausgegangen: Es wird im Rahmen nationalstaatlich organisierter und orientierter Wissenschaft ein spezifisches Wissen über Fremde hervorgebracht, das ein konstitutives Moment des Kulturdiskurses darstellt. Die fremd/eigen-Grunddifferenz tritt vielförmig in Diskursen um Kultur seit dem 19. Jahrhundert auf und wird häufig bei der Arti-

- 4 Poulantzas verwendet den Matrixbegriff in seiner Staatstheorie, um damit die wesentlichen Veränderungen der »Raum- und Zeitmatrizes« bei der Konstituierung der modernen Nation zu kennzeichnen (1978: 90). Damit sollen die Vereinheitlichungsformen wie Territorium, Sprache, Tradition und Geschichte beschrieben werden, die »auf der Ebene der Nation« (ebd.: 88) stattfinden.
- 5 Auf eine ähnliche grundlegende Änderung der räumlich-zeitlichen Matrix durch Schaffung der Nationalstaaten weist auch Anderson hin (1988: 32 ff.), der den Begriff der »vorgestellten politischen Gemeinschaft« (ebd.: 15) in die Diskussion um Nation eingeführt hat: »Vorgestellt ist sie deswegen, weil die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung einer Gemeinschaft existiert« (ebd.). Dies stellt ein Element des Imaginären einer Nation dar. Etienne Balibar verallgemeinert dies, wenn er sagt, dass »jede Gemeinschaft, die durch das Wirken von Institutionen reproduziert wird, imaginär« sei und dass »unter bestimmten Bedingungen *allein imaginäre Gemeinschaften real sind*« (Balibar/Wallerstein 1990: 115, Hervorh. i. Orig.).

kulation von Krisen bedeutungsvoll. *So wie das Eigene und das Fremde eine wesentliche Grunddifferenz von Kulturdiskursen darstellt, so bildet erst die Kultur das Medium, innerhalb dessen diese Grunddifferenz wiederum funktional adäquat zum Tragen kommt.* Der Fremde ist in diesem spezifischen Sinne immer der kulturelle Fremde. Unter Rückgriff auf Texte von Zygmunt Baumann und Carl Schmitt soll diese These erläutert werden.

3.1.2 Konstruktion des Fremden in der Weltgesellschaft

Die Konstruktion der/des Fremden bildet die eine Seite einer Differenz, bei der das Eigene die Selbstzuschreibung der positiven Identität beinhaltet (Ingroup-Outgroup). Mit Blick auf die Geschlechterdifferenz stellte es ein stetes Ziel feministischer Kritik dar, den Konstruktionscharakter von Geschlecht deutlich zu machen und die Praktiken sowie das soziale Wissen zu analysieren, aufgrund deren die Konstruktionen soziale Wirksamkeit erlangen. Judith Butler spricht in diesem Zusammenhang vom »*epistemisch/ontologischen Regime*« (1991: 8), das es in Frage zu stellen gelte. In Anlehnung an Foucault nennt sie ihre Art der Kritik eine »*genealogische Kritik*«, welche die »*Effekte des Natürlichen, des Ursprünglichen und Unvermeidlichen*« aufzuzeigen und zu analysieren habe (ebd.: 9). Gegenüber einem traditionellen, am Repressionsmodell von Macht orientierten Ansatz, der die unidirektionale und intentionale Unterwerfung der Subjekte von einem personalen, institutionellen oder staatlichen Zentrum her denkt, ist also die produktive Seite von Macht zu betonen, die gerade in der Etablierung einer bestimmten Normalität und Normativität (vgl. Foucault 1994: 236) liegt, und dies in Form von Grenzdefinitionen, Ein- und Ausschlüssen und Naturalisierungen diskursiv realisiert:

»Vielmehr erforscht die Genealogie die politischen Einsätze, die auf dem Spiel stehen, wenn die Identitätskategorien als *Ursprung* und *Ursache* bezeichnet werden, obgleich sie in Wirklichkeit Effekte von Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen mit vielfältigen und diffusen Ursprungsorten sind« (Butler 1991: 8).

»Effekt« bezeichnet das Resultat eines Konstruktions- bzw. Produktionsprozesses, der selbst unsichtbar bleibt, bei dem in den Dimensionen von Raum (Ursprung), Zeit (Ewigkeit) und Kausalität (Ursache) bestimmten Kategorien ein Sein-an-sich zugeschrieben wird. »Substanzen« sind stets das Ergebnis eines Naturalisierungsprozesses, bei dem bestimmte Relationen und konstitutive Elemente abgekoppelt

werden sowie durch Verschiebung und Verdichtung bestimmte Bedeutungseffekte erzeugt werden⁶.

Die Rede von der diskursiven Konstruktion der Fremden (Migrantinnen, fremde Sitten und Kultur, fremde Welten usw.) besagt nicht, dass es lediglich um ein sprachlich-linguistisches Problem ginge, das mit Blick auf die Realität eher als sekundär eingestuft werden könnte. Sprache bildet quasi den Rohstoff, der in den jeweiligen diskursiven Praxen eine spezielle Form erhält.

Der Status des Fremden änderte sich in der Moderne gemäß des soziokulturellen Wissens, das über ihn angelegt wurde. Ein historischer Blick auf die Diskurse, innerhalb derer der Fremde konstruiert wurde, macht die signifikanten Verschiebungen (etwa von »Rasse« zu »Kultur«) deutlich. Der Wert der »Kategorie ›Fremde« (Beck 1995: 133) liegt darin, dass mit ihr auch immer gleichzeitig die Frage nach den Grenzen gesellschaftlicher Normalität verbunden sind, jenseits derer »der Fremde« sich befindet. Ulrich Beck vertritt in diesem Zusammenhang folgende These:

»Individualisierungsprozesse, weltweit gedacht, heben die Voraussetzungen auf, nationale Entgegensetzungen von Eigenheit und Fremdheit aufzubauen und zu erneuern. Der »Fremde« - und in der Folge auch die Eigenheit der Eigenen – werden unscharf, entraditionalisiert.« (Beck 1993: 121, Hervorh. i. Orig.).

Angesichts einer »Weltrisikogesellschaft« (ebd.) werde auch Fremdheit und damit der Fremde universal, unser Wissen über Fremde ändere sich in dem Maße, wie sich die Welt über Vernetzung, Medialisierung usw. im transnationalen Rahmen transformiere. Kurzum: Die traditionelle Form des Fremden als nationaler Fremder sei anachronistisch geworden, weil jeder im Zeitalter der Individualisierung zum universalen Fremden würde: Eines der zentralen Merkmale der »reflexiven Moderne« sei die »*universelle Fremdheit*« (1995: 146). Der »Vorteil« dieser Entwicklung liege darin, dass sich nun der »Konstruktionscharakter des Fremden« (1993: 123) offenbare, aber es seien nicht mehr die alten »eindeutigen und selbstverständlichen kulturellen

6 Bourdieu hat früh auf die Bedeutung des »Primats der Relationen« gegenüber dem »Denken in Substanzen« (1974: 10) aufmerksam gemacht, um »mit der phantasmagorischen Auffassung von wissenschaftlicher Originalität aufzuräumen« (ebd.). Darum ist ein wesentliches Ziel diskursanalytischer Ansätze in wissenschaftskritischer Hinsicht die Prozesse von Naturalisierung und Ontologisierung zu beschreiben, zu analysieren, zu kritisieren und zu dekonstruieren. Die diskursanalytisch interessante Frage lautet also: Wie wird Fremdheit als etwas Natürliches im Diskurs erzeugt?

Unterscheidungen«, die für seine Konstruktion herhalten könnten (ebd.). Der Fremde werde zusehends Gegenstand politischer Strategien und sozialer Konkurrenz und somit zum Zielpunkt von »Machtkonflikten« (ebd.: 124). Beck glaubt einen Wechsel vom »kulturellen zum bürokratisch konstruierten Fremden« (1995: 150) registrieren zu können, wobei letzterer »nicht unbestimmt und kategorial unfaßbar« (ebd.) sei – eine Beobachtung, die am Begriff des »Asylanten« festgemacht wird. Die entscheidende Frage, die mit den Beck'schen Thesen zum Fremden verbunden ist, lautet, ob sich die Bedingungen seiner Konstruktion angesichts der konstatierten weltgesellschaftlichen Veränderungen so grundsätzlich verändert haben. Die starke Annahme dabei ist der Bedeutungsverlust des Nationalstaates, der als Akteur, zumal als organisierender, was die nationale Kultur betrifft, in den Hintergrund tritt.

Dem ist zum einen entgegen zu halten, dass der Bedeutungsverlust des Nationalstaates in dem Maße nicht zu beobachten ist, denn gerade in Belangen der »inneren Sicherheit« und der »Asylpolitik« ist ein verstärktes Engagement von Seiten nationalstaatlicher Regierungen und transnationaler Gemeinschaften wie der EU zu konstatieren. Daher ist auch nicht plausibel, warum – wie von Beck vertreten – sich bürokratisch konstruierte Fremde und kulturelle Fremde ausschließen sollten. Jürgen Link hat den Begriff »Asylanten« als die »Erfolgsgeschichte eines deutschen Schlagworts« untersucht und u.a. festgestellt, dass die Abkunft des Wortes zwar juristisch-bürokratischer Natur sei (Link 1993: 114), aber dass es die soziale Bedeutsamkeit erst durch Politik und Medien erhielt – und zwar im Zusammenhang mit dem Aufkommen des Diskurses um den »islamischen Fundamentalismus« im Gefolge der »Islamischen Revolution« im Iran 1979/1980. Ein weiteres Problem ist Beck's Verständnis von Kultur, die sich in der globalisierten Moderne auf so wundersame Weise »entraditionalisiert« (1993: 121) zeigt. Es müsste in dem Zusammenhang geklärt werden, *wie* Identitäten in Zukunft konstruiert werden sollen. Da Beck außer der Bürokratie keine andere Instanz der Fremdkonstruktion nennt und Identitätsbildung als individuellen Prozess begreift, gibt es kaum einen Erklärungsspielraum für die Konstruktion von Identitäten. Ein Blick auf entsprechende Diskurse (Stichwort Huntington, ethnischinterpretierte Konflikte, Fundamentalismuskurse usw.) zeigt, dass »Kultur« wie auch »Religion« als Kollektivzuschreibungen für die Konstruktion entsprechender Identitätsformen nach wie vor hoch im Kurs stehen.

3.1.3 Soziale und historische Bedingungen der Konstruktion von Fremden

Die historischen und systematischen Bedingungen der Fremdkonstruktion zeigen sich in mehrfacher Hinsicht: Als nationales Wissen, als Geschichte von Eroberung und Expansion, als politische Exklusionspraktiken oder als wirtschaftlicher Machtfaktor. Es handelt sich um ein weitverzweigtes historisch-soziales Wissen über Fremde und Fremdheit, durch das Migranten definierbar, fixierbar und beherrschbar gemacht werden sollten. Fremde bzw. fremd steht hierbei im weitesten Sinne für alles, was außerhalb einer bestimmten vorgegebenen Normalität diskursiv ausgegrenzt wird und die andere Seite des Normalitätsdispositivs bildet. Im engeren Sinne stehen die Fremden für die Individuen und Gruppen, die – als Teil eines konstruierten Außen – gleichermaßen den Teil eines konstruierten Innen, nämlich eines Raums, eines Territoriums, einer Nation, einer Region usw. bilden. In beiderlei Hinsicht sind die diskursiven Prozesse des Fremd-Machens durch das Anlegen, Archivieren und Anwenden eines bestimmten (wissenschaftlichen) Wissens über Fremde von zentraler Bedeutung. Im einzelnen spiel(t)en folgende Entwicklungen eine tragende Rolle:

- Jede »nationale Gemeinschaft«⁷ hat entsprechend der historischen Entwicklung einen bestimmten Modus und Legitimationen im Umgang mit Fremden (z.B. als Migranten, Flüchtlinge) entwickelt. Dies betrifft alle denkbaren sozialen Bereiche wie Bildung, Erwerb der Staatsbürgerschaft, rechtliche Be(nach)teiligung, Diskriminierungspraxen (im doppelten Sinne von »unterscheiden« und »unterdrücken«), Sondergesetze für Fremde, mediale Bilder, das Reden über Fremde in Politik, Wirtschaft usw.
 - Die neuzeitliche Konstruktion der/des Fremden in Europa fällt zum einen mit der vehementen Akzeleration und Akkumulation wissenschaftlichen Wissens und der Expansion und Entwicklung des europäischen Modells hin zum ökonomisch geprägten »Welt-system« (Wallerstein) zusammen, zum anderen bildet die Religion und mithin gerade in der Abtrennung des religiösen Fremden (Heide, Muslim) ein konstitutives Moment europäischer und nord-amerikanischer Gesellschaften hinsichtlich der Fremdexklusion, wobei die »Dynamik der Differenz« des religiösen Diskurses als konstitutives Diskurselement zumeist in Krisen und Konflikten voll zur Geltung kommt.
- 7 Balibar spricht in diesem Zusammenhang von der »Nation-Form« (Balibar/Wallerstein 1990: 107-130), um die historische Spezifik dieser Konstruktion (Nation/Nationalstaat) zu erfassen.

- Mit der Entwicklung der neuzeitlichen Wissenschaften, vor allem der Humanwissenschaften, wird ein Wissen-Macht-Komplex historisch wirksam und dominant, innerhalb dessen jedes Subjekt (kollektiv/individuell) ein Fremder sein und somit zum Objekt von Exklusion werden kann. Dieses historisch akkumulierte Wissen stellt eine Art »historisches Apriori« (Foucault 1995: 184) der vielfältigen Exklusionspraktiken und Zuschreibungen als »Verrückte/r, Kranke/r, kulturell oder rassisch Andere/r« usw. dar. Insofern erscheint es sinnvoll, diese Art machtvollen Zugriffs auf ganze Bevölkerungsgruppen (»hysterische Frauen«, »Perverse«, »Rassen- oder Artfremde« usw.) wie auf den individuellen Körper als einen Prozess der permanenten Herstellung des Anderen⁸ zu begreifen, bei dem das Inkommensurable in einer wie auch immer homogen gedachten sozialen Einheit (Staat, Institution, Region, Dorf, Verein, soziale Gruppe usw.) ausgeschieden wird. Detlev Peukert hat unter anderem darauf aufmerksam gemacht, dass mit der Genese des europäischen Rassismus zugleich die soziale Utopie einer leidensfreien, vollkommen normalisierten und durchregulierten Gesellschaft ohne jede individuelle Verantwortung beschworen wurde, deren Verwirklichung und Umsetzung der Faschismus versprach:

»Wir dürfen nicht vergessen, daß der faschistische Rassismus ein Modell für die Neuordnung der Gesellschaft, ihre innere Ausrichtung anbot. Es beruhte auf der rassistisch begründeten Aussonderung aller aus der Norm herausgefallenen Elemente, von aufsässigen Jugendlichen, von Arbeitsbummlern, von Asozialen, von Prostituierten, von Homosexuellen, von beruflichen Erfolglosen und Leistungsuntüchtigen, von Behinderten« (Peukert nach Baumann 1996: 46).

Peukert weist schließlich auf den Kern dieser gesellschaftlichen (Anti)Utopie, nämlich den »utopischen Glauben an allumfassende »wissenschaftliche« Endlösungen sozialer Probleme (als) letztem logischen Extrem« (ebd.) hin, welches die Form einer mit sich selbst identischen Gesellschaft als rassistisch-reine Volksgemeinschaft hätte. Die Paralyse und Exklusion alles Nicht-Identischen (des/der Anderen/Fremden) bildet den phantasmagorischen Kern einer solchen Vorstellung reiner Synthese (individuell-symbiotisch

- 8 In der Ethnographie wird in dem Zusammenhang von »othering« (Fuchs/Berg 1995: 35) gesprochen als »Verfremdung« und »Konstitution des Anderen durch Abgrenzung vom Anderen und damit Konstitution des Selbst«(ebd.).

und kollektiv-gemeinschaftlich), des identischen Einen, des unveränderlichen und ewigen Gesichert- und Aufgehoben-Seins⁹.

Die Voraussetzung der vielfachen Abtrennung des Anderen vom Eigenen funktioniert als Normalisierungsdispositiv aufgrund einer spezifischen Rationalität, durch die im spezialwissenschaftlichen Bereich die Kategorien und Begründungen für das entsprechende Ein- und Aussortieren des Anormalen, Fremden, Unbegreifbaren, des Abweichenden usw. geliefert werden. Deren Wissen entwickelt sich auch, vielfach (massen)medial transformiert, zu einer populären Form soziokulturellen Allgemeinwissens, in dem das Eigene und das Fremde strukturell (als diskursive oder epistemische Grundfigur) enthalten ist. Ganze wissenschaftliche Bereiche sind ohne dieses Strukturelement gar nicht denkbar¹⁰.

Die Entwicklung moderner Rationalitätsformen haben Michel Foucault und Edward Said am Beispiel des Orients als des Anderen beschrieben (Said 1981, Foucault 1981). Als konstitutiv für die abendländische Vernunft bezüglich der Darstellung des Orients betont Foucault die dichotome komplementäre Ausschließung des Rationalen und Irrationalen:

»In der Universalität der abendländischen Rationalität gibt es den Trennungsstrich, den der Orient darstellt: der Orient, den man sich als Ursprung denkt [...] der Orient, der der kolonialisatorischen Vernunft des Abendlandes angeboten wird, jedoch unendlich unzugänglich bleibt [...] Der Orient ist für das Abendland all das, was es selbst nicht ist, obwohl es im Orient das suchen muß, was seine ursprüngliche Wahrheit darstellt. Die Geschichte dieser großen Trennung müssen wir schreiben [...]« (Foucault 1981: 10).

Die Kategorien Freund, Feind, Fremder und Anderer bezeichnen jeweils eine spezifische Position oder Relation. Freund und Feind

- 9 Das oben angedeutete Verständnis des Anderen schließt, was den Komplex von Macht und Wissen betrifft, an den Begriff der »Intelligibilität« von Michel de Certeau an, der hierin eine eigene Struktur europäischer Geschichtsschreibung erblickt: »[...] Intelligibilität stellt sich im Verhältnis zum Anderen her; sie bewegt sich (oder ›schreitet‹) fort, indem sie das verändert, was sie aus ihrem »Anderen« – dem Wilden, der Vergangenheit, dem Volk, dem Wahnsinnigen, dem Kind, der Dritten Welt – macht« (de Certeau, 1991: 13).
- 10 Zu denken wäre in erster Linie an wissenschaftliche Zweige wie die Demographie, die »Rassenforschung«, die Humanethologie wie auch an die Sozialwissenschaften (Quetelets »Soziale Physik« bzw. die Konstruktion des »homme moyen«, des Durchschnittsmenschen), nicht zu vergessen die »nationalen« Geistes-, Sprach- und Geschichtswissenschaften (vgl. Diekmann: 1996: 82 ff.).

bilden agonale Positionen¹¹, wobei ein Wissen über den Feind vorliegt, das ihn als gegensätzlich zum Eigenen, wie auch immer definiert, einstuft. Gegenüber dem Fremden ist der Feind sozusagen der gewusste und (an-)erkannte Fremde, er ist »bekannt« und es existieren Kriterien, durch die er eindeutig vom Freund getrennt wird. Er hat bestimmte »natürliche« Merkmale, die ihn in einer Differenzposition zum Eigenen bestimmen (z.B. Kapitalismus-Kommunismus, christlich-islamisch). Der Fremde hingegen stellt zunächst eine unbekannte Größe dar (Baumann 1992), und da er aufgrund seiner Fremdheit nicht zu begreifen ist, kann man ihn auch nicht symbolisch kontrollieren. Seine eigentlichen Eigenschaften und »wahre Natur« bleiben verborgen, ein Blick in sein »Inneres« ist nicht möglich, was ihn zu einer unberechenbaren und nicht bestimmbar Größe macht. Infolge dessen wird seit dem 18. Jahrhundert ein exorbitantes Wissen über den/die Fremden, die nicht zum Eigenen, vor allem zur eigenen Nation gehören, akkumuliert (Ethnologie, Migrationssoziologie, Demographieforschung¹²).

Im nationalstaatlichen Kontext stellt der Rassismus im 19. Jahrhundert ein wesentliches Element dar, das ein entsprechendes wissenschaftliches Wissen für die Theorie des rassistisch Fremden lieferte. So läßt sich festhalten, dass es zwar auch vor dem Rassismus Theorien über Fremde gab (Hexen, Ungläubige, Moslems, Juden), aber dass eine säkulare-wissenschaftliche Theorie der Fremden innerhalb eines nationalstaatlichen Zusammenhangs erst im 19. Jahrhundert möglich war.

Exkurs: Rassismus und Biopolitik

Foucault verortet den Rassismus im Rahmen einer weit verzweigten Biopolitik im 19. Jahrhundert, dessen Mittel die »Biomacht« als dem staatlich-disziplinären Zugriff auf die Bevölkerung und den individuellen Körper bildete (1992a: 51-58). Hansen spricht für denselben Zeitraum vom »*biologistischen Paradigma*« (1991: 13):

»Das biologistische Paradigma des 19. Jahrhunderts erlaubt die Erklärung allen unerwünschten Verhaltens aus der Abstammung: Es sind die falschen Eltern, die falschen Vorfahren, das falsche Blut, die zum falschen Verhalten führen. Asozialität, Kriminalität sind angeboren, kulturlose Slawen haben

11 Vgl. C. Mouffe (1997: 75-90).

12 Abgesehen von den Biowissenschaften (Medizin, Psychiatrie, Eugenik, Phrenologie, Ethologie, Verhaltenslehre usw.), die erst so etwas wie eine umfassende »Biopolitik« (Foucault) ermöglichen.

kulturlose Kinder, Juden haben eine zersetzende Intelligenz [...] Zigeuner sind arbeitsscheu und Gesindel...« (ebd.: 13-14).

Nach Foucault wird neues Wissen in der doppelten Form der »Disziplinarmacht«, die auf die produktiven Kräfte des individuellen Körpers zielt, und der »Regulierungsmacht«, welche die Bevölkerung verwaltet, etabliert. Foucault nennt als Beispiele Systeme der Krankenversicherung, der Alterssicherung, Hygieneregeln oder den Schulbesuch usw. Entscheidend für den Zusammenhang von Staat, Volk, Nation und Rassismus ist, dass es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer Renaissance des »Phantasma des Blutes« (Foucault 1983: 178) kommt, quasi als feudales Relikt des sogenannten »Allianzsystems« adeliger Familiengenealogien (ebd.: 175). Dieses wird dem herrschenden »Sexualitätsdispositiv« unterlegt, aufgrund dessen sich der »moderne, staatliche, biologisierende Rassismus« formiert und »eine ganze Politik der Bevölkerung, der Familie, der Ehe, der Erziehung, der gesellschaftlichen Hierarchisierung [...] begründet« (ebd.: 178). Der biologische Rassismus bildet den Ausgangspunkt für ein Modell von Gesellschaft als »binärer Konzeption«. Damit verknüpft ist der Diskurs des immerwährenden Krieges bzw. der Krieg als dauernde soziale Beziehung (vgl. Foucault 1992a).

Die Vorstellung von Rasse, Volk oder auch Nation als einer eo ipso natürlich gesetzten und gedachten *vorpolitischen* homogenen Entität definiert demnach eine »biologische Beziehung« jenseits historisch geformter Sozialität. Die logisch-semantische Struktur dieses Diskurses (Statik, Reinheit, Kampf, Hierarchie, Vernichtung usw.) reartikuliert einen Großteil des Feldes des Politischen als Biologisch-Naturhaftes, das in Formen der Metaphern, Metonymien, Symbolen usw. in andere Diskurse eingespeist wird.

Diese Veränderung der Diskurse und die Transformation des Wissens führt zu einer Neuartikulation des/der Fremden in dem Rahmen, wie Gesellschaft sich selbst neu beschreibt bzw. definiert. Durch das neue wissenschaftliche Wissen seit dem 19. Jahrhundert um »Nation«, »Rasse« und »Kultur« wird die fremd/eigen-Unterscheidung in unterschiedlichen Bereichen wie Politik oder Wissenschaft artikuliert und ermöglicht so neue Inklusions- und Exklusionsformen. Innerhalb des biopolitischen Dispositivs kommt es zu Verschiebungen, und die Fremden werden als Objekt auf vielfache Weise konstruiert. Eine Neukonfiguration bzw. Neuartikulation verschiedener Diskurse muss keine Funktionsänderung zur Folge haben, was an der Verschiebung vom alten zum neuen kulturalistisch geprägten Rassismus deutlich wird (vgl. Balibar/Wallerstein 1990: 23-38).

In dieser Perspektive ist es also nicht das Nicht-Wissen um den Fremden, das ihm gefährlich wird, sondern das *Wissen*, das, um es paradox zu formulieren, dieses »Nicht-Wissen« artikuliert. Die mythi-

schen Kerne von »Rassewissen« oder »Kulturwissen« bzw. »Zivilisationswissen« bilden ein Potential und eine semantisch-diskursive Kontinuität zur Legitimation von Ausschließungspraktiken, die erst durch eine entsprechende Funktionsbeschreibung in der historischen Rückschau deutlich zutage tritt.

Ein Indiz für die Macht solcher Fremddiskurse stellt die Ambivalenz dieser Position des Fremden dar. Die machtvollen Zuschreibungsprozesse changieren zwischen negativ-ablehnenden, tolerierenden und positiv-akzeptierenden Position hin und her, wodurch der Fremde in einer Art Schwebezustand der Uneindeutigkeit gehalten wird mit der steten Option von Seiten der Einheimischen, diese Ambivalenz auf eine Seite hin dezisionistisch und vereindeutigend »aufzulösen«.

- Der Fremde wird permanent sozial, medial und wissenschaftlich beobachtet und spezifisch »markiert«. So vollzieht sich die »Konstruktion als *permanenter* Anderer außerhalb der ›normalen‹ Trennungen und Kategorien« (Baumann 1996: 90). Realisiert wird dies, mit einem Ausdruck von Frederic Barthes, durch sogenannte »Diakritika«, also Zeichen mit diskriminierender (in der Doppelbedeutung von Trennen/Unterscheiden und Herabsetzen) Funktion, so dass die »äußerlichen, sichtbaren und leicht zu entdeckenden Eigenschaften« (ebd.) stets aufs neue reproduziert werden. Auf diese Weise wird die permanente Sichtbarkeit des Fremden gewährleistet. Ähnlich hatte Erving Goffman diese Art der Zuweisung und Sichtbarmachung als Stigma bzw. Stigmatisierung bezeichnet und Baumann betont, dass »das Wesen des Stigmas die Betonung der Differenz« (ebd.: 91) sei, »einer Differenz, die im Grunde unauflösbar ist und infolgedessen eine permanente Ausgrenzung rechtfertigt« (ebd.). Baumann weist auch darauf hin, dass aufgrund der steten Sichtbarmachung des »negativen Fremden« »ein echter Widerspruch im Herzen der Moderne« (ebd.: 93) bestehe, die ja auf den universalen Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und Autonomie beruhe, im Inneren aber permanent aussortiere und aussondere:

»Da die Zeichen des Stigmas im wesentlichen unauslöschlich sind, kann eine Stigmatisierung nur beendet werden, wenn der Stigmatisierte als unschuldig oder neutral neuinterpretiert wird, oder ihm jede semantische Signifikanz vollständig abgesprochen und er auf die Weise sozial unsichtbar gemacht wird. In der modernen Gesellschaft besteht ein Druck, genau dies zu tun [...] Er rührt von Attributen her, die für die moderne Gesellschaft ganz zentral und konstitutiv sind, wie das Prinzip der Chancengleichheit, Freiheit der Selbstbestimmung, Verantwortung des Individuums für sein eigenes Schicksal [...]« (ebd.: 93).

So werden beispielsweise pädagogische Programme entworfen, um die sozial fremd gemachten Gruppen zu integrieren. Von Seiten professionellen Wissens werden die Grenze zur Exklusion und damit für eine potentielle Integration immer wieder neu gezogen und flexibel gehalten¹³. Dadurch würde der »innere Widerspruch« (Baumann ebd.: 94) kleingehalten. Da sich das »liberale Programm« aber in einer grundlegenden Antithese zur Homogenisierungstendenz des Nationalstaates befindet, kann es lediglich um die Verstetigung bzw. die »Permanenz des Widerspruchs« gehen, der immer wieder aufs Neue in entsprechend historischer Form hervortritt:

»Nirgendwo ist der innere Widerspruch der »liberalen Lösung« des Problems der Heterogenität deutlicher sichtbar als in dem Druck, die ethnischen, religiösen oder – allgemeiner – *kulturellen* Fremden zu »assimilieren« (ebd.: 94).

Es besteht also scheinbar ein Widerspruch doppelter Art: Auf der einen Seite werden die Fremden immer wieder sozial und diskursiv als kulturell fremd markiert und positioniert, auf der anderen Seite machen Staat und Wissenschaft sich anheischig, »das Problem des Fremden zu lösen«, diesen beispielsweise integrieren und auf diese Art unsichtbar zu machen¹⁴. Dieses »Annullieren«, wie Baumann es bezeichnet, genauso wie das »Markieren« kann nur innerhalb des Kulturdiskurses realisiert werden, denn die Determinanten der Fremdheit hängen von der »Definition des Kulturellen im Unterschied zum Ökonomischen, Politischen oder, ja, *Sozialen*« (ebd.) ab.

Die Spielregeln, die zugewiesenen Rollen und die Bedingungen für Ablehnung bzw. Akzeptieren einer Position unterliegen

- 13 Ein Paradebeispiel dafür bietet die Debatte um Universalismus und Relativismus, in der die theoretische Spannweite einer »flexiblen Toleranz« deutlich wird, in der Grenzdefinitionen in Form von »Akzeptabilität«, »Ver-/Erträglichkeit« und »Anerkennung« festgelegt und der Spielraum für »Autonomie« vorgegeben wird.
- 14 Die Interkulturelle Pädagogik löst dieses grundlegende Dilemma, indem sie soziale und ökonomische Asymmetrien und Machtgefälle, unter denen die Migranten ihre Existenz gestalten müssen, in symmetrische Kulturkonflikte transformiert, so dass es am Ende nur noch um Anerkennung bzw. Toleranzgebote geht. Die These von der Kulturdifferenz, von der dabei als Faktum ausgegangen wird, wäre daher umzudrehen: Damit Differenz anerkannt werden kann, muss sie erst einmal hergestellt und quasi wissenschaftlich »auf den Begriff« gebracht werden.

Machtverhältnissen, die sich sozialhistorisch eingespielt haben und sich aus hegemonialem Wissen speisen. Der Hegemoniestatus dieses Diskurswissens wird unter anderem daran deutlich, dass die Regeln stets einseitig verändert werden können, was die Relationierung von Fremden und die Einheimischen betrifft. So kann auch der Status des »annullierten Fremden«, der eben noch in der »Reklassifikation als Insider« (ebd.: 95) anerkannt und der um »Selbstverfeinerung« bemüht war, wieder in den des »reannullierten Fremden«, d.h. erneut den Status des eigentlichen Fremden transformiert werden. Ein Beispiel dafür ist die ambivalente Position ausländischer Jugendlicher der 2. und 3. Generation, die einmal als Beispiel für gelungene Integration und Anpassungsfähigkeit (= Autonomie) dargestellt werden oder zum »Opfer« eines »verlockenden Fundamentalismus« (Heitmeyer/Müller/Schröder 1997) werden (= Heteronomie).

Darüber hinaus weist Baumann darauf hin, dass die »Aneignung der einheimischen Kultur eine durch und durch *individuelle* Angelegenheit (ist), während die Produktion der »kulturellen Fremdheit« immer *auf ein Kollektiv zielt*« (ebd.: 96). Der sozialen Markierung des »kulturell Fremden« liegt also ein Verschiebungsprozess metonymischer Art zugrunde, bei dem jeder individuelle Fremde zum Repräsentanten der eigenen kulturellen Gruppe wird, da im Diskurs um kulturelle Fremdheit ein Kollektivsubjekt unterstellt wird, bei der das eigene und das fremde Kollektiv differentiell gegenüber gestellt werden.

In welchem Verhältnis dieser »allgemeine kulturelle Fremde« zum Subjekt steht, hat Uli Bielefeld psychoanalytisch folgendermaßen erklärt:

»Das Fremde, das als das Allgemeine gesetzt wird, ist immer Imagination. Und nie verliert das Fremde diesen imaginären Zug. Sobald es bekannt wird, sobald es nicht allgemein ist, verliert es gerade den ihm als spezifisch zuschreibbaren Charakter. Das Fremde gibt es gesellschaftlich und individuell nur als allgemeines, wird es konkret, verliert es seine Gestalt« (Bielefeld 1992: 103).

Dabei entsteht die Frage, ob sich die Fremdheit stets mit dem Konkretwerden, Bekanntwerden, Vertrautwerden quasi automatisch für das Selbst auflöst, denn Fremdkonstruktionen sind primär sozialer und diskursiver Natur, die in Praktiken die individuelle Wahrnehmung formen. Spezielle Bilder von Fremden konstituieren ein bestimmtes Verhältnis zu Fremden in kognitiver und emotionaler Hinsicht. Hierin wirken sie regulierend auf individuelle Einstellungen, denn Reaktionsweisen wie Angst, Neugierde oder Lust sind nicht vorsozial, sondern werden durch gesellschaftliche Unterscheidungspraktiken hergestellt.

Eine ursprüngliche, rein individuelle und außerhalb sozialer Diskurse »neutrale« Wahrnehmung existiert nicht, und das Imaginäre erfährt seinen relevanten sozialen Status erst innerhalb der sprachlich-symbolischen Ordnung bzw. durch diese strukturiert wird (vgl. Evans 2002: 146 ff.). Insofern ist auch jede »authentische« Erfahrung mit »Fremden« als Erziehungsmittel wirkungslos, wie es sogenannte Kontakthypothesen unterstellen, da auch diese, wie jede Erfahrung, vom sozialen Wissen abhängt, nach dem wahrgenommen, kategorisiert, beurteilt wird. Als Ziel einer diskursanalytischen Perspektive steht nicht der Fremde als Objekt direkter Erfahrung im Vordergrund, sondern die soziale Akzeptanz der geäußerten Vorstellungen über Fremde und deren Positionierung im Diskurs. So fällt etwa auf, dass nur bestimmte Gruppen wie in Deutschland die Türken die prototypischen Fremden bzw. die »Allzufremden« (vgl. Radtke 1996a) repräsentieren. Dass die Fremdkonstruktionen eher mit dem Eigenen als mit dem Fremden zusammenhängen, ist ein Umstand, auf den speziell psychoanalytische Ansätze stets verwiesen haben und die Vorurteilsforschung hat auf den Umstand der Persistenz von Stereotypen trotz besseren Wissens und anderer Erfahrungen aufmerksam gemacht.

3.1.4 Die Eigenlogik des Politischen

Unter Punkt 3.3.1 war mit Baumann (1992) darauf hingewiesen worden, dass »der Fremde« neben »Freund« und »Feind« einen eigenen Status genießt, dessen Charakteristikum die Ambivalenz ist. Im Folgenden soll eine weitere Problematisierung der Strukturbeziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden unter Rekurs auf den Begriff des Politischen bei Carl Schmitt unternommen werden, wie er ihn in dem Verhältnis von Freund und Feind paradigmatisch festgemacht hat¹⁵.

Der Jurist und Verfassungstheoretiker Carl Schmitt hat in den 1930er Jahren einen »Begriff des Politischen¹⁶« herausgearbeitet, der

15 Im Gegensatz zu seinen normativen Festlegungen zum Politikbegriff verbinden sich mit dem Abschnitt über den »Begriff des Kulturellen« natürlich keine normativen Ansprüche wie im Falle des Politikbegriffs von Schmitt, sondern es soll vielmehr verdeutlicht werden, in welcher Weise diese Grunddifferenz in den jeweiligen Diskursen über Kultur eine Rolle spielt. Der Schmittsche Ansatz und seine klaren begrifflichen Abgrenzungen und Unterscheidungen dienen dabei als Modell.

16 Sich auf einen Kronjuristen des deutschen Faschismus, wie Schmitt auch bezeichnet wird, in einem solchen Zusammenhang zu beziehen, erscheint auf den ersten Blick eigentümlich. Doch hat er eine grundle-

wesentlich auf der Unterscheidung von »Freund« und »Feind« beruht. Ohne der Frage nachzugehen, ob diese Kennzeichnung des Politischen durch Schmitt zutrifft oder nicht, soll hier analog zur Freund-Feind-Unterscheidung die These vertreten werden, dass in gegenwärtigen Diskursen um Kultur, sei es in wissenschaftlichen Spezialdisziplinen oder im Medienbereich, ein *Begriff des Kulturellen* dominant ist, der wesentlich auf der *Unterscheidung des (nationalen) Eigenen und des Fremden* beruht. Umgekehrt stellt diese Differenz ein konstitutives Element des Kulturdiskurses dar. So werden Volk, Nation, nationale Identität kulturalistisch begründet, ohne einem sozial tabuisierten biologischen Rassismus zu verfallen¹⁷.

Folgende Gründe sind ausschlaggebend, um sich für die Entwicklung eines Begriffs des Kulturellen auf Schmitts Begriff des Politischen zu beziehen. Zum einen wird bei Schmitt außer den Positionen von Freund-Feind auch die Rolle des Fremden thematisiert. Zum anderen beschreibt er mit der Freund/Feind-Unterscheidung einen wesentlichen Exklusions/Inklusionsmechanismus moderner, nationalstaatlicher Gesellschaften als Proprium des Politischen. Analog zur Grunddifferenz des Politischen (Differenz von Freund/Feind), kann allgemein nach der Grunddifferenz des Kulturellen gefragt werden.

Schmitt geht davon aus, dass die jeweiligen Unterscheidungen nur in einem bestimmten Bereich und Funktionsfeld wirksam sind, und dass eine theoretische Vermischung der Bereiche eine Schwächung

gende Kritik an der liberalen Demokratie geübt, die erhellend sein kann, wie Chantal Mouffe (1997) jüngst festgestellt hat. Dass sein Begriff des Politischen letztendlich auf einem irrationalen Konzept des »existentiell Anderen« beruht, haben mehrere Autoren festgestellt (vgl. dazu Preuß 1986: 147-159). Dass eine ganz andere Tradition zur Beschreibung des »Wesens des Politischen« herangezogen werden kann, haben unter anderen Karl Marx, Max Weber und Hannah Arendt, letztere im Anschluss an aristotelischen Politikbegriff, gezeigt. Dolf Sternberger hat geradezu die zu Schmitt antagonistische Position vertreten, dass der »Friede die Norm des Politischen« darstelle (vgl. dazu Conradt 1990: 72-112, hier besonders S. 74 ff.).

- 17 Dem liegt die These über die historische Neuartikulation des Rassismus als Neorassismus bzw. Kulturalismus zugrunde (vgl. Höhne 2001). Sie besagt, dass der neue Rassismus in der postkolonialen Phase aufgrund neuer Identitätsdiskurse über das Selbstbestimmungsrecht der Völker, was ihre kulturelle Identität betrifft, und aufgrund der wissenschaftlichen Ablehnung des Rassebegriffs u.a. durch die UNESCO seit den 1950er Jahren sich als ein »Rassismus ohne Rassen« entwickelt hat, der von der »Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen« und ein »Recht auf kulturelle Identität« (Balibar/Wallerstein 1990: 28) der Völker ausgeht.

der Unterscheidungsfähigkeit zur Folge hat. Die Hauptlinien der Schmittschen Argumentation stellen sich wie folgt dar.

»Das Politische«, so heißt es bei ihm, »hat [...] seine eigenen Kriterien« (1996: 26), die es von »dem Moralischen, dem Ästhetischen, Ökonomischen« (ebd.) unterscheiden. Nicht die »letzten Unterscheidungen« von »Gut und Böse [...] Schön und Häßlich [...] oder rentabel und Nicht-Rentabel« seien es, die dem Politischen zugrunde liegen (sollen), sondern »die Unterscheidung von Freund und Feind« (ebd.). In einem Text mit dem Titel »Der Gegensatz von Parlamentarismus und moderner Massendemokratie« trägt Schmitt seine Kritik an der liberalen Demokratie vor und entwickelt einen eigenen Demokratie-begriff. Eine deliberative Demokratie, der ein Meinungspluralismus zugrunde liegt, lehnt Schmitt ab – diesen Liberalismus möchte er von der Demokratie getrennt sehen. Eine Demokratie kann nach seinen Vorstellungen nur auf einer »Substanz der Gleichheit« (1957: 59) beruhen, worunter er die Homogenität der Nation versteht, die durch das Bürgertum des 19. Jahrhunderts noch gewährleistet schien. Die substantielle politische Einheit ist, wie Schmitt betont, »total und souverän« (1981: 187). »Existenziell« ist die Unterscheidung insofern, als »jede Angelegenheit politisch sein kann«, d.h. als Freund/Feind-Unterscheidung artikuliert werden kann.

Das dezisionistische Moment in Schmitts Politikbegriff ist für die Definition des Heterogenen bzw. des Fremden in einem homogenen Gebilde entscheidend, denn es kann nach ihm zu Situationen und Konstellationen kommen, in denen das Fremde eindeutig definiert, ausgeschlossen oder »vernichtet« werden muss: »Zur Demokratie gehört also notwendig erstens Homogenität und zweitens – nötigenfalls – die Ausscheidung oder Vernichtung des Heterogenen« (1957: 59). Zur Illustration erwähnt er die »Türkei mit ihrer radikalen Aussiedlung der Griechen« und

»das australische Gemeinwesen, das durch Einwanderungsgesetzgebung unerwünschten Zugang fernhält. Die politische Kraft einer Demokratie zeigt sich darin, daß sie das Fremde und Ungleiche, die Homogenität Bedrohende, zu beseitigen oder fernzuhalten weiß« (ebd.).

Der »Substanz der Gleichheit« stehe das »Risiko der Ungleichheit« (ebd.) gegenüber. Der Feind ist also, wie Ilse Staff bemerkt, der »existentiell Andere« (1981: 388), der aber nicht nur der »rassisch Andere« sein muss, wie eine Bemerkung Schmitts belegt. Er vermerkt, dass »infolge der modernen Demokratie der männliche Typus zurückgedrängt wird und eine allgemeine Feminisierung eintritt« (Schmitt 1957: 57), was nichts anderes als den »Übergang vom Intellektuellen zum Affektiven und Sensuellen« (ebd.) bedeute. Wovor Schmitt hier warnt ist der Umstand, dass durch das parlamentarische Procedere und

ein allgemeines »Antichambrieren« die Substanz des Politischen verloren gehe, die in der Fähigkeit zur Unterscheidung von Freund/Feind liege. Den Status des Feindes bestimmt er folgendermaßen:

»Feind ist also nicht der Konkurrent oder der Gegner im allgemeinen. Feind ist auch nicht der private Gegner [...] Feind ist nur eine wenigstens eventuell, d.h. der realen Möglichkeit nach *kämpfende* Gesamtheit von Menschen, die einer ebensolchen Gesamtheit gegenübersteht. Feind ist nur der *öffentliche* Feind [...] Auch ist in dem tausendjährigen Kampf zwischen Christentum und Islam niemals ein Christ auf den Gedanken gekommen, man müsse aus Liebe zu den Sarazenen oder den Türken Europa, statt es zu verteidigen, dem Islam ausliefern. Den Feind im politischen Sinne braucht man nicht zu hassen [...]« (1996: 29).

Primäre Prinzipien des Politischen sind die Unterscheidungs- und die Entscheidungsfähigkeit (Dezision) und damit die Fähigkeit zur spezifischen »Assoziation« als existentiellern Akt, der einen Pluralismus der Assoziationen als gleichwertig und nebeneinander existierend ausschließt: Nur im Falle des Nicht-Erkennens des »Wesens des Politischen« stehe die »politische Assoziation pluralistisch neben einer religiösen, ökonomischen und anderen Assoziationen« (1957: 71). »Alle Trübungen dieser Kategorie von Freund und Feind« so Schmitt, »erklären sich aus der Vermengung mit irgendwelchen Abstraktionen oder Normen«, denn die »physische Tötung von anderen Menschen, die auf der Seite des Feindes stehen [...] hat keinen normativen, sondern nur einen existentiellen Sinn« (ebd.), wozu ein »schwaches Volk« (ebd.: 72) nicht in der Lage sei: Die »seinsmäßige Negierung eines anderen Seins« (1996: 33), wie er die physische Vernichtung von Menschen umschreibt, müsse es im rechten Augenblick mit dem »Bewußtsein des ›Ernstfalles«« (ebd.: 30) wollen.

Unmissverständlich betont er den unabdingbaren »polemischen Sinn« (ebd.: 31) aller politischen Begriffe, die konkret und situativ gebunden seien. Die »reale Möglichkeit des Kampfes« sei auf dem Gebiet der Politik immer vorhanden und das »Primat der Innenpolitik« beziehe sich notwendig »nicht mehr auf den Krieg zwischen organisierten Völkereinheiten (Staaten oder Imperien), sondern auf den *Bürgerkrieg*« (ebd.: 32). Es gilt also, den »inneren Feind« in Abhängigkeit von der konkreten Situation und im Bewusstsein eigener nationaler Homogenität zu bestimmen und alle notwendigen Entscheidungen, jenseits moralischer Erwägungen, zu treffen und die Maßnahmen durchzusetzen. Zentral für das Verständnis von Schmitts Politikbegriff ist, wie erwähnt, die eindeutige Bestimmung des Freund-Feind-Verhältnisses, das nur durch die strikte Trennung des Politischen vom Moralischen, Religiösen, Ökonomischen usw. vorgenommen werden kann, aber nicht immer einfach zu realisieren ist. Darum unterstreicht er, dass erst die Steigerung der religiösen, moralischen

und anderer Gegensätze zu politischen Gegensätzen schließlich zum Politischen führe, um die »entscheidende Kampfgruppierung nach Freund oder Feind herbeiführen zu können« (1996: 36). Nur die Bestimmung des »öffentlichen Feinds« (1996: 29) führe zur Bildung des »intensivsten und äußersten Gegensatz«, denn der »politische Gegensatz [...] und jede konkrete Gegensätzlichkeit ist um so politischer, je mehr sie sich dem äußersten Punkte, der Freund-Feindgruppierung nähert« (1996: 30). Die Ausstoßung des Heterogenen über die konkrete Freund-Feind-Bestimmung, so Schmitt, ist nur und auch nur auf dem Feld des Politischen bzw. über einen geeigneten Begriff des Politischen möglich. Nicht auf den Gebieten der Ökonomie, der Theologie oder der Kunst kann eine geeignete Bestimmung des Feindes und des Heterogenen vorgenommen werden – dies kann nur über einen geeigneten Begriff des Politischen und der entsprechenden Unterscheidungsfähigkeit geleistet werden.

3.1.5 Die wissenschaftliche Konstruktion kultureller Fremdheit

Analog zu Schmitts Politikbegriff lässt sich formulieren, dass dem Begriff des Kulturellen die eigen/fremd-Unterscheidung(sfähigkeit) zugrunde liegt, in der normative und deskriptive Funktionen untrennbar verbunden sind. Insofern handelt es sich bei jeder Differenz auch um ein normatives Regulativ (vgl. Butler 1997: 21, 47), das in »Zweifelsfällen« Eindeutigkeit erfordert. Sighard Neckel hat auf die »Macht der Unterscheidung« durch die Verwendung sozialwissenschaftlich produzierten Wissens¹⁸ hingewiesen und unter der Perspektive Carl Schmitts bemerkt:

»Im Innenleben der deutschen Gesellschaft scheint sich nach der staatlichen Vereinigung ein Satz der politischen Theorie Carl Schmitts bestätigen zu wollen: Der Ausnahmezustand hat die Bedeutung, den Kern der Dinge zu enthüllen. Seit Grenzen gefallen sind, bauen sich neue auf [...] In Deutschland werden die Unterschiede wieder stärker betont, zwischen Ost und West, Eigenem und Fremdem, arm und reich, zivilisiert und barbarisch« (1993: 9).

18 Auf die Bedeutungen von Unterscheidungen, wie sie als sozialwissenschaftliches Wissen schließlich in intermediären pädagogisch arbeitenden Institutionen im multikulturellen Bereich Macht gewinnen, hat besonders Radtke hingewiesen (1992a: 87). Vgl. dazu auch seine These, in welcher Weise diese Institutionen selbst die »multikulturelle Gesellschaft« nach ihrem Bilde« schufen (1992b: 188).

Die Entdeckung des kulturellen Anderen seit den 1970er Jahren war Teil einer »diskursiven Explosion« (Foucault) um das Thema Kultur. Dabei wurde die fremde Kultur bzw. die kulturellen Fremden im Kontext des anhebenden Multikulturalismuskurses im dem Maße sichtbar, in dem sie als Problem definiert wurden.

War es 1973 noch die »Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage«, unter der die Arbeitsmigration in dem gleichnamigen Buch von Marios Nikolinos wahrgenommen wurde, so thematisierte das Kursbuch Nr. 62 aus dem Jahre 1980 die Situation der Migranten in Deutschland bereits unter dem Titel »Vielvölkerstaat Bundesrepublik«. Eröffnet wurde der Band mit dem Beitrag des Ethnologen Werner Schiffauer »Die Gewalt der Ehre«, in dem anhand eines konkreten Falles die »*kulturell legitimierte Gewalt*« (ebd.: 1) thematisiert wurde. Dies markiert den Beginn eines »cultural turn«, bei dem die fremd/eigen-Differenz auf eine spezifische Art und Weise ins Spiel gebracht wird. So gelang es, das ursprünglich ökonomische Projekt der Ausländerbeschäftigung, in dem die Gastarbeiter auf den »logischen Kern ihrer Importierung, auf den Status als bloße Verkäufer von Arbeitskraft reduziert« (Dohse 1977: 207) wurden, in ein kulturelles Projekt zu transformieren und das »Migrationsproblem« zu kulturalisieren. Anhand einiger konkreter Beispiele aus dem wissenschaftlichen Bereich lässt sich die diskursive Konstruktion des Fremden veranschaulichen, der signifikant vom vermeintlich eindeutigen Eigenen implizit und explizit unterschieden wird.

In einem Buch zu dem Thema »Stadt – Kultur – Natur« findet sich in dem Beitrag »Demographische Randbedingungen neuer Stadtstrukturen« folgende Passage:

»Die Bevölkerungsentwicklung ist in ganz Europa ähnlich. Infolgedessen würden als Einwanderer nur Personen aus sehr fremden Kulturkreisen in Frage kommen. Kann man sich aber vorstellen, daß Städte wie München, Stuttgart oder Frankfurt, wo schon heute ganze Stadtviertel von Ausländern bewohnt werden, demnächst zur Hälfte Ausländer beherbergen? Die daraus entstehenden Spannungen würden wohl Größenordnungen erreichen, die nicht mehr zu bewältigen wären« (1989: 445)¹⁹.

In dem Buch »Interkulturelles Lernen in Begegnungen« von 1982 bemerkt Freise,

»daß die Gettobildung tiefen psychischen Bedürfnissen sowohl der Emigranten als auch der deutschen Kontaktgruppe (Nachbarn, Arbeitskollegen)

19 Unter anderem haben Radtke und Geiger auf die Differenz zwischen den »Fremden« und den »Allzufremden« hingewiesen (Radtke 1996c: 11, Geiger 1992: 179).

entspricht. Für Ausländer bedeutet die Abschließung nach außen Sicherung der heimatlichen kulturellen Identität [...]« (ebd.: 189).

Auch Gebauer/Wulf gehen grundsätzlich von der »Tatsache« der »Nicht-Verstehbarkeit des Fremden« aus, sprechen sich für »heterologisches Denken« und »gegen einen Differenzen nivellierenden Globalismus« (1998: 244) aus und fordern ein »interkulturelles Bewußtsein«, um ein Verhältnis »zum Anderen« (ebd.: 242) entfalten zu können, dessen Kern sie in der »Bejahung der Exteriorität des Anderen« (ebd.: 243) sehen. In einer Einführung in die »Interkulturelle Kommunikation« von Maletzke findet sich folgende Bemerkung zur Unterscheidung von Fremder, Gast und Besucher: »Der ›Fremde‹ ist gekennzeichnet durch sein Fremdsein, der ›Gast‹ durch Willkommensein, der ›Besucher‹ durch ein kurzes Verweilen« (1996: 13). Als Zielgruppe solcher Aussagen nennt der Autor »Praktiker« (ebd.), die in »einer fremden Kultur zurecht kommen wollen« (ebd.). Dazu zählt er unter anderem die »Touristen einerseits« und die »Flüchtlinge und Asylanten« (ebd.: 12) andererseits. Von welcher Bedeutung die Unterscheidung von »Flüchtling« und »Asylant« ist, wird nicht weiter erläutert. Schließlich darf der Hinweis auf die Unterscheidung von »Fremden« und »Allzufremden« nicht fehlen: »Niederländer, Dänen, Schweizer sind den Deutschen vertrauter als Inder, Burmesen oder Japaner. Die einen stehen uns näher, die anderen erscheinen uns weit entfernt« (ebd.: 33).

An einem letzten Beispiel soll die Konstruktion des kulturellen Fremden noch einmal intensiver aufgezeigt werden, da zum einen mit türkischen Jugendlichen die prototypischen Fremden im deutschsprachigen Bereich thematisiert werden und weil zum anderen die Verknüpfung des Topos »kulturelle Fremdheit« mit »Krise« bzw. »Problem« deutlich wird – letzteres explizit in der Form eines kulturell begründeten Gewaltproblems. Es handelt sich um die von Heitmeyer/Müller/Schröder vorgelegte Studie »Verlockender Fundamentalismus« aus dem Jahre 1997, in der die »islamisch-fundamentalistischen Orientierungen bei türkischen Jugendlichen in Deutschland« (1997: 6) untersucht wurden. Ca. 1200 Jugendliche mit türkischem Pass zwischen 15 und 21 Jahren an 63 allgemein- und berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen wurden im Zeitraum September bis November 1995 mit Hilfe von standardisierten Fragebögen befragt. Lediglich an zwei ausgewählten Stellen soll aufgezeigt werden, in welcher Art auf kulturalistische Argumente rekurriert wird, um die »Eigenart« türkischer Jugendlicher zu begründen. Zum Stichwort »Gewalttätigkeiten« findet sich einleitend folgende Bemerkung:

»Vor dem Hintergrund der seit geraumer Zeit z.T. sehr intensiven Diskussion um die Frage der Zunahme von Gewalt unter Jugendlichen stellt sich die

Frage natürlich auch in bezug auf die hier untersuchte Teilgruppe von Jugendlichen türkischer Herkunft« (ebd.: 112).

Nun erklären die Forscher, dass sie besonders die »Zusammenhänge zwischen einer alltäglichen *Gewaltausübung* einerseits und gewaltförmig unterfütterten islamisch-fundamentalistischen Orientierungsmustern andererseits« (ebd.) interessierten und führen weiter aus:

»Der Blick auf die Daten macht deutlich, daß [...] der Großteil aller türkischen Jugendlichen solche Handlungen (Gewaltausübung, T.H.) im letzten Jahr nicht vollzogen hat. Gleichzeitig ist ersichtlich, daß jeweils ein nicht unerheblicher Anteil der Jugendlichen von Gewalthandlungen in den letzten zwölf Monaten berichtet« (ebd.).

Es wird unterstrichen, dass »überproportional jüngere, männliche und Jugendliche mit niedrigem Aspirationsniveau von solchen Aktivitäten berichten« (ebd.). Abgesehen davon, dass man nicht mehr weiß, ob es sich bei den »Aktivitäten« um berichtete oder tatsächliche handelt, wird in keiner Weise klar, was »berichtete« Gewalthandlungen eigentlich sein sollen. Als Opfer oder als Täter? Als positiv-akzeptierend oder negativ-verurteilend? Die Forscher kommen bei einem quantitativen Vergleich hinsichtlich von Gewalt zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen zu ihrem Ergebnis:

»Insbesondere bei Tätlichkeiten gegenüber anderen [...] ist der Anteil bei den türkischen Jugendlichen wesentlich höher als bei den deutschen Altersgleichen. Hier ist zu vermuten, daß v.a. bei den männlichen Jugendlichen kulturbedingte Sozialisations- und Erziehungsbedingungen zu Buche schlagen, die nicht zuletzt mit traditionellen Geschlechtsrollenzuschreibungen auch hinsichtlich der Duldung bzw. sogar Forderung der Ausübung körperlicher Gewalt verknüpft sind (»Verteidigung der Ehre«) [...] Geschlechtsspezifische Überlegenheitsattitüden aus einer traditionellen Kultur [...] kollidieren mit Desintegrationserfahrungen einer Gesellschaft, die ihre Statuspositionen zumeist über intellektuelle Leistungen verteilt« (ebd.: 113).

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass die Forscher, ähnlich wie im Falle der berichteten oder tatsächlichen Gewaltanwendung, sich bei der Frage der »Zunahme von Gewalt« nicht auf eine »tatsächliche«, sondern auf die »*Diskussion* um die Zunahme von Gewalt« beziehen. Da diese aber ihr Anlass und Ausgangspunkt ist, kann angenommen werden, dass auch sie von einer allgemeinen Zunahme der Jugendgewalt ausgehen. Dies ist, wie Statistiken zeigen, ungerechtfertigt. So ist beispielsweise bei einer Stichprobenuntersuchung in den Jahren 1990, 1993 und 1996 in Hannover festgestellt worden, dass nicht nur die Bereitschaft zur Gewalt, sondern auch »die Fälle brutaler Körperver-

letzung ebenso abgenommen haben wie schwerer Raub« (FR 6.7.1998).

Es wurde weiter oben erwähnt, dass »Fremdheit« auch über die Zeitachse eines Fortschrittsmodells konstruiert werden kann, nach dem Moderne und Vormoderne klar unterschieden und diskursiv durch dichotome Setzungen realisiert werden. In der Studie »Verlockender Fundamentalismus« ist es die »traditionelle Kultur«, die der bundesrepublikanischen Leistungsgesellschaft (»Statuspositionen zu meist über intellektuelle Leistungen«) als Modellfall für eine moderne Gesellschaft gegenübergestellt wird. Der Begriff »Ehre« fungiert hier als ein Indikator für Vormoderne²⁰. Die »Gewalt der Ehre« sei, so die Autoren, auf die »kulturbedingte Sozialisation« zurückzuführen. Ludgera Vogt hat in mehreren Veröffentlichungen aufgezeigt, dass die »Ehrsemantik« in ihrer »schillernden Facettierung« eher als eine »Chiffre für Universalien des gesellschaftlichen Lebens« zu denken ist, und jeweils zu herrschenden Sozialformen zu bestimmen ist (1994: 9). Er macht auf das vermeintliche Verschwinden von Ehre in »modernen« Gesellschaften aufmerksam: »Auf den ersten Blick scheint das Thema der Ehre in modernen Gesellschaften eher antiquiert und randständig. Gleichwohl sind auch heute noch zahlreiche Alltagsbereiche von Ehre und Ehrbegriffen durchwoben« (ebd.). So nimmt es auch nicht Wunder, dass Vogt für die moderne Gesellschaft alleine sechs verschiedene Ehrbegriffe unterscheidet (1994: 11-13, 1997: 65 ff.). Die türkischen Jugendlichen sind in der Studie »Verlockender Fundamentalismus« nicht nur symbolisch durch den Begriff »Ehre« als kulturell fremd in der Vormoderne positioniert, sondern auch klassenspezifisch werden sie als »Jugendliche mit niedrigem Aspirationsniveau« den sogenannten »bildungsfernen unteren Klassen« zugeordnet. Dies ist nicht neu, denn Gewalt wurde, solange es Jugendforschung gibt, als Unterklassenphänomen kategorisiert (Breyvogel 1998).

Die Gemeinsamkeit der aufgezeigten Diskursbeispiele besteht im unhinterfragten Bezug zum Topos der *kulturellen Differenz*. Es werden dabei ganz unterschiedliche thematische Verknüpfungen wie »Spannungen« zwischen *eigener und fremder Kultur*, »heterologisches Denken« aufgrund »fremder Kulturkreise« oder soziale Probleme in Form fremdkulturell motivierter Gewalt vorgenommen. So wird das weit verzweigte diskursive Netz um die Kulturdifferenz deutlich und es zeigt sich, in welcher vielfacher Weise dieser Topos als Referenz

20 Die Differenz modern/vormodern stellt eine zentrale Unterscheidung in deutschsprachigen Schulbüchern der 1980er Jahre dar, mit welcher die kulturellen Fremden – vor allem Angehörige der türkischen Minderheit – konstruiert werden (Höhne/Kunz/Radtke 2003).

bzw. Begründung etwa für die Notwendigkeit pädagogischer oder politischer Intervention dient – ein wichtiges Indiz für ein entsprechendes Dispositiv. Andere Differenzen und Kategorien sind vielfältig an die eigen/fremd-Unterscheidung kultureller Differenz anschließbar wie etwa modern/vormodern, Ehre, (archaische) Gewalt, Distanz/Nähe, Nation, Volk usw. In diesem Sinne lässt sich von einer *Kulturalisierung sozialer Probleme* (wie etwa »Gewalt«) sprechen, durch die andere Perspektiven ausgeblendet werden und ein Problem in einer spezifischen Weise konstruiert wird. Im Anschluss an Carl Schmitt lässt sich darüber hinausgehend noch formulieren, dass Kulturalisierung ein Krisenphänomen in einer Gesellschaft darstellt, die dadurch soziale, ökonomische und politische Probleme zu bearbeiten sucht, was also eine entsprechende Verschiebung beinhaltet.

Es wurde darauf hingewiesen, dass seit den 1970er Jahren, aber vor allem in 1980er Jahren disziplinübergreifend eine Hinwendung zu Kategorien wie Kultur, Ethnizität, kulturelle Identität usw. beobachtbar ist. So hat sich auch innerhalb der Erziehungswissenschaft ein signifikanter Wechsel der Beschreibungsweise vollzogen, der eng verknüpft ist mit der Genealogie interkulturellen Lernens – quasi als pädagogische Antwort auf die multikulturelle Gesellschaft, worauf im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen wird. Dennoch lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Wissenschaften auch in Zeiten einer wesentlich ökonomisch orientierten Globalisierung in der Gefahr des »nationalen Blicks« stehen. Dies ist auf Diskurstraditionen zurückzuführen, die sich trotz des Bekenntnisses zur Interdisziplinarität sozusagen unterhalb der eigenen Wahrnehmungsschwelle durchhalten. Ein Indiz dafür scheint mir der zentrale und zumeist nicht weiter reflektierte Bezug zu nationalkulturellen Größen und Unterscheidungen zu sein. Hierin offenbart sich eine Normalität dieser Referenz, die im wissenschaftlichen Bereich schließlich als Kategorie geadelt wird. Somit trägt Wissenschaft, insofern sie sich auf Nationalkulturen bezieht, nachhaltig zu einer weiteren Normalisierung und Reifizierung dieser Kategorie bei. Dies ist auch deshalb problematisch, weil Wissenschaften eine entscheidende Deutungs- und Definitionsmacht besitzen und ihre Wissen in vulgarisierter Form wieder in den allgemeinen Diskurskreislauf eingespeist wird. Da die Pädagogik in Form des interkulturellen Lernens an der Konstruktion des beschriebenen Kulturdispositivs beteiligt ist, soll im folgenden Kapitel ein genauerer Blick auf das pädagogische Wissen über Interkulturalität und die damit verbundene Problematik geworfen werden.

3.2 Pädagogisches Wissen über Kulturdifferenz und Fremdheit

3.2.1 Vom Gastarbeiter zum Fremden

Die Interkulturelle Pädagogik²¹ bzw. das Interkulturelle Lernen bilden innerhalb der Pädagogik die Bereiche, in denen seit den 1980er Jahren ein spezifisches (Handlungs-)Wissen in Bezug auf »die fremde Kultur« akkumuliert wurde. Seit dieser Zeit und im Rahmen der Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft ist eine Thematisierung sozialer, ökonomischer und politischer Phänomene bzw. Krisen unter kulturellen Vorzeichen sowie gleichzeitig eine Betonung kultureller Differenz zu beobachten (vgl. Kap. 3.1.6, Balibar/Wallerstein 1990, Kaschuba 1995, Zerger 1997). So bildet kulturelle Differenz nicht nur das zentrale Element des Kulturdispositivs im allgemeinen (vgl. Kap. 3.1.1), sondern stellt sich im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik als ein spezielles Wissen dar, das praxisorientiert und auf Prozesse von Erziehung und Bildung zugeschnitten ist.

Als Folge der Arbeitsmigration wurden die Kinder der Migranten in den 1970er Jahren zum Ziel pädagogisch motivierter Assimilations- bzw. Integrationsbemühungen und in diesem Kontext als eigene Problemgruppe definiert. Dies vollzog sich parallel zur Entdeckung von Migranten als Problem durch Politik und Medien (vgl. Butterwege 1996, Jung/Wengeler/Böke 1997, Höhne/Kunz/Radtke 2003). Waren es in den 1960er und Anfang der 1970er Jahre vor allem noch ökonomische Gesichtspunkte, unter denen Gastarbeiter in den öffentlichen Medien wie auch als vorübergehendes Phänomen (»Leitbild der Rückkehr«, Blauhusch 1992) wahrgenommen wurden, so wechselte dies ab Mitte der 1970er Jahre zum Leitbild vom »ethnisch Fremden« (Radtke 1996c), dem erhebliche und meist unüberwindbare, kulturbedingte Anpassungsschwierigkeiten zugeschrieben wurden. Bei der Problembeschreibung spielen Kulturdistanzen eine zentrale Rolle. So unterscheidet etwa Galanis bei den verschiedenen Nationalkulturen zwischen der italienischen als der »kulturverwandtesten« und der türkischen als der »kulturfernsten« Nation (1989: 92), ohne diese (national)kulturelle Unterscheidung oder die Kulturdistanz weiter theoretisch zu begründen.

21 Um den Programmcharakter der Interkulturalität des Lernens hervorzuheben, wird im Folgenden von »Interkulturellem Lernen« oder »Interkultureller Pädagogik« gesprochen, also die Majuskel verwendet. Der Programmbegriff schließt nicht aus, dass unter dem Label Interkulturelle Pädagogik unterschiedliche Ansätze zu finden sind, doch wird hierdurch auch die handlungsleitende und praxisorientierte Funktion pädagogischen Wissens unterstrichen.

Etwa seit 1980 gibt es – als programmatische Reaktion auf Erscheinungen von Ausländerfeindlichkeit – eine stärker werdende, gesellschaftliche Auseinandersetzung und Diskussion um Begriffe wie »multikulturelle Gesellschaft« und »Multikultur« (vgl. Miksch 1991, Leggewie 1990, Frank 1995), die im Bildungssystem in dem Programm der Interkulturellen Pädagogik ihren Widerhall fand (Hamburger 1994, Borrelli 1986). Wierlacher (1993) datiert bereits für die siebziger Jahre allgemein eine »Konjunktur der kulturwissenschaftlichen Fremdheitsforschung« im akademischen Bereich, und weist gleichzeitig darauf hin, wie wichtig die »Erforschung derartiger Fremdheitskonstruktionen« sei, die einer »kulturwissenschaftlichen Fremdheitsforschung eine Palette von Aufgaben systematischer Herrschafts- und Verhaltenskritik« (Wierlacher 1993: 15) eröffne. So zeigt sich eine Verschiebung von der Problematik der Arbeitsmigration als einem von der sozialökonomischen Situation abhängigen und dadurch wesentlich bestimmten Prozeß der Inklusion/Exklusion in gesellschaftliche Teilsysteme hin zu Integrationsproblemen, die über Kultur und kulturelle Differenz behandelt werden.

Scheron/Scheron (1985) weisen im Rahmen einer Schulbuchuntersuchung darauf hin, dass das Thema Kultur zu Anfang der 1980er Jahre kaum eine Rolle in Schulbüchern gespielt habe. Mit Blick auf die Pionierstudie von Schrader/Nikles/Griese (1979) bemerken die Autoren:

»Doch die Fahne der Kompensatorik weht über allem. Nicht genug, daß bedingt durch kleinkarierte Fächeregoismen und eine sich sachlich gebenden »Fächerimperialismus« Sprachprobleme mit Konstruktionen aller möglicher segregierender Maßnahmen an erster Stelle standen, so werden die neuentdeckten »Identitätsprobleme« der zweiten Generation oft nur in der Reduktion auf die vielzitierte »Kulturkonfliktthese« als Erklärungsmuster diskutiert« (Scheron/Scheron 1985: 45).

Die Untersuchung macht deutlich, dass Gastarbeiter je nach Ausrichtung des Faches kaum und wenn, dann als Träger sozialer Probleme dargestellt wurden. Dies ist den Titeln zu entnehmen, welche die jeweilige Lerneinheit kontextualisiert: »Gastarbeiterkinder bei uns?«, »Gastarbeiter und ihre Probleme«, »Das Problem der Gastarbeiterentlastung oder Belastung für den Arbeitsmarkt« (ebd.: 73-76). Eine Kontinuität zu späteren interkulturell-inspirierten Darstellungsformen lässt sich in zweifacher Hinsicht festhalten: a) Die Migrantengruppen werden, ob als »Gastarbeiter«, als »Ausländer« oder als »Migranten« als soziales Problem thematisiert. Entweder *verursachen* sie Probleme aufgrund ihrer Anwesenheit *hier* in Deutschland oder es *entstehen ihnen* Probleme wie Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten; b) Die nationale wir/sie- bzw. eigen/fremd-Differenz wird seit den 1970er Jahren in unterschiedlichen Bereichen und Medien reprodu-

ziert (»unsere Stadt«, »bei uns«, »unsere Nachbarn aus dem Süden«, ebd.). Interessant ist, dass die Autorinnen sich selbst für eine »interkulturelle Erziehung« (ebd.: 96) aussprechen, nach der Migranten als Querschnittsaufgabe in den Unterricht und mithin ins Schulbuchwissen eingeführt werden sollen, um sie aus der »Nische der Exotik« (ebd.) zu befreien. Seit Mitte der 1980er Jahre werden Migranten nicht mehr nur unter dem Vorzeichen der Arbeitsmigration thematisiert, sondern als Repräsentanten einer bestimmten Kultur »problematisiert« – oder als Bereicherung gefeiert. Auf die sich daraus ergebende Problematik soll im folgenden eingegangen werden.

3.2.2 »Kultur« als Zuschreibung

»Kultur« taucht in den Beschreibungen zumeist in der Funktion auf, Identitätsbegriffe verschiedener Ordnungen zu substituieren wie etwa Nation, Region oder Heimat. Kultur stellt damit das Diskursfeld der Artikulation entsprechender Differenzen dar, welche etwa die andere Kultur in Absetzung zur deutschen kennzeichnen (Hall 1989: 913 ff., Balibar 1990: 28 f.). Der Begriff der Kultur ist bei dieser Verwendung im Kern national konnotiert, was, wie Tenbruck feststellt, historisch auf das nationalstaatliche Selbstverständnis des 19. Jahrhunderts in Europa zurückgeht (vgl. Tenbruck 1981). Auf allen denkbaren Ebenen (Religion, Alltagspraktiken, Sprache, Aussehen, Wohnverhältnisse usw.) werden nationale Differenzen artikuliert, die eine synekdoch-repräsentative²² Funktion haben. Auf diese Weise wird das Individuum zum *typischen* Repräsentanten einer bestimmten (national konnotierten) Kultur. »Kultur« erlebt als Konzept eine analoge begriffliche Karriere, wie dies von Matthes für die Unterscheidungen »traditional und modern« hinsichtlich des Begriffs »Gesellschaft« konstatiert wird:

»Sie wird nun in eine abstrahierte theoretische Leitdifferenz verwandelt, an der der Entwicklungsstand von Gesellschaften als Gebilden und von »gesellschaftlichen Teilgebilden« bestimmbar und ein allgemeines Stufenlei-

22 Die Synekdoche gehört in der Rhetorik wie etwa auch die Metapher zu den Substitutionsfiguren bzw. den sogenannten Tropen, wobei ein eigentlicher Ausdruck durch einen uneigentlichen ersetzt wird. Die Spezifik der Synekdoche liegt darin, dass sie einen Teil als repräsentativ für ein Ganzes oder auch ein Ganzes als repräsentativ für einen Teil beschreibt. Ein Beispiel: Deutschland verlor bei der letzten Weltmeisterschaft 4:2 gegen England – hier werden die jeweiligen Mannschaften durch die Landesbezeichnungen ersetzt (Ganzes-Teil-Beziehung). Genaueres dazu in Ottmers 1996: 175-177, Plett 1991: 71-72.

termodell gesellschaftlicher Entwicklung als Abfolge von Gebilden projektiv gewinnbar wird« (Matthes 1992: 88).

Exemplarisch sei auf die Untersuchung »Die zweite Generation« von Schrader/Nikles/Griese (1979) hingewiesen, die in der westdeutschen Migrationsforschung eine Schlüsselstellung einnimmt, denn es handelte sich um den ersten theoretisch ernsthaften Versuch, Sozialisationsprozesse unter Migrationsbedingungen zu analysieren. Dabei wurde die These einer »kulturellen Basispersönlichkeit« vertreten, nach der die national-kulturellen Prägungen einem Individuum unveränderbar gleichsam als Brandzeichen aufgedrückt sind:

»Die einmal übernommene kulturelle Rolle kann der einzelne nicht mehr abwerfen: Er ist Deutscher, Franzose, Türke, oder Italiener. ›Culture grown into soma«, d.h. Sprache, Gestik, Denkweisen, Werthaltungen, Gefühle, Reaktionen und Verhaltensmuster etc. sind intrakulturell und zumeist subkulturell determiniert« (Schrader/Nikles/Griese 1979: 58).

Eine solche Einschätzung der ›kulturellen Existenz‹ des einzelnen unterscheidet sich funktional nicht wesentlich vom rigiden Determinismus rassistisch-genetischer Festlegungen, wonach aufgrund der Gene, wie nun der »Kultur« nach einer »zweiten soziokulturellen Geburt« (Claessens), die nationale Volkszugehörigkeit als natur- und schicksalhaft in den historisch-sozialen Erfahrungshorizont eines Kollektiv-Konstrukts (Nation, Region, Heimat, Volk) diskursiv eingebaut, ja zu dessen Voraussetzung werden. Aus dem »stahlharten Gehäuse der Zugehörigkeit« (Nassehi 1997) gibt es kein Entrinnen mehr.

Bereits 1986 hatten Treuheit/Otten eine grundsätzliche Kritik an der deutschen Akkulturationsforschung geleistet. Unter Akkulturation wird, im Unterschied zu Enkulturation, die individuelle oder kollektive Übernahme von Elementen einer Gruppe durch eine andere oder eines Individuums einer anderen Gruppe verstanden (vgl. Krüger-Potratz 1994: 21). Zum einen prangerten sie die »Theorielosigkeit [...] praktischer Modelle« (Treuheit/Otten 1986: 26) als auch die »bloß deskriptiv und soziographisch« (ebd.: 27) verfahrenen migrations-theoretischen Untersuchungen an und zum anderen wurde von ihnen, sich auf eine Kritik von Heckmann und Esser beziehend, »das Fehlen gesellschaftlicher Bezüge bzw. die Reduktion von Vorurteil auf bloß individuelle Mechanismen vor allem pathologische Prozesse« (ebd.: 28) hervorgehoben. Zentral wurde auch die »begriffliche Vielfalt« (ebd.: 31) und das »Begriffswirrwarr« (ebd.: 36) um ungeklärte Begriffe wie »Akkulturation«, »Enkulturation« und »Kultur« (ebd.: 31-38) zum Zielpunkt ihrer Kritik.

Dabei stellten sie bezüglich des Kulturbegriffs dessen »abstrakte Bestimmung« in der deutschen Diskussion heraus und betonten, dass

es »nicht ›die‹ Kultur eines Landes gäbe« (ebd.: 36). Mit Blick auf die spezifische Situation von Einwanderern wurde dies folgendermaßen konkretisiert:

»Wie Einwanderer nie mit ›der‹ Gesellschaft, sind sie auch nicht mit ›der‹ Kultur konfrontiert, sondern den konkreten, äußerst vielfältigen und durchaus widersprüchlichen Attributen von Gesellschaft und Kultur: Nachbarschaft, Kirchengemeinde, Ämter und Behörden [...] Konsum-, Arbeits- und Wohnverhältnisse; Sprache, Gebräuche, Überzeugungen und Weltanschauungen, Handlungsweisen etc.; sämtliche *Erscheinungen sozialer Alltäglichkeit*, die sich in Wort, Schrift, Bild und Gesten, Eindrücken und Wahrnehmungen darstellen als Äußerungen von Menschen, von ›Interaktionspartnern‹. Kultur ist dann das ›Insgesamt sozialer Beziehungen des Verhaltens‹« (ebd.: 37).

Der Effekt eines derartigen Verständnisses von Kultur, das die Komplexität des Phänomens hervorhebt, liegt darin, dass die nationalen Differenzen eine untergeordnete Rolle spielen und gemeinsame Merkmale sichtbar werden. Daran wird die Spezifik der Selektion eines Diskurses deutlich, in dem wesentlich nach Nationalkulturen unterschieden wird.

Um die Funktion des Kulturbegriffs in unterschiedlichen Feldern herauszuarbeiten, ist er zunächst als »diskursiver Tatbestand« zu behandeln (Matthes 1992: 4). Dadurch wird deutlich, dass Kultur eine spezifische Beobachtungsweise darstellt, mit der Selektionen vorgenommen werden. Dieser Vorgang der Wissensselektion, bei dem sich eine Beobachtungsweise gegenüber anderen durchsetzt hat nichts mit Wahrheit oder Objektivität zu tun, sondern mit den Modalitäten und den Bedingungen der Wissensproduktion, nach denen die gesellschaftliche Wirklichkeit konstruiert und etwas als wahr oder objektiv akzeptiert wird (vgl. Berger/Luckmann 1994). Anschließend an die von Alfred Schütz, Berger/Luckmann vertretene Theorie der Relevanz kann davon ausgegangen werden, dass in puncto Wissen »nicht Wahrheit, sondern Wahrscheinlichkeit« (Schütz 1971: 46) erwartet werden kann. Jede Form von Wissen ist daher vielfach kontextualisiert, da es nur innerhalb spezifischer Situationen, Institutionen, Interaktionsformen, Machtbeziehungen usw. auftritt (vgl. Bonß/Hohlfeld/Kollek 1993) und dort seine Relevanz erhält. »Relevanz« sei, so formuliert Markowitz systemtheoretisch, »das Erleben von *Differenz*, die durch Negation von Negation, durch ein Etwas und seinen möglichen Widerspruch erzeugt wird« (1982: 93). »Kultur« und »Interkulturalität« können daher relevanztheoretisch als die Spezifik der eigen/fremd-Differenz begriffen werden, die in den jeweiligen Diskursen und Wissensformen als spezifische Selektionsleistung von Seiten des Beobachters vorliegt. Was die eine Seite einschließt, wird eo ipso nach der anderen Seite ausgeschlossen, die »eigene Kultur« ist nicht die »fremde Kultur« und

umgekehrt. An dichotom-komplementären Ausschließungen dieser Art schließt ein wesentlicher Teil des Diskurses um Interkulturalität an.

Am Beispiel der Veränderungen bei der Thematisierung des »Islam« in Lehrplänen kann demonstriert werden, in welcher Weise und auf welchem Wege der Bedeutungswandel von Kultur hervortritt. Lehrplankommissionen reagieren gleichsam seismographisch auf politisch-soziale Veränderungen. In den Lehrplänen für bayerische Realschulen für die 8. Jahrgangsstufe für das Fach Religion im Jahr 1983 sollten etwa noch die »inneren Bezüge des Christentums zum Islam« aufgezeigt werden, während in der Revision von 1986 vor allem die Unterschiede zwischen beiden Weltreligionen, d.h. »die religiöse Eigenart des Islam« (Schultze 1986: 43) betont wurden. Schultze bewertet diesen Perspektivenwechsel unter inhaltsanalytischen Gesichtspunkten positiv, da die Lehrpläne nun »auf das kulturelle Erbe muslimischer Arbeitnehmer und ihrer Familien in unserem Lande« (ebd.) eingingen. Ein Blick auf die parallel laufenden öffentlichen Diskurse zeigt hingegen, dass die Lehrplaner bei ihrer Betonung der »religiösen Eigenart« einem kulturalistischen Grundmuster folgen, das in Wissenschaft und öffentlichen Medien als ein Phänomen der kulturellen Selbstabschottung sowie der mangelnden »Integrationsfähigkeit und -willigkeit« der Migranten dargestellt wurde (Butterwege 1995: 55). Hier räsoniert der öffentliche Diskurs in Lehrplänen nur, ohne dass die Konstruktion der Wirklichkeit den Schülern transparent gemacht oder in ihren Wirkungen aufgeklärt würde.

Ein Blick auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussion um Begriffe wie »kulturelle Identität« und »Ethnizität« zeigt, dass die Umstellung des Migrantendiskurses im wissenschaftlichen wie im öffentlichen Bereich von den »Gastarbeitern« hin zur »Multikulturalität« von Migranten und Minderheiten Anlass zur Kritik bot (Dittrich/Radtke 1990, Gaitanides 1996, Heitmeyer/Dollase 1996). So haben Kaschuba (1995) und Bade (1996) auf die Tendenz zur Kulturalisierung sozialer Konflikte bzw. Probleme hingewiesen:

»Immer deutlicher wurde auch in Deutschland seit den späten 80er und den frühen 90er Jahren die Tendenz zur »Ethnisierung« des Sozialen in der Überformung der Multikulturalismus-Debatte einerseits durch die Diskussion um »Ethnizität« und andererseits durch die allgemeine und international ausgreifende »Kulturalisierung« von Konflikten [...]« (Bade 1996: 22).

Wenn von Kultur als »diskursivem Tatbestand« (Matthes 1992: 4, Wong 1992: 405) ausgegangen wird, so wird gleichzeitig jeder Form essentialistischer Definition und Beschreibung von Kultur als eine machtvolle Konstruktion fremder Minderheiten durch hegemoniales Wissen der Mehrheitsgesellschaft widersprochen. Die Kritik richtet

sich gegen die typologische Zuschreibung spezifischer Differenzen auf Individuen und Gruppen, welche die eigene Kultur von der anderen absetzt und so die Anderen erst zu Fremden macht.

Ein Indiz dafür, dass sich Kultur als ein wesentlicher Ansatz in unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen, Richtungen und Theorieansätzen im Verlauf der 1980er Jahre durchsetzte, zeigen folgende Beispiele. Vergleicht man beispielsweise die Vorträge des 21. Soziologentages von 1982 und des 25. Soziologentages von 1990, so lassen sich einige signifikante Verschiebungen feststellen. Beim 21. Soziologentag ging es um die »Krise der Arbeitsgesellschaft?« und diskutiert wurden Fragen der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit, des gesellschaftlichen Strukturwandels durch veränderte Arbeitsverhältnisse usw. »Kultur« tauchte lediglich als »politische Kultur« auf, die aber an Begriffe wie »Klasse«, »Produktionsverhältnisse« usw. zurückgebunden wurde. Acht Jahre später lautete das Motto »Die Modernisierung moderner Gesellschaften« und es rückten Themen wie »Postmodernismus und Kulturtheorie«, »Westeuropäische Integration oder Desintegration«, »Modernisierung, Gegenmodernisierung und ihre Träger bzw. Trägerinnen« oder »Wandel der Lebensführung und der Lebensformen« in den Vordergrund.

Für den Diskurs des Multikulturalismus hat Radtke vier Theoriestränge als Voraussetzung für die kulturalistische Wende in den Sozialwissenschaften nachgezeichnet: »Das Konzept der Lebenslagen [...] das Konzept des Regionalismus [...] die Alltagswende in den Sozialwissenschaften [...] und die Wiederbelebung der Gemeinschaftskonstrukte« (1992: 84-87). Besonders hervorzuheben in diesem Ensemble sind modernisierungstheoretische Ansätze und, damit verbunden, das Individualisierungstheorem, das in spezifischer Weise den Multikulturalismuskurs insofern mitbedingt, als die gegenwärtige Moderne mit Individualismus und die »Vormoderne« mit »Kollektivismus« assoziiert wird. Marianne Krüger-Potratz hat Teile der (sozial-)pädagogischen Literatur der 1970er/1980er Jahre, für welche die Befürwortung kultureller Differenzen mit einer Kritik an den Defizitannahmen der Ausländerpädagogik verbunden war, und die selbst als Interkulturelle Pädagogik auftraten, den für diese Ansätze strukturbildenden Kulturalismus folgendermaßen auf den Begriff gebracht:

»Die dabei zur Kennzeichnung der jeweiligen Kultur herangezogenen »Merkmale« kann man in der Regel nur als Stereotypen charakterisieren: Türkische Herkunft : Herkunft aus agrarischen ländlichen Gebieten + Islam + Großfamilie = patriarchalische Struktur = Unterdrückung der Frau = Autoritätshörigkeit = ...« (1994: 49).

Sie stellt fest, dass es sich bei dieser Art der Argumentation um eine »Wiederholung der Diskussion aus den 1960er Jahren über die Be-

nachteiligung von Arbeiterkindern« (ebd.) handle. Es wird auch darauf hingewiesen, dass sich seit Beginn der 1980er Jahre in verschiedenen Disziplinen (Philosophie, Germanistik usw.) eine jeweilige interkulturelle Spezialisierung entwickelt habe, die in verschiedenen Zeitschriftengründungen und auch in der Schaffung von Lehrstühlen eine Institutionalisierung erfahren habe (ebd.: 31). Hamburger macht darauf aufmerksam, dass auf dem 8. Kongress der DGfE 1982 die »Probleme mit den Ausländerkindern« durchgehend unter dem »Etikett ›Kultur« (1994: 21) verhandelt wurden, und er fügt hinzu: »Auch hier ergänzten sich häufig Perspektivenverengung und Begriffsdiffusität« (ebd.).

Die Dynamik des Diskurses um Kulturdifferenz innerhalb der Wissenschaften entfaltete sich im Kontext des Multikulturalismuskurses. Susanne Frank unterscheidet in ihrer Rekonstruktion des Multikulturalismuskurses zwischen 1980 und 1995 mehrere Phasen, in denen es jeweils zu signifikanten Veränderungen auf Diskursebene kam. Die wesentliche Diskursverschiebung sei charakterisiert durch den semantischen Wechsel wie »Vom ›Gastarbeiter‹ zum ›Ausländer« (Frank 1995: 16 ff.), »Die Konstruktion des Ausländers als Fremdem« (ebd.: 19 ff.), die »Entdeckung« der multikulturellen Gesellschaft« mit dem Topos »Kulturelle Bereicherung versus kulturelle Überfremdung« (ebd.: 25 ff.). Zugleich wurde in der weit verzweigten Debatte der Zusammenhang der »Konstruktion des Ausländers als Fremdem« (Bommers/Scherr nach Frank 1995: 20) und der Thematisierung der ›Ausländer‹ als »Ausländerproblem« (ebd.: 19) deutlich herausgestellt. Der Migrationssoziologe Hartmut Esser fügte spezifizierend hinzu, dass damit im Kern nicht ein »Ausländerproblem«, sondern ein »Türkenproblem« gemeint sei (ebd.). Kurzum: Es wurde ein neues soziales Problem entdeckt, das wesentlich als Problem der Kultur bzw. der Kulturdifferenz konstruiert wurde.

Innerhalb der Sozialwissenschaften wiesen Dittrich/Radtke (1990) auf ein Wiedererstarken des Ethnizitätsbegriffs seit Mitte der 1970er Jahren hin:

»Sein Re-Import (aus den USA, T.H.) konnte deshalb umstandslos gelingen, weil die Beobachtung ethnischer Differenzierung als empirische Realitäten und nicht als kategoriale Konstruktionen präsentiert werden. Die scheinbar empirische Evidenz der Phänomene macht die theoretischen Konzepte, mit deren Hilfe sie auch im Alltag erst hergestellt werden, vergessen. Während biologische Gruppenmerkmale, wie Blutzusammensetzung und Hautfarbe als determinierende Faktoren aus der wissenschaftlichen Diskussion genommen wurden, kann der Kulturdeterminismus im neuen Gewande fortwirken. An die Stelle des Rassenkonflikts [...] ist der ›Kulturkonflikt‹ getreten, der das Individuum gegen seinen Willen in unüberwindbare Schwierigkeiten bringen kann« (1990: 30).

Bei der Frage nach dem Ursprung der Diskurse um Ethnizität, Multikulturalismus, kulturelle Identität und Differenz wiesen sie darauf hin, dass im Unterschied zu den entsprechenden Diskursen in den traditionellen Einwanderungsgesellschaften wie den USA, Kanada oder Australien die Initiative zur Thematisierung von Kultur und kultureller Identität in der Bundesrepublik nicht »von unten«, also von den Minderheiten selbst ausging, sondern von den »Professionellen« (Radtke 1992: 186), d.h. Pädagogen, Sozialwissenschaftlern usw. selbst ins Spiel gebracht wurde. Diese Kulturalisierung von oben stellt gleichzeitig eine Pädagogisierungsstrategie dar, aufgrund deren politische und soziale Integrationsprobleme durch pädagogisches Wissen kulturalisiert, moralisiert und individualisiert wurden. Wie sich dieser Zusammenhang begründet, soll im Weiteren genauer beleuchtet werden.

3.2.3 Kulturalisierung als Pädagogisierung

Pädagogische Programme, die unter den Vorzeichen von interkultureller Toleranz und Integration realisiert werden, setzen zumeist den zu entdeckenden/verstehenden/integrierenden Fremden stets schon kategorial voraus, wodurch Fremdheit zu einer substantiellen Eigenschaft in Gestalt der Kulturdivergenz wird. Fremdheit wird nicht als diskursiver Effekt, sondern als vorgängige Eigenschaft begriffen. Der Fokus wird normalerweise auf die nationalen Fremden, d.h. Ausländer gerichtet, deren Lebensweisen, Sitten, religiöse Praktiken usw. zur nationalkulturellen Trennlinie im Multikulturalismuskurs avancieren. Dabei bleiben die sozialen und diskursiven Mechanismen der Fremdkonstruktion außen vor, und die »Nationalkulturen« werden als interkulturelle Vergleichsgrößen in den Stand wissenschaftlicher Kategorien gehoben (Ausländerforschung, Migrationsforschung, Interkulturalität). Das Nationale als primäre Referenzgröße wird also durch den Diskurs über Interkulturalität ständig neu reproduziert und bekräftigt wie etwa auch der nationale Kontext von Wissenschaft unreflektiert bleibt. Dies gilt auch für die Interkulturelle Pädagogik, in der Kultur genau in dem angedeuteten Sinne verwendet wird.

Eine Ausnahme stellen beispielsweise Auernheimer, der sich um eine Klärung und Problematisierung der Begriffe Ethnizität und kulturelle Identität bemüht (1995: 101-114), und Krüger-Potratz (1994) dar. Letztere macht eine diskursanalytische Perspektive stark, indem sie nach der Verwendung von Begriffen im Diskurs und nach deren Funktion fragt. So plädiert sie dafür, nicht, wie andere, das Etikett »Ausländerpädagogik« einfach als falsche Benennung eines Problems zu streichen und dafür ein neues (»Interkulturelle Pädagogik«) zu kreieren, sondern zu fragen, »wieso sich diese Bezeichnung »spontan« und zunächst auch unkritisiert hatte einstellen können« (1994: 48). Sie

hebt ausdrücklich den nationalistischen Kontext jeder Art von Bildungspolitik hervor, was sich historisch an der Schulpolitik zeigen lässt (vgl. Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998) und weist darauf hin, in welchem Ausmaß der Begriff »interkulturell (ebenso wie multikulturell und bikulturell) inflationär und unreflektiert gebraucht werden« sowie auf die dominante Tendenz, »Kultur auf »nationale Kultur« (Krüger-Potratz 1994: 54) zu reduzieren.

Ein Beispiel für den Umstand, dass die unterschiedlichsten Ansätze in dem Diskursfeld »Kultur« nebeneinander existieren können, bietet die Veröffentlichung von Gemende/Schröer/Sting (1999) zu »pädagogischen und sozialpädagogischen Zugängen zur Interkulturalität«. In der Einleitung wird betont, dass in Kultur »keine feste Substanz, kein gleichbleibendes ›Wesen‹ eines Volkes oder einer Nation zu erkennen« (1999: 13) sei. Es sei »problematisch, wie in früheren Konzepten der ›multikulturellen Gesellschaft‹ von einem Nebeneinander verschiedener gleichbleibender nationaler Kulturen auszugehen, also z.B. von der Kultur der Deutschen, der Türken, der Vietnamesen usw.« (ebd.). Die gegenwärtige Pädagogik sei aber, so wird bescheinigt, von den »Verengungen und normativen Grundstrukturen einer kulturalistischen Pädagogik« (ebd.: 18) entlastet und würde sich vor allem in curricularer Hinsicht der »interkulturellen Realität« zuwenden (ebd.). Sandfuchs geht in dem Band, auf den die Herausgeber dabei Bezug nehmen, aber explizit von einem nationalkulturellen Kulturkonzept aus. So wird in der ersten Projektphase eines bilingualen Schulprojekts gefordert: »Die deutsche und die italienische Kultur sollen grundsätzlich den gleichen Stellenwert haben« (ebd.: 164), womit nicht nur die ungebrochene Einheit der jeweiligen Kultur wieder vorausgesetzt wird, sondern Bilingualität auch mit Bikulturalität gleichgesetzt wird. Ausgegangen wird davon, dass »die eigene Kultur Basis der Persönlichkeitsentwicklung, Quelle seines Selbstbewusstseins und seines Selbstverständnisses« (ebd.: 161) sei. Dem Erwerb der »Muttersprache« wird elementare Bedeutung als »eigenkulturelle Basiskompetenz« zugeschrieben, ohne die »erfolgreiche schulische Lernprozesse, nämlich sinnentnehmendes Lesen und normgetreue Verschriftlichung fachlicher Zusammenhänge nicht gegeben sind« (ebd.: 162).

Das hier beschriebene Konzept geht also weiterhin von monolingual geprägten »kulturellen Basispersönlichkeit« (Claessens) aus. Dieser schon erwähnte und von Schrader/Nikles/Griese ([1976] 1979) vertretene Ansatz wurde aufgrund seiner deterministischen und national-ethnischen Ausrichtung scharf kritisiert (u.a. Aplitzsch 1991: 166 ff.), da misslungene bzw. mangelnde Enkulturation mit kognitiven Defiziten gleichgesetzt wurde. Die Gleichsetzung von kognitiver und sprachlicher Fähigkeit ist dabei höchst umstritten, da aus ihr seinerzeit die Konsequenz gezogen wurde, »daß Bilingualismus, niedriger Intel-

ligenzquotient und Persönlichkeitsstörungen miteinander korrelieren« (Schrader/Nikles/Griese 1979: 122). Bei Sandfuchs werden weder die verschiedenen Arten des Bilingualismus thematisiert (dazu Auernheimer 1995: 207) noch auf die kontroverse Diskussion eingegangen, die sich im Zusammenhang mit den Thesen von Cummins, auf den er sich in einem lapidaren Hinweis stützt, entfaltet hat (Gogolin 1988, Auernheimer 1995: 207-210). So hat Gogolin zurecht die letztlich monolinguale Ausrichtung vieler bikultureller Ansätze kritisiert und setzt dagegen das Konzept einer »lebensweltlichen Zweisprachigkeit« (1988: 41). So könne auch davon ausgegangen werden, dass sich spezifische Emigrantensprachen im Zuwanderungsland entwickelten und dass Migrantenkinder schon sehr früh mit Zweisprachigkeit konfrontiert seien, so dass eher die »besonderen Fähigkeiten Zweisprachiger« hervorzuheben seien als die doppelseitige Halbsprachigkeit (vgl. Auernheimer 1995: 216-217). Der Sprachsoziologe Coulmas widerspricht der Annahme eines »kategorialen Unterschieds zwischen Muttersprache und anderen Sprachformen« als auch der Vorstellung, »daß jemandes Muttersprache ein gegebenes Ding und als solches eine Fatalität ist« (1996: 27). Er weist in diesem Zusammenhang sowohl auf die (zumeist schulischen!) sozialen Disziplinarmaßnahmen beispielsweise gegenüber Dialektprechern hin als auch historisch auf die Idee einer »natürlichen Sprache«, in der sich das »sprachliche Weltbild« nach Humboldts Überzeugung widerspiegele, die der Tradition des 19. Jahrhunderts angehöre (ebd.: 26). Die von Sandfuchs an der literalen Kompetenz festgemachte kognitive Kompetenz eines »sinnentnehmenden Lesens und normgetreuer Verschriftlichung fachlicher Zusammenhänge« hat über die gesamte Problematik der Zweisprachigkeit hinaus eine stark normalisierende Funktion, was die Verbindlichkeit nationalstaatlicher und schulischer Standards betrifft. Dennoch wird auch in den hessischen Rahmenplänen für die Grundschule von dem Zusammenhang von Muttersprache und kultureller Basispersönlichkeit ausgegangen²³. Ein gänzlich anderer Erfahrungsbegriff wird aber unter dem allgemeinen Titel »Spracherfahrung« verwendet, wo es wesentlich um die deutschen Kinder geht. »Kritik«, »Auseinandersetzung« und »Offenheit« sind hier Schlüsselkriterien (ebd.: 15), während es bei den ausländischen Schülern darum geht, dass sie die »unterschiedliche kulturelle und religiöse Prägung« und somit »ihre Identität bewahren« können (ebd.: 16). Hier wird im Diskurs kulturelle Differenz und Fremdheit definitorisch-deklarativ festgeschrieben.

23 Genauer heißt es dort, dass Sprache und soziokulturelle Faktoren wesentlich die Entwicklungsprozesse, d.h. die »Denk-, Werte- und Persönlichkeitsentwicklung« des Kindes prägten (Hessisches Kultusministerium 1995: 251), womit die Förderung des muttersprachlichen Unterrichts begründet wird.

Die Kategorien und Begriffe, in denen diese Festschreibung vollzogen wird, sind das Ergebnis von vielschichtigen Konstruktionsleistungen (vgl. Knorr-Cetina 1989)²⁴, die nicht außerhalb eines hegemonialen Diskurswissens als sozialhistorischem Kontext funktionieren (Bonß/Hohlfeld/Kollek 1993). Auf diese Weise wird auch die schon im Zusammenhang mit dem akkumulierten Wissen über den Fremden erwähnte paradoxe Struktur verstärkt, die wesentlich die Dynamik des Diskurses über den kulturellen Fremden steuert: Bei dem Versuch, den (vorausgesetzten) Fremden zu beschreiben, wird er stets aufs neue reproduziert, obwohl die Intention und die normativen Zielsetzungen gerade in dessen partieller Auflösung aufgrund des Vertraut-Werdens mit dem Fremden durch interkulturelles Verstehen, interkulturelle Hermeneutik, interkulturelle Kommunikation bestehen²⁵. Dieses Strukturproblem aller interkulturellen Ansätze wird durch einen positiven Begriff von Integration bzw. Toleranz normativ überformt und damit zugedeckt, wobei die mehr oder minder stark vorgetragene Grundforderung lautet: Nur durch schrittweise Integration/Anpassung/Assimilation bei Anerkennung des Fremden (Erhalten von Identität durch Differenz) kann die (problematische) Fremdheit überwunden bzw. erträglich und pragmatisch-handhabbar gemacht werden. Ein Indiz dafür ist die Tatsache, dass Defizit- und, damit verbunden, Kompensationstheorien beispielsweise in interkulturellen Lernprozessen noch eine entscheidende Rolle spielen, die sowohl auf der Seite der Fremden (Migrantenkinder) als auch auf der Seite der Einheimischen ein Defizit an Wissen und kultureller Kompetenz voraussetzen.

Auch die in diesem Zusammenhang vorgebrachte Legitimation Interkulturellen Lernens, dass auch die Mehrheitskultur sich verändern

24 Gerade in *der* ›Fremdwissenschaft‹ überhaupt, nämlich der Ethnologie, hat die Einsicht in die Prozesse einer »konstruierenden Hermeneutik« zu einer »Krise der ethnographischen Repräsentation«, wie es im Untertitel zu dem Buch »Kultur, soziale Praxis, Text« von Berg/Fuchs (1993) heißt, geführt. Vor allem die Macht- und Zuschreibungsverhältnisse werden dabei spezifisch hervorgehoben.

25 Alois Wierlacher (1993) liefert auf 115 Seiten einen Überblick über das, was er »Kulturthema Fremdheit« nennt. In keiner einzigen Zeile wird die Kategorie hinterfragt bzw. problematisiert oder auch nur definitiv eingegrenzt. Fremd ist alles, was als fremd beschrieben werden kann. Dieser Prozess einer Ontologisierung (›die Fremden‹, die »außer-europäische Fremde« usw.) stellt einen Effekt der angesprochenen paradoxen Struktur des Fremdeitsdiskurses dar, die in letzter Instanz auch eine Sache der Definitionsmacht ist. Es zeigt sich auch, dass ›Kultur‹ in Zusammenhang mit der Signifikantenkette ›Problem/Konflikt/Differenz‹ die diskursive Konjunktur des Diskurses um Fremdheit wesentlich mitträgt.

müsse, lässt die Machtverhältnisse unthematisiert. Warum, so wäre zu fragen, sollte sich ein deutscher Schüler genötigt sehen, bestimmte Denkweisen, Alltagsroutinen, Verhaltensformen oder bestimmte Merkmale seines »kulturellen Habitus« abzulegen oder zu verändern, wenn er sich in dieser nationalstaatlich organisierten Gesellschaft damit nicht nur gut orientieren kann, sondern auch erfolgreich handelt? Warum solidarisch, antirassistisch, politisch oder »empathisch« sein, wenn in Diskursen über nationale Identität oder das Recht auf die eigene Identität stets die Grenzen und Differenzen betont werden? Interkulturelles Lernen geht, wie der politische Unterricht, von der Illusion aus, dass jenseits des »freien Willens« sich ein Bewusstsein handlungspraktisch im Unterricht vermitteln oder produzieren lässt, das die Interkulturalität als Wert an sich erkennt. Vorausgesetzt wird bei dieser Konstruktion erneut das, was eigentlich hervorgebracht werden soll: Das »moralische Subjekt«, das von der normativen Programmatik erreicht werden kann und die Werte als sozial und handlungsrelevant anerkennt. Der Änderungsaspekt, der bei interkulturellem Lernen immer mitgedacht wird, erfasst die »ganze Person«, wenn es nicht um eine oberflächliche Wissensaneignung über die »fremde Kultur« gehen soll, womit gegebenenfalls eine Klassenarbeit zu bestehen ist. Diese in die »Tiefe des Subjekts« reichende akkultorative Dimension, in der identifikatorische Prozesse mit »dem Fremden« stattfinden, wären als der Kern Interkulturellen Lernens erst einmal nachzuweisen, was aber, wie oben gezeigt wurde, aus mehreren Gründen nicht der Fall ist. Die Änderung einer »Kultur« kann darüber hinaus höchstens eine soziale Aufgabe sein, langsame und stete Prozesse historischer Transformationen begründen diese, die aber von einer gesellschaftlichen Instanz nicht forciert werden können. Das liegt aber völlig außerhalb der Möglichkeit schulisch organisierter Lernprozesse, was letztendlich nur zu Formen von *Pädagogisierung* führt.

Zum zentralen Topos dieser Pädagogisierung in der Interkulturellen Pädagogik gehört Toleranz, der einen zumeist empathisch orientierten Verstehensbegriff voraussetzt. Eine Veränderung findet nach dieser Logik daher allenfalls in der Art der Zuschreibung auf Seiten der Mehrheit statt: Diese wechselt von der Forderung nach Kompensation und Assimilation hin zu der nach Anerkennung, Toleranz und Integration – eine Entwicklung, die sich bezüglich der diskursiven Konstruktion der Migranten vom Defizit zur Differenz verschiebt.

Dabei wird zumeist ein Mangel an Wissen über die andere Kultur angenommen, aus dem schließlich ein Mangel an Verstehen abgeleitet wird. Die positive Anerkennung der anderen Kultur wird unter Rückgriff auf verschiedene Diskursfiguren (Bereicherung, Pluralität, Offenheit usw.) als Ziel festgeschrieben, wobei ungeahnte Effekte entstehen:

»Allzu häufig verflacht die Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft zum Glaubensbekenntnis. Gebetsmühlenhaft werden deren Vorzüge gepriesen, die facettenreichen Farbnuancen herausgestrichen, die angeblich den tristen deutschen Alltag bereichern« (Seidel-Pielen/Farin 1991: 6).

Die Problematik eines von Kämper-van den Boogaart so benannten »utopischen Harmonismus« (1996: 11), bei welchem die kulturellen Differenzen, nachdem sie verstanden und anerkannt worden sind, quasi friedlich nebeneinander existieren und ausgelebt werden dürfen, stellt sich in mehrfacher Weise dar. Verstehen und Toleranz als zwei zentrale Aspekte Interkulturellen Lernens beschreiben sowohl den Prozess als auch das Ziel interkultureller Lernanstrengungen (u.a. Auerheimer 1995: 177, Essinger nach Krüger-Potratz 1994: 66). Zygmunt Baumann hat darauf hingewiesen, dass in der Moderne die »Intoleranz [...] die natürliche Neigung der modernen Praxis« sei und zwar dort, wo es um die »Konstruktion von Ordnung« gehe, die der »Eingliederung und der Zulassung Grenzen« setze (1996: 21). Es bedarf also spezifischer normativer politischer Anstrengungen, um »das Andere« tolerierbar zu machen. Bei der Konstruktion des tolerablen Objekts darf Akzeptanz nicht mit Toleranz verwechselt werden, denn:

»Toleranz impliziert, daß die tolerierte Sache moralisch tadelnswert ist. Weiterhin, daß sie änderbar ist. Von der Toleranz gegenüber einem anderen zu reden, impliziert, daß es gegen ihn spricht, daß er jene Eigenschaften nicht ändert, die Gegenstand der Toleranz ist« (Susan Mendus nach Baumann 1996: 348).

Und Baumann fügt hinzu:

»Toleranz schließt die Akzeptanz des Wertes des anderen nicht ein; ganz im Gegenteil, sie ist eine weitere, vielleicht etwas subtilere und schlaudere Methode, die Unterlegenheit des anderen noch einmal zu bekräftigen und dient als warnende Ankündigung der Absicht, die Andersheit des anderen zu beenden [...] Die bekannte Humanität der Toleranzpolitik geht nicht über die Zustimmung hinaus, den letzten *showdown* aufzuschieben – unter der Bedingung freilich, daß eben der Akt der Zustimmung die bestehende Ordnung der Überlegenheit weiter stärkt« (ebd.).

Von Seiten der Mehrheitsgesellschaft werden gegenüber den Migrantenminderheiten nicht nur die Inhalte der Toleranz²⁶, sondern auch de-

26 Historisch gesehen war Toleranz zunächst eine Sache der katholischen Kirche, später der christlichen Kirchen und des Staates. Bei Augustinus stellt die »Tolerantia« eine der Grundtugenden dar, die gemeinhin mit »Duldung« übersetzt wird (Walter 1999). Duldung heißt aber nicht Akzeptanz, sondern irgendwann einmal auch mögliche Ablehnung des bis zu einem gewissen Zeitpunkt Geduldeten. Dies macht deutlich, dass das

ren Grenzen definiert. Selten handelt es sich um Selbstbeschreibungen von Seiten der Migrantengruppen, die im Diskurs um kulturelle Differenz vorkommen, weil sie kaum Möglichkeiten haben, in die Öffentlichkeit zu gelangen. So ist das Bild der Homogenität einer Migrantengruppe das Ergebnis einer diskursiven Konstruktion von Seiten der Mehrheit. Sie verfügt über die medialen und institutionellen Ressourcen, eine Definitionsmacht durchzusetzen, um ein entsprechendes Bild der Fremden nach ihren Vorstellungen zu formen, wodurch vor allem eigene moralische Ansprüche plaziert werden – wie etwa in Form der »Toleranz«.

Ein weiterer Effekt der Toleranz liegt in der positiv selbstbestätigenden Funktion, in der sich die Mehrheitsgesellschaft selbst als liberal anerkennt. So macht es keinen Sinn, eine »Tugend der Toleranz« (Walzer 1998: 19 ff.) zu konzeptualisieren und allgemein auf Differenzen anzuwenden, wenn nicht klar ist, *wer* die Differenzen und die Toleranzgrenzen festlegt und *welche Differenzen* zur Diskussion stehen. Die Problematik, die Positionen des Interkulturellen Lernens und Teilen des Kommunitarismus gemeinsam sind, ist die der Illusion der Gleichheit der Akteure bei der Definition des Toleranzobjekts. So geht es z.B. nach Ansicht von Sandfuchs beim Interkulturellen Lernen u.a. darum, zu fragen,

»welche Lernprozesse Migranten sinnvollerweise zugemutet werden können und müssen. Zum anderen wenden sie (interkulturelle Lernkonzepte, T.H.) sich ausdrücklich auch an die Mitglieder der dominanten Mehrheitskultur und Mehrheitsgesellschaft und muten auch ihnen Lernprozesse zu. Interkulturelle Erziehung versteht sich daher als gemeinsame Erziehung von Menschen aus verschiedenen Kulturen. Die Kulturen und ihre Träger, die Menschen, werden als grundsätzlich gleichwertig und gleichberechtigt angesehen, und so wird zugleich postuliert, daß Kulturen und Menschen voneinander lernen und in diesem Lernen auch einander bereichern können« (1999: 161).

Lernprozesse verlaufen aber zum einen nicht nach ethnisch-nationalen Linien einheitlich, und zum anderen können deutsche und ausländische Schüler – wenn man nationale Kategorien zugrunde legt – unter Toleranz und Anerkennung ganz verschiedene Dinge verstehen und lernen. Während deutsche Kinder lernen, aus der superioren Anerkennungsposition heraus tolerant gegenüber den Anderen zu sein, lernen die ausländischen Schüler, Objekt von Toleranz zu sein, die deutsche

Objekt der Toleranz historischen Parametern unterworfen ist, die es notwendig verändern, und wodurch auch die Toleranzschwelle verschoben wird.

Seite dabei nicht zu enttäuschen, d.h. zu kooperieren, und sich dabei gleichwertig zu fühlen.

Eine weitere Schwierigkeit, ja Paradoxie des Toleranzgebotes stellt die Tatsache dar, dass sie auch immer von der »Gegenseite« gefordert werden kann. Dies führt im Extremfall zur Forderung nach »Toleranz der Intoleranz«, wie Seidel-Pielen/Farin an einem Beispiel verdeutlichen:

»Nach wie vor wird von deutschen Jugendlichen Verständnis für die kulturellen Eigenarten und Besonderheiten ihrer ›ausländischen‹ Nachbarn eingefordert, ohne mit gleichem Nachdruck die Forderung an die andere Seite zu stellen. In Argumentationsnot kamen Berliner Pädagogen, die mit einer Gruppe Auszubildender ein kurdisches Dorf in der Osttürkei besuchten - das Heimatdorf einer der Jugendlichen. Die Achtzehnjährigen entfachten eine Kulturrevolution unter der Dorfbevölkerung, da sie sich weigerten, sich der Kleiderordnung zu unterwerfen und auf ihre ›Muscle-T-Shirts‹ und Shorts bestanden. Den Ermahnungen der Erzieher, sich den ›Werten und Sitten der Gastgeber anzupassen‹, setzten sie entgegen: ›In Berlin fordert ihr uns auf, die kulturellen Eigenarten auch der konservativ-religiösen Türken zu akzeptieren, tolerant zu sein, und hier sagt ihr, wir sollen uns anpassen. Was nun? Toleranz oder Akzeptanz?‹« (Seidel-Pielen/Farin 1991: 8).

Übersehen werde auch, so die Autoren, dass »vor allem in den Einwandererbezirken viele deutsche Jugendliche ebenfalls ›zwischen zwei Welten leben‹, Identitätsbrüche zu verarbeiten [...]« (ebd.) haben. Normatives Einfordern und das Beharren bzw. Betonen der Vorteile einer multikulturellen Gesellschaft haben vor diesem Hintergrund eher den Charakter einer Legitimationsstrategie von Seiten der Sozialarbeiter und Lehrer.

Mit ähnlichen Argumenten kritisiert Kämper-van den Boogaart eine interkulturelle »Verstehensethik«, die »Verstehensprozesse als *Einverständnis*« (1996: 11) denkt:

»[...] So kann ich mir über fremde Motive und ihre Kontexte gewisse Klarheit verschaffen, ohne mit diesen einverstanden zu sein. Und natürlich ist die penetrant vorgetragene Behauptung, alles Fremde büße seinen Bedrohungscharakter ein, schlichtweg unsinnig. Im Gegenteil ist es ebenso vorstellbar, daß ich etwas erst dann hassenswert finde, sobald ich es näher kenne« (ebd.: 12).

Pädagogisch wird oft ein Verstehensbegriff vorausgesetzt, der Verstehen mit positivem Einverständnis und mit sympathisierender Akzeptanz gleichsetzt. Demgegenüber verweist Uhle bei seiner Rekonstruktion des pädagogischen Verstehensbegriffs auf drei unterschiedliche Begriffe: Das »sympathisierende [...] Verstehen«, das »feindliche Verstehen« und schließlich das »kritische Verstehen« (1989: 184 f.), in welchem die ersten beiden Momente enthalten seien. Zumindest

wäre Verstehen, und dazu müsste auch ein Begriff des „strategischen“ Verstehens gehören, analytisch von Identifikationsprozessen zunächst zu unterscheiden, da letztere wesentlich die emotionale sowie auch un- und vorbewusste Dimensionen mit einschließen. Interkulturelle Erziehung geht aber von der Erreichbarkeit des individuellen Bewusstseins aus, was die Möglichkeiten des Initiierens identifikatorischer Prozesse betrifft, anstatt die Unerreichbarkeit individuellen Bewusstseins und mithin der Bewusstseinsveränderung als pädagogisches Strukturproblem anzuerkennen und zu reflektieren. Markowitz hat auf die zentrale Differenz von Normativität und Bildung hingewiesen:

»Natürlich ist auch pädagogische Interaktion durchsetzt mit normativer Selektivität: Normen regeln die Unterrichtsdauer, setzen Standards der Höflichkeit, beeinflussen Prozesse der Bewertung usw., aber sie können keine Effektive Aufmerksamkeit erzwingen, keine Bildungserlebnisse erzeugen« (1982: 89).

Identifikationsprozesse lassen sich nicht aufgrund intentionaler Erziehung erzwingen und Verstehen lässt sich strategisch vortäuschen²⁷. Insofern steckt Interkulturelle Erziehung in einem ähnlichen Dilemma wie politische Bildung seinerzeit, die weder sozialisatorische Versäumnisse ausgleichen noch in einigen Wochenstunden Sozialkundeunterricht ein gewünschtes, individuelles politisches Bewusstsein hervorbringen konnte (Stichworte: Lernziel Solidarität, Kritikfähigkeit, emanzipatorisches Bewusstsein usw., vgl. Gagel 1994). Im Kern geht es dabei um die Frage, ob mit den Lernzielen und Forderungen, die mit der Programmatik Interkulturellen Lernens zumeist verbunden sind, Schule nicht schon deshalb strukturell überfordert ist, weil sie der falsche Ort ist, um kulturelle Differenz auf diese Art zum Thema zu machen und inwieweit Schule soziale Lernprozesse mit wesentlich moralischer Dimension (Verantwortung, Werte usw.) überhaupt organisieren und vermitteln kann.

So machen Treuheit/Otten mit Blick auf Akkulturation darauf aufmerksam, dass Schule nur eine Instanz und einen »Ausschnitt eines *lebenslangen* Sozialisationsprozesses« (1986: 35) darstelle, d.h. in ih-

27 Im Gegenteil wäre zu überlegen, ob es nicht zur Schülerrolle gehört, ein solches Verhalten der Toleranz und des Verstehens als strategisches zu erlernen. Angesichts der normativen Überfrachtung Interkulturellen Lernens könnte man fragen, ob es sich nicht um eine Art »Selbstschutz« der Schüler handelt, die, aus welchen Gründen auch immer, *nicht* »tolerant« sein wollen, es ihnen aber nahegelegt wird, sich zumindest nach außen hin so zu verhalten, weil der moralische Druck der Schule und der Lehrer dies einfordert.

rer sozialisatorischen Bedeutung nicht überschätzt werden dürfe, zumal ihrer akkulturativen Funktion (Sekundärsozialisation) die enkultorative Primärsozialisation vorausgehe (ebd.). Eine wichtige historische Erfahrung liegt mit der Auseinandersetzung um die politische Bildung und ihrer Problematik vor, die aufgrund gleicher oder ähnlicher Zielbeschreibungen, Didaktiken und auch teilweise Inhalten Parallelen mit der Interkulturellen Pädagogik aufweist. Die politische Bildung sei, so Hermann Giesecke, schon vor Jahren in die »Krise« gekommen. In seiner kritischen Bilanzierung der Politikdidaktik und des politischen Unterrichts erwähnt er als Ziel jeden politischen Unterrichts den »Aufbau eines angemessenen politischen Bewußtseins über die politische Wirklichkeit« (1993: 16). Dieser sei aber eingebettet in eine »politische Sozialisation im ganzen«, die er als »lebenslangen Prozeß« (ebd.: 17) versteht.

Die Parallelität zum Interkulturellen Lernen bzw. zur Interkulturellen Pädagogik liegt auf der Hand: Die Zielsetzung ist die Veränderung oder Stärkung individuellen Bewusstseins (Kennenlernen, Verstehen, Anerkennung oder Tolerierung des Fremden) durch ein entsprechendes Lernen. Dabei wäre zu fragen, ob nicht gerade die nicht-intentionale, implizite Erziehung durch Medienwissen eine wesentlich nachhaltigere Erziehungswirkung auf Kinder und Jugendliche unter anderem deshalb hat, weil subtile Inszenierungen den Grad an Freiheit und Autonomie zu gewähren scheinen, der für Identifikationen notwendig ist. Die damit verbundene weitergehende Frage ist die nach der Subjektkonzeption, auf welche Art von Subjektivität sich erzieherische Prozesse in Theorie und Praxis beziehen (Helsper 1997: 174 ff.).

In der Schule wird weiterhin auf gezielte Bewusstseinsänderung durch entsprechende Lernarrangements (Gruppenarbeit) und normative Lerninhalte gesetzt. Giesecke betont, dass es in der politischen Erziehung traditionell immer darum ging, dass »das ›richtige‹ Bewußtsein in die Köpfe der Kinder und Jugendlichen transportiert werden konnte« (Giesecke 1997: 6). Dies hatte nach seiner Meinung zwei Effekte: Zum einen führte es zunächst zu einem »didaktischen Objektivismus«, nach dem im Gefolge der »subjektiven Wende« nur noch »Politik als Rohmaterial für das Drama der jeweiligen Subjektivität« (ebd.) erachtet wurde. Zum anderen kam es zu einer »Moralisierung des Politischen« (ebd.: 7), was nach Giesecke zwei Konsequenzen nach sich ziehen kann: »Entweder wird die Norm bereits für die Realität gehalten, oder die Realität wird an den Ansprüchen der Norm gemessen und dann verurteilt« (ebd.).

Übertragen auf den Bereich des Interkulturellen Lernens geht es um den Wechsel von einer an den Defiziten von Migranten orientierten Ausländerpädagogik mit einem mehr oder minder nachdrücklichen Assimilationsansinnen auf Seiten der Pädagogik hin zu einer interkul-

turellen Integrationspädagogik, die auf Differenzen statt auf Defizite setzt. Mit den kulturellen Differenzen wurde aber nicht das Einzelsubjekt, sondern lediglich das Kollektivsubjekt anerkannt und thematisiert, da der Kulturbegriff grundsätzlich ein Kollektiv oder eine Gemeinschaft impliziert.

Darüber hinaus kann aus der Anerkennungsfigur moralisches Kapital für entsprechend normativ aufgeladene Vorstellungen Interkulturellen Lernens geschlagen werden, womit der zweite von Giesecke angesprochene Punkt ins Spiel käme. In Begriffen wie »multikulturelle Gesellschaft«, »Interkulturalität« oder »multikulturelle Wirklichkeit« (z.B. Geiger 1997) kommen normative und deskriptive Momente untrennbar zusammen, wobei ein Begriffsrealismus bzw. eine »objektive Realität« unterstellt wird. Aus ähnlichen Konstruktionen bezieht Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelles Lernen usw. die moralisch-erzieherische Motivation, um interkulturelle Lernprozesse zu initiieren. Zu den Wirkungen auf Schülerseite und den Motiven auf Seiten der Pädagogen äußert sich Giesecke unmissverständlich:

»Einer Aufklärung ohne erzieherische Direktion wird immer noch zutiefst mißtraut, weil ihr keine eigenständige pädagogische Wirkung zugestanden wird, so dass nicht wenige Schüler die politische Bildung in den Schulen als ein ›Laberfach‹ erleben« (1997: 7).

Der Ausdruck »Laberfach« steht für nichts anderes als für die Distanz, mit der Schüler den vermittelten Normimperativen begegnen. Eine normativ aufgeladene Interkulturelle Pädagogik kann daher vor allem auch, was ihren Gegenstand betrifft, im Effekt das Gegenteil von dem bewirken, was sie zu erreichen gedenkt. Ein erzwungenes Verstehen wird zum »Nicht-Verstehen«, ein gewolltes Anerkennen oder Akzeptieren gerät zur Ablehnung, gewünschte Toleranz entwickelt sich zur Intoleranz.

3.2.4 Interkulturelles Wissen und Macht

Fünf Schwerpunkte in der Diskussion um Interkulturelles Lernen lassen sich nach Auernheimer identifizieren:

»a) der Schwerpunkt sozialen Lernens, b) der Schwerpunkt Umgang mit kultureller Differenz, c) der Schwerpunkt multiperspektivischer Allgemeinbildung, d) der Schwerpunkt politischer Bildung und das Konzept antirasistischer Erziehung, e) das Konzept bikultureller Bildung« (1995: 170).

Angesichts dieses weit gespannten Feldes entsteht die Frage nach dem Status der Empirie. So wird beispielsweise die Erforschung der »in-

terkulturellen Erziehung im Schulalltag« als »Forschungsdesiderat« beschrieben:

»Wie die Schulen tatsächlich mit der veränderten Situation umgehen, welche Strategien der Problemverarbeitung sie bevorzugen, ob und inwieweit die programmatischen Forderungen für eine interkulturelle Erziehung im schulischen Alltag realisiert werden, ist bisher in der Bundesrepublik noch kaum untersucht worden. Eine beträchtliche Diskrepanz zwischen den in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion entworfenen Zielvorstellungen und der schulischen Alltagsrealität wurde und wird von einigen Autoren und Autorinnen vermutet« (Auernheimer 1996: 4).

In der Tat fällt bei interkulturellen Lernkonzepten die stark normative Prägung der Ansätze ins Auge, die vor allem bei der Beschreibung der Lernziele hervortritt: »Interkulturelle Erziehung wendet sich zugleich an Deutsche, die *lernen müssen* (Hervorhebung T.H.), die multikulturelle Situation, in der sie leben, mit Vernunft, Verständnis und Toleranz zu meistern« (Sandfuchs 1999: 161)²⁸. In dem Zusammenhang warnt Auernheimer aber vor der »Gefahr eines moralisierenden Unterrichts, mit dem nur ein äußerlich aufgesetztes Verhalten erreicht wird« (1995: 177).

Eine Untersuchung von Helga Marburger u.a. (1998) bestätigt im wesentlichen die Vermutung, dass auf Kultur als Interpretationsressource von Angehörigen der Mehrheit und der Minderheit in ganz unterschiedlicher Weise zurückgegriffen wird. Beobachtet wurden sogenannte »multiethnische PädagogInnenteams« bei ihren Teamsitzungen, in denen die Formen von Kommunikation und Interaktion untersucht wurden. Darüber hinaus wurden Interviews durchgeführt, in denen die Bedeutung von Kultur als Erklärung für Handlungen oder Konflikte bei Jugendlichen oder auch bezüglich der multikulturellen Arbeitssituation des Teams von Seiten der Pädagogen analysiert wurde. So wurden die »unterschiedlichen Akzentuierungen« deutlich, die von Minderheiten- bzw. Mehrheitsangehörigen gesetzt wurden: »So thematisieren erstere (die Mehrheit, T.H.) vor allem abwechslungsreichere und interessantere Arbeitsbedingungen, während letztere das Gewicht auf eigene Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten legen« (Marburger u.a. 1998: 203). Für die deutschen Pädagoginnen stand der To-

28 Wenn man allein die Prämissen dieser normativen All-Aussage herausfiltert, so wird das Ausmaß des impliziten Wissens deutlich: 1) Die multikulturelle Situation stellt ein Problem dar; 2) »Deutsche« verfügen weder über »Toleranz«, noch über »Verständnis oder »Rationalität« - deshalb muss es gelernt/vermittelt werden; 3) »Deutsche« haben Probleme mit der »multikulturellen Situation«, da sie diese »meistern« müssen; 4) nicht zu vergessen den Kollektivsingular »Deutsches«, die »existenziell-einheitlich« als homogene Gemeinschaft unterstellt werden.

pos der »kulturellen Bereicherung« (ebd.: 204) im Vordergrund, während die nicht-deutschen Kollegen die (individuelle) Lernerfahrung hervorhoben. »Spiele, Lieder, Speisen, Feste und Feiern« (ebd.: 205) standen dabei an erwünschten Aktivitäten im Vordergrund, während den ausländischen Kollegen schnell die Rolle der jeweiligen „Kultur-experten“ von deutscher Seite zugewiesen wurde: »Die Zuständigkeit«, so Marburger, »liegt [...] bei den Minderheitenangehörigen« (ebd.: 206). Beobachtet wurde vor allem »der Rückgriff auf Kultur als Erklärungsmuster für auftretende Differenzen und zwar insbesondere in als problematisch erlebten Situationen« (ebd.). Die deutschen Pädagogen erwarteten dann von Seiten der ausländischen Kolleginnen »Auskünfte über ›Vorgänge‹, ›Temperamente‹ und ›Mentalität‹, wenn es zu Konflikten mit der nicht-deutschen Klientel gekommen war« (ebd.: 208). Dadurch wurden die Agierenden davon entbunden, nach »anderen Ursachenkomplexen zu fragen beziehungsweise diese wahrzunehmen« (ebd.). Die kulturellen Unterschiede spielten bei all diesen Erklärungen die wesentliche Rolle. Die nicht-deutschen Pädagogen wurden in ihrer Arbeitsweise »nicht individuell wahrgenommen, sondern es werden zwei Kollektive konstruiert, die man als je ›einfach anders‹ bestimmt. Ursache dieses Andersseins ist ›Kultur‹« (ebd.: 210):

»Verhaltensweisen von Personen werden so zu generellen Eigenschaften und Wesensmerkmalen stereotypisiert und die als anders Definierten darauf festgelegt. Solch kulturalisierende Wahrnehmung und Erklärung entbindet offensichtlich von einer Auseinandersetzung um eine sach- und situationsgerechte Arbeitsweise. Denn wenn ›Kultur‹ und nicht tätigkeitsbedingt Anforderungen praxiswirksam werden, steht auch das eigene Handeln nicht in Frage« (ebd.).

Kulturelle Kollektivzuschreibungen entlasten daher, vor allem wo es um Konfliktdeutung geht, Pädagogen von möglichem eigenen Versagen, aber auch von komplexeren Erklärungen als sie in einfachen Kulturzuschreibungen vorliegen. Schließlich wurden auch die mit diesen Zuschreibungen verbundenen Machtverhältnisse untersucht. Dabei konnte beobachtet werden, dass der Rekurs auf Kultur zum einen auf deutscher wie nicht-deutscher Seite nicht wertneutral (ebd.) war, dass aber zum anderen Ausgrenzungen lediglich durch deutsche Pädagogen ihren nicht-deutschen Kollegen gegenüber stattfanden:

»Den Rückgriff auf Kultur zur Herabsetzung und Ausgrenzung beobachteten wir jedoch ausschließlich bei Mehrheitsangehörigen. Weder im Videomaterial noch in den Interviews gab es Passagen, in denen sich Minderheitenangehörige in vergleichbarer Weise verhielten oder äußerten« (ebd.: 213).

Es ging im Kern »um die Machtfrage« (ebd.). An zahlreichen Beispielen wird verdeutlicht, in welcher Weise beispielsweise ein Attribut wie »arabisch« eingesetzt wird, um auch Jugendliche aus ganz unterschiedlichen Ländern zu einer »Großgruppe« zusammenzufassen. Diese strategische Positionierung qua Zuweisung im Diskurs konsolidierte auf der einen Seite die Normalität repetitiv verfestigter Topoi, die noch als Teil professionellen Wissens herausgekehrt wurden, und zum anderen wurden die Fremden immer wieder neu dadurch konstruiert, dass sie durch die professionellen Pädagogen »objektiv in ihrer Besonderheit« von außen beobachtet wurden. Auf das »Wissen um Kultur« wurde dabei zurückgegriffen, um Konflikte wie Gemeinsamkeiten gleichermaßen zu erklären. Dies stellt ein zentrales Indiz für Definitionsmacht dar, aufgrund der Minderheitenangehörigen je nach Kontext wechselnd die eine negative oder positive Position zugewiesen werden kann.

Betrachtet man die Möglichkeiten, Kultur zu definieren, so wird offensichtlich, dass Kultur bzw. die fremde oder die andere Kultur schon unter dem Gesichtspunkt analytisch-begrifflicher Klarheit keine Kategorie sein kann, um komplexe Interaktionsformen zu erklären. So gibt es nicht nur eine Unzahl völlig unterschiedlicher »Bestimmungen von Kultur« (Brackert/Wefelmeyer 1990), sondern die Definition eigener und »fremder« Kultur läuft grundsätzlich Gefahr, die Differenzen, die problematisiert werden sollen, zu reifizieren. Nicht umsonst bemerkt Auernheimer: »Interkulturelle Erziehung ist hier noch sehr stark aus der Mehrheitsperspektive konzipiert [...]«, da es die Majorität (ist), der nun der angemessene Umgang mit den Minderheitenangehörigen beigebracht werden soll (1995: 177)²⁹, so dass die fremde Kultur quasi als adäquates Lernobjekt auf eine spezifische Zielgruppe konstruiert wird.

3.2.5 Probleme interkultureller Forschung

Im Zusammenhang mit der Kritik an der Interkulturellen Pädagogik hatte sich die Frage nach dem Stellenwert empirischer Forschung gestellt. Ein Seitenblick in die ethnologisch-ethnographisch inspirierte empirische Kulturforschung belegt die mannigfachen Schwierigkeiten methodischer und methodologischer Art, eine (vorausgesetzte) fremde Kultur zu erforschen, was die Variablenkonstruktion und die Validität der Konstrukte betrifft. Hinsichtlich der in den 1960er und 1970er

²⁹ Bei dieser Einschätzung sind natürlich die grundlegenden Bedenken gegen einen Unterricht, der kulturelle Differenz thematisiert, noch gar nicht berücksichtigt.

Jahren stark betriebenen interkulturellen Piaget-Forschung geben Schöfthaler/Goldschmidt (1984) einen repräsentativen Überblick über die Ansätze und Kritiken. Gümen/Herwartz-Emden haben im Rahmen einer eigenen Studie auf die »Problematik der Validität in interkulturellen Untersuchungen« (1993: 67-79) aufmerksam gemacht. Methodisch sei die Feststellung, ob es sich bei einem Konzept oder Indikatoren um ein Beispiel für eine »kulturelle Variable« oder um eine »Variable, die auf individuellen Differenzen« (ebd.: 67) handle, mit Schwierigkeiten verbunden. Sogenannte »emische« Merkmale (intra-kulturell) würden mit »etischen« (kulturell-übergreifend) verwechselt und falsch interpretiert. Grundsätzlich gäbe es keine »apriori-Kriterien, um die emic-Perspektive von der etic-Perspektive zu unterscheiden« (ebd.: 70). Damit ist ein grundlegendes Dilemma interkultureller Forschung beschrieben. Systematische Interpretationsfehler liegen beispielsweise bei der »imposed etic validity« (ebd.: 75) vor, bei der eigenkulturelle Interpretationskonstrukte bestimmten Beobachtungen aufgepfropft würden. An einem Beispiel aus der eigenen Untersuchung machen die Autorinnen diesen Sachverhalt deutlich. Befragt wurden in der Hauptbefragung 255 deutsche Frauen, türkische Arbeitsmigrantinnen und Aussiedlerinnen aus der ehemaligen UdSSR zu Familienorientierung, Frauenbild, Bildungs- und Berufsmotivation (ebd.: 72), wobei sich unter anderem folgendes ergab:

»Das Item »Für die Zukunft meiner Tochter ist eine gute Heiratsverbindung wichtiger als eine gute Ausbildung« wurde von fast allen befragten deutschen Frauen nach der Erfahrung der Interviewerinnen abgelehnt. Für sie haben Ausbildung und Beruf deutlich Vorrang. Dieses Antwortmuster entspricht sicherlich einer »modernen« Einstellung. Jedoch erwies sich dieses Item für die Aussiedlerinnen sowie für die türkischen Einwanderinnen nach der Schilderung der Interviewerinnen als äußerst schwierig, in Form einer 3-Punkte-Skalierung zu beantworten. Sehr viele von ihnen haben dieses Item mit »stimme teilweise zu« beantwortet. Dies könnte als eine »traditionelle« Antwort interpretiert werden, wenn wir sie mit dem modernen Deutungsmuster der deutschen Frauen vergleichen - eine solche Schlußfolgerung wäre aber eine aufgepfropfte bzw. »imposed etic«, wenn nicht die eigenen Deutungsmuster und Lebenslagen der Aussiedlerinnen und Einwanderinnen (oder die »emic« Perspektive) untersucht würden« (ebd.).

Die qualitativen Interviews führten schließlich zu dem Ergebnis: »Für Einwanderinnen aus der Türkei und besonders für Aussiedlerinnen sind Familie und Beruf keine dichotom gestellten, sondern zentrale und gleichzeitige Dimensionen der weiblichen Identität [...]« (ebd.: 77). An dieser Schilderung wird deutlich, in welchem Ausmaß vorausgesetzte Differenzen und Dichotomien (wie die deutsche und türkische Kultur) eine Definitionsmacht darstellen, welche die eigene Position positiv festschreibt, während die fremde toleriert und in ihrer

Problematik verstanden wird (modern vs. traditionell). Sie bleiben vor, während und nach einer Untersuchung wesentliche Stützen einer stellvertretenden Deutung, denn in letzter Instanz unterliegen Befragungen dieser Art immer der Letztinterpretation durch die Forscher.

Die Ziele interkultureller Erziehung wie Empathie, Toleranz, Solidarität und Konfliktfähigkeit verweisen auf die Ebene des Subjekts bzw. der Intersubjektivität. Die Ebene von Diskurs und sozialem Wissen, auf der die Bedeutung der »eigenen« und der »anderen« Kultur in einer nationalen Gesellschaft überhaupt erst festgelegt wird, bleibt bei dieser Perspektive unberücksichtigt. Es wird naiv davon ausgegangen, dass Migranten ihren Status als Fremde quasi selbst festlegten und die Art bestimmten, nach der sie in einer Gesellschaft wahrgenommen werden wollten.

Nimmt man hingegen die Machtverhältnisse in den Blick, so erwächst notwendig eine Skepsis gegenüber allen Ansätzen, die normativ von einem »Gleichwertigkeitspostulat aller Kulturen in der multikulturellen Gesellschaft« (Krüger-Potratz 1994: 57) ausgehen. Eine multikulturelle Gesellschaft, so beispielsweise Brumlik,

»zeichnet sich dadurch aus, daß sie [...] Anregungen aus dem Selbstverständnis verschiedener »ethnischer« Gruppen entgegennimmt und dabei zunächst vorfindliche Selbstverständlichkeiten als solche in Frage stellt, sie durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltentwürfen der Individuen aus ihren Bornierungen ihrer konventionellen Identität herausreißt, ihnen dabei erste Einsichten über ihre die Relativität ihrer Standpunkte ermöglicht und sie somit auf den Weg universalistischer Wertegesichtspunkte bringt« (Brumlik 1990: 104 f.).

Die Frage ist, wer bestimmt, was die »Bornierungen« der Individuen sind, wenn sich alle zunächst einmal Weltoffenheit und Liberalität bescheinigen. Begründungen dieser Art, die kennzeichnend für emanzipatorische Erwartungen der politischen Bildung sind und die auch den normativen Außenrahmen für die Interkulturelle Pädagogik abgeben, haben sich in der didaktischen Umsetzung bezüglich der Politikdidaktik, wie Giesecke feststellt, als pädagogische Illusion erwiesen:

» [...] an die didaktisch methodischen Konstruktionen wurden Erwartungen gestellt, die grundsätzlich nicht erfüllbar sind: Die Politiker wünschten die Präsentation ihrer eigenen Vorstellungen, zumindest aber »Konsensusfähigkeit«; die von der Sache her berührten Einzelwissenschaften [...] erwarteten Argumentationsqualitäten auf ihrem jeweils höchstmöglichen fachlichen Niveau und dies alles – das muß ja im Blick bleiben – um ein paar Schulstunden didaktisch-methodisch zu fundieren« (1993: 20).

Darüber hinaus begründen sich viele Handlungen, wie Helga Marburger an den »multiethnischen PädagogInnenteams« gezeigt hat, aus ei-

nem »mehrheitskulturellen Anpassungsdruck« (1998: 216), der aber normalerweise unbemerkt und unthematisiert bleibt.

In der Tat ist die Anwesenheit von Menschen, die nicht über eine deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, das einzige faktum brutum eines Begriffs wie »Ausländer«, der darüber hinaus historisch-rechtlich auf das ethnische Selbstverständnis eines deutschen Volksbegriffs zurückzuführen ist (Behr 1998: 37-40) und daher ein zentrales Element des historischen Wissens und nationalen Selbstverständnisses darstellt. Weder die Ebene eines hegemonialen Wissens, dass die Mehrheit über Migranten angelegt hat noch Schule als nationale Institution werden in der Regel von interkulturellen Lernkonzepten reflektiert. Doch gerade in dieser Hinsicht wären weitergehende Reflexionen erforderlich, was die grundlegenden Funktionen von Schule in der Wissensgesellschaft betrifft.

Die Entwicklung der Bundesrepublik in den letzten drei Jahrzehnten zu einer Einwanderungsgesellschaft stellt das nationale Selbstverständnis (Wenning 1995) und den »mono-lingualen Habitus« (Gogolin 1994) von Schule grundlegend in Frage. Schließlich müssten auf der institutionellen-organisatorischen Ebene die diskriminierenden Effekte von Schule im Umgang mit Minderheiten erforscht werden, um zu reflektieren, in welcher Weise auf Diskriminierungsformen zu reagieren ist, wo die Grenzen direkter pädagogischer Einflussnahme liegen und ob Diskriminierungseffekte durch pädagogische Maßnahmen verstärkt werden könnten

Inwieweit bei bestimmten Selektionsentscheidungen (Versetzung, Überweisung auf Sonderschulen usw.) auf kulturelle Differenz als Interpretationsressource beispielsweise von Lehrern zurückgegriffen wird, ist noch nicht ausreichend empirisch ermittelt worden. Nachgewiesen ist die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern statistisch in Schulen (vgl. Bach 1997, Jungblut 1993, Gomolla/Radtke 2002). Marburger gelangt in Bezug auf die »kulturbezogenen Wissenskategorien« und angesichts der Beobachtung »hierarchisch strukturierter Teamsitzungen« zu dem Schluss,

»[...] daß der negative Einsatz von Wissenskategorien durch Mehrheitsangehörige offensichtlich mit Hierarchien korrelierte. Der negative Einsatz der beiden kulturbezogenen Wissenskategorien durch Mehrheitsangehörige korrelierte außerdem mit der zahlenmäßigen Unterlegenheit von Minderheitenangehörigen, gegenüber denen der negative Einsatz des Wissens über kulturelle Besonderheiten und Allgemeinheiten fast ausschließlich beobachtet wurde« (1998: 100).

Daraus ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem »negativen Einsetzen von Kategorien und dominanter Position« (ebd.), die dadurch konsolidiert wird.

Die Problematik des Wissens über kulturelle Differenz³⁰ ist seit langem bekannt und benannt. So wurde schon früh auf die Gefahr einer »Pädagogisierung der Ausländerfrage« als »Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln« (Hamburger 1994: 13) hingewiesen. Für Schule als gesellschaftliche Institution mit spezifischen Funktionen stellt sich die Frage, in welcher Art und in welchem Ausmaß sie sozialisatorisch im weitesten Sinne auf Schüler Einfluss nehmen kann. Welche Identitäten sollen gefördert und auf welche Differenzen soll dabei zurückgegriffen werden? Wie gestaltet sich dabei das Verhältnis von universalistischen Ansprüchen auf Seiten der Schule und Individualisierung? Krüger beschreibt diese Problematik am Beispiel der notwendigen Relativierung subjektiver Standpunkte durch die Einsozialisierung in die Schülerrolle. Es handle sich um eine »doppelte Relativierung«:

»[...] der Relativierung der je *partikularen* [individuellen, familialen, subkulturellen ...] Lebenswelten [...] angesichts der in Schule Institution gewordenen dominanten, *universalistischen* Kultur, und der Relativierung des naiven Anspruchs auf die universelle Geltung der je eigenen Lebensweise an der der Anderen. Mit der Transformation der Kinder zu Schülern werden sie *alle* einem Akkulturationsdruck ausgesetzt, unter dem die sozialisatorischen »Mitbringsel« um so stärker schulrelevant werden können, wie die Schule weder als »erfahrungsoffene« organisiert ist, noch Ort der gemeinsamen Reflexion dessen, was in ihr (in den Grenzen ihrer relativen Autonomie) eigentlich geschieht: Schule akkulturiert, ohne bewußt *akkulturative Kompetenz* auszubilden, die tatsächlich alle Kinder (ganz unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft) erwerben müssen; die Stärkung der Kapazität zur Verarbeitung von Fremdheit gehört zentral dazu« (Krüger nach Krüger-Potratz 1994: 57-58).

Sozialität wird, ohne eigens zum Lerngegenstand gemacht zu werden, in der Schule von den Schülern stets mitgelernt – mit allen Schwierigkeiten und Widrigkeiten, die damit verbunden sind³¹. Verschiedene Arten von Differenz (sozial, geschlechtsspezifisch) spielen dabei eine

30 Hamburger gesteht dem »Kulturkonflikt-Konzept« der Ausländerpädagogik als Vorläufer der interkulturellen Pädagogik lediglich den Status einer »Ad-hoc-Erklärung« bzw. einer »Quasi-Theorie« als »Scheinerklärung zur kognitiven Strukturierung von als problematisch empfundenen Situationen und Lebenslagen mit dem pragmatischen Interesse, diese Situationen und Lagen zu bewältigen« zu (1994: 21).

31 Diese grundlegende Differenz wird in der Trennung von Kind und Schüler ausgedrückt: »Das Kind möchte sich gegen die Schule erhalten, und zwar als Selbst, als Person, als Identität, somit wird »Kind« zum radikalen Gegenbegriff zu »Schüler«« (Wünsche 1995: 369). Auf der anderen Seite ist auch die »Identität des Kindes freilich empirisch nirgends der Fall«, stellt aber eine notwendige Fiktion für Bildungsprozesse dar (ebd.).

wesentliche Rolle, können aber verschiedene Formen und Funktionen in Schüler- und Gleichaltrigengruppen und in Kommunikation haben (vgl. Kap. 3.3). Die Fragen, denen im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen nachzugehen ist, lauten: Ist Schule die Institution und der soziale Ort, an dem ethnische Differenz systematisch thematisiert und zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden sollte?³² Und wenn ja, welche Wirkungen sind zu erzielen oder welche nicht intendierten Effekte sind möglicherweise damit verbunden? Wird ethnische Differenz ab- oder aufgebaut bzw. verstärkt? Auf welche Diskurse und welches Wissen, das in Medien und Politik außerhalb der Schule umgesetzt wird, wäre wie zu reagieren? Von welcher Art ist das soziale Wissen, das Schüler über ethnische Differenz in die Schule schon mitbringen?

Sicherlich ist es richtig, wie Essinger/Kula/Adana bemerken, wenn Pädagogik den »gesellschaftlichen Wandel und die sich daraus ergebenden Anforderungen auf der Reflexions- und Aktionsebene berücksichtigt und zum Gegenstand pädagogischer Theoriebildung« (1992: 76) erhebt. Wenn aber daraus geschlossen wird, dass nach »erzieherischen Strategien, die zur Überwindung des Rassismus in unserer Gesellschaft führen« (ebd.) gesucht werden müsse, dann wird an dieser Stelle Pädagogik mit Politik verwechselt und ein soziales Problem zu einem Erziehungsproblem erhoben. Daher ist die schon erwähnte Kritik Hamburgers an der Ausländerpädagogik als einer »Pädagogisierung der Ausländerfrage« und »Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln« (1994: 13) auch heute noch gültig. Auch die pädagogische Zielbeschreibung interkultureller Pädagogik macht die hypertrophe Einschätzung erzieherischer Möglichkeiten deutlich, wenn behauptet wird, dass die »Aufarbeitung der eigenen monoethnischen, monokulturellen, rassistischen o.ä. Sozialisation vonnöten« (Essinger/Kula/Adana 1992: 76) sei.

3.3 Differenz und Subjektkonstitution

Moderne Gesellschaften zeichnen sich unter anderem durch funktionale Differenzierung aus, worunter die Spezifizierung gesellschaftlicher Bereiche nach abgrenzbaren Handlungstypen oder spezieller Kommunikation gemeint ist. Den einzelnen Teilsystemen lassen sich entsprechende Rollen, Organisationen, Programme oder Codes zuord-

32 Nach Parsons ist die Schule oder präziser die Schulklasse der Ort, an dem die selektive Funktion gegenüber anderen im Vordergrund stehe und daher keinen Raum für »partikularistische Vergünstigungen« (1997: 170) biete, was speziell für askriptive Merkmale zutrifft.

nen (Schimank/Volkman 1999: 15), welche die Handlungsoptionen steuern oder bestimmte Formen von Kommunikation vorgeben. Zu Differenzierungstheorien gehört daher die Selektivität möglicher Handlungen innerhalb eines Teilsystems, die je nach theoretischem Kontext funktional oder auch distinktionstheoretisch beschrieben werden kann (ebd.: 23 ff). Gegenüber der funktionalen Variante betonen distinktionstheoretische Ansätze wie der von Pierre Bourdieu den Stellenwert von Macht und Hierarchie im sozialen Raum. Neben den funktionalen Differenzen, die etwa in Form der Leitdifferenzen des Codes bei Luhmann für die einzelnen Teilsysteme konstitutiv sind, können in distinktionstheoretischer Hinsicht weitere Differenzen als bedeutsam innerhalb der einzelnen Felder hervorgehoben werden. Sie können als *regulative Differenzen* bezeichnet werden, die in unterschiedlichen Feldern und Praktiken sozial selektiv wirken. Es handelt sich dabei etwa um geschlechtsspezifische, ethnische, soziale und religiöse Differenzen, die in unterschiedlichen Teilbereichen bzw. Feldern zu Ein- und Ausschlüssen von Individuen führen können. Sie liegen sozusagen »quer« zu den funktionalen Ausdifferenzierungen und überformen die Leitdifferenzen auf der Ebene der Programme bzw. Praktiken, ohne ein eigenes System auszubilden. Dennoch – so die Annahme – sind sie konstitutiv für Handlungen, Kommunikation und Praktiken in den einzelnen Teilsystemen, die durch sie überdeterminiert sind.

Nach der historischen Herleitung der eigen/fremd-Unterscheidung als Grunddifferenz des Kulturellen (Kap. 3.1) und dem Blick auf die pädagogischen Verwendung kulturspezifischer Unterscheidungen soll im Folgenden der Bedeutung besagter regulativer Differenzen für die pädagogische Praxis und hier vor allem für Schule nachgegangen werden. Auf der Ebene des Diskurses soll am Beispiel von Schulbuchwissen der Zusammenhang von Differenz und Subjektkonstitution am Beispiel der Migrantendarstellung erläutert werden (Punkt 3.3.3). Es soll gegenüber systemtheoretischen Abstraktionen theoretisch deutlich gemacht werden, in welcher Weise die regulative Differenz deutsch/nicht-deutsch auf der Ebene von (Schulbuch-)Wissen und Diskurs eine mögliche schulische Praxis konstituiert (vgl. Höhne 2003: 95 ff.). Der Wert einer solchen Betrachtung für die Pädagogik leitet sich aus dem Umstand ab, dass Schule nach der familiären Sozialisation als die erste Institution gilt, in der subjektstituierende Wissenspraktiken systematisch arrangiert werden, bei der auch die regulativen Differenzen eine entscheidende Rolle spielen. Klassisch werden kulturspezifische Differenzen im Rahmen der Schule unter der Integrationsfunktion gefasst und pädagogisch in Form des Programms der Interkulturellen Erziehung kultiviert (Kap. 3.2). Der Schule kommt daher die Bedeutung einer zentralen Differenzierungsorganisation zu, in der Kinder nicht nur sozialisatorisch zu Schülern erzogen

werden, sondern auch eine Identität als »ausländische Schüler« oder »muslimische Schülerinnen« entwickeln. Daher wirken etwa religiöse und nationalkulturelle Differenzen in Form von Zuschreibung distinktiv und subjektkonstitutiv zugleich, durch welche die schulische »Normalität« charakterisiert ist. Die Schule besitzt daher neben ihrer formalen Selektionsfunktion auch eine weitergehende Normalisierungsfunktion, die erst mit den regulativen Differenzen in den Blick kommt.

3.3.1 Schule als Differenzierungsinstitution

In der Schule findet Differenzierung als Praktizieren von Unterscheidungen statt, durch die Schüler in vielfacher Weise unterschieden und positioniert werden (Schulart, Notengebung, Begabung usw.). Differenzierung lässt sich nach *Art* und *Funktion* zweifach unterscheiden:

1) Nach der Art der allgemeinen politischen, pädagogischen und institutionellen Differenzierung:

»Unter Differenzierung wird im weitesten Sinne die Gliederung des Bildungswesens und der in ihm ablaufenden Unterrichtsprozesse nach unterschiedlichen Bildungswegen, Lehrgängen, unterrichtlichen Zielen und pädagogischen Abschlüssen verstanden« (Hurrelmann 1997: 318).

2) Hinsichtlich der spezifischen Funktion

»werden alle organisatorischen, inhaltlichen und didaktischen Vorkehrungen hierunter gefasst, die auf besondere Ausprägungen von Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeit und inhaltlichen Interessen verschiedener Schülergruppen eingehen« (ebd.).

Differenzierung stellt also das zentrale Mittel von Selektion dar, die neben Qualifikation, Integration, Allokation und Legitimation zu den zentralen Funktionen von Schule gehört. Diese Funktionen bilden nur analytische Unterscheidungen, die in der Praxis zusammenwirken. Durch Differenzierung wird also sowohl beispielsweise nach Leistung unterschieden, nach Gruppen homogenisiert, aber auch Identitäten und Schülerkarrieren hergestellt. Bei der Konstruktion von Schülergruppen und Identitäten wirken allgemeine und spezifische Merkmale (z.B. gut/schlecht, sozial auffällig, Begabung, Intelligenz usw.) zusammen. Jede Zuschreibung in der Differenzierungsinstitution Schule ist allgemein in der Hinsicht, dass die Merkmale potentiell auf alle Schüler gleichermaßen anwendbar sind und spezifisch dadurch, dass durch Prozesse des Unterscheidens und der Differenzierung das Individuum erst diskursiv hergestellt wird. Innerhalb einer sozialen Insti-

tution tritt niemand von vornherein als unverwechselbares »Individuum« (Unteilbares) auf, sondern wird über »Teilungspraktiken« (Foucault) erst hergestellt. Differenzierung als Praktiken der Teilung, Unterscheidung, Positionierung und Zuweisung bilden den Rahmen für entsprechende institutionelle Individualisierungsprozesse. Aber nicht nur auf der horizontalen Ebene wird zugeordnet und verglichen, sondern zugleich werden die Individuen auch auf der *vertikalen Ebene hierarchisiert* und so in eine oben/unten oder innen/außen-Ordnung gebracht (Lutz/Wenning 2001: 17 ff.). Foucault hat dabei die Normalisierung herausgekehrt, durch die auf der einen Seite »das Normale [...] als Zwangsprinzip« etwa im Unterricht durch die Einführung einer standardisierten Erziehung etabliert würde (1994: 237) und auf der anderen Seite die Etablierung eines »Vergleichsfeldes wie auch Differenzierungsraums« beinhaltet, der »normend, normierend und normalisierend« wirke (ebd.: 236). Subjekte würden in institutionellen Kontexten wesentlich aufgrund von »Normalisierungsmacht« hervorgebracht, die zur Homogenität zwingt, aber auch individualisierend sei, da sie Differenzen einführe, Abstände messe und die Individuen verteile (vgl. Punkt 3.3.3).

In der Schule wird der Schüler über Merkmale wie begabt/erfolgreich, begabt/faul, unbegabt/fleißig, unbegabt/faul/sozial auffällig usw. in Form einer fein abgestuften »Individualisierungs-Matrix« (Foucault 1994b: 249) konstruiert. Da die Merkmale allgemeiner Art sind, aber sozusagen individuell konfiguriert werden, ist dieser Schüler immer allgemein und spezifisch zugleich. Die Art der Konstruktion des Schülers aus dem Zusammenspiel von Differenzierung und Homogenisierung kann als »Idealschüler« aufgefasst werden. Dieses idealtypische Wissen über Schüler auf Seiten von Lehrern, die Erwartungen, wie er zu sein hat und was er zu leisten hat, setzt sich aus theoretischem Wissen, praktischer Erfahrung und gesellschaftlichen Vorstellungen zusammen.

Der *pädagogische* Begriff der Differenzierung bezieht sich zum einen auf die Bearbeitung von Lerninhalten und zum anderen auf »die Einteilung beziehungsweise Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien« (Bönsch 1997: 320). Während »innere Differenzierung« sich auf unterschiedliche Einteilungen und Aktivitäten innerhalb einer Lerngruppe (Klasse, Klassenstufe) bezieht, verweist der Begriff der »äußeren Differenzierung« auf lerngruppen- oder klassenübergreifende Merkmale wie »Alter«, »Geschlecht« und »Religionszugehörigkeit«, die nach Bönsch den »Vorteil (haben), leicht erkennbar und fehlerfrei meßbar zu sein« (ebd.). Zur gegenwärtigen Bedeutung dieser Merkmale wird folgendes angemerkt:

»Während sie in der Vergangenheit eine nicht unbedeutende Rolle für die Zusammensetzung von Klassenverbänden gespielt haben, wird mindestens

das Differenzierungskriterium »Geschlecht« heute kaum noch verwandt« (ebd.: 320-321).

Demgegenüber ist aber hervorzuheben, dass die als sekundär erachteten regulativen Differenzen (z.B. Geschlecht, Kultur) konstitutiv für Praktiken in der Institution Schule sind (Rendtorff/Moser 1999), was auch zu Diskriminierungseffekten im Falle von Migrant*innen führt, wenn von Lehrerseite zur Begründung von Leistungsschwäche stereotyp der Faktor »Kultur« bzw. »fremde Kultur« ins Feld geführt wird (Gomolla/Radtke 2002). Mit Foucault kann nun spezifischer von Teilungspraktiken durch Individualisierungsmatrizen gesprochen werden, durch welche die Schüler auch nach Geschlecht und (national)kultureller Herkunft eingeteilt werden. Hierbei zeigt sich der implizite Charakter der regulativen Differenzen gegenüber den expliziten funktionalen Differenzierungen, was aber erst auf der *Ebene von Praktiken* deutlich wird. Implizit hieße dann, dass sie als implizites Begründungswissen für Kategorisierung und Differenzierung in der Schule auftauchen (z.B. schwache Leistung aufgrund von Kulturdifferenz, Identitätsdiffusion usw.).

Durch schulische Differenzierungsprozesse werden Hierarchien gebildet, die einen unterschiedlichen (Schüler-)Status beschreiben. Normalisierungspraktiken gründen stets auf einer Asymmetrie der Differenzen, die durch moralische Postulate nicht aufgehoben werden, sondern normativ in eine entsprechende pädagogische Semantik transformiert werden. Gegenüber einem quantitativen Differenzierungsbegriff (z.B. Unterscheidung nach hoch/niedrig auf einer Intelligenzskala) wäre also ein *qualitativer* Begriff von Differenzierung theoretisch in Anschlag zu bringen, der die Vielfalt der Differenzen, deren Verknüpfungen und die damit verbundenen Hierarchisierungen erfasst. Die Merkmale »Behinderung« und »Fremdheit« (nationale/ethnische Unterscheidungen) werden genauso wenig wie »Geschlecht« systematisch weiter berücksichtigt, da regulative Differenzen (Behinderung, Geschlecht, Fremde) nicht als primär-funktional, sondern als sekundär bzw. irrelevant für die Schule als leistungsdifferenzierende Institution angesehen werden. Doch stellen sie eine wichtige institutionelle Begründungsressource vor allem für Leistungsdefizite in der Schule dar (Radtke 1996b), durch die Identitäten konstruiert und Schülerkarrieren entscheidend beeinflusst werden können. In welcher Weise diese Differenzen systematisch in den Unterricht eingeführt werden, lässt sich an der Darstellung von Migrant*innen im Schulbuch exemplarisch zeigen.

3.3.2 Schulbücher und Differenzwissen

Schulbücher stellen auf der Makroebene ein gesellschaftliches Beobachtungsmedium dar, in dem sich eine (nationale) Gesellschaft idealtypisch selbst beschreibt. Bei Schulbuchwissen handelt es sich um ein hochgefiltertes soziales Wissen (zahlreiche Akteure wie Zulassungskommissionen, Verlage, Elternverbände, Ministerien usw.), durch das ein gesellschaftlicher Konsens zum Ausdruck gebracht wird (Höhne 2003). Darüber hinaus stellt das Schulbuch in pädagogischer Hinsicht ein Vermittlungs- und Steuerungsmedium im Unterricht dar (Mikroebene), wodurch das sozial approbierte Wissen in der Schule didaktisch strukturiert in den Unterricht gelangt und dort praktisch umgesetzt wird. Wie dieser Zusammenhang theoretisch zu denken ist und welche Rolle regulative Differenzen dabei, soll nun exemplarisch am Schulbuchwissen beleuchtet werden.

Der Unterricht als spezifische institutionelle Praktik (räumlich, zeitlich und inhaltlich geregelt, klare Rollenverteilung) wird aufgrund des Schulbuchwissens diskursiv auf spezifische Weise vorstrukturiert. Sozial dominantes Wissen liegt in Schulbüchern in Form von Sprache, Bildern oder Graphiken vor, die als Diskurse eine subjektkonstituierende Funktion haben. Durch Diskurse bzw. Wissen in Schulbüchern wird der Unterricht in spezifischer Weise dadurch symbolisch-diskursiv vorstrukturiert, dass ein bestimmtes Wissen eingeführt wird, bei die Subjekte spezifisch »angerufen« und positioniert werden. Diese Dimension der symbolischen Vorstrukturierung kann subjekttheoretisch mit dem Konzept der Interpellation oder »Anrufung« deutlich gemacht werden, um die möglichen Auswirkungen von Schulbuchwissen auf die Identitätsbildung von Schülern deutlich zu machen.

Mit Anrufung hat Louis Althusser in seiner Ideologietheorie ein strukturelles Verhältnis zwischen Anrufendem und Angerufenem gekennzeichnet (1977: 140 ff.). Dabei erkennt der Angerufene den ihm vorgängig verliehenen Namen³³ an, erkennt sich selbst wieder und wird so unmittelbar zum Teil der symbolisch-diskursiven Ordnung. Daher deutet das Wissen um den eigenen Namen, d.h. die selbst- und fremd- zugeschriebene Identität im allgemeinen auf ein Anrufungsverhältnis, das institutionell und auch in unterschiedlichen Formen von Praxis aktualisiert und stabilisiert wird (z.B. im Unterricht), wodurch Identitäten formiert und Subjekte konstituiert werden. Unterwerfung qua Integration in die symbolische Ordnung sowie die Subjektwerdung durch spontane Anerkennung stellen dabei die beiden zentralen Momente der Anrufung als strukturelles soziales Verhältnis zwischen Subjekt und Anrufungsinstanz dar. Sprache und Bilder ent-

33 An der Namensfunktion wird bei Althusser exemplarisch der Prozess der Subjektconstitution verdeutlicht.

fallen auf der Ebene der diskursiven Praxis dadurch Wirkungen, dass durch sie Anrufungen realisiert werden, die das Subjekt in einem symbolisch vorstrukturierten Feld positionieren – etwa als Konsumentensubjekt bei einem Werbeplakat oder als Schülersubjekt im Falle von Schulbuchwissen. Unter Rückgriff auf die Anrufungsfigur kann nun das durch Diskurse vorstrukturierte Feld auf seine subjektkonstituierende Funktion hin beleuchtet werden, indem die in den Diskursen auftauchenden *Subjektpositionen* untersucht werden. Konstitutiv für die Subjektpositionen sind spezifische Differenzsetzungen (bezogen auf Migrantendarstellungen: fremd/eigen-Unterscheidung, wir vs. sie; vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2003), vorausgesetztes und implizites Wissen, spezifische Prädikationen oder Zuschreibungen.

Durch praktisch im Unterricht umgesetztes Schulbuchwissen werden Schüler geschlechtsspezifisch oder ethnisch-national spezifisch nicht nur als Schülersubjekte, sondern als »Migrantin«, als »Deutscher«, als Muslim usw. angerufen. Natürlich hängt das Gelingen der Anrufung in der Praxis von weiteren Faktoren wie dem Einsatz des Schulbuchs im Unterricht ab, der Rolle des Lehrers, der Kommunikations- und Gruppendynamik und nicht zuletzt vom Vorwissen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen. Daher stellt das symbolisch vorstrukturierte einen Kontingenzrahmen dar, innerhalb dessen die Subjekte zwar konstituiert und positioniert, aber nicht determiniert werden. Mit diesem theoretischen Modell der Anrufungsfunktion von Schulbuchwissen kann nun die Bedeutung regulativer Differenzen für den Unterricht in Form kultureller Differenzierungen und Zuschreibungen deutlich gemacht werden.

Aus der Definition von Schulbuchwissen als soziokulturellem Konsenswissen ist zu schlussfolgern, dass damit keine Objektivität, Wahrheit oder Realität repräsentiert wird, sondern dass es sich um ein dominant-hegemoniales Wissen handelt, in das Normen und bestimmte Normalitätsvorstellungen und -erwartungen eingehen. Die darin vorgenommenen machtvollen Zuschreibungen und Positionierungen sind Ausdruck einer »Normalisierungsmacht«, die in Form des Schulbuchwissens von Seiten der älteren Generation gegenüber der nachfolgenden artikuliert wird:

»Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände misst, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt. Die Macht der Norm hat innerhalb eines Systems der formellen Gleichheit so leichtes Spiel, das sie in die Homogenität, welche die Regel ist, als nützlichen Imperativ und als präzises Messergebnis die gesamte *Abstufung der individuellen Unterschiede* einbringen kann« (Foucault 1994: 237).

Schulbuchwissen hat eine homogenisierende und universalistische Funktion dahingehend, als die repräsentierten Differenzen für alle Schüler gleichermaßen Geltung besitzen. Aufgrund der differenziellen Einteilungen werden auch Individualisierung und Hierarchisierung realisiert, so dass das einzelne Subjekt sich in eine Vielzahl von horizontalen und vertikalen Relationen gestellt sieht.

Durch Schulbücher gelangt dominantes soziales Wissen als konstitutives Element, nämlich als Lehrstoff, in den Unterricht. Schulbuchwissen verstärkt, ja steuert Differenzierungsprozesse im Unterricht aufgrund des Wissens, das die soziale Situation des Unterrichts vorstrukturiert, da Kinder nicht nur als »Schüler« (Primärrolle) angerufen werden, sondern qua spezifischer Differenzierungen/Differenzsetzungen sozial konstituiert werden – etwa als behindert/nicht-behindert, männlich/weiblich oder deutsch/nicht-deutsch. So wirken die als sekundär klassifizierten Differenzen primär strukturierend und in diesem Sinne mit Blick auf schulische Praktiken konstitutiv-regulierend. In dieser Hinsicht individualisiert, hierarchisiert und homogenisiert Schulbuchwissen Schüler und ordnet die Individuen innerhalb von Normalverteilungen ein und bestimmten Gruppen zu. Ein Beispiel für eine Individualisierungsmatrix stellt die typologische Verteilung von deutschen und ausländischen (Ideal-)Schülern in deutschen Schulbüchern dar, wodurch sich eine Normalität zwischen den Leitdifferenzen deutsch/türkisch aufspannt, an die weitere Differenzen wie modern/vormodern, wir/sie, hier/dort, Heimat/Fremde usw. anschließen (Höhne/Kunz/Radtke 2000).

Ein weiteres Beispiel auf der pragmatisch-didaktischen Ebene der Handlungsanweisungen für eine differenzielle Positionierung ethnisch spezifizierter Subjekte ist, dass ausländische Mitschüler in Schulbüchern regelmäßig zum Objekt von Befragung a) durch deutsche Schüler (»fragt eure ausländischen Mitschüler...«) und b) durch direkte Adressierung von Fragen an Migrantenkinder (»Erzählt mal von Zuhause [...] Woher eure Eltern kommen«) gemacht werden. Hierbei zeigt sich eine doppelte Beobachtung von Migrantenkindern von deutscher Seite: a) durch die deutschen Schüler b) durch die Schulbuchautoren (Direktadressierung). Migrantenkinder haben also eine Art Auskunftspflicht in dem Spiel, wenn sie die Regeln der Kollusion, d.h. des Zusammenspiels in der Klasse nicht verletzen wollen, denn sie sind gehalten und aufgefordert, Informationen über ihre »Verschiedenheit« und ihr »Fremdsein« zu geben. Kultur bzw. »fremde Kultur« bildet also mit der »eigenen Kultur« eine konstitutive Differenz, wodurch ein ganzes Differenzschema entfaltet wird. Auf diese Weise werden weitere regulative Differenzen wie Heimat/Fremde oder hier/dort in Form von Schulbuchwissen in den Unterricht als konstitutive Merkmale eingeführt.

3.3.4 Resümee

Die den Kategorien wie »Geschlecht« oder »Fremdheit« unterliegenden Differenzen stellen keine sekundären Erscheinungsformen schulischer Praxis dar, sondern haben regulativ-konstitutive Funktion für Unterricht und Schule als Differenzierungsinstitution. Gegenüber den klassischen Differenzierungsformen wie Leistung dürfen sie deshalb nicht als nachrangig eingestuft werden, da sie über Lehrpläne und Schulbücher *systematisch* in die Lehr- und Lernpraxis eingeführt werden und entsprechend subjektkonstitutiv wirken.

Am Beispiel des Schulbuchwissens über Migranten wird deutlich, dass Differenzen wie deutsch/nicht-deutsch, wir/sie usw. direkt im Unterricht thematisiert und spielerisch eingeübt werden. Durch sie werden Schülergruppen nach ethnisch-nationalen Merkmalen unterschieden. Individuen werden als ethnisch-spezifische angerufen, wodurch sie augenscheinlich eine »eigene Stimme« und mithin eine Subjektivität erhalten. Die Spielregeln bei den von Schulbuchwissen vorgegebenen Positionen bringen die deutschen Kinder in eine Beobachterposition gegenüber den ausländischen Kindern. Diese haben die Rolle von Mitspielern (Statisten?!), die nun Auskunft über ihre »eigentliche Lebensart« und »Kultur« geben müssen, um nicht als Spielverderber zu gelten. Auf diese Weise wird das Bild des Kulturfremden unter Rückgriff auf national-kulturelle Unterscheidungen systematisch konstruiert und die ausländischen Schüler stets auf »der anderen Seite« positioniert.

Auffällig dabei ist, dass bestimmte Differenzen, Anrufungsformen und Subjektpositionierungen in Schulbüchern nie auftauchen, wenn es etwa um sozio-ökonomische Unterschiede geht (Gemäß der erwähnten Befragungstechnik könnte man sich analog zu Migranten ein Szenario mit Sozialhilfeempfängern vorstellen: »Fragt mal eure Mitschüler, deren Eltern Sozialhilfe empfangen, was sie zu Hause so essen...«). Daran wird deutlich, dass Migranten ohne Tabu direkt zum Objekt von Beobachtung gemacht werden, wozu Schulbuchwissen wesentlich beiträgt.

Das machtvolle Normalisierungswissen zeigt sich im Schulbuch als rigide deutsch/nicht-deutsch-Differenz, die Andersartigkeit und Fremdheit zur Folge hat. Es wird ein dominantes Wissen über Migranten und Migrantinnen verstärkt, das an unterschiedlichen sozialen und medialen Orten hoch konvergent anzutreffen ist. Hierbei zeigt sich die Wirkung eines komplexen Dispositivs³⁴, das sich um kulturelle Differenzen zentriert. Die gängige Behauptung, Schulbücher würden per se

34 Zum Dispositivbegriff vgl. Kap. 3.1.

als Aufklärungsmedium dienen, kann hierbei in Zweifel gezogen werden.