



Tagung

Multikulti ade?

Neue Ansätze Interkultureller Pädagogik in Schule und Jugendarbeit

Eine Kooperationsveranstaltung von
IDA-NRW und RAA Bochum

14. September 2000

Bochum

Impressum:

Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt,
Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit
in Nordrhein-Westfalen – IDA-NRW

Redaktion:
Anne Broden

Düsseldorf 2000

IDA-NRW
Friedrichstr. 61a
40217 Düsseldorf
Tel.: 02 11 / 15 92 55 - 5
Fax: 02 11 / 37 10 25
e-mail: Info@IDA-NRW.de
Homepage: www.IDA-NRW.de

Inhalt

Programm der Tagung	4
Einführung Anne Broden, IDA-NRW	5
Multikulti ade? Probleme des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik Prof. Dr. Doron Kiesel, Fachhochschule Erfurt	6
Projektpräsentationen	12
Deutsch-Ausländischer JugendClub: „MultiCOOLti ins 3. Jahrtausend“ Saarbrücken	12
Haus der Jugend Wuppertal: Medienpädagogische Interkulturarbeit Wuppertal	13
MUS-E NRW: Multikulturelles soziales Schulprojekt für Europa Düsseldorf	15
Interkulturelles Lernprojekt für Kinder und Jugendliche in Schule und Jugendarbeit „Das sind wir!“	16
Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien Dr. Paul Mecheril, Universität Bielefeld	19

Programm:

Multikulti ade? Neue Ansätze Interkultureller Pädagogik in Schule und Jugendarbeit

- 10.00 Uhr **Begrüßung**
Ulrich Wicking, Schulverwaltungsamt der Stadt Bochum
- Einführung**
Anne Broden, IDA-NRW
- 10.30 Uhr **Multikulti ade? Probleme des Kulturalismus
in der interkulturellen Pädagogik**
Prof. Dr. Doron Kiesel, Fachhochschule Erfurt
Vortrag mit Diskussion
Moderation: Kai-Uwe Olbrich, Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), Bochum
- 11.45 Uhr **Kurze Vorstellung der Arbeitsgruppen**
- 13.00 Uhr **Arbeitsgruppen:**
- 1. Deutsch-Ausländischer JugendClub:
„MultiCOOLti ins 3. Jahrtausend“**
Karin Meißner und Nadine Schmitt, JugendClub, Saarbrücken
Moderation: Dr. Ulla Siebert, IDA e.V.
 - 2. Haus der Jugend Wuppertal:
„Medienpädagogische Interkulturarbeit“**
Sebastian Goecke, Haus der Jugend, Wuppertal
Moderation: Anne Broden, IDA-NRW
 - 3. MUS-E NRW: „Multikulturelles soziales
Schulprojekt für Europa“**
Winfried Kneip, Yehudi-Menuhin Stiftung, Düsseldorf
Moderation: Kai-Uwe Olbrich, RAA Bochum
 - 4. Interkulturelles Lernprojekt für Kinder und
Jugendliche in Schule und Jugendarbeit
„Das sind wir!“**
Dr. Monika Springer-Geldmacher, RAA Hauptstelle
Moderation: Dagmar Irle, IDA-NRW
- 14.45 Uhr **Fishbowl: Chancen und Grenzen interkultureller
Projekte – Auswertung der Arbeitsgruppen**
Moderation: Anne Broden, IDA-NRW
- 15.30 Uhr **Perspektiven Interkultureller Pädagogik**
Dr. Paul Mecheril, Universität Bielefeld

Einführung

Anne Broden

Ich möchte Sie im Namen der VeranstalterInnen zu unserer Tagung „Multikulti ade? Neue Ansätze interkultureller Pädagogik in Schule und Jugendarbeit“ herzlich begrüßen. Mein Name ist Anne Broden; ich bin die Projektleiterin der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen – kurz IDA-NRW.

IDA-NRW hat zusammen mit der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Bochum – kurz RAA - diese Tagung organisiert. Diese Zusammenarbeit kommt nicht von ungefähr, denn beide Organisationen arbeiten seit Jahren intensiv zu Interkulturellen Themen. Im Mai 1999 hat IDA-NRW in Zusammenarbeit mit der RAA Hauptstelle in Essen, dem Landesportbund NW und dem Jugendamt der Stadt Essen einen Workshop mit dem Titel „Das sind wir!“ Aktuelle Ansätze in der interkulturellen Jugendarbeit“ durchgeführt. Damals haben wir uns kritisch mit dem Problem kultureller Stereotypisierungen in der interkulturellen Arbeit auseinander gesetzt. Zentrale Fragestellungen waren:

- Wie können **kulturelle Stereotypisierungen** in der Jugendarbeit vermieden werden?
- Wo liegen die **Differenzen**, wo aber auch die **Gemeinsamkeiten** der Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft?
- Wie beeinflussen die **politischen Rahmenbedingungen** die Arbeit mit diesen Jugendlichen?

Mit diesen Themen wollen wir uns auch heute auseinander setzen. So werden wir der Frage nachgehen, wie **Identität und Individualität** von Kindern und Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit gefördert werden können. Wie hingegen kann Kulturalismus, damit sind kulturelle Zuschreibungen und Festlegungen gemeint, ver-

mieden werden? Aber auch: welche Rolle spielt die kulturelle Identität für junge Menschen in der Einwanderungsgesellschaft? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist notwendig angesichts der Forderung, Zuschreibungen zu vermeiden - Zuschreibungen, die beispielsweise in einer jungen Frau mit Kopftuch vor allem die Islamistin und unterdrückte Frau sehen. Solche Zuschreibungen heben vor allem die **Differenzen und Konflikte** im interkulturellen Zusammenleben hervor und können zu einer fatalen Ethnisierung führen. **Neue Ansätze Interkultureller Pädagogik** hingegen verweisen vor allem auf die Gemeinsamkeiten von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, heben ihre gemeinsamen Lebenslagen und Interessen hervor und fördern die individuelle Entfaltung von Kindern und Jugendlichen.

Zum Programm unserer heutigen Tagung: Zunächst wird Herr Prof. Doron Kiesel von der Fachhochschule Erfurt die mit den kulturellen Stereotypisierungen einhergehenden Probleme in der interkulturellen Arbeit beleuchten und Strategien zu ihrer Überwindung aufzeigen. Doron Kiesel wird der Frage nachgehen, wie die Herausbildung von Identität bei Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit gefördert, wie Individualität zugelassen werden kann, ohne Differenzen zu überspielen.

Am Mittag werden wir in vier Arbeitsgruppen verschiedene Einrichtungen aus Schule und Jugendarbeit kennen lernen, die **neue** Wege der interkulturellen Jugendarbeit beschreiten. Dabei werden wir uns auch mit der Frage beschäftigen, wie diese Erfahrungen auf unsere jeweiligen Arbeitsfelder übertragen werden können.

Im anschließenden Fishbowl werden wir der Frage nachgehen, ob wir uns von einer rosaroten Multikultibrille verabschieden müssen und was dies für die pädagogische Praxis bedeutet..

Herr Dr. Paul Mecheril von der Pädagogischen Fakultät der Universität Bielefeld wird abschließend mögliche **Perspektiven** interkultureller Arbeit aufzeigen und sich dabei auch mit der Gratwanderung neuer interkultureller Ansätze zwischen Vermeidung von Zuschreibungen und Festlegung

gen einerseits und der Anerkennung der Notwendigkeit kultureller Identität andererseits auseinander setzen.

Ich glaube, wir werden spannende Diskussionen und zahlreiche Anregungen auf dieser Tagung bekommen. An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die heute hier aktiv sind: bei den Referentinnen und Referenten, Helferinnen und UnterstützerInnen hinter den Kulissen, dem Schulreferat des evangelischen Kirchenkreises Bochum, das uns die Räumlichkeiten im Haus der Kirche zur Verfügung gestellt hat, und beim Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW für die finanzielle Unterstützung.

Bleibt mir nur noch, uns allen eine spannende und anregende Tagung zu wünschen und Herrn Prof. Doron Kiesel zu bitten, uns mit seinem Vortrag in die Thematik einzuführen.

Vielen Dank.

Multikulti ade? Probleme des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik

Vortrag von Prof. Dr. Doron Kiesel, Fachhochschule Erfurt

Die Bundesrepublik Deutschland gehört seit Ende des zweiten Weltkriegs zu denjenigen Industriestaaten, die die höchsten Einwanderungsquoten aufweisen. Für den größten Teil der ZuwanderInnen hat sich der zunächst auf eine absehbare Zeit befristete Aufenthalt zu einem Aufenthalt mit unbestimmter Dauer verwandelt.

Obwohl sich die demographische Zusammensetzung der Gesellschaft verändert, die Fiktion des ethnisch homogenen Kollektivs unwiderruflich durch eine multikulturelle Realität verdrängt wird, nehmen die Öffentlichkeit und die politischen Institutionen diesen Prozess nur äußerst widerwillig zur Kenntnis. Unter der Bedingung au-

genfälliger sozialer Ungleichheit und in Anbetracht der bestenfalls geduldeten Vielfalt ethnisch-kultureller Gemeinschaften richten sich Aggressionen gegen ZuwanderInnen, die aufgrund ihres sozialen und rechtlichen Status kaum Möglichkeiten haben, sich zur Wehr zu setzen. Die institutionelle Diskriminierung und die gesellschaftliche Missachtung der MigrantInnen hat sich wiederum auf die Bereitschaft vieler von ihnen ausgewirkt, den eingeschlagenen Weg der individuellen Modernisierung fortzusetzen. Dieser Weg nahm seinen Anfang oftmals nicht erst mit ihrer Emigration, die in den meisten Fällen dem Wunsch nach sozialem Aufstieg geschuldet war, sondern bereits in den Herkunftsgesellschaften.

In Zeiten ökonomischer Prosperität konnten einheimische Bevölkerung und Zuwanderer in der wirtschaftlichen und sozialstaatlichen Integration ein gemeinsames Interesse finden. Während die Ökonomie des Marktes entsprechende Integrationsprozesse förderte, erwiesen sich die ethnischen Definitionsmerkmale für die staatsbürgerliche Inklusion der MigrantInnen als Barriere. Bis Ende der achtziger Jahre stellten die ethnischen Konflikte keine gravierende Beeinträchtigung des sozialen Friedens dar. Der ethnische Diskurs in der Gesellschaft führte jedoch in den vergangenen Jahren dazu, dass Ethnizität zur Regelung sozialer Prozesse und zur Sicherung eigener Interessen und Ressourcen seitens Teilen der Mehrheitsgesellschaft eingesetzt wird. Als Reaktion auf Ausgrenzung, verweigerte Partizipation und ethnisierende Zuschreibungen greifen MigrantInnen immer häufiger auf traditionale Sozialformen und kulturelle Muster zurück, die sie im Verlauf ihres biographischen Prozesses längst abgelegt hatten. Die Frage lautet vor dem Hintergrund einer dauerhaften Migrationssituation nicht länger, ob die Bundesrepublik Deutschland eine multikulturelle Gesellschaft sein will, sondern ob sich ein liberales und demokratisches zivilgesellschaftliches Selbstverständnis durchsetzt, dass Einwanderer und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft mit gleichen Rechten ausstattet.

„Ausländerpädagogik“ oder „Interkulturelle Erziehung“?

Die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Debatten um den multikulturellen Charakter der deutschen Gesellschaft haben ihren Niederschlag in der sozialpädagogischen Reflexion sich wandelnder sozialer und kultureller Verhältnisse gefunden und Konsequenzen für die schulische und außerschulische Jugendarbeit nach sich gezogen.

In den siebziger Jahren entstand in den Erziehungswissenschaften zunächst ein neuer Arbeitsbereich: die „Ausländerpädagogik“. Als Adressaten dieser pädagogischen Subdisziplin wurden ausschließlich die Kinder der ArbeitsmigrantInnen angesehen. Da als deren Kernproblem die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache angesehen wurde, kam der sprachlichen Förderung eine besondere Bedeutung zu. Diese sollte zur Reduzierung der kommunikativen Probleme der Migrantenkinder beitragen und deren Anschlussfähigkeit an den deutschen Regelunterricht ermöglichen. Sowohl die didaktischen als auch die sozialpädagogischen Maßnahmen wurden von bildungspolitischen Vorgaben geprägt, die vorsahen, die Integration der zugewanderten Kinder und Jugendlichen in die deutsche Gesellschaft zu erleichtern und zugleich deren Rückkehrfähigkeit zu erhalten. Im nachhinein wird erkennbar, dass das Ziel ausländerpädagogischer Handlungsansätze in der kompensatorischen und assimilatorischen Erziehung begründet war und dass die Bildungseinrichtungen vorrangig darum bemüht waren, die Defizite der Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft auszugleichen, wobei als Maßstab die Anforderungen des deutschen Schulsystems angelegt wurden.

In den vergangenen Jahren sind nunmehr zahlreiche Ansätze zur Interkulturellen Pädagogik veröffentlicht und Konzeptionen der Interkulturellen Jugendarbeit erprobt worden. Mit Bezug auf die multiethnische Zusammensetzung der Bildungsinstitutionen wird in der interkulturellen Perspektive ein Paradigmenwechsel

im Feld pädagogischen Handelns postuliert.

So wird Kritik an Konzepten der Ausländerpädagogik formuliert, die in den Augen von VertreterInnen der interkulturellen Erziehung verkannten, dass man den Migrantenkindern nicht gerecht wird, wenn man ihre Anpassung an das Schul- und Ausbildungssystem der Aufnahmegesellschaft in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stellt.

Mit Konzepten der interkulturellen Bildung soll eine pädagogische und sozialpädagogische Antwort auf die Migrationssituation und die mit ihr einhergehenden sozialen, demographischen und kulturellen Veränderungen eingeleitet werden. Hierbei wird die notwendige Akzeptanz der Existenz unterschiedlicher ethnisch geprägter kultureller Lebensformen in der Gesellschaft hervorgehoben. Interkulturelle pädagogische Überlegungen sehen in der Interkulturalität als pädagogischem Prinzip die Voraussetzung für eine Erziehung zur wechselseitigen Anerkennung von Differenz und zu gegenseitigem Respekt unter den Angehörigen der verschiedenen ethnischen Gruppen.

Das interkulturelle Paradigma auf dem Weg zum pädagogischen Konzept

Die Interkulturelle Jugendarbeit wendet sich gleichermaßen an deutsche wie ausländische Jugendliche. Sie versteht sich als sozialpädagogische Antwort auf die durch Zuwanderung multikulturell gewordene Gesellschaft, die kulturelle Pluralität nicht als Problem oder Konfliktpotenzial, sondern als Bereicherung des gesellschaftlichen wie individuellen Lebens versteht. Die Zielsetzungen der Interkulturellen Jugendarbeit lassen sich mit Pommerin wie folgt beschreiben: „Sie nimmt gesellschaftliche Veränderungen wahr und leitet ihrerseits Innovationsprozesse ein. Sie ist ein Beitrag zur Friedenserziehung durch Konfliktlösung. Sie basiert auf kindzentrierter Pädagogik, verstanden als Lebensnähe, Selbsttätigkeit, Spontaneität und Berücksichtigung individueller Unter

schiedlichkeit“.¹ Die Konzeptualisierung der genannten pädagogischen Grundsätze stellt Theorie und Praxis jugendarbeiterischen Handelns vor neue Aufgaben: Die zugewanderten Kinder und Jugendlichen sollten nicht länger den Akkulturationserwartungen der Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt werden, da jeder von ihnen einen „Anspruch auf Anerkennung seiner Individualität in seiner Besonderheit (hat); daraus folgen die Anerkennung seines spezifischen So-Seins und die Förderung der jeweiligen Tradition und Sprache.“²

Der Blick auf die Entwicklung der Jugendarbeit in klassischen Einwanderungsländern bestärkt die Position derer, die sich für die Erhaltung der kulturellen und ethnischen Identität der MigrantInnen bei gleichzeitiger Förderung ihrer Handlungskompetenzen im durch die Mehrheitsgesellschaft geprägten und definierten öffentlichen Leben anstrebt. Hier lassen sich pädagogische Richtungen erkennen: Zum einen die „Pädagogik der Begegnung“, die im Rahmen einer pluralen und multikulturellen Gesellschaft Prozesse des interkulturellen Austauschs und der interkulturellen Bereicherung zwischen den verschiedenen Ethnien fördert und daneben die konfliktorientierte Interkulturelle Jugendarbeit, die sich programmatisch vornimmt, pädagogisch gegen Rassismus und Ethnozentrismus vorzugehen. Sie plädiert für die Bearbeitung der entstehenden interkulturellen Konflikte durch alle an den Konflikten beteiligten Gruppen.

Im Rahmen der Interkulturellen Ansätze wird jedoch häufig die „Kultur“ oder die „Herkunftskultur“ der MigrantInnen als deren dominantes Identitätsmerkmal bezeichnet, dem im pädagogischen Prozess eine herausragende Beachtung geschenkt werden sollte.

Die Entdeckung der Kultur – die Dialektik der Aufklärung

Kulturen werden gemäß diesen Vorgaben tendenziell als hermetische und unanfechtbare Systeme rezipiert, deren Aufeinander treffen nicht etwa gemeinsame Aspekte aufscheinen lässt, sondern vielmehr Differenzen hervorhebt. An dieser kulturellen Schnittstelle bietet die Interkulturelle Pädagogik an, Wissen über die jeweils andere Kultur und deren „vermeintlich totale Andersartigkeit“³ zu vermitteln und entsprechende pädagogische Ansätze zu entwickeln. Diese grundlegende und das pädagogische Feld strukturierende Hinsicht auf das multiethnisch zusammengesetzte pädagogische Klientel legitimiert zugleich auch die Notwendigkeit interkultureller erzieherischer Interventionen. Hamburger⁴ hält *dieser* Tendenz der Interkulturellen Pädagogik vor, durch ihre typisierenden Wahrnehmungsmuster ethnozentrische Einstellungen zu fördern, da sie weder die Ursachen für eine traditionale Lebensführung in einer historisch besonderen Phase der Migrationssituation noch traditionelle Einstellungen in der deutschen Gesellschaft analytisch reflektiere.

Interkulturelle Jugendarbeit, deren Ziel es ist, die Akzeptanz von Differenz im pädagogischen Feld zu fördern, verkennt den widersprüchlichen Prozess, den sie durch eine Kulturalisierung des interethnischen Beziehungsfelds auslöst: Kulturelle Merkmale dienen zwar der Stabilisierung der ethnischen Gruppenidentität, zugleich können sie aber auch dazu genutzt werden, diejenigen, die sie repräsentieren, zu stigmatisieren oder auszugrenzen. Die Angehörigen ethnischer Gruppen werden in der wechselseitigen Kommunikation - gemäß der Grundannahmen Interkultureller Jugendarbeit - nicht selten dazu aufgefordert, ein traditionales Kulturverständnis zur Inszenierung ihrer ethnisch-kulturellen Besonderheiten zu pflegen, unabhängig vom Grad ihrer Identifikation

¹ Pommerin, G.: MigrantInnenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung. In: Zielsprache Deutsch 3/1984, S. 41.

² Hamburger F.: Interkulturelles Lernen in einer offenen Gesellschaft. In: Kubina, C./ Rutz G. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. GPPF-Materialien Nr. 21. Frankfurt/M. 1989, S. 32.

³ Nieke, W.: Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule 4/1986, S. 470.

⁴ Vgl. Hamburger, F.: Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, E. J./Radtke F.- O.: Ethnizität, Wissenschaft und Minderheiten. Opladen 1990, S. 313.

mit der Herkunftskultur. Dieser Herkunftskultur wird ein Grad an Homogenität unterstellt, wie er für die eigene Kultur aufgrund ihrer Ausdifferenzierung ausgeschlossen wird. Die Herkunftskultur wird so zur Orientierungsgröße pädagogischen Handelns, so als verlaufe der Integrationsprozess in einer multikulturellen Gesellschaft folgenlos für die Identitätsbildung der ZuwanderInnen und ihrer Kinder.

Die erziehungswissenschaftlichen Reflexionen der Probleme Jugendlicher ausländischer Herkunft gingen auch ein in die Debatten um die Praxis einer offenen Jugendarbeit, die sich mit den Anliegen und Problemen junger MigrantInnen auseinandersetzen muss, da diese in zunehmendem Maße ein Klientel der Jugendarbeit geworden sind. Als Ausgangspunkt einer Interkulturellen und zugleich pluralistischen Jugendarbeit bietet sich der theoretische Entwurf einer multikulturellen Gesellschaft an, dessen Ziel in der wechselseitigen Anerkennung und im Respektieren unterschiedlicher kultureller Deutungen gesehen wird.

Intention einer nicht-kulturalistischen Interkulturellen Jugendarbeit ist demnach, die tatsächlichen oder vermuteten kulturellen Unterschiede zwischen den am interkulturellen Prozess Beteiligten ständig zu thematisieren, um sie im Verlauf der interkulturellen Verständigung zu reflektieren. Der starre Blick auf die kulturellen Differenzen trübt die Wahrnehmung für gemeinsame und geteilte kulturelle Muster. Er vermutet auch noch dort kulturelle Andersartigkeit, wo sie für die Jugendlichen schon längst keine Bedeutung mehr hat, da das Maß an ethnisch-kultureller Übereinstimmung unter den Angehörigen der verschiedenen Gemeinschaften bereits sehr weit gediehen ist. Eine Alternative zur kulturalistischen Reduktion der Jugendlichen ausländischer Herkunft auf ihre Herkunftskultur besteht in der Anerkennung der Jugendlichen MigrantInnen als konkrete Individuen, die „in Auseinandersetzungen mit den politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen ihrer Lebenspraxis eine je spezifische Individualität entwickeln, ein Prozess, in den ethnische

Dimensionen als *ein* Moment eingehen.“⁵ Angebote im Rahmen der Interkulturellen Jugendarbeit sollen Individuen und Gruppen dazu befähigen, ihre eigenen Potenziale selbstständig zu entwickeln und sie dazu motivieren, ihre Lebenslage mit kreativen Mitteln darzustellen und zu reflektieren.

JugendarbeiterInnen sollten über die sozialpädagogische Kompetenz verfügen, die TeilnehmerInnen am interkulturellen Prozess zu bewegen, ihre wechselseitigen Stigmatisierungen zu thematisieren und zu entdramatisieren. Durch die Symbolisierung eigener kultureller Zugehörigkeiten und Erfahrungen wird den Jugendlichen vermittelt, dass sie sich ihrer Herkunftskultur nicht schämen müssen, sich aber durch das Zulassen der Symbole der Aufnahmegesellschaft von ihnen auch wieder distanzieren können. Die interkulturellen Arbeitsformen zielen auf eine Förderung der Selbstbehauptung von Gruppen oder Individuen, deren ethnische, geschlechtliche und religiöse Lebenspraxis sowie deren körperliche Integrität gefährdet oder missachtet werden.

Statt kulturelle Selbst- oder Fremdidentifikation zu fördern steht die Interkulturelle Jugendarbeit demnach vor der Aufgabe, für Jugendliche unterschiedlicher ethnischer Gruppen Voraussetzungen zur Ausbildung einer flexiblen Identität zu gewährleisten, in der sich die Jugendlichen wiedererkennen und achten können. Statt von vermeintlichen kulturellen Gegensätzen könnte die Interkulturelle Jugendarbeit dann von einer operanten Kultur ausgehen, die es den Individuen erlaubt, in ihren

kulturellen Lebensformen moderne und traditionale Elemente zusammenzuführen.

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs

Die pädagogische Praxis reagiert ebenso wie die erziehungswissenschaftliche Reflexion auf die anhaltende Einwanderung

⁵ Scherr, A.: Bildung zum Subjekt in der multikulturellen Gesellschaft. In: Grubauer F. u. a.: Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 1992, S. 170.

in die Bundesrepublik Deutschland. Erkennbar sind zwei unterschiedliche konzeptionelle Überlegungen, die sich jeweils auf die Bundesrepublik als Immigrationsgesellschaft beziehen. Das vordringliche Ziel der einen Denkrichtung ist es, die Assimilation der EinwanderInnen an das vorgefundene Kultursystem der Mehrheitsgesellschaft zu fördern. Die Pflege sprachlicher oder religiöser Traditionen bleibt in diesem Modell Privatsache. Die Bildungseinrichtungen tragen hierbei den Erfordernissen der modernen Gesellschaft dadurch Rechnung, dass sie einer homogenen kulturellen Überwölbung Raum bieten und das Bildungssystem nach formalen und rationalen Kriterien organisieren.

Wird die Bundesrepublik dagegen nicht nur als Einwanderungsland, sondern darüber hinaus noch als multikulturelle Gesellschaft beschrieben, wird daraus zu meist das Recht der eingewanderten Angehörigen ethnischer Gruppen auf kulturelle Selbstbestimmung abgeleitet, womit ethnisch-kulturelle Ausdrucksformen aus der privaten Sphäre in die öffentliche Kultur übergehen und Teil derselben würden. Das Bildungssystem müsste gemäß diesen Vorstellungen Konsequenzen für die pädagogische Praxis dadurch ziehen, dass die kulturelle Vielfalt der ZuwanderInnen in den pädagogischen Konzeptionen und Lehrplänen und von multiethnisch zusammengesetzten Teams oder Kollegien vertreten würden. Weiterhin müssten die pädagogischen Ansätze auf ihre euro- und ethnozentrischen Aussagen hin geprüft und überarbeitet werden.

Wird die Interkulturelle Erziehung als adäquate Antwort der Pädagogik auf das in sozialwissenschaftlichen Analysen diskutierte Konzept gesehen, besteht die Gefahr, dass die kulturalistischen Aspekte dieses Ansatzes außer Acht gelassen werden, so dass die alltagsweltlichen ethnischen Diskurse unreflektiert fortgeschrieben werden und zu ethnisch sortierten Zuweisungen führen können. Das Konzept der multikulturellen Gesellschaft kann demnach ebenso wie seine pädagogischen Implikationen in einer Gesellschaft, die durch soziale Ungleichheit gekennzeichnet ist, zu Konflikten führen, an

deren Ende die Ausgrenzung und Deprivation der ZuwanderInnen aufgrund ihrer ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit stehen. Interkulturelles Lernen in seiner kulturalistischen Variante institutionell verankern zu wollen, hieße zum einen, diese Gefahr zu übersehen, und könnte zum anderen dazu führen, dass die theoretischen Grundannahmen der Interkulturellen Pädagogik in Bezug auf Prinzipien der Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft mit dem Scheitern dieses Ansatzes in der Praxis auch ihre Funktion als kritische Instanz gegenüber traditionellen Erziehungsmustern verlieren würden.

Daher lässt sich das Konzept des Interkulturellen Lernens als die notwendige pädagogische Option in „Situationen der alarmierenden Entdeckung“⁶ beschreiben, da es sowohl das Bewusstsein für gesellschaftliche Veränderungen schärfen als auch auf die Pluralisierung von Lebensformen und ihre kulturellen oder religiösen Ausdrucksformen aufmerksam machen kann. Es vermag darüber hinaus Anerkennungsprozesse dort zu fördern, wo den Angehörigen eingewanderter ethnischer Gruppen die Gleichberechtigung in ihrem lebensweltlichen Kontext vorenthalten wird, obwohl sie Teil dieser Lebenswelt geworden sind.

Die Verankerung einer Interkulturellen Pädagogik, deren Konzeptualisierung von problem erzeugenden Kulturdifferenzen ausgeht, würde in der bundesdeutschen Bildungslandschaft demgegenüber die Notwendigkeit nach sich ziehen, die tatsächlichen oder vermuteten kulturellen Unterschiede zwischen den am interkulturellen Prozess Beteiligten ständig zu thematisieren, um sie im Verlauf der kulturellen Annäherung zu überbrücken.

Zur Bedeutung der Moral der Anerkennung in der Interkulturellen Pädagogik

Für Handlungen im Kontext der Interkulturellen Pädagogik bildet die moralische

⁶ Hamburger, F.: Interkulturelles Lernen als Aufgabe und Problem in Schule, Ausbildung und Beruf. In Kersten, R. /Kiesel, D. /Sargut, S. (Hrsg.): Ausbildung statt Ausgrenzen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf. Frankfurt/M. 1996, S.100

Anerkennung des anderen als Mitglied einer Gruppe, die eine andere kulturelle Lebensform vertritt, einen zentralen Aspekt, da sie Interaktion zwischen sprach- und handlungsfähigen Angehörigen ethisch-kultureller Gemeinschaften zu regeln vermag. „Die Anerkennung, in der sich der moralische Impuls fortsetzt, ist so auf die konkreten Existenzformen bezogen, in denen Menschen ihre Identität entwickeln. Sie ist daher auch in einem viel stärkeren Maß als die traditionellen und eher paternalistischen Ethiken eine Anerkennung der faktischen Autonomie der Betroffenen.“⁷ Im Blick auf mögliche Fremdheitserfahrungen befähigt die Moral der Anerkennung das Individuum zu toleranten Einstellungen und Reaktionsmustern, da die Anerkennung konkreter Pluralität an die Stelle der Abwehr fremder Lebensformen tritt.

Für den interkulturellen Verständigungsprozess ist es daher notwendig, eine moralische Identität aufzubauen, die in der Lage ist, Verstehensgrenzen zu überschreiten. Die im interkulturellen Prozess auftretenden Aspekte der wechselseitigen Unverständlichkeit entstehen insbesondere dann, wenn unterschiedliche Identitätskonzepte, Deutungsmuster und Alltagstheorien miteinander in Konflikt geraten. Das Problem der hier notwendigen Moral ist die Ausbildung von pluralen Lebensformen und einer Vielfalt von Identitäten, die wiederum in Koexistenz mit anderen Identitäten treten.

Es gilt daher eine „Moral der Beziehungen zwischen den verschiedenen Lebensformen und Identitäten (...) zu entwickeln, die die verschiedenen Identitäten nicht nivelliert, sondern den Austausch und Ausgleich zwischen den Lebensformen und Identitäten ermöglicht und schützt.“⁸

Die wechselseitige Anerkennung der Individuen eröffnet die Möglichkeit, die Vielfalt potenzieller Identitäten zu realisieren und gegebenenfalls eine zusätzliche, übergreifende staatsbürgerliche Identität auszubilden.

Es stellt sich nunmehr die Frage nach einer Moral, die eine Anerkennung zwischen den Identitäten begründet, die auf homogenisierende Identitätskonstruktionen verzichtet und auf Kooperation auch in den Fällen zielt, in denen die fremde Identität weder vertraut ist noch verstanden wird. Es geht also um eine Moral, „die sich im Unverständnis für das Fremde beweist und auch dort schützt und hilft, wo sie nicht versteht.“⁹ Die Existenz vielfältiger Identitäten verändert den Sinn von Identität selbst, da es nicht mehr um die Darstellung und Sicherung eines bestimmten ethischen Orientierungsrahmens, sondern um die Akzeptanz einer gleichberechtigten Koexistenz unterschiedlicher identitätsbildender Lebenszusammenhänge geht. „Nicht die traditional gesicherte Beständigkeit gleicher Orientierungen definiert dann länger alleine die Identität von Personen oder auch Gesellschaften und Kulturen, sondern auch die immer wieder neu zu bestätigende Fähigkeit, sich kooperierend auf andere Orientierungen einzulassen.“¹⁰ Das hier vorgestellte Anerkennungskonzept geht von der Anerkennung der konkreten Pluralität aus, wodurch es auf eine Vereinheitlichung der Identitätsentwürfe verzichten kann.

Für die Interkulturelle Pädagogik bestünde vor diesem Hintergrund eine ihrer Aufgaben darin, einen Zusammenhang aufzuzeigen zwischen der Ausbildung einer Moral der Anerkennung zwischen Gruppen und Subkulturen mit je eigener kollektiver Identität und gerechten gesellschaftlichen Verhältnissen, deren Durchsetzung sich als Voraussetzung für die Entfaltung eines interkulturellen Lern- und Anerkennungsprozesses erweist. Es sei darauf hingewiesen, dass es nicht die verschiedenen Kulturen und die in ihnen entwickelten Identitäten sind, die als gesellschaftliches Problem anzusehen sind, sondern die Ausgrenzung von gesellschaftlicher Teilhabe. „Über die Geltungsansprüche in verschiedenen Kulturen kann man sich kommunikativ verständigen, nicht jedoch über die Vorenthaltung von Gleichberecht

⁷ Schwemmer, O.: Kulturelle Identität und moralische Verpflichtung. In: Information Philosophie 3/1992, S. 20.

⁸ Ebd. S. 18.

⁹ Ebd. S. 20.

¹⁰ Ebd..

tigung über Dominanz und Diskriminierung.“¹¹ Gerechtigkeit und Gleichheit zählen also im Blick auf Rechte und Freiheiten zu den konstitutiven Bedingungen der Ermöglichung interkultureller Lern- und Verständigungsprozesse. Prozesse wechselseitiger Anerkennung können nur unter Bedingungen der Herstellung und Erhaltung der gleichen gerechten Optionen für die Entwicklung auch des Ungleicheren ihr Ziel erreichen. Eine Moral, die nicht auf Gerechtigkeit gegründet ist, gefährdet und verhindert den interkulturellen Anerkennungsprozess, da Diskriminierungserfahrungen von den betroffenen Individuen als Mangel an Respekt seitens der Gesellschaft ihnen gegenüber erfahren wird und zum Mangel an Selbstachtung führen kann. Danach ist eine Interkulturelle Pädagogik auch dann gefordert, wenn es darum geht, Konzepte von Gerechtigkeit im interkulturellen Beziehungsgeflecht zu konkretisieren, da erst gerechte soziale Verhältnisse die Gewähr dafür bieten, dass sich eine Moral Geltung verschaffen kann, die Bezug auf das Verhältnis unterschiedlicher ethisch-kultureller Identitäten nimmt.

Projektpräsentationen¹²

Deutsch-Ausländischer Jugend-Club: MultiCOOLti ins 3. Jahrtausend, Saarbrücken

Karin Meißner, Nadine Schmitt

Mit der Betreuung und Förderung von Gastarbeiterkindern fing es damals an. 1980, im Gründungsjahr des Deutsch-Ausländischen JugendClubs (DAJC), sprach man noch von „Ausländerpädagogik“ und an Universitäten wurde das „Gastarbeiterdeutsch“ erforscht. Die Veränderungen in der Arbeit des DAJC sind

ein Spiegel der gesellschaftlichen Entwicklung und wechselnder Zielgruppen im Laufe von zwei Jahrzehnten. Eine neue Herausforderung ist die Arbeit mit minderjährigen Flüchtlingen.

Als Anfang der 90er-Jahre Multi-Kulti-Veranstaltungen mit Folklorecharakter en vogue waren, wurde dies als Fortschritt gewertet. Heute beschäftigt sich der DAJC einmal mehr unter neuen Vorzeichen mit der Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Die alten Konzepte wurden weiterentwickelt, die Folgen der sich verändernden Migrationsprozesse werden vor dem Hintergrund der täglichen Praxis beleuchtet und die Ergebnisse wiederum in der Arbeit erprobt. Die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Kultur“ und „Identität“ ist ein zentraler Aspekt der Jugendsozialarbeit des DAJC.

Die haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen des Clubs in Trägerschaft des „Vereins zur Förderung der Integration ausländischer Jugendlicher“ wehren sich besonders gegen eindimensionale Erklärungsmodelle, die Verhaltensweisen von MigrantInnen einzig und allein auf deren Herkunftskultur reduzieren. Umgekehrt sollen die Jugendlichen selbst ihre Bi-Identität nicht mehr als defizitär, sondern als kreatives Potenzial und persönliche Stärke kennen lernen. Bearbeitet werden diese Themen, mit denen natürlich auch Deutsche angesprochen werden, zum Beispiel in einer „Kulturwerkstatt“ und in der theaterpädagogischen Projektarbeit.

Freizeit und Bildungsmaßnahmen gehören ebenso zum Programm des Vereins wie die notwendigen Deutschkurse für Neuankömmlinge, schul- bzw. berufsvorbereitende Maßnahmen, sowie Fortbildungsangebote für MultiplikatorInnen. So führt DAJC nun in zweiten Jahr seine Veranstaltungsreihe „MultiCOOLti ins dritte Jahrtausend – neue Wege in der interkulturellen Jugendarbeit“ durch, mit der der Blick auf aktuelle Diskussionen in pädagogischen Fragestellungen und die Multikulturalismusdebatte gerichtet werden soll.

¹¹ Hamburger, F.: Interkulturelles Lernen als Aufgabe und Problem a.a.O., S. 104.

¹² Die Projektpräsentationen beruhen auf Selbstdarstellungen der jeweiligen Träger.

Im Laufe der Jahre haben sich nicht nur die Grundsätze der Arbeit, sondern auch die Zielgruppen geändert. Zu den BesucherInnen des DAJC gehören heute nicht nur viele Kinder von ArbeitsmigrantInnen, sondern auch viele Kinder von AsylbewerberInnen. Unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen gilt dabei besonderes Augenmerk. Überhaupt bemüht sich der DAJC mit großem Einsatz gerade um diejenigen, die aufgrund ihres ungesicherten Aufenthaltsstatus strukturell benachteiligt werden, indem sie z.B. an geförderten Deutschkursen nicht teilnehmen dürfen. Dabei gilt im DAJC-Team der Grundsatz, dass keinem Jugendlichen, auch keinem Flüchtling, das Recht auf Bildung abgesprochen werden kann. Vielleicht liegt hierin das Erfolgserlebnis des DAJC: Auch in für MigrantInnen schwierigen Zeiten daran zu glauben, dass das Unmögliche machbar ist und das heute noch Unerwünschte morgen politisch umsetzbar wird.

Deutsch-Ausländischer JugendClub
Johannisstr. 13
66111 Saarbrücken
Tel.: 06 81 / 3 32 75
Fax: 06 81 / 37 60 31
E-Mail: dajc@metronet.de
Homepage: www.dajc.de

Haus der Jugend Wuppertal: Medienpädagogische Interkulturalarbeit

Sebastian Goecke

Gerade in den letzten Monaten hat es verstärkt Diskussionen über pädagogische Möglichkeiten bei der Bekämpfung „rechter Tendenzen“ bei Jugendlichen gegeben. In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Interkulturalarbeit als präventive Methode gefordert und von vielen Institutionen darauf verwiesen, dass man seit Jahren eine solche Arbeit erfolgreich betreibt.

Es ist allerdings festzustellen, dass sich gerade im Freizeitbereich eine Trennung und Abschottung zwischen deutschen und Jugendlichen ausländischer Herkunft vollzieht. In Städten mit einem hohen Anteil BewohnerInnen ausländischer Herkunft haben sich inzwischen mononationale Communities herausgebildet, die in sich so geschlossen sind, dass Deutsch als Sprache kaum benutzt werden muss, sämtliche Dienstleistungen in nationalen Zusammenhängen erhältlich sind und Kontakte zu deutschen BewohnerInnen immer minimaler werden. Intensivere Kontakte zwischen deutschen und Jugendlichen ausländischer Herkunft beschränken sich meist auf Schule und Beruf sowie teilweise auf das direkte Wohnumfeld.

So müssen sich Theorie und Praxis fragen lassen, ob ihre Ansätze so effektiv sind, wie behauptet wird. Vorstellbar ist ein wachsender Nationalismus, oft zurückgehend auf einen vorurteilsgeprägten Rassismus. Oft wird in der Diskussion vergessen und kaum thematisiert, dass dies nicht ein rein deutsches Phänomen ist, sondern ein internationales. So ist sehr wenig bekannt über rassistische Tendenzen oder nationalistische Strukturen von ausländischen Communities. Dementsprechend ist zu vermuten, dass viele Angebote in diesem Bereich an gewissen Lebenswelten des Klientel vorbeigehen und damit kaum zu Verbesserungen führen.

Voraussetzung der Entwicklung interkultureller Konzepte

Die Entwicklung neuer Konzepte bedarf der Berücksichtigung aktueller Entwicklungen im Jugendbereich. Bei der Generation Jugendlicher ausländischer Herkunft, die derzeit Klientel der pädagogischen Arbeit ist, handelt es sich primär um Jugendliche, die den größten Teil ihres Lebens, ihrer Sozialisation und Entwicklung in der Bundesrepublik erlebt haben, wenn sie nicht hier geboren sind. Dies lässt den Schluss zu, dass die Entwicklung der Gruppen deutscher und Jugendlicher ausländischer Herkunft in ihrer Sozialisation parallel verlaufen und viele Voraussetzungen damit gleich sind.

Die Notwendigkeit neuer Herangehensweisen

Viele Ansätze der Interkulturalarbeit gehen jedoch von einem Fremdeheitsbegriff aus. Bürger ausländischer Herkunft werden über ihr Fremdsein definiert. Fremdsein impliziert Begriffe wie Andersartigkeit, Befremden. Fremdes schürt Angst. Fremdes heißt, sich auf Neues, Ungewohntes einzulassen zu müssen.

Aus dieser Herangehensweise ergibt sich in der Interkulturalarbeit oft die Integration, Annäherung und Vorurteilsbearbeitung als Zielformulierung. Eine Auseinandersetzung über die Problematik des Zusammenlebens findet meist nicht oder nur in Ansätzen statt.

Suche nach neuen Ansätzen - Bessere Nutzung bestehender Foren

Schule, Beruf und Jugendarbeit, in deren Rahmen deutsche und Jugendliche ausländischer Herkunft aufeinander treffen, bieten die Möglichkeit, Situationen einer Auseinandersetzung herzustellen, die über das normale Maß alltäglicher Begegnung hinaus gehen.

Es gilt, diese Foren besser zu nutzen und in diesen andere Formen von Begegnungsqualität zu entwickeln.

Ziel von Interkulturalarbeit kann und darf nicht die Integration und Anpassung sein

Es muss ihr vielmehr gelingen, die Aspekte der Vielfalt und Möglichkeiten, die sich durch ein Zusammenleben ergeben, in den Vordergrund zu heben. Gerade die Entwicklung und Beibehaltung einer Eigenständigkeit und einer klaren Identität sind Grundvoraussetzungen einer selbstbestimmten Lebensplanung und –gestaltung, die wiederum Grundlage einer offenen und gleichberechtigten Auseinandersetzung ist. Nur so lässt sich ein gleichwertiges Miteinander, Akzeptanz und Toleranz herstellen.

Interkulturelle Arbeit mit Jugendlichen im Haus der Jugend, Bergstraße/ Wuppertal

Ziel aller interkulturellen Projekte im Haus der Jugend Bergstraße ist, basierend auf

einer Umsetzung des emanzipatorischen Ansatzes der Jugendarbeit, den Jugendlichen Möglichkeiten der Selbstentwicklung und -findung zu bieten, indem Experimentierfelder hergestellt werden, die eine Auseinandersetzung mit eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, eine Auseinandersetzung mit anderen Nationalitätengruppen und der Öffentlichkeit ermöglichen.

Hierbei ist die Voraussetzung, parteilich für die Jugendlichen zu arbeiten, sie Interessen entwickeln und umsetzen zu lassen, auch wenn sie nicht immer mit Interessen der PädagogInnen übereinstimmen.

Versucht werden soll durch diese Projekte deutsche und Jugendliche ausländischer Herkunft zu einer anderen Ebene von Auseinandersetzung zu führen und durch gemeinsames Erarbeiten zu einer Modifizierung des Verhältnisses beider Gruppen zu gelangen.

Ausgegangen wird dabei von der These, dass nur persönliche Auseinandersetzung ermöglicht, Sichtweisen und Vorurteile zu modifizieren oder überhaupt infrage zu stellen. Um dies zu erreichen, muss es gelingen, eine Form von Offenheit beider Seiten herzustellen, damit die Auseinandersetzung nicht oberflächlich bleibt. Besonderes Ziel dieser Projekte ist, nicht nur schon interessierte Jugendliche zu erreichen, sondern besonders Gruppen anzusprechen, die sich bisher solchen Auseinandersetzungen entzogen haben.

Die Art der Projekte ist hierbei äußerst breit gefächert und erstreckt sich von der täglichen Arbeit in den Einrichtungen über längerfristige Angebote im Stadtteil bis hin zu Großveranstaltungen und Kooperationsprojekte mit Schulen.

Grundprinzip ist, zu versuchen, bestehende, gemeinsame Interessensebenen zu eruieren, die eine Auseinandersetzung über das normale Maß hinaus fordern. Viele der Projekte entstanden aus Ideen von Jugendlichen, die mit Unterstützung der MitarbeiterInnen umgesetzt wurden. Ebenso werden Projekte realisiert, in denen Themen vorgegeben werden, die gemeinsam bearbeitet werden.

Medienprojekte bilden einen Schwerpunkt, da diese für die Jugendlichen die Möglichkeit bieten, durch eine Präsentation ihrer Produkte Aufmerksamkeit in der Einrichtung, der Schule, dem Stadtteil, dem gesamten Stadtgebiet und darüber hinaus zu erhalten und sich mit den KonsumentInnen und deren Reaktionen auseinanderzusetzen.

Die Art der Projekte ist vielfältig: Diskussionsveranstaltungen, Video- und Fotoprojekte, Theaterarbeit, Unterstützung von Musikgruppen, Ausstellungen, Projekte mit SchülerInnen, Fortbildungen für LehrerInnen, abenteuerpädagogische Angebote bis hin zu Großprojekten im Stadtteil und Partys.

Bei allen Projekten halten wir es für legitim, um eine Offenheit in der Auseinandersetzung zu erreichen, auch gezielte Provokation und Überziehung als methodisches Mittel einzusetzen. Zu interkultureller Erziehung gehört die Fähigkeit zu lernen, sich von Vorurteilen zu distanzieren, gleichzeitig jedoch zu gewissen Überzeugungen weiterhin stehen zu können. In dieser Arbeit kann und darf man nicht gewisse „heikle“ und besonders vorurteilsbelastete Aspekte (z. B. Vorurteile über das Frauenbild in islamischen Kulturen oder den Rassismus von Bürgern ausländischer Herkunft gegen Deutsche oder andere „ausländische“ Gruppen) außen vor lassen, weil sonst ein gegenseitiges Verständnis nie erreicht werden kann. Es muss gelingen die Abschottung beider Seiten aufzubrechen.

Offene Jugendarbeit ist ein hervorragendes Forum, solche Projekte zu realisieren, Auseinandersetzung zu fördern und zu fordern, und damit das Zusammenleben der Kulturen zu verbessern.

Haus der Jugend Bergstraße
Bergstr. 50
42105 Wuppertal
Tel.: 02 02 / 5 63 – 62 95

MUS-E NRW: „Multikulturelles soziales Schulprojekt für Europa“

Winfried Kneip

Die Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland hat im Dezember 1998 in Düsseldorf ihre Arbeit aufgenommen. Der Stiftungszweck wird insbesondere durch die Förderung des MUS-E Projektes verwirklicht. MUS-E steht für „Multikulturelles soziales Schulprojekt für Europa“. Ziel des Projektes ist es, Rassismus und Gewalt in Schulen durch Kunst und Kreativität entgegenzuwirken und Toleranz zu fördern. Das MUS-E Projekt wurde 1994 durch Lord Yehudi Menuhin ins Leben gerufen, dessen Schirmherr er über seinem Tod hinaus bleibt. Das Projekt wird in Kooperation mit der Düsseldorfer Agentur HORIZONT 8 Projekte und Kommunikation GmbH und mit freundlicher Unterstützung des Ministeriums für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes NRW in 49 Grundschulen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf realisiert.

An dem MUS-E Projekt nehmen seit Oktober 1999 in NRW über 5.000 Kinder, 230 LehrerInnen und über 90 KünstlerInnen teil. Gemäß dem Ziel des Projektes, die Entwicklung des Kindes durch Musik, Tanz, Theater und Kunst positiv zu beeinflussen und gewalttätige, aggressive Tendenzen in Schulen abzubauen, werden Kinder in ihrem normalen Unterrichtsumfeld von professionellen KünstlerInnen wöchentlich unterrichtet.

Die Lehrer der MUS-E-Klassen nehmen aktiv an den Animationen teil. Diese ungewohnte Rolle schafft Nähe und eine neue Beziehung zu den Schülern. So wird zur Öffnung von Schule und Unterricht beigetragen.

Im Mittelpunkt der MUS-E-Stunden stehen die Kinder. Sie können sich im Rahmen ihrer Klassengemeinschaft neu erleben und erfahren, dass Schule mehr heißt als Vermittlung von Wissen. Sie lernen durch die kreative künstlerische Arbeit, ihre Energien neu auszudrücken. Dadurch werden sie selbstbewusster und ausgeglichener. Die Kinder lernen „Sprachen“,

die es ihnen, anders als die „Sprache der Gewalt“ – ermöglichen, Konflikte konstruktiv zu lösen und Probleme zu überwinden. Sie erfahren, dass kreatives Schaffen ein Ausdruck ihrer Persönlichkeit ist, mit dem sie sich anderen Menschen mitteilen können. Das schafft Beziehung und Kontakt. Es war der ausdrückliche Wunsch Lord Menuhins, das MUS-E Projekt auch nach seinem Tod weiterzuführen. Die Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland sowie alle anderen am MUS-E Projekt Beteiligten sind sehr bemüht, diesem Wunsch durch die Umsetzung des Projektes zu entsprechen.

Mus-E NRW
Benzenbergstr. 2
40219 Düsseldorf
Telefon: 02 21 / 86 20 53 - 18
Fax: 02 11 / 86 20 53 - 20

Interkulturelles Lernprojekt für Kinder und Jugendliche in Schule und Jugendarbeit „Das sind wir!“ Selbstdarstellungsflyer

Neue interkulturelle Unterrichtsideen

In den meisten vorliegenden Unterrichtsmaterialien wird noch immer von einem weißen, gesunden Mittelschichtkind als Regel ausgegangen. Die faktisch vorhandene gesellschaftliche Vielfalt wird ignoriert. Nichtdeutsche Kinder kommen - wenn überhaupt - als Ausnahme vor: Als Problem, als Objekt des Mitleids oder zur Bereicherung durch das Fremde. Beim DAS SIND WIR-Projekt gehören alle Kinder dazu. Sie werden angeregt, positive Erfahrungen mit Vielfalt zu machen.

Das DAS SIND WIR-Projekt richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, aber auch an Pädagoginnen und Pädagogen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, die im Unterricht (Deutsch, Sozialkunde, Religion, Darstellendes Spiel, Kunst u.a.) oder in Projekten neue interkulturelle Ideen verwirklichen wollen: Im Zentrum stehen hierbei erfahrungsorientierte Ansätze,

die sowohl eine positive Identität der Kinder stärken als auch positive Perspektiven im Zusammenleben aufzeigen. Das DAS SIND WIR-Projekt ist geeignet für die Klassen 4-6 aller Schularten (Altersgruppe 9-13 Jahre).

Pädagogische Ausgangspunkte

- Die Komplexität und Einmaligkeit von Individuen und die Art und Weise, wie sie miteinander kommunizieren, beachten.
- Positive Beziehungen zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft anregen.
- Konkrete Erfahrungen der Kinder aufgreifen, die ihren Alltag in der Schule, aber auch zu Hause betreffen.
- Besonders Gemeinsamkeiten betonen zwischen Kindern, ohne Unterschiede zu ignorieren.
- Fremden- und minderheitenfeindliche Sichtweisen bewusst machen (ohne selbst mit moralischen Urteilen aufzuwarten) und mit Kindern Beispiele solidarischen Handelns entwickeln.
- Weltanschauliche Vielfalt wahrnehmen und ins Gespräch bringen.
- Mehrsprachigkeit als Vorzug erfahrbar machen und nicht als Erschwernis begreifen.

Lesebuch

Geschichten von Olivia, Irfan, Gülcihan, Stephan, Sadber und Filipp

(72 Seiten, mehrfarbig, 21x18 cm, Hardcover mit Fotos und Illustrationen)

Sechs Kinder erzählen von wichtigen Erlebnissen aus ihrem Alltag. Sie kommen dabei selbst zu Wort und sind in Fotos sichtbar. Ihr Hintergrund ist verschieden: Olivias Eltern kommen aus Ghana; Stephan ist mit seiner Familie innerhalb Deutschlands von einer Großstadt in ein Dorf umgezogen; Gülcihans Eltern kommen aus der Türkei; Irfan ist erst vor wenigen Monaten aus Kurdistan als unbegleiteter jugendlicher Flüchtling eingereist; Sadber, ein Roma-Mädchen, und ihre Familie stammen aus Mazedonien; Filipp, ein jüdischer Junge, ist vor gut einem Jahr mit seiner Familie aus Russland gekommen. Alle Kinder sind zwischen zehn und zwölf Jahre alt. Es sind drei Jungen und drei Mädchen, die heute in Deutschland leben. Sie repräsentieren jede/r für sich keine

Gruppe, insgesamt geben sie vielmehr ein Bild von tatsächlich bestehender Vielfalt.

Handbuch

Anregungen für den Unterricht

(144 Seiten, 18 x 21 cm, Hardcover)

Neben einer Erläuterung der wichtigsten pädagogischen Ausgangspunkte sowie einem Anhang mit Arbeitsblättern werden im Handbuch je vier Bausteine zu jeder der sechs Geschichten aus dem Lesebuch vorgestellt:

- Ein Baustein zum Kennenlernen des betreffenden Kindes (z.B. was sind die Stärken dieses Kindes? Was habe ich mit ihr/ihm gemeinsam?).
- Zwei Bausteine mit einem thematischen Schwerpunkt (z.B. eine Freundin/einen Freund haben, Umgang mit Zeit, Kleidung und Aussehen, Feste feiern, Auftreten vor anderen).
- Ein Baustein zum Umgang mit Sprache (z.B. Geheimsprachen, Körpersprache, einen Brief/ ein Tagebuch schreiben).

Die methodischen Anregungen im DAS SIND WIR-Projekt sind erfahrungsorientiert, beinhalten verbale und nonverbale Arbeitsweisen und betonen Mehrsprachigkeit positiv.

Videofilm DAS SIND WIR

(VHS, 30 Minuten, Farbe; Produktion: November Film /Berlin; Buch und Regie: Christel und Heinz Blumensath)

In dem Film wird ein Eindruck von der konkreten Unterrichtsarbeit mit dem DAS SIND WIR-Projekt vermittelt: Ein Filmteam begleitete eine Schulklasse in Berlin-Wedding beim Arbeiten mit unterschiedlichen Bausteinen. Auf anschauliche Weise werden pädagogische Ziele des DAS SIND WIR-Projekts verdeutlicht, indem neben der Unterrichtsbeobachtung auch Einschätzungen der gemachten Erfahrungen aus unterschiedlicher Sicht geschildert werden. Der Film eignet sich besonders zur Einführung bei Kollegien, aber auch für Elternabende oder in der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

DAS SIND WIR wurde entwickelt in Zusammenarbeit zwischen dem Anne Frank Haus in Amsterdam sowie dem Institut für Lehrerfortbildung und dem Pädagogisch-

Theologischen Institut in Hamburg. Teile von DAS SIND WIR wurden in allen Schularten und in ländlichen wie städtischen Regionen erprobt in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Herausgegeben vom Anne Frank Haus, Amsterdam, ermöglicht im Rahmen des Programms „Bertelsmann für Toleranz“. Der Videofilm wurde außerdem gefördert durch: Stiftung Preußische Seehandlung/Berlin und Schulbehörde Berlin.

DAS SIND WIR 2: Ein interkulturelles Lernprojekt für Jugendliche

Lernen in Europa - Lernen mit Vielfalt positiv umzugehen

DAS SIND WIR 2 geht von den (Alltags-) Erfahrungen der Jugendlichen aus:

- Wie beschreiben sie ihre wichtigsten persönlichen Herausforderungen - und wie gehen sie damit um?
- Wie erleben sie Vielfalt in ihrer Umgebung?
- Wie können andere Jugendliche durch einen Austausch über die Jugendlichen im Film auch mehr über sich selbst begreifen und in der eigenen Gruppe einander mitteilen?

Lernen in Europa heißt hier: Die Jugendlichen als Subjekte anzuerkennen, ihnen das Wort zu geben und sie zum Handeln zu ermutigen - in einem Europa, das offen bleibt für die Welt auch außerhalb Europas.

Ein interkulturelles Lernprojekt für Jugendliche

DAS SIND WIR 2 richtet sich an 13-16jährige Jugendliche in mehreren europäischen Ländern. Als Basis dient ein Videofilm mit begleitender Zeitung, in dem acht Jugendliche aus vier europäischen Ländern sich selbst vorstellen und von Zukunftsträumen und Alltagsproblemen berichten. Der Titel des Films signalisiert ihr Vertrauen in die eigene Kreativität auch unter schwierigen Bedingungen: Das schaff' ich schon! Dat packen ech! Dat lukt me wel!

DAS SIND WIR 2 eignet sich für die Arbeit in Schule und Jugendarbeit. Neben dem Video und der Zeitung für die Jugendlichen gibt es praktische Anregungen für LehrerInnen und Pädagoginnen in einer Didaktischen Kartei.

Pädagogische Prinzipien von DAS SIND WIR 2

1. Die alltägliche Erlebniswelt von Jugendlichen zum Ausgangspunkt machen - dabei jedoch zu neuen Perspektiven anregen
2. Die Vielfalt von Lebensentwürfen erkennen lassen - dabei jedoch die Möglichkeiten der eigenen Wahl betonen
3. Zukunftsängsten sowie Zukunftshoffnungen Raum geben - dabei jedoch Wege zum persönlichen Handeln aufzeigen
4. Abhängigkeiten von Reizen und Ausgeliefertsein an Reizüberflutungen durchschauen - und ihnen Formen zum Ausdruck eigener Kreativität gegenüberstellen
5. Diskriminierung und Gewalt in ihren politischen, sozialen und psychologischen Strukturen erkennen - und dabei auch solidarisches Handeln üben
6. Weltanschauliche, politische und religiöse Vielfalt sowie Sprachenvielfalt wahrnehmen - und dabei Formen ihrer Kommunizierbarkeit erfahren

Video

(VHS, 30 min., Farbe, acht Porträts von Jugendlichen, Buch und Regie Christel und Heine Blumensath)

Das Projekt geht aus von den täglichen Erfahrungen von Eva und Raoul aus den Niederlanden, Hakan und Anja aus Deutschland, Cathy und Nuno aus Luxemburg und Marina und Florian aus Österreich. Die acht Porträts sind in unabhängig voneinander einsetzbare etwa 3-4-minütige Filmklipps unterteilt. Auf jedem Videoband befindet sich eine nicht untertitelte Version (die ermöglicht, sich in eine nicht oder weniger vertraute Sprache einzuhören) sowie eine deutsch untertitelte Fassung. Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit werden ausdrücklich ermutigt.

Zeitung

(32 Seiten, Farbe)

Mit der Zeitung können die Geschichten der acht Jugendlichen vertieft werden (so gibt es z.B. Interviews mit ihnen nach Abschluss der Filmaufnahmen), auch finden sich hier alle deutschen Untertitel zum Nachlesen. Außer der vier Themen der Didaktischen Kartei (Idole und Ideale, Aussehen und Äußerlichkeiten, Liebe und Freundschaft, Zukunft und Perspektiven) geht es hier auch um Vielfalt in Europa sowie Anregungen zum Nachdenken über Kommunikation und Mehrsprachigkeit.

Didaktische Kartei

Auf 86 Karteikarten werden praktische Hinweise für die Arbeit mit DAS SIND WIR 2 in Schule (verschiedenen Fächern) sowie Jugendarbeit gegeben. Die Hauptthemen sind spannend gestaltet und zugänglich für Jugendliche unterschiedlicher ethnischer Herkunft und lauten:

- Idole und Ideale
- Aussehen und Äußerlichkeiten
- Liebe und Freundschaft
- Zukunft und Perspektiven

Auf den Karten finden sich - neben pädagogischen Überlegungen - auch 160 Vorschläge für Aktivitäten, die von den Jugendlichen auch selbstständig erarbeitet werden können.

Am Anfang jedes Themas gibt es eine Übersichtskarte mit Hinweisen auf den Einsatz in verschiedenen Unterrichtsfächern.

Projekt DAS SIND WIR 2
Aktion Kinder- und Jugendschutz
Feldstr. 120
D-24105 Kiel
Fon: 04 31 / 8 90 77
Fax: 04 31 / 8 90 79
E-Mail: AKJS.SH@t-online.de
www.schleswig-holstein.jugendschutz.de/DSW2

Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien

Vortrag von Dr. Paul Mecheril, Universität Bielefeld

In den 80er-Jahren des zurückliegenden Jahrhunderts hat sich in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit der Begriff der "Multikulturellen Gesellschaft" als Beschreibung eines gesellschaftlichen Zustandes kultureller, nationaler und ethnischer Pluralität eingebürgert. Mit diesem Begriff verband sich der Versuch, die Realität einer Gesellschaft zu beschreiben, die sich nicht nur vorübergehend und nicht allein in einer bestimmten Hinsicht, sondern dauerhaft und unübersehbar aus unterschiedlichen "kulturellen Gruppen" zusammensetzt.

Nach einer ersten Euphorie, im Zuge derer der Ausdruck eher naiv benutzt werden konnte, sind sehr schnell etliche Probleme benannt worden, die sich mit dem Begriff verbinden. Der erste Teil der Ausführungen des vorliegenden Textes widmet sich nun solchen Problemen des Konzeptes der „Multikulturellen Gesellschaft“, die für die Konstruktion des Anderen verantwortlich sind. Anschließend wird zu fragen sein, was in Abgrenzung zu der fixierenden Erschaffung und Bestärkung des Anderen im Multikulturalismus eine „Anerkennung des Anderen“ bedeuten kann. Im dritten Teil gehe ich auf Paradoxien und Grenzen ein, die sich mit dem Versuch der Anerkennung verbinden.

a) Fixierende Konstruktion des Anderen im Multikulturalismus

Prinzipiell ist das Nachdenken über Bezeichnungen und über sie vermittelte Verständnisse insofern wichtig, als Begriffe und Konzepte Gegenstandsbereiche konstituieren. Wenn wir feststellen, dass wir in einer Realität der Differenz leben, hat dies andere Handlungskonsequenzen, als wenn wir sagen, dass wir in einer Welt der Gemeinsamkeit oder auch in einer Welt der Ungleichheit leben. Sozialwissenschaftliche Diagnosen über gesellschaftliche Sachverhalte haben soziale Folgen

und sind mithin als soziale Phänomene zu betrachten. So ist beispielsweise aus der Pädagogik und insbesondere der so genannten "Ausländerpädagogik" bekannt, wie aus Diagnosen etwa über Identität (sdiffusion) und Kultur(konflikt) professionelle Begriffe und Handlungskonzepte erwachsen, die einerseits Defizit-Bilder über Migrantinnen und Migranten fest-schreiben, andererseits strukturelle Bedingungen der Entstehung potenzieller individueller Belastungen ausblenden.

Der Begriff der "Multikulturellen Gesellschaft" ist eine Diagnose über den Sachverhalt gesellschaftlicher Pluralität und Diversität, der erkenntnisbezogene, aber auch soziale Folgen hat, welche insofern problematisch sind, als sie Vorstellungen und Bilder von „kulturell“ oder „ethnisch“ Anderen zeichnen, die diese Anderen in ihrer Handlungsfähigkeit eher einengen als unterstützen.

Allgemein kann der Begriff Multikulturalität dahingehend problematisiert werden, dass mit ihm eine Festschreibung und ein Starkmachen von Unterschieden - etwa auf der Ebene von Nation oder Ethnie - betrieben wird. Der Kulturbegriff in der Rede von Multikulturalität ist häufig schlicht mit Nationalität verknüpft. Kulturelle Zugehörigkeit wird über nationale Zugehörigkeit definiert. Damit trägt der Begriff Multikulturalität zur Stärkung des nationalstaatlichen Denkens bei, das "Wir" und "Nicht-Wir" - gelegentlich in einer fraglosen Art und Weise - als Funktion nationalstaatlicher Zugehörigkeit begreift. Eine multikulturelle Gesellschaft besteht aus nationalen Gruppen. Durch diese Perspektive wird die Bedeutung des Nationalen für die Unterscheidbarkeit von Gruppen in den Vordergrund gerückt. Eine andere Assoziation ist die mit Ethnizität. Multikulturelle Gesellschaften bestehen in dieser Variante aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen. Hier wird mit dem Begriff der multikulturellen Gesellschaft ein Stark-machen des Ethnischen, der ethnischen Differenz betrieben, was zuweilen das Ethnische erst erzeugt.

Wenn wir von Multikulturalität reden, dann gehen wir davon aus, dass es Differenzen gibt und bestärken in der Rede von den

Unterschieden diese Unterschiede. Die multikulturelle Gesellschaft besteht aus Türken, Italienerinnen, Deutschen, Marokkanern ..., und diese Rede ist darauf angewiesen, dass die konstatierte Unterschiedlichkeit, die Distinktion der Personengruppen, gewahrt bleibt. Im Rahmen dieser Differenzfeststellung wird der und die Andere als national, kulturell und/oder ethnisch anders erkannt. Die Multikulturelle Gesellschaft unterscheidet, indem sie durch die Brille nationaler, ethnischer und kultureller Differenzen schaut und das Andere als national, ethnisch und kulturell anders konstruiert: Nationalisierung - also das Unterscheiden zwischen "Wir" und "Nicht-Wir" in einer nationalen Semantik -, Ethnisierung - also der Prozess der Zuschreibung ethnischer Zugehörigkeit - und Kulturalisierung - der Prozess, in dem die kulturelle Herkunft und Position von Menschen als hervorstechendes und prägendes Merkmal für Identität und Verhalten dieser Person angesehen wird - sind die bekannten Verfahren der Erzeugung des Anderen im Multikulturalismus. Diese Festlegungen und Fokussierungen sind insbesondere dann problematisch, wenn "Kultur" oder ethnische oder nationale Gruppenzugehörigkeit auf bloße Inhaltlichkeit reduziert und wenn der Unterschied zwischen Personengruppen ganz auf Unterschiede zwischen kulturellen Praktiken beschränkt wird. Dies ist aber eine ganz unzutreffende Perspektive auf soziale Verhältnisse, blendet sie doch die Dimension der ökonomischen, politischen, sozialen und rechtlichen Ungleichheit aus.

In dieser Ausblendung wird eine spezifische Festlegung des und der Anderen betrieben. In einer multikulturellen Gesellschaft ist klar, wer die je Anderen sind, es sind jeweils die, die nicht zu meiner "Kultur" gehören, die Türkinnen, Italiener, Deutschen, Marokkanerinnen... Hierbei kann diese Konstruktion des und der Anderen xenophob motiviert sein: Der konstruierte Andere wird zurückgewiesen, weil seinem konstruierten Anderssein ein vermeintliches Bedrohungspotenzial innewohne. Aber auch - was wir vor allem eher bei den "Ausländerfreunden" vorfinden - die exotistisch motivierte Fixierung des

und der Anderen ist bekannt:¹³ Die Andere wird dabei ganz auf ihr faszinierendes Anderssein festgelegt, das fortan gehalten ist, den Standards der schillernden, betörenden, beeindruckenden, ablenkenden Andersheit zu genügen.

Das Moment der Exotisierung weist auf ein anderes Kennzeichen des Multikulturalismus hin, dass er nämlich eine Egalität suggeriert, die tatsächlich nicht vorhanden ist. Er unterschlägt, dass im Hinblick auf die Macht zu bestimmen, wer die Anderen sind, die Verhältnisse ungleich sind. Der Multikulturalismus verhindert die Auseinandersetzung damit, wer die gesellschaftliche Definitionsmacht besitzt, das Andere als Andere zu klassifizieren und zu behandeln. Der Multikulturalitäts-Begriff suggeriert mithin - dies ist eine zentrale Kritik - eine Gleichheit, die nicht vorhanden ist. Multikulturalität kann somit als Begriff verstanden werden, der bestehende Machtunterschiede nicht nur nicht in den Blick nimmt, sondern auch verschleiert.

Zum Teil werden diese Unterschiede auf der Ebene der zugestandenen Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen und Strukturen auch ganz offen in Multikulturalismus-Konzepten bejaht. So heißt Multikulturalismus im Verständnis der so genannten Neuen Rechten: Wir leben in der Weise in einem pluralen gesellschaftlichen Zustand, dass bestimmten "kulturellen" Gruppen legitimerweise weniger Rechte und Möglichkeiten der Gestaltung der gesellschaftlichen Realität zukommen als anderen, und diese Ungleichheit soll auch bestehen bleiben.

Mit diesem Multikulturalitäts-Begriff, wird das ungleiche Verhältnis von Mehrheit und Minderheiten bejaht und festgeschrieben. Multikulturalität ist ein Ausdruck, der mit Egalität assoziiert ist. Diese Konnotation und Aura des Ausdrucks hat den Effekt, dass im Zuge einer Multikulturalitäts-Rhetorik der Bestand des Unrechts gewahrt bleibt.

¹³ Die Unterscheidung Xenophobie-Exotismus geht auf einen Vorschlag des Ethnopschoanalytikers Mario Erdheim zurück (1992).

Eine gewisse Vorsicht – darauf macht die Kritik am Begriff aufmerksam – ist im Umgang mit dem Multikulturalitäts-Begriff somit angeraten. Vorsichtig hat die Handhabung auch deshalb zu sein, weil die Festbeschreibung der als unterschiedlich begriffenen Kulturen wenig Raum für Veränderung, für Dynamik, für Austausch und Mischung zulässt. Multikulturalität ist ein Begriff, in dem eher eine Bestandsaufnahme der vorhandenen und konstruierten Differenzen vorgenommen wird, als ein Konzept, das Bewegung und Neugestaltung denkt. Multikulturalität ist ein Begriff, der darauf angewiesen ist, dass das Unterschiedene auch unterscheidbar bleibt. Seiner eigenen Existenz zuliebe muss der Begriff also an einer Bewahrung von in traditionellen Termini festgestellten Unterschieden arbeiten.

Vor dem Hintergrund dieser Gefahren und Probleme des Fokus auf „kulturelle Differenz“ könnte es nun nahe liegen, im Rahmen einer Pädagogik, die sich mit Pluralität und Diversität beschäftigt, auf einen Begriff des und der kulturell Anderen zu verzichten, also für eine Pädagogik einzutreten, die ihre Angebote unterschiedslos – in einem universellen Egalitarismus – anbietet.

Mit einem Zitat von Simone de Beauvoir (1968, S. 9) will ich aber verdeutlichen, dass der Verzicht auf einen Begriff des Anderen aus der Perspektive der Betroffenen keine Ermöglichung von Handlungen, sondern eine Konservierung der Unmöglichkeit zum Handeln bedeutete: "Wenn man die Begriffe des Ewigweiblichen, der Schwarzen Seele, des Jüdischen Charakters ablehnt, so heißt das nicht leugnen, dass es heute Juden, Schwarze und Frauen gibt: Diese Verneinung bedeutet für die Betroffenen keine Befreiung, sondern nur eine unendliche Ausflucht."

Eine unendliche Ausrede der Dominanzverhältnisse besteht darin, Juden, Schwarze und Frauen nicht in der durch Dominanzverhältnisse geformten Spezifität ihrer Lebenssituation zur Kenntnis zu nehmen. Und die Verleugnung von Differenz ist ein probates Mittel der Verleugnung, der Verdrängung, der rationalisierenden Abwehr des und der Anderen. Es hilft also nicht,

aus der Kritik am Begriff des Multikulturalismus auf ein Konzept des „Kulturell Anderen“ zu verzichten. Denn dieser Verzicht bedeutete eine Ignoranz der auch durch Prozesse der Zuschreibung, der auch über identitäre Optionsverengung erzeugten, in jedem Fall der in Strukturen der Dominanz gebildeten Wirklichkeit des Andersseins.¹⁴

Ich glaube, dass die wechselseitige Zurenkenntnisnahme und die Frage, wie dies möglich sein soll, eine der zentralen Fragen der theoretischen Debatte über den auch pädagogischen Umgang mit Diversität und Pluralität ist. Die theoretischen Ansätze, die die Frage der Zurenkenntnisnahme am deutlichsten benennen und befragbar machen, sind Anerkennungstheoretischer Herkunft. Deshalb will ich hier zunächst eine Skizze des Begriffs der Anerkennung des und der Anderen präsentieren, um dann auf einige Paradoxien aufmerksam zu machen, die diesen Ansatz kennzeichnen, nicht, um für die Überwindung der Paradoxien zu plädieren, sondern um herauszustellen, dass es pädagogisches Handeln – auch in interkulturellen Kontexten – jenseits von Paradoxien nicht gibt.

b) Was heißt Anerkennung des Anderen?

Aufgabe zeitgenössischer kritischer Gesellschaftstheorie sei es, so formuliert Seyla Benhabib (1999, S. 13) im Rahmen ihrer im Juni 1997 gehaltenen Max Horkheimer Vorlesungen in Frankfurt am Main, Klarheit über die neue Politik der Identität/Differenz zu gewinnen, innerhalb derer kulturelle und ethnische Gruppierungen Rechte und Handlungsräume legitimer- und traditionellerweise besitzen, aber auch einfordern. Wenn wir uns die Grundkonzepte vergegenwärtigen, die den pädagogischen Bemühungen im Umgang mit Identität / Differenz zugrunde liegen, dann kann die Entwicklung der Disziplin als eine verstanden werden, die ihre Schwerpunktsetzung von

¹⁴ Freilich gilt auch für „kulturell und ethnisch Andere“, dass dieses Anderssein nicht den bedeutsamsten Aspekt ihrer Lebenssituation bezeichnen muss. In diesem Aufsatz hebe ich diesen Aspekt aber in einer analytischen Operation in den Vordergrund.

der Betonung der *Assimilation*serfordernis hin zur Herausstellung der Notwendigkeit, universelle *Gerechtigkeitsmaßstäbe* anzuwenden, verlagerte, um schließlich den Prozess der Klärung von Identitäts- und Differenzpolitiken auf den Gedanken der *Anerkennung* zu beziehen. Diese dritte Politik der Identität und Differenz sei hier nun ein wenig genauer betrachtet.¹⁵

Anerkennung umfasst immer zwei Momente, das der Identifikation und das der Achtung. An-Erkennung beschreibt eine Art von Achtung, die auf einem Zur-Kennntnis-Nehmen gründet. Um jemanden zu achten, ist es notwendig, ihn und sie zunächst erkannt zu haben. Und jeder Prozess der identifizierenden Wahrnehmung einer Person leitet zu der Frage über, ob die Identifizierte auch respektiert werden soll und kann.

Auf der Ebene sowohl der Identifikation als auch der Achtung kann nun das Verhältnis von Selbst(an)erkennung und (An)erkennung durch Andere betrachtet werden: Selbsterkennung und Fremderkennung, Selbstanerkennung und Fremdanerkennung sind zwei Dimensionen sozialer Anerkennung. Hierbei ist davon auszugehen, dass Selbst-Anerkennung sich letztlich nur in Strukturen der Anerkennung durch Andere entwickeln kann. Die Anerkennung durch Andere ist der Selbst-Anerkennung vorgelagert. Missachtungsformen wie Vergewaltigung oder Misshandlung als Gegenteil emotionaler Zuwendung, Entrechtung und Ausschließung als Gegenteil kognitiver Achtung sowie Entwürdigung und Beleidigung als Gegenteil sozialer Wertschätzung (Honneth, 1994; insbes. S. 148ff) verhindern die Ausbildung respektvoller Selbstbeziehungen.

Anerkennung bedeutet nun aber nicht nur, dass allein den Selbstbeschreibungen der Subjekte zu folgen sei. Anerkennung ist nicht schlicht mit wertschätzender Empathie gleichzusetzen, sondern in Anerkennungsprozessen geht es um eine „gerichtete Anerkennung“. Damit ist zwei-

erlei gemeint: Zum einen beziehen sich Anerkennungsprozesse normativ auf solche Lebensformen und –weisen, die das Prinzip der Wechselseitigkeit der Anerkennung von Lebensweisen und –formen nicht außer Kraft setzen. Anerkennungsprozesse können ausschließlich, wollen sie sich selbst nicht aufheben, im grundsätzlichen Rahmen von Reziprozität stattfinden. Zum Zweiten geht es bei Anerkennungsprozessen – über eine bloße Nachfolge hinausgehend – immer auch um eine „Anerkennung als“, genauer um eine „Anerkennung als Subjekt“. Die Anerkennungsbemühung ist nicht ungerichtet, sondern bemüht sich um bestimmte Resultate, die um den Begriff der *Handlungsfähigkeit* kreisen.

Es geht - mit Bezug auf das oben angeführte Zitat von Simone de Beauvoir - um die Anerkennung von Frauen, Schwarzen und Juden, so dass sie als handlungsfähige Subjekte in Erscheinung treten, die sich in einer ihnen entsprechenden Art und Weise in unterschiedlichen Sphären der intersubjektiven und sozialen Realität entfalten und darstellen können.

"Subjekt" spezifiziert das Verhältnis eines Individuums zu einer sozialen Gemeinschaft. Der Ausdruck weist auf keine Substanz hin, sondern ist vielmehr als relationaler Begriff zu verstehen, der Auskunft gibt über die (wandelbare und kontextspezifische) Position, die ein Individuum in einem sozialen Kontext einnimmt und aufgrund derer ihm bestimmte Ansprüche erwachsen. Die relationale Auffassung von Subjekt bringt es als *dynamisches und kontextgebundenes Phänomen* zur Geltung. Die Relation, die in dem Subjektbegriff zum Ausdruck kommt, zielt idealer Weise auf zweierlei: Zum einen, dass das Individuum (in seinem Status als Subjekt) in unterschiedlichen Sphären der intersubjektiven und sozialen Realität sich selbst entfalten und darstellen kann; zum anderen, dass es an den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen teilnehmen kann, die zum Thema haben und regeln, welche Formen individueller oder gemeinschaftlicher Darstellung (nicht) anerkenntbar sind und zu vorläufig verbindlichen intersubjektiven Resultaten führen. Diese Anerkennung der Anderen als handlungsfähige Subjekte ist

¹⁵ Die nachfolgenden Ausführungen gehen auf einen Aufsatz zurück, den ich mit Siavash Miandashti und Hubert Kötter geschrieben habe (1997).

nicht allein darauf bezogen, individuellen Selbstbeschreibungen zu folgen, sondern zielt vor allem darauf, Strukturen zu ermöglichen, in denen Handlungsfähigkeit als Darstellung und Beteiligung in sozialen und intersubjektiven Räumen sinnvoll wird, sich bewährt und entwickeln kann.

Nun können drei analytische Ebenen unterschieden werden, auf denen Individuen den Subjekt-Status erfahren und praktizieren. Diese Ebenen bezeichnen gewissermaßen Sphären der Subjektivität: die politische, soziale und personale Sphäre. Um zu einem vollends entfaltenen Subjektstatus zu gelangen, so der idealtypische Ausgangspunkt der Überlegungen, ist es notwendig, in allen drei Sphären als Subjekt zur Kenntnis genommen und geachtet zu werden. Menschen kommt idealerweise der volle Status als Subjekt zu, wenn sie im Rahmen ihrer je relevanten sozialräumlichen Verortung als politisches, soziales und personales Subjekt anerkannt werden und sich selbst als Subjekte identifizieren und achten.

1. Anerkennung als politisches Subjekt

Pädagogische Arbeit, die zur Anerkennung von Anderen als Subjekte beitragen möchte, muss sich auch auf die politische Dimension beziehen, weil der Subjektstatus sich letztlich darin konstituiert, in politischen Räumen handlungsfähig zu sein. Es geht hier um die Unterstützung, Stärkung und Ermöglichung von Möglichkeiten der stellungshemenden Einflussnahme auf relevante Lebenskontexte und Partizipationsstrukturen.

Ein Grundsatz der Moderne besteht darin, dass Individuen - unabhängig von spezifischen Merkmalen, die ihre Identität charakterisieren - auf einer rechtlichen Ebene als gleich in dem Sinne anerkannt werden, als ihnen gleiche Rechte und Pflichten als Mitglieder der Gesellschaft zukommen. Unter dieser Maxime wird die Integration der Gesellschaft dadurch ermöglicht, dass "freie" Subjekte sich wechselseitig als handlungsfähige und mitbestimmungsbehaftete Mitglieder der Gesellschaft anerkennen. Dieser Form gesellschaftlicher Integration liegt eine Politik zugrunde, die einzelne Individuen als politische Subjekte

anerkennt und jedem Subjekt die Möglichkeit bietet, sich als Bürger des Staates an den Auseinandersetzungen der politischen und gesellschaftlichen Willensbildung zu beteiligen und dadurch seine Interessen zu vertreten. Politische Anerkennung des Subjekts ist das demokratische Mittel, mit dem versucht wird, Menschen die Möglichkeit zu geben, ihr Leben selbst zu gestalten, ohne dabei die Gestaltungsentwürfe anderer zu ignorieren.

Im Unterschied zu anderen Gesellschaftsformationen, in denen sich Individuen primär nur im Rahmen von politischen, kulturellen, religiösen oder ökonomischen Zwängen verstehen können, nehmen Individuen in demokratischen Gesellschaften an den Strukturen und Prozessen öffentlicher Meinungsbildung aufgrund ihres Status´ als politisches Subjekt teil. Das demokratische Subjektverständnis konzipiert das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft in der Weise, dass Subjekte als handlungsfähige Wesen verstanden werden, die auf die Gestaltung des gesamtgesellschaftlichen Konzeptes, deren Teil sie sind, stellungnehmend Einfluss nehmen.

Das Staatsangehörigkeitsgesetz und das Ausländergesetz bestimmen Kernpunkte der Diskussion über die Anerkennung des Individuums als politisches Subjekt, weil diese Rechte das politische Leben in der Weise organisieren, dass sie festlegen, wer sich politisch an der Entwicklung der Gesellschaft beteiligen darf und wer nicht. Politische Rechte wie z. B. das Wahlrecht, Aufenthaltsrecht oder die Bürgerrechte spielen die vordergründig wichtigste Rolle bei der Verwirklichung von gesellschaftlicher Partizipation. Denn durch politische Beteiligung wird der Zugang zu gesellschaftlicher Einflussnahme gesichert und erleichtert. Freilich sind hier – im Zuge der Erörterung bürgerrechtlicher Beteiligungsformen - neben dem formellen Zugang qua Mitgliedschaft auch informelle Aspekte des Zugangs zum öffentlichen Raum politischen Handelns wirksam. Rassismus und unbemannte Habitushierarchien sind Beispiele für Momente, die Möglichkeiten politischer Handlungsfähigkeit etwa in einem kommunalen Raum oder dem politischen Raum einer Hausgemeinschaft gleichsam jenseits

von formellen Regelungen regulieren (genauer Mecheril, 2000).

2. Anerkennung als soziales Subjekt

Menschen sind soziale Wesen. Im Rahmen sozialer Kontexte entwickeln sie Selbstverständnisse und Praxen der Selbstdarstellung. Die Zugehörigkeit von Individuen zu sozialen Gemeinschaften ist der Hintergrund, vor dem Individuen das werden, was sie sind. Zugleich ist die Zugehörigkeit zu Gemeinschaften der Hintergrund dessen, dass Individuen das darstellen, zur Geltung bringen und auch verändern können, was sie sind. Wer etwa im Rahmen eines sozialen Zusammenhangs eine Sprache erlernt, Vorlieben entwickelt oder normative Verständnisse ausbildet, ist darauf angewiesen, will er oder sie diese Sprache, Vorlieben und Verständnisse pflegen, auf diesen Rahmen zurückgreifen zu können.

Menschen sind in dem Sinne soziale Wesen, als sie nur als soziale Wesen ihr spezifisches So-Sein ausbilden können. Zugleich sind die einzelnen auf das Vorhandensein der sozialen Kontexte, in denen sie ihre Identität entwickelt haben, angewiesen, weil sie allein in diesen Kontexten die spezifischen Selbstverständnisse und Selbstpraxen realisieren, aber auch verändern können. Unter einer Anerkennungstheoretischen Perspektive wird es somit erforderlich, für Strukturen einzutreten, in denen es Individuen möglich ist, ihren sozialen Subjekt-Status leben zu können.

Die Frage nach sozialer Anerkennung hat unter Bedingungen der Moderne an Bedeutung gewonnen, da in diesem Rahmen das Bemühen um Anerkennung missglücken kann. "Neu", schreibt Charles Taylor (1993, S. 24), "ist daher nicht das Bedürfnis nach Anerkennung, neu ist vielmehr, dass wir in Verhältnissen leben, in denen das Streben nach Anerkennung scheitern kann." Stärkung und Sicherung der Kontexte sozialer Zugehörigkeit von Individuen stellt sich im Rahmen anerkennungstheoretischer Ansätze als sinnvolle Perspektive dar. Das Engagement für die Erhaltung von sozialen Kontexten - wie ethnische Gemeinschaften oder Kulturen - darf nun aber in kritischer Absetzung von Taylor und mit Jürgen Habermas (1993)

nicht als eine Art ethnischer "Artenschutz" missverstanden werden, sondern findet seine Legitimation darin, dass erst die Anerkennung von Gemeinschaften garantiert, dass ihre Mitglieder über die Möglichkeit verfügen, sich als je spezifisches soziales Wesen zu verstehen und ihr jeweiliges Verständnis als soziales Wesen zu kultivieren.

Wenn eine pädagogische Perspektive darin besteht, für die Handlungsfähigkeit Anderer einzutreten, dann ist zu beachten, dass Handlungsfähigkeit der und des Einzelnen auf soziale Kontexte angewiesen ist, die dem Handlungsvermögen entsprechen. Wichtig ist hier natürlich, soziale Kontexte nicht mit nationaler Kultur gleichzusetzen; es geht also nicht allein um die Diskussion der Frage, inwiefern es erforderlich ist, für die Anerkennung kulturell-ethnischer Gruppen im Sinne eines Engagements für Gruppenrechte einzutreten (zur Diskussion von Gruppenrechten: Kymlicka, 1995), sondern zunächst einmal um die Fähigkeit, den je relevanten sozialen Kontext zu erkennen. Dieser kann durch die Zugehörigkeit zu einer „ethnisch-kulturellen“ Gruppe gerahmt werden, der relevante sozio-kulturelle Kontext kann aber auch in einem Stadtviertel bestehen, in dem die Diversität und Vielfalt von Ethnien und nationalkulturellen Minderheiten den Raum bezeichnet, dem das individuelle Handlungsvermögen gewissermaßen antwortet. Mit Bezug auf die Anerkennung als soziales Subjekt ergibt sich als pädagogische Aufgabe somit ein genaues und „fallspezifisches“ Hinsehen, das je neue relevante Zugehörigkeitsräume, aber auch individuelle Zugehörigkeitsverständnisse identifiziert und im Hinblick auf ihre Anerkennbarkeit befragt.

3. Anerkennung als personales Subjekt

Der personale Subjekt-Status kann als die grundlegendste der drei unter analytischen Gesichtspunkten unterschiedenen Subjekt-Ebenen verstanden werden. Mit dem personalen Subjekt-Status ist angezeigt, dass Personen handlungsfähige und unververtretbare Subjekte sind, die über jene Mittel verfügen, um sich selbst darzustellen und zu entwickeln. Grundlage der Erlangung

des personalen Subjektstatus ist ein prinzipielles Zugeständnis und die prinzipielle Möglichkeit von individueller Freiheit des Erlebens und des Handelns der einzelnen (eine Freiheit, welche in der normativen Differenzierung ihr Profil gewinnt, dass sie wiederum anderen eben diese Freiheit zugesteht). Nur wer prinzipiell in der Lage ist, in Bezug auf für sich selbst bedeutsame Aspekte Stellungnahmen zu entwickeln und handlungsrelevant darzustellen, kann sich als personales Subjekt anerkennen.

Personaler Subjektstatus kommt Individuen dann zu, wenn sie über die Mittel verfügen, sich in Selbst- und Weltverhältnissen zu konstituieren. Insofern ist mit diesem Status eine kritische Distanz angelegt, die der und die Einzelne in Bezug auf seine Mitgliedschaft zu politischen Kontexten und ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gemeinschaften geltend machen muss, will er oder sie sich als personales Subjekt verstehen können. Erst der personale Subjektstatus bringt die Unabhängigkeit (im Sinne von Freiheit, nicht aber im Sinne von Souveränität) und Verantwortung von Individuen zum Ausdruck, sich im Kontext ihrer inneren und äußeren Abhängigkeiten, Eingebundenheiten, Zwänge und Grenzen in ihrem Subjekt-Status performativ zu verwirklichen. Gelingende Identität kann sich nur bilden, „wenn das Subjekt sich stets auch in Absetzung gegen andere als anders begreifen und von ihm als anderes begriffen und anerkannt werden kann. Unterschiedenheit muß dann auch heißen, sich von anderen *als den anderen der Gemeinschaft* zu unterscheiden“ (Rössler, 1992, S. 80).

Von den sozialen Bedingungen, aufgrund derer es Menschen möglich ist, Stellungnahmen zu formulieren und im Zuge dieses Vermögens personalen Subjektstatus zu entwickeln und zu bewahren, möchte ich hier nur die grundlegendsten Bedingungen ansprechen: garantierte psychische und physische Unversehrtheit.

Subjektive Freiheit gründet in einer grundlegenden Weise in dem Selbstbestimmungsrecht über den eigenen Körper. Nur wer sich darüber im Klaren sein kann, dass über den eigenen Körper nicht in erster Linie andere verfügen, kann sich selbst als Subjekt verstehen. Die Würde und Unan-

astbarkeit des Körpers ist Grundlage der Entwicklung eines personalen Subjektstatus'. Deshalb besteht eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe darin, die Körper der Gesellschaftsmitglieder zu schützen. Für Menschen mit erkennbarem Migrationshintergrund gewinnt diese Aufgabe insofern eine Bedeutung, als sie nur unzureichend erfüllt wird: Wir leben in einer rassistischen Gesellschaft.

Rassismus ist eine Form des Angriffs gegen "die anderen Körper". Rassismuserfahrungen sind Folgen einer Konstruktion von naturalisierten Differenzen, die der Bewahrung von Machtverhältnissen dienen. Im Rassismus ist der Subjektstatus der negativ vom Rassismus Betroffenen aufgehoben. Und in Rassismuserfahrungen werden Menschen mit diesem aufgehobenen oder nicht vorhandenen Status konfrontiert. Für eine „Pädagogik der Anerkennung“ bedeutet dies: So wie es ein normativ auf Handlungsfähigkeit zielendes pädagogisches Zurkenntnisnehmen von Frauen nicht ohne eine antisexistische Ausrichtung geben kann, so kann es auch kein Zurkenntnisnehmen der „Anderen“ ohne anti-rassistische Perspektive geben.

c) Paradoxien der Anerkennung

Anerkennung ist ein epistemisch-normatives Projekt; identifizierend erkennt es, achtend anerkennt es. Und wie jedes soziale Projekt muss das Anerkennungsprojekt in der spezifischen Weise verstanden werden, in der es sich zu Systemen der Macht verhält. Sobald soziale Anerkennung als Forderung oder Vorhabe konkret wird, schließt sie aus.

Anerkennung des Anderen schließt das Andere aus

In jedem expliziten Modell der Anerkennung des kulturell Anderen finden sich Annahmen darüber, was "Wir" sind oder sein sollten. Jedes Anerkennungsmodell muss darüber Auskunft geben, was und wer anerkannt werden kann und nicht. Sobald Anerkennungsmodelle bemüht werden, um beispielsweise Auskunft über Fragen des Multikulturalismus, der Regelung territorialer, kultureller oder politischer Aufnahme von Personen zu geben, die um diese Auf-

nahme ersuchen, werden "Wir"-Vorstellungen mobilisiert. Dies geschieht - um eine bildungsbürgerliche Gegenüberstellung zu bemühen - sowohl an den Stammischen als auch in sozialwissenschaftlichen Debatten.

Erst die Frage der Regelung eines Zugangs zur imaginär oder anders konstituierten Gemeinschaft macht es erforderlich, über formelle Kriterien des Zugangs nachzudenken und diese Kriterien zu explizieren. Sobald aber Kriterien angegeben werden, findet zweierlei statt: Erstens erstarkt die homogenisierende Rede von "Wir", und zweitens wird nunmehr die Grenze der wie auch immer gearteten Zumutung benannt und damit gefestigt. Jede Politik der Anerkennung kann folglich in dem Sinne als produktiv bezeichnet werden, als sie die Grenze der Anerkennbarkeit benennt und durch diese Benennung die imaginäre Linie zieht, bis zu der *wir* noch von "wir" sprechen können. Über diese Linie gehen wir nicht hinaus, weil wir dazu nicht willens, nicht bereit oder nicht in der Lage sind.

Jede Anerkennungspolitik kann mithin nur Derivate ihrer selbst zulassen und achten. Das radikal und tatsächlich Andere wird nicht einbezogen und kann auch gar nicht einbezogen werden. Es muss ausgeschlossen bleiben, weil ansonsten der Ort, von dem aus Anerkennung formuliert und praktisch wird, aufgegeben würde. Ist erst einmal die tatsächliche Grenze der Zumutung durch das Fremde, das kulturell Andere, benannt, findet nicht ein Einbezug, sondern der Ausschluss des Anderen statt. Dies ist die unhintergehbare Voraussetzung jeder Anerkennungspolitik. Sie lässt allenfalls domestizierte Varianten des Anderen zu; diese werden - gerne von moralischen Gesten der Großzügigkeit untermalt - aufgenommen. "Muslimische Fundamentalisten" aber, "kriminelle Ausländer" oder wie auch immer die Konkretisierung des radikal Anderen im Diskurs des Multikulturalismus aussieht, müssen wie (latent wilde) Hunde, die den ordnungsgemäßen Ablauf in einem Fleischerladen gefährden, draußen bleiben. Mit der Benennung und dem Ausschluss des radikal Anderen findet zugleich eine Stärkung des Eigenen statt. "Wir", die wir durch den mühevollen Diskurs des Multikulturalismus uns selbst erkannt haben und

nunmehr Kopien unserer selbst zulassen, teilen eine alltagsweltliche (Charles Taylor) oder eine politische (Jürgen Habermas) Kultur. Sowohl im Modell der Notwendigkeit einer geteilten alltagsweltlichen Tradition, als auch im Modell einer geteilten politischen Kultur, wird immer zweierlei explizit: ein normatives Verständnis dessen, wer "wir" sind, und ein Verständnis dessen, wer das radikal Andere ist.

Anerkennung re-produziert die Anderen

Sobald etwa im Rahmen eines Ansatzes, den Jürgen Habermas (1996, S. 58) als "differenz-empfindlichen Universalismus" bezeichnet hat, der und die Andere erkannt wird, findet eine Festschreibung des domestizierten Anderen als Anderer statt. Der differenzempfindliche Universalismus verlangt einen reziprok gleichmäßigen Respekt "von der Art einer *nicht-nivellierenden* und *nicht beschlagnahmenden* Einbeziehung des Anderen *in seiner Andersheit*" (ebd.). Das Problem der Einbeziehung etwa des Anderen in seiner Andersheit, besteht darin, dass sie im Akt der Anerkennung die Logik, die das Anderssein produzierte, reproduziert wird.

Der subjektivierende Einbezug der Individuen, etwa dadurch, dass sie in ihrem politischen, sozialen und personalen Subjektstatus anerkannt werden, ist zunächst eine Vereinnahmung durch eine Realität, die inhaltlich und performativ vorgibt, wie Anerkennung etwa mit Blick auf politische Partizipation, soziale Wohlfahrt oder individuelle Freiheit aussieht. Nicht ein vorgängiges Subjekt wird in einem freien Akt der Repräsentation einbezogen, das Subjekt konstituiert sich vielmehr im Prozess der einbeziehenden Anerkennung. Dieser Prozess der Anerkennung der kulturell Anderen als Subjekte, ihre Subjektivierung, der Prozess, der sie zu handlungsfähigen Subjekten macht, verlangt von ihnen, dass sie sich in jener vorherrschenden gesellschaftlichen und diskursiven Struktur darstellen, einordnen, begreifen und artikulieren, in der Subjekt-Sein überhaupt und dieses je spezifische Subjekt-Sein möglich ist.

Kulturell Andere, so sie anerkannt werden wollen, müssen hierbei zunächst lernen, ihre Erfahrungen so zu kodieren, einzuschränken und auszulegen, dass sie vernehmbar werden. Weiterhin sind sie gehalten, da dieser zu- und eingeschriebene Status ein signifikanter Aspekt ihrer selbst ist, fortwährend auf ihr Anderssein Bezug zu nehmen; dies können sie nur in den Kategorien bewerkstelligen, die ihnen in den dominanten Diskursen, in denen sie verstrickt und mit denen sie ambivalent verbunden sind, angeboten werden. Der Versuch Anderer, sich im Rahmen der bestehenden Strukturen als "Subjekt" zu verstehen, zu artikulieren und einzubringen, reproduziert mithin genau jene Struktur, die mit der Kategorie dieses Anderen operiert und das Andere erst hervorbringt.

Aus diesen Paradoxien folgt für eine Pädagogik, die auf die Anerkennung des Anderen setzt, eine paradoxe Handlungsperspektive. Einerseits sollte sie von dem Versuch orientiert sein, die Grenzen, die zwischen anerkennbaren Anderen und nicht-anerkennbaren Anderen liegen, stetig so hinauszuschieben, dass weniger „Anderes“ exkludiert werden muss. Andererseits muss sie sich in der Einbeziehung der kulturell Anderen gleichsam sogleich davon distanzieren, dass dieser Einbezug der Differenz zwischen Anderem und Nicht-Anderem geschuldet ist und zwar ohne auf einen differenzunempfindlichen Egalitarismus zurückzuziehen. Eine solche mehrwertige Handlungsperspektive erfordert nicht schlicht „Interkulturelle Kompetenz“ im Sinne des technokratischen Vermögens Interaktionssituationen „kultureller“ Divergenz professionell zu bestehen. Es geht vielmehr bei paradoxen Handlungsorientierungen um ein professionelles Tun, das durch „*kommunikative Reflexivität*“ gekennzeichnet ist.

Professionelle Handlungen und Strukturen werden daraufhin befragt, inwiefern sie zu einer Ausschließung des Anderen und/oder zu einer reproduktiven Erschaffung des Anderen beitragen. Sowohl Ausschluss als auch die reproduktive Erschaffung des Anderen durch professionelles Anerkennungshandeln sind unvermeid-

lich. Es ist allerdings möglich, die spezifischen Formen von Ausschluss und Erschaffung an den konkreten Orten, an denen pädagogisch gehandelt wird, zu beschreiben, zu bedenken und gegebenenfalls im Sinne der *kontrafaktischen Idee* „gerichteter Anerkennung des Anderen“ zu verändern – aber auch diese Modifikation wird nur zu Zuständen, Verhältnissen und Bestimmungen führen, die zu befragen sein werden.

Kommunikative Reflexivität – als das Medium, in dem sich eine Anerkennungs-pädagogik entfalten kann, ohne je an einen Endpunkt der Entfaltung zu gelangen – meint weiterhin, dass das auf Veränderung zielende Nachdenken über die Verhinderungs- und Produktionsbedingungen des und der Anderen einen kommunikativen Vorgang bezeichnen sollte, der entsprechend der Maxime „gerichteter Anerkennung“ die Anderen mit einbeziehen sollte. Erst, wenn es dem pädagogischen Handeln und den pädagogischen Orten gelingt, die Frage der Anerkennbarkeit der Anderen sowie die Frage der Gefahren, Grenzen und Paradoxien der Anerkennung der Anderen so zu formulieren, dass sich die Anderen an der Auseinandersetzung um diese Frage beteiligen können, sind die basalen Voraussetzungen der Formierung einer Pädagogik erfüllt, die das kontrafaktische Prinzip der gerichteten Anerkennung ernst nimmt.

Als Resultat der bisherigen Ausführungen möchte ich an das Ende dieses Aufsatzes drei Fragen platzieren, die sowohl aus einer Binnensicht wie aus externer Perspektive auf je konkrete pädagogische Situationen bezogen werden können:

- a) In welcher Weise schließt das pädagogische Tun/der pädagogische Ort das kulturell Andere aus?
- b) In welcher Weise produziert das pädagogische Tun das kulturell Andere?
- c) Wie könnte an diesem pädagogischen Ort ein kommunikativer Einbezug des kulturell Anderen aussehen, der das Andere nicht nötigt, sich als Andere darzustellen, und zugleich die Freiheit gewährt, sich als Andere darzustellen?

Eine pädagogische Auseinandersetzung mit diesen Fragen, die nicht nur „reflexiv“ ist, sondern diese Reflexivität „kommunikativ“ betreibt, wird die von den Resultaten der pädagogischen Auseinandersetzung Betroffenen als Akteure der Auseinandersetzung zulassen, und möglicherweise solche Töne hören, wie sie Feridun Zaimoglu in seinem Buch „Kanak Sprak“ angestimmt hat (1997, S. 25): "Honey, ich liefer dir den rechten zusammenhang, du willst es wissen, ich geb dir das verschissene wissen: wir sind hier allgesamt nigger, wir haben unser ghetto, wir schleppen's überall hin, wir dampfen fremdländisch, unser schweiß ist nigger, unser leben ist nigger, die goldketten sind nigger, unsere zinken und unsere fressen und unser eigner stil ist so verdammt nigger, daß wir wie blöde an unsrer haut kratzen, und dabei kapieren wir, daß zum nigger nicht die olle pechhaut gehört, aber zum nigger gehört ne ganze menge anderssein und andres leben. Die haben schon unsre heimat prächtig erfunden: kanake da, kanake dort, wo du auch hingerätst, kanake blinkt dir in oberfetten lettern sogar im traum, wenn du pennst und denkst: joker, jetzt bist du in deiner eigenen sendung."

LITERATUR

Beauvoir, Simone de (1968). Das andere Geschlecht. Reinbek: Rowohlt.

Benhabib, S. (1999). Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Horkheimer Vorlesungen. Frankfurt a. M.: Fischer.

Erdheim, M. (1992). Das Eigene und das Fremde. In: Psyche, 8 (46), S. 730-740.

Habermas, J. (1993). Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: A. Gutmann (Hrsg.). Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M.: Fischer S. 147-196.

Habermas, J. (1996). Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Honneth, A. (1994). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kymlicka, W. (1995). Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Clarendon.

Mecheril, P. (2000). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld. Fakultät für Pädagogik.

Mecheril, P., Miandashti, S. & Kötter, H. (1997). "Anerkennung als Subjekt" - eine konzeptuelle Orientierung für die psychosoziale Arbeit mit Migrantinnen und Migranten. In: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 4, S. 559-575.

Taylor, C. (1993). Die Politik der Anerkennung. In: A. Gutmann (Hrsg.). Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M.: Fischer. S. 13-78.

Zaimoglu, F. (1997). Kanak Sprak. 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft. Hamburg: Rotbuch.