

Diplomarbeit

Interkulturalität im Diskurs

Eine kritische Analyse des institutionellen
Diskurses der interkulturellen Pädagogik

Bildnerische Erziehung
Univ.-Prof. Marion von Osten
Institut für künstlerisches Lehramt
Akademie der bildenden Künste Wien

eingereicht von
Veronika Richter
0303570

Wien, 16. März 2009

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbst, und zwar ohne fremde Hilfe, verfasst habe und außer den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln keine Unterlagen benützt habe.

Wien, am 16. März 2009

Vorwort

Auf die Frage nach dem Thema dieser Diplomarbeit, deren Antwort „Interkulturalität“ bzw. interkulturelle Pädagogik lautet, wurden mir nicht nur einmal verdutzte und unglaubliche Blicke zugeworfen. „Was hat denn das mit Bildnerischer Erziehung zu tun?“ wurde ich oft gefragt.

Diese Reaktion ermunterte mich nicht nur zu teilweise umfassenden Erklärungen und Ausführungen, sondern führte mir vor allem von Augen, wie eng das Verständnis der Themengebiete bzw. Aufgabenbereiche von Bildnerischer Erziehung im Allgemeinen ist. Die komplexen Verbindungen und Wechselwirkungen, die zwischen diesem Fachgebiet und vielen anderen Wissenschaften und Fachbereichen bestehen, werden durch die saloppe umgangssprachliche Bezeichnung „Zeichnen“ nicht erkennbar bzw. einfach unterschlagen. Unter anderem erschien es mir deshalb auch von großer Wichtigkeit zu sein, das Thema „Kultur“ nicht nur in einem fachlich begrenzten Rahmen zu behandeln, sondern anhand einer kritischen Diskursanalyse die globale Bedeutung des Umgangs mit dem Kulturbegriff anzudeuten.

Ich möchte mich daher ganz herzlich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Marion von Osten bedanken, dass sie mich so intensiv und voller Begeisterung bei meiner Arbeit zu diesem Thema unterstützt und gefördert hat. Ohne ihr Interesse und ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten wäre diese Arbeit sicherlich nicht so gelungen wie sie es ist.

Großen Dank möchte ich auch meinen Eltern Elisabeth und Georg Richter und meinem Bruder Martin aussprechen. Seit meiner Kindheit konnte ich immer auf ihre Fürsprache und ihr Vertrauen in mich zählen, ihre volle Unterstützung bei all meinen Entscheidungen war mir allzeit gewiss. Besonderer Dank gebührt auch meinem Freund Markus Mittmansgruber, der nicht nur durch zahlreiche Diskussionen und lange Gespräche zum Thema und darüber hinaus einen großen Teil zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat. Er hat meine Anliegen immer verstanden und mich mit all seinen Kräften unterstützt.

Zuletzt möchte ich noch all den vielen Menschen danken, die mich durch meine Bildungskarriere hindurch begleitet haben. Ihnen verdanke ich unter anderem meine Freude am Lernen, das Selbstvertrauen, neue Herausforderungen anzunehmen und die Begeisterung daran, mich immer weiter zu entwickeln. Stellvertretend danke ich besonders Gabriele Bauer, Christine Zeiler und Nora Sternfeld.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
Abschnitt I – Theoretische Einführung	10
1. Diskursive Grundlagentexte – Institutionelle Publikationen	11
2. Diskursanalytische Überlegungen	21
3. Grundlage „epistemische Gewalt“	26
4. Kultur im Spannungsfeld – multi-, inter- und transkulturell	30
Abschnitt II – Diskursanalyse	39
5. Der Kulturbegriff der interkulturellen Pädagogik	40
5.1 Die „Anderen“, die „Fremden“ – Binäre Struktur als Determinante	41
5.2 Kultur und Ethnizität als Perspektive	47
5.3 Der Kulturbegriff als Differenzkategorie	58
5.4 Kultureller Rassismus – „Rassismus ohne Rassen“	62
6 „Kulturelle Identität“	68
6.1 Was ist Identität?	69
6.2 „Kulturelle Identität“ als ambivalentes Konstrukt	75
6.3 Identität und Migration	79
6.4 Heimat, Kulturgut und kulturelles Erbe	85
7 Paradigma Multikulturalismus	92
7.1 Kulturelle Einheit und kulturelle Vielfalt	93
7.2 Leben in einer multikulturellen Gesellschaft	99
7.3 „Spannungsfeld“ Integration	107
Resümee	115
Bibliographie	119
Anhang (Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen)	123

Einleitung

„Nun stehen wir da und applaudieren einem anderen Fremdwort,
das zwar für ‚unsere Zuschauer‘ genauso wenig verständlich ist,
sich jedoch auch hier größter Beliebtheit erfreut:
Interkulturalität.“
(Hakan Gürses)¹

Der Begriff der Interkulturalität hat im Moment Hochkonjunktur. Nicht zuletzt deshalb, weil die Europäische Union das Jahr 2008 zum „Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs“ (EJID 2008) erklärt hat.

Der zu Beginn der 1980er-Jahre im fachlichen Diskurs der Pädagogik erstmal aufgetauchte Begriff wurde bald für viele zum Hoffnungsträger, endlich ein neues pädagogisches Konzept gefunden zu haben, um die zum damaligen Zeitpunkt bereits ziemlich in die Schusslinie der Kritik geratene „Ausländerpädagogik“² abzulösen. Manche sahen darin sogar „eine Gebrauchsanweisung für die Lösung von Konflikten in einer multikulturellen Gesellschaft.“³ Doch bereits nach nicht allzu langer Zeit meldeten sich kritische Stimmen aus verschiedenen Bereichen zu Wort, „die vor der Vereinfachung und Banalisierung einer interkulturellen Perspektive bzw. eines interkulturellen Zugangs warnten.“⁴ Im Laufe der Zeit nahmen sich einige VertreterInnen der „Interkulturellen Pädagogik“ dieser Beanstandungen an und versuchten eine Überarbeitung bzw. neue Ansätze oder Erweiterungen in das Konzept zu integrieren, aber die Kritik hält bis heute an. In österreichischen bzw.

¹ Gürses, 2007

² Pädagogische Konzepte, Strategien und Ansätze der „Ausländerpädagogik“ wurden aufgrund eines aufkommenden Problembewusstseins anlässlich des Vorhandenseins von „ausländischen“ Kindern in deutschen und österreichischen Schulen im Laufe der 1970er-Jahre entwickelt. (Der Besuch deutscher und österreichischer Schulen durch „Ausländerkinder“ kann als eine der Folgen der von den zwei Staaten in den 1960er- und 1970er-Jahren massiv betriebenen Anwerbepolitik von „GastarbeiterInnen“ in der Türkei, Italien, Spanien und im ehemaligen Jugoslawien gesehen werden.) „Ausländerpädagogik“ formierte sich als „schulpädagogische Sonderpädagogik“, die erarbeiteten „ausländerpädagogischen Fördermaßnahmen“ nahmen und nehmen Defizite der „Ausländerkinder“ in den Blick. Diese wurden und werden somit als DefizitträgerInnen betrachtet und behandelt. Kompensatorische Bemühungen wurden und werden vor allem bei Schwierigkeiten „ausländischer“ Kinder mit und in der deutschen Sprache unternommen. Dieser Ansatz wurde in den 1980er-Jahren massiv kritisiert, in den 1990er-Jahren wurde schließlich das „Zeitalter der interkulturellen Erziehung und Bildung“ eingeläutet. (vgl. Mecheril 2004: 83ff.)

³ Wakounig 2008: 6

⁴ ebenda: 6

deutschen Lehrplänen und Unterrichtsgesetzen wurde „Interkulturelle Erziehung und Bildung“ bzw. „Interkulturelles Lernen“ im Rahmen von grundlegenden Zielen der Bildung und Unterrichtsprinzipien verankert. Dies ist vor allem dem anhaltenden intensiven Diskurs über interkulturelle Pädagogik, der Diskurse zu interkulturellem Erziehen, Bilden, Lernen und interkulturellem Dialog mit einschließt, in den Bildungswissenschaften zu verdanken. Aber auch Institutionen auf europäischer und internationaler Ebene (z.B. Europäische Union, UNESCO) leisteten und leisten ihren Beitrag im Diskurs rund um den Umgang mit „kultureller Vielfalt“.

Einen neuen Schwerpunkt im „interkulturellen Diskurs“ setzte, wie bereits erwähnt, unter anderem das „Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs 2008“, das es sich zum Ziele machte, die Popularität des Konzepts der Interkulturalität auf nationaler und internationaler Ebene weiter auszubauen. Hunderte Projekte wurden EU-weit zu diesem Thema initiiert und durchgeführt und so versucht, „migrations- und globalisierungsbedingte Probleme“⁵ zu lösen, ein besseres Verständnis für andere Kulturen herbeizuführen oder Mehrsprachigkeit einen neuen Stellenwert zu geben.

Diese Arbeit möchte sich allerdings der Frage widmen, ob der Ansatz der Interkulturalität, vor allem in der Pädagogik, wirklich dazu beitragen kann, solche Probleme zu lösen. Kann ein „Miteinander“ bzw. ein „Zwischen“ (*inter*) der Kulturen wirklich funktionieren, bei dem sich „wir“ und „Andere“ – wie so oft gefordert und vorausgesetzt – *gleichberechtigt* gegenüber stehen? Ist es nicht zu einfach anzunehmen, dass der Dialog *zwischen* den Kulturen, das „Kennenlernen“ *anderer* Kulturen, das Vermitteln von Respekt, Akzeptanz und Toleranz gegenüber für „uns“ als „fremd“ erscheinenden „Anderen“ jene Probleme löst, die beim „Aufeinanderprallen der Kulturen“⁶ offensichtlich auftreten?

Warum ist der Diskurs rund um Interkulturalität so populär? Vielleicht, weil er den Weg des geringsten Übels für die westliche Welt bedeutet, die anscheinend „plötzlich“ der Immigration in „ihre“ Nationen nicht mehr Herr werden kann? Vielleicht, weil ein im Vordergrund strahlendes „Miteinander der Kulturen“ den Blick von Diskriminierungen, Rassismen und gesellschaftlichen Benachteiligungen von Migrantinnen und Migranten ablenkt und versucht, diese in den Schatten zu

⁵ Das *Initiative Minderheiten*-Team 2008: 3

⁶ vgl. dazu Samuel Phillips Huntingtons sehr kontrovers diskutierte Publikation „The Clash of Civilizations“ (1996).

drängen? Und warum erfreut sich eine „kulturelle Perspektive“ in diversen Diskursen solcher Beliebtheit? Vielleicht deshalb, weil „Kultur“ nicht so einen schalen Beigeschmack hat wie „Rasse“, „Volk“ oder „Ethnie“?

Diese Diplomarbeit möchte sich nicht vom Trubel um das „Wundermittel Interkulturalität“ blenden lassen und in diesem Sinne diese als zwei- oder mehrschneidiges Schwert betrachten. Das Konzept der interkulturellen Pädagogik soll nicht vollends verdammt werden, aber es muss sich einer kritischen Analyse unterziehen, bei der Schwachstellen aufgezeigt und nach seiner Berechtigung gefragt werden soll. Als geeignete Grundlage dieser Analyse wurden deshalb aktuelle Texte ausgewählt, die dem institutionellen Diskurs rund um Interkulturalität zugeordnet werden können. Es handelt sich hierbei um Publikationen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich, sowie um zwei mit diesen Dokumenten in Zusammenhang stehende Publikationen des Europarates und der UNESCO.⁷ Durch diese Texte soll ein Einblick in die grundlegenden Begrifflichkeiten, die mit dem Konzept verbundenen Ziele bzw. Forderungen und die Diskrepanzen, die dem Ansatz innewohnen, ermöglicht werden.

Folgende zwei Aspekte werden bei der Analyse eine wichtige Rolle spielen: Erstens soll exemplarisch am (institutionellen) Diskurs der interkulturellen Pädagogik gezeigt werden, dass *Diskurse* in einem machtvollen Gefüge, beeinflusst von einem historischen „Setting“ und von Ideologien, konstruiert und produziert werden. Obwohl sich einzelne Diskurse versuchen, sich voneinander abzugrenzen, stehen sie doch immer in einer wechselseitigen Beziehung bzw. einem Spannungsverhältnis zueinander. Diskurse werden daher als offene Systeme verstanden, die zur Disposition stehen und so kritisch hinterfragt werden können. Dies kann zum Beispiel durch einen anderen diskursiven Blickwinkel geschehen, der neue Perspektiven auf einen Diskurs eröffnet. Mit Hilfe des Blicks durch eine andere „diskursive Brille“ können Verschleierungen, Diskrepanzen und versteckte Machtverhältnisse in einem Diskurs aufgedeckt und hinterfragt werden. In diesem Sinne sollen in der vorliegenden Arbeit die gewählten diskursiven Grundlagen der

⁷ Obwohl der Diskurs rund um interkulturelle Pädagogik und die damit in Verbindung stehenden Maßnahmen im Bildungsbereich im gesamten deutschen Sprachraum präsent sind und umgesetzt werden, möchte die folgende Analyse des Diskurses den Schwerpunkt speziell auf Österreich setzen, da mit dem Abschluss des Lehramtsstudiums meine berufliche Zukunft als Lehrerin an österreichischen Schulen beginnen wird.

interkulturellen Pädagogik mit ausgewählten AutorInnen gegengelesen werden. Eine zentrale Rolle nehmen dabei die Texte von Stuart Hall (bedeutender Vertreter der Cultural Studies), Homi K. Bhabha und Kien Nghi Ha (Vertreter Postcolonial Studies), Etienne Balibar (kritischer Theoretiker zu Rassen- und Nationalismustheorie), Hakan Gürses (Philosoph, Schwerpunkt Kulturbegriff), Hartmut Giese (Kritiker interkultureller Pädagogik) und Ruth Wodak (Sprachwissenschaftlerin) ein. Den geeigneten methodischen Bezugsrahmen für ein solches Vorgehen stellt die Arbeitsweise der „Kritischen Diskursanalyse“ zur Verfügung.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem institutionellen Diskurs der interkulturellen Pädagogik bildet die Beschäftigung mit dem diesem zugrunde liegenden *Kulturbegriff* den zweiten Schwerpunkt der Diplomarbeit. Nicht nur deshalb, weil angenommen werden kann, dass Diskurse auch immer in kulturellen Zusammenhängen entstehen, sondern auch, weil dem Begriff „Interkulturalität“ der Begriff „Kultur“ bereits inhärent ist. In der angestrebten Analyse wird also von der Hypothese ausgegangen, dass dem Diskurs der interkulturellen Pädagogik bereits ein bestimmter Kulturbegriff bzw. ein bestimmtes Verständnis von „Kultur“ zugrunde liegt, das es ebenfalls, wie den Diskurs „an sich“, zu analysieren und zu hinterfragen gilt. Es wird sich zeigen, dass sich hinter dem Schlagwort „Kultur“ sehr komplexe Zusammenhänge verbergen; „Kultur“ tritt in verschiedensten Kontexten immer wieder in Erscheinung und prägt diese auf seine ureigenste Weise.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass sowohl der institutionelle Diskurs der interkulturellen Pädagogik selbst als auch der diesem Diskurs eigene Kulturbegriff und die damit in Zusammenhang stehenden gesellschaftlichen, sozialen und politischen Grundannahmen als Objekte der kritischen Analyse dieser Diplomarbeit dienen sollen.

Aus diesen der Arbeit grundlegenden Fragestellungen und Anliegen ergibt sich folgender Aufbau:

Die Arbeit gliedert sich in zwei Abschnitte. Der erste Abschnitt führt in die *theoretischen Grundlagen* der Diskursanalyse ein. So werden im ersten Kapitel die institutionellen Publikationen detailliert vorgestellt, die der kritischen Diskursanalyse als Basis dienen. Der „Gegenstand“ der Analyse soll dadurch für die LeserInnen greifbar und transparent gemacht werden. Im Zentrum des zweiten Kapitels steht die

Methodik, die in der Diplomarbeit ihre Anwendung finden soll. Theoretische Überlegungen zur kritischen Diskursanalyse haben hier ihren Platz, wobei diese in Bezug auf wichtige grundlegende Anliegen der Arbeit aufgearbeitet werden. Kapitel drei und vier beschäftigen sich mit für die Analyse bedeutsamen Begrifflichkeiten. In Zusammenhang mit dem Diskursbegriff handelt es sich dabei um Überlegungen zu „epistemischer Gewalt“; eingehend auf den Kulturbegriff wird nicht nur dieser selbst zur Disposition gestellt, sondern auch die mit ihm in Verbindung stehenden Konzepte des „Multikulturalismus“, der „Interkulturalität“ und „Transkulturalität“.

Der zweite Abschnitt umfasst den „praktischen“ Teil der Diplomarbeit, die *kritische Diskursanalyse*. Hier werden die ausgewählten institutionellen Publikationen zu interkultureller Pädagogik zerpfückt, separat betrachtet, miteinander verglichen bzw. in Beziehung gesetzt und mit anderer ausgewählter Literatur gegengelesen und analysiert. Dabei werden drei Schwerpunkte gesetzt, auf die die Analyse ihren Fokus richtet: der Kulturbegriff der interkulturellen Pädagogik, das Verständnis von „Identität“ in diesem Zusammenhang und die gesellschaftlichen Grundlagen des Konzepts der Interkulturalität, die sich im „Multikulturalismus“ manifestieren.

Kapitel sechs widmet sich der genauen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff, wobei besonderes Augenmerk auf ihm inhärenten Merkmale wie binäre und rassistische Strukturen sowie die Schaffung von Differenz gelegt wird. Im siebten Kapitel erfolgt die Aufarbeitung des Identitätsbegriffs, der immer wieder im Zusammenhang mit interkulturellen Ansätzen in den Publikationen auftaucht. Dabei ist vor allem die Annahme vom Vorhandensein einer „kulturellen Identität“ von Interesse für die Analyse. Der Umgang mit „kultureller Vielfalt“ in einer „multikulturellen Gesellschaft“ ist Ausgangspunkt von Kapitel sieben. Hinterfragt wird dabei nicht nur das Konzept des Multikulturalismus, sondern auch die damit in Verbindung stehenden gesellschaftstheoretischen Annahmen, wie beispielsweise „nationalstaatliche Einheit“.

Am Ende der Arbeit werden in einem Resümee die wichtigsten Erkenntnisse und Schlüsse, die aus der kritischen Diskursanalyse gezogen werden konnten, nochmals zusammengefasst und Überlegungen angestellt, welche Bedeutung diese Einsichten für die bildungstheoretische bzw. -politische Praxis haben könnten.

Abschnitt I – Theoretische Einführung

Dieser erste Abschnitt der Diplomarbeit will in die theoretische Basis und die wissenschaftlichen Ausgangspunkte der kritischen Diskursanalyse einführen. Er soll sozusagen als „Verständnisgrundlage“ für den zweiten Abschnitt dienen.

Eine der wichtigsten Aufgaben dieses Abschnitts besteht darin, die ausgewählten Publikationen des institutionellen Diskurses rund um Interkulturalität bzw. interkulturelle Pädagogik detailliert vorzustellen und sie gleichzeitig in ihrem historischen Kontext zu verorten. Kapitel eins macht es sich aber nicht nur zur Aufgabe, die gewählten Publikationen zu beschreiben, sondern auch grundlegende Fragen nach dem Inhalt des interkulturellen Ansatzes zu beantworten. Aus der Frage nach dem Grund für die trotz heftiger Kritik ungebrochene Standhaftigkeit des Konzepts der Interkulturalität in wissenschaftlichen, politischen und medialen Diskursen wird die grundlegende Hypothese für die Auswahl der Texte abgeleitet.

Darauf aufbauend soll in Kapitel zwei in die Methodik der kritischen Diskursanalyse eingeführt werden, wobei im Zuge dessen stets ein konkreter Bezug auf die Grundlagentexte hergestellt wird. Dies ist insofern relevant, da so der Zusammenhang zwischen den grundlegenden Fragestellungen dieser Arbeit und der Wahl der Methodik besser ersichtlich ist.

Weiters sollen in Kapitel drei und vier wichtige Begrifflichkeiten, die mit dem Diskurs- bzw. Kulturbegriff in Beziehung stehen und auf denen bedeutsame theoretische Annahmen der folgenden Diskursanalyse aufbauen, eingeführt und erläutert werden. Die Beschäftigung mit dem Ansatz der „epistemischen Gewalt“ sowie den Konzepten des „Multikulturalismus“, der „Inter“- und „Transkulturalität“ ermöglichen einen Einblick in das weite Spektrum diskursiver Verflechtungen und Zusammenhänge.

1. Diskursive Grundlagentexte – institutionelle Publikationen

„Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren wird, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt.“
(Lehrplan für Hauptschule und AHS)⁸

Dieses Zitat, entnommen aus dem allgemein gültigen Lehrplan für österreichische Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen, illustriert sehr gut die grundlegenden Annahmen und Ziele interkultureller Pädagogik.

Es wird festgestellt, dass sich „unsere“ Gesellschaft sowohl aus verschiedenen Generationen als auch aus Menschen, die sich einer „anderen Kultur“ zugehörig fühlen, zusammensetzt und man darum zunehmend mit „sprachliche[r] und kulturelle[r] Vielfalt“ konfrontiert ist. Damit es zu keinen Konflikten zwischen den „Kulturen“ bzw. Generationen kommt, ist es unbedingt notwendig, dass Menschen einander gegenüber offen sind und sich gegenseitig achten. Nur wenn Begegnungen *zwischen* „Kulturen“ und Generationen als positiv und bereichernd empfunden werden, kann es ein friedliches Miteinander geben.

Das Konzept der *Interkulturalität* steht also für ein Miteinander, für ein *Zwischen den Kulturen*. Publikationen, die im Rahmen des Diskurses rund um Interkulturalität bzw. interkulturelle Pädagogik veröffentlicht werden, versuchen Wege zu finden bzw. aufzuzeigen, wie Begegnung, Kommunikation und Interaktion zwischen verschiedenen „Kulturen“ in der Schule oder im Alltag aussehen und stattfinden könnte.

Nun verhält es sich aber so, dass das Konzept der Interkulturalität aus diversen Gründen, die Gegenstand der folgenden kritischen Diskursanalyse sein sollen, schon seit Jahren scharf kritisiert wird. Nichtsdestotrotz erfreut sich der Ansatz weiterhin großer Beliebtheit. Dies scheint zum einen auf die immer wieder neu erfolgenden Beiträge zum „interkulturellen Diskurs“ wie beispielsweise durch das „Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs 2008“ zu erfolgen. Andererseits kann man den Erfolg des Konzepts auch auf die bereits vielfach in Gesetzestexten und nationalen

⁸ Ministerium für Bildung, Kunst und Kultur

bzw. internationalen Verordnungen festgelegten interkulturellen Richtlinien, Prinzipien und Ziele zurückführen.

Natürlich wird der Diskurs rund um Interkulturalität nicht nur von institutionellen Instanzen gespeist, sondern auch von diversen Wissenschaften wie zum Beispiel den Bildungswissenschaften, der Ethnologie oder ganz allgemein von Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs). Trotzdem möchte diese Arbeit davon ausgehen, dass gerade die gesetzlichen Verankerungen des Konzepts bzw. des Diskurses eine bedeutende Rolle bei seiner Standhaftigkeit und Überlebensfähigkeit spielen. Es wird angenommen, dass diese aktiv und machtvoll auf Menschen und Gesellschaften wirken und Wissen bzw. Erkenntnis produzieren, die in konkreten Handlungsanweisungen umgesetzt wird. Gerade Gesetzestexte eignen sich als Träger epistemischer Gewalt⁹ und neigen dazu, nicht-dominante Diskurse ins Abseits zu drängen. Aus diesem Grund wurden als Grundlage für die folgende Diskursanalyse aus dem breiten und komplexen Feld des „interkulturellen Diskurses“ ausschließlich Texte und Publikationen gewählt, die von gesetzgebenden Instanzen auf nationaler und internationaler Ebene veröffentlicht wurden. Der Analyse wird also ein Ausschnitt aus dem diskursiven Feld des *institutionellen* Diskurses um interkulturelle Pädagogik, Bildung und Erziehung als Grundlage dienen.

Bei den Recherchen wurde das Hauptaugenmerk auf Publikationen gelegt, die vom österreichischen Bildungsministerium (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (4.2.2000 – 1.3.2007) / Ministerium für Bildung, Kunst und Kultur (ab 1.3.2007)) bzw. in Kooperation oder mit Unterstützung des Bildungsministeriums herausgegeben wurden. Die Wahl des „Österreich-Schwerpunkts“ steht in Zusammenhang mit meiner zukünftigen Berufstätigkeit im österreichischen Schulsystem. Allerdings werden in die Analyse auch zwei internationale Dokumente einfließen, um der europa- bzw. weltweiten Ausdehnung des Diskurses rund um Interkulturalität Rechnung zu tragen. Die Auseinandersetzung mit dem „interkulturellen Diskurs“ bleibt dadurch nicht eindimensional, sondern wird noch um eine europäische und globale Dimension erweitert.

⁹ Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Begriff „epistemische Gewalt“ siehe Kapitel 3.

Die folgende Vorstellung der Publikationen, die der Diskursanalyse als Analysegrundlage dienen sollen, möchte einen detaillierten Überblick und Einblick in diese gewähren:

Im Schuljahr 1991/1992 wurde *Interkulturelles Lernen* in den Lehrplänen der österreichischen Volks- und Hauptschulen sowohl als *Unterrichtsprinzip* als auch in den Allgemeinen Bildungszielen verankert (BGBl. 439/1991). Seit 1992/93 findet es sich im Lehrplan der Sonderschulen (BGBl. 528/1992) und Polytechnischen Schulen (BGBl. 616/1992). Zuletzt wurde es in den Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (BGBl. 555/1992) integriert, wobei der Text für die Hauptschule unverändert übernommen wurde.¹⁰

Im Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ist das *Referat für Migration und Schule* zuständig für Publikationen zum Thema „Interkulturelles Lernen“ und die Aktualisierung bzw. eventuelle Verbesserungen des „Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen“. Jährlich werden etwaige Veränderungen der Lehrplanbestimmungen rund um Interkulturalität im „Informationsblatt des Referats für Migration und Schule, Nr. 6“ veröffentlicht. Seit der Einführung des Unterrichtsprinzips 1991/1992 war dies allerdings nie der Fall.

Das „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ gliedert sich in zwei Teile. Der erste gibt ein allgemeines Bildungsziel aus dem Lehrplan für Volks- und Sonderschulen wider, der zweite zitiert aus den allgemeinen didaktischen Grundsätzen für die Sekundarstufe I und AHS-Oberstufe: Interkulturelles Lernen soll vor allem dort ansetzen, wo SchülerInnen „mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache“ unterrichtet werden. Eine besondere Schwerpunktsetzung wird auch für Bundesländer vorgeschlagen, in denen verschiedene „Volksgruppen“ am Unterricht teilnehmen. Durch die Auseinandersetzung mit „anderen Kulturen“ und „anderen Kulturgütern“ (Sprache, Brauchtum, Texte, Traditionen, etc.) sollen gemeinsam „kulturelle Werte“ gestaltet, Interesse und Neugier an „kulturellen Unterschieden“ geweckt und ein „Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen“ geleistet werden.¹¹

¹⁰ vgl. Fillitz 2002: 35

¹¹ vgl. Referat für Migration und Schule 2008: 39

Die Beschreibung des „Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen“ umfasst für alle genannten Schultypen genau eine A4-Seite und wurde zur Informationszwecken dem Anhang hinzugefügt.¹² Vom Bildungsministerium wurde außerdem eine eigene Website online gestellt, auf der Interessierte vom Ministerium und Kulturkontakt Austria geförderte „interkulturelle Projekte“ einsehen können (www.projekte-interkulturell.at).

Das Interkulturelle Zentrum¹³ hat im Auftrag des Zentrum *polis*¹⁴ die Publikation »*Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte. Unterrichtsbeispiele. Projekte*« (2008) inhaltlich gestaltet.

Die Publikation gliedert sich in zwei Teile, einen theoretischen und einen praktischen. Der theoretische Teil beinhaltet kurze Aufsätze (1-3 Seiten), die sich mit den Themen „Umgang mit ‚Kultur‘“, „interkultureller Dialog“, „Interkulturelles Lernen als Beitrag zur Integration“, „Interkulturelle Kommunikation und Konfliktlösung“, „Interkulturelle Elternarbeit“ und „Internationale Schulpartnerschaften als Beitrag zu interkulturellem Lernen“ beschäftigen. Durch diese kurzen Beiträge wird versucht, die LeserInnen sowohl in das Themengebiet „interkulturelles Lernen“ einzuführen als auch diese zu (kritischer) Reflexion, zum Beispiel über den Kulturbegriff, anzuregen. Im zweiten Teil werden Unterrichtsbeispiele, Vorschläge für gezielte Elternarbeit und interkulturelle Projekte vorgestellt. Diese werden als „konkrete, leicht umsetzbare Beispiele für Schulprojekte und Unterrichtseinheiten zum Thema Interkulturelles Lernen – thematisch vielfältig und für unterschiedliche Altersgruppen aufbereitet“¹⁵ angeführt. Die Unterrichtsempfehlungen widmen sich den unterschiedlichsten Themen, wie dem Kulturbegriff, der Migration(sgeschichte), religiösen Symbole, Wertvorstellungen, Vorurteile, Umgang mit dem „Fremden“, Vielfalt der Sprachen, kulturelle Vielfalt und Integration. Sie sind methodisch und didaktisch detailliert aufbereitet und können sofort im Unterricht angewandt werden. Die konkreten

¹² Unter www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml kann das „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ jederzeit online abgerufen werden.

¹³ Das Interkulturelle Zentrum ist ein gemeinnütziger, unabhängiger Verein, der sich für die Begegnung und Kommunikation aus verschiedenen Kulturen engagiert. Es bildet „interkulturelle Fachleute“ in Lehrgängen aus, unterstützt grenzüberschreitende Schulpartnerschaften, internationale Jungendarbeit, interkulturelle Bildung und Diversity Management in Österreich. (www.iz.or.at)

¹⁴ Zentrum *polis* ist eine Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, der Abteilung Politische Bildung, Umweltbildung und VerbraucherInnenbildung zuzuordnen.

¹⁵ Zentrum *polis* 2008: 8

Handlungsanweisungen in Form von „fertigen“ Unterrichtsbeispielen machen diese Publikation vor allem in Hinblick auf das Spannungsfeld Theorie und Praxis für die Diskursanalyse äußerst attraktiv.

Ebenso attraktiv sind die vier „*Themenschwerpunkt*“-*Publikationen* des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens, Graz-Klagenfurt, die zwischen 2004 und 2008 herausgegeben wurden. Sowohl theoretisch als auch praxisorientiert im Rahmen von konkreten Unterrichtsvorschlägen werden Themen behandelt, die vermeintlich in direktem Bezug zum „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ stehen: „Identität“, „Heimat“, „Fremd sein“ und „Menschen auf dem Weg“.

Die Publikation »*Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Identität*« (2004) umreißt in einer kurzen theoretischen Einführung zum Thema „Interkulturelles Lernen und Identität“ die Rolle, die „Identität“ für ein erfolgreiches Gelingen von interkulturellem Lernen spielt. Besonders eingegangen wird auf den Prozess der Identitätsbildung, der von großer Wichtigkeit für eine gestärkte Persönlichkeit und für den offenen Umgang mit „Fremdem“ ist. Nach der Einführung werden sechs sehr detailreich ausgearbeitete Unterrichtsbeispiele vorgestellt, die sich vor allem auf die Reflexion der eigenen Identität sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung konzentrieren. Da diese Publikation, ebenso wie folgende, in Zusammenarbeit mit dem Religionspädagogischen Institut Klagenfurt herausgegeben wurde, weisen die Praxisvorschläge oft einen „christlich-katholischen Einschlag“ auf.

In »*Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Heimat*« (2005) wurde der Versuch unternommen, ein nicht ganz unproblematisches Thema für die Schule fruchtbar zu machen. Die theoretische Einführung beschäftigt sich einerseits mit dem Thema „Heimat – in mir, mit anderen, in einer Region“, wobei eine kritische Reflexion des Heimatbegriffs, sein Missbrauch und daraus resultierende Folgen im Mittelpunkt der Ausführungen stehen. Auf der anderen Seite wird die Frage nach der Möglichkeit einer „Beheimatung in der Schule“ gestellt und notwendige Rahmenbedingungen und Maßnahmen für eine „Heimat Schule“ vorgeschlagen. Fünf Praxisbeispiele, die das Thema „Heimat“ im Unterricht thematisieren sollen (eines davon ist sogar bilingual aufbereitet), werden danach angeführt, wobei das Hauptaugenmerk auf die Beschäftigung mit dem Hinterlassen von Spuren, Heimat und Identität, „bei mir daheim“ und „Heimat Erde“ gelegt wird.

Die Publikation »*Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Fremd sein*« (2007) führt unter dem Titel „Fremdheit“ in die Thematik ein. In einem ersten Teil werden Überlegungen zu „Erfahrung von Fremdheit und mögliche Reaktionen“ angestellt, es wird ein Bogen von neugieriger Annäherung bis zu Beklemmung, Angst und Aggressivität gespannt. Thematisiert werden in diesem Zusammenhang auch ausschlaggebende Mechanismen wie schwaches Selbstbewusstsein, Vorurteile und selektive Wahrnehmung. Der zweite Teil der Einleitung beschäftigt sich mit „Fremdheit‘ in der Erziehung und im Unterricht“. Nach einer Kritik an diversen Schwächen des Schulsystems werden einige wichtige Grundsätze betont, die das Handeln von Lehrenden in Bezug auf „Fremdheit“ im Unterricht bestimmen sollen: Schaffung von Gefühl der Sicherheit, Vertrautheit, Erwecken von Neugier, gezielte Förderung von Begabungen, Initiation eines Prozesses der Beheimatung, gerechte und faire Behandlung, SchülerInnenorientierung, etc. Diesen ausführlichen Erläuterungen folgen sechs Unterrichtsvorschläge, die sich vor allem auf die Wahrnehmung und den Umgang mit dem „Fremden“ konzentrieren. Dabei werden in diesem Zusammenhang nicht nur Menschen mit „anderer Kultur“ oder Religion thematisiert, sondern auch Menschen mit Behinderung. Obwohl diese Publikation, genauso wie die folgende, allein vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens herausgegeben wurde, ist dennoch weiterhin manchmal eine christlich-katholische Orientierung festzustellen. Da das Religionspädagogische Institut Klagenfurt nicht als Mitherausgeber bzw. -arbeiter ausgewiesen ist, ist diese Tatsache erstaunlich und fragwürdig zugleich.

Die vierte Publikation »*Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Menschen auf dem Weg*« (2008) setzt sich mit dem Thema „Migration“ auseinander. Dabei werden die „Situation der Zuwanderer“, die „Voraussetzungen der ‚Einheimischen‘“ und die „Rolle von Politikern und Medien“ thematisiert und analysiert. Es wird versucht, den LeserInnen einen Einblick in die „Gefühlswelt“ der Menschen bzw. in die gesellschaftspolitischen Umstände zu ermöglichen. Anschließend werden zuerst ganz allgemein und dann speziell für Kindergarten und Schule „Grundsätze für mögliche Verbesserungen“ der Situation von MigrantInnen vorgeschlagen, die vor allem in der „sinnvollen Integration“ gesehen werden. Fünf Unterrichtsbeispiele sollen einen Beitrag zu dieser leisten, indem folgende „Vorgangsweisen“ thematisiert werden: „sich vertraut machen“, „Perspektiven wagen“, „Umgang mit Macht“, „Abschied nehmen“ und „gegenseitiger Respekt“.

Das *“White Paper on Intercultural Dialogue. ‘Living Together As Equals in Dignity’*” wurde von den AußenministerInnen der Mitgliedsstaaten des Europarats in der 118. Ministerratssitzung im Mai 2008 verabschiedet. Die Publikation ist die jüngste im Rahmen eines noch nicht abgeschlossenen Arbeitsprozesses, der unter dem Titel „Managing Europe’s increasing cultural diversity“¹⁶ stehen könnte. Sie beinhaltet nicht nur grundlegende Auseinandersetzungen mit den „drei Eckpfeilern“ der Europarats (Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit) und „kultureller Vielfalt“ („Embracing cultural diversity“¹⁷), sondern sie versteht sich auch als ein Wegweiser bzw. als eine Wegbereiterin für die bessere und intensivere Umsetzung von interkulturellem Dialog auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene.

Neben der Auseinandersetzung mit Themen wie gesellschaftlicher Pluralismus, Multikulturalismus, Toleranz, gleicher Würde aller Menschen und den Menschenrechten, werden fünf Vorschläge bzw. Richtlinien vorgestellt, die auf politischer Ebene die Förderung des interkulturellen Dialogs vorantreiben sollen: die demokratische Kontrolle bzw. Leitung von kultureller Vielfalt, der demokratische Erwerb von Staatsbürgerschaft und Partizipation, das Lernen und Lehren interkultureller Kompetenz, die Schaffung von Raum für interkulturellen Dialog und die Forcierung interkulturellen Dialogs bei internationalen Beziehungen. Die Publikation sieht sich als eine Handlungsanweisung für die Mitgliedsstaaten des Europarates. Aus diesem Grund werden möglichst detailliert und dennoch allgemein genug Empfehlungen und Orientierungen für politische AkteurInnen angeführt, um eine konkrete politische Umsetzung zu erleichtern.

Die Publikation *“UNESCO Guidelines on Intercultural Education”* ist die Antwort auf die Forderung der *Rabat Conference on Dialogue among Cultures and Civilizations* (Rabat, Marokko, 14.-16. Juni 2005) nach konkreten, weltweit gültigen Richtlinien für interkulturelle Bildung.

Die Publikation gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil werden unter dem Titel „Education and Multiculturalism“ „key issues [Schlüsselbegriffe, V.R.] surrounding Intercultural Education“¹⁸ definiert und erläutert. Bei diesen Schlüsselbegriffen

¹⁶ Council of Europe Ministers of Foreign Affairs 2008: 4

¹⁷ ebenda: 13ff.

¹⁸ UNESCO 2007: 9

handelt es sich vor allem um Ausdrücke, die oft mit dem Kulturbegriff in Verbindung gebracht werden: Kultur, Bildung, Sprache, Religion, kulturelle Vielfalt, kulturelles Erbe, Mehrheits- und Minderheitskulturen, Multikulturalismus und Interkulturalität. Des Weiteren wird die große Relevanz von interkultureller Bildung/Erziehung in allen Dimensionen des Bildungsprozesses argumentativ untermauert. Im zweiten Teil wird das Konzept der interkulturellen Bildung im normativen Netzwerk der UNESCO kontextualisiert und die Rolle von Beschlüssen, Abkommen, Deklarationen und Empfehlungen bei der gesetzgeberischen Tätigkeit der UNESCO hervorgehoben. Der dritte Teil präsentiert die drei grundlegenden Prinzipien interkultureller Bildung/Erziehung gemeinsam mit damit verbundenen Forderungen und Zielvorstellungen. Die drei „Guidelines on Intercultural Education“ lauten:

“Principle I: Intercultural Education respects the cultural identity of the learner through the provision of culturally appropriate and responsive quality education for all.”¹⁹

“Principle II: Intercultural Education provides every learner with the cultural knowledge, attitudes and skills necessary to achieve active and full participation in society.”²⁰

“Principle III: Intercultural Education provides all learners with cultural knowledge, attitudes and skills that enable them to contribute to respect, understanding and solidarity among individuals, ethnic, social, cultural and religious groups and nations.”²¹

Bei den Erläuterungen der Prinzipien wird vor allem die Priorität der richtigen Entwicklung von Lern- und Lehrmaterialien, Lehrmethoden, die Verbesserung der LehrerInnenausbildung und die mögliche Einbeziehung von verschiedensten gesellschaftlichen AkteurInnen in den interkulturellen Bildungsprozess betont.

Nach dieser ausführlichen Vorstellung der gewählten Publikationen, stellt sich nun die Frage, wie diese kontextuell und historisch verortet werden können. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Entstehung des Diskurses rund um Interkulturalität in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts anzusiedeln ist. Phänomene wie Globalisierung, Modernisierung und Migration, die auf eine erhöhte Mobilität zurückzuführen sind, ließen und lassen die Welt immer mehr zusammenwachsen und verändern sie permanent auf dynamische Art und Weise. In

¹⁹ ebenda: 33/34

²⁰ ebenda: 34ff.

²¹ ebenda: 37/38

den eben vorgestellten »UNESCO Guidelines on Intercultural Education« wird dies folgendermaßen formuliert:

„In a world experiencing rapid change, and where cultural, political, economic and social upheaval challenges traditional ways of life, education has a major role to play in promoting social cohesion and peaceful coexistence.“²²

Durch Veränderungen der alltäglichen Lebenswelt werden Menschen also in ihrer „traditionellen Lebensweise“ – was auch immer darunter zu verstehen sein mag – *herausgefordert* und sie müssen lernen, mit diesen neuen Umständen umzugehen. Essenzielle Hilfe kann dabei eine adäquate Bildung leisten, ganz konkret *interkulturelle Bildung* (Intercultural Education). Dass bei diesem Konzept eindeutig der Blick auf eine kulturelle Perspektive gerichtet wird und – wie oben bemerkt – politische, wirtschaftliche und soziale Faktoren außen vorgelassen werden, ist ein Detail, dass an späterer Stelle noch ausführlich besprochen werden soll. Die Forderung nach interkultureller Bildung leitet sich direkt aus der „Universal Declaration of Human Rights“²³ ab, die 1948 von fast allen Staaten der Erde ratifiziert wurde.²⁴ Alle Staaten der Erde sind somit dazu aufgefordert, interkulturelle Bildung in den Curricula aller Bildungseinrichtungen umzusetzen, sowie diese als ein ganzheitliches Konzept in den Alltag der Menschen zu integrieren.

Im selben Kontext fordert der Europarat (*Council of Europe*) im „White Paper on Intercultural Dialogue“ die europäischen Staaten dazu auf, verstärkt auf interkulturellen Dialog zu setzen, denn „only dialogue allows people to live in unity in diversity.“²⁵ „Kulturelle Vielfalt“ wird auch in Österreich als „ein Faktum in allen europäischen Gesellschaften“²⁶ betrachtet. Auch hier dienen „[m]ehrere Erweiterungen der Europäischen Union, die höhere Mobilität am Binnenmarkt, vergangene und gegenwärtige Migrationsströme sowie der umfassende Austausch

²² ebenda: 8

²³ Auf eine ausführlichere Beschäftigung mit dem Diskurs rund um die Menschenrechte muss in dieser Arbeit leider verzichtet werden. Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass die „Universal Declaration of Human Rights“ seit ihrer Ratifizierung stets heftiger Kritik ausgesetzt war und ist. Als Beispiel sei die Kritik von VertreterInnen der Postcolonial Studies angeführt, die immer wieder auf das hierarchische Verhältnis Europas und des Westens gegenüber anderen Regionen hinweisen und den Diskurs vor dem Hintergrund kolonialer Geschichte und postkolonialer Gegenwart betrachten.

²⁴ Artikel 26.2 der Menschenrechtsdeklaration: „Education shall be directed to the full development of human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial and religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.“

²⁵ Council of Europe Ministers of Foreign Affairs 2008: 16

²⁶ Zentrum *polis* 2008: 2

mit außereuropäischen Ländern [, durch die es] zu immer mehr Wechselwirkungen zwischen den Kulturen, Religionen, Ethnien und Sprachen inner- und außerhalb Europas [kommt]“²⁷ als Argumente für die Forcierung von interkulturellem Dialog und interkulturellem Lernen.

Im Kontext des österreichischen Bildungswesens muss das Konzept der Interkulturalität auch als jenes Konzept gesehen werden, das Anfang der 1990er Jahre die Nachfolge der so genannten „Ausländerpädagogik“ antrat. Es kam zu einem „Schwenk von einem defizitorientierten Ansatz“, der davon ausging, dass „ausländischen Kindern und Jugendlichen etwas fehlt“, wodurch diese „hauptsächlich als Problem dargestellt“ wurden (und werden), zu einem „differenzorientierten Ansatz“²⁸. In der Publikation »Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte. Unterrichtsbeispiele. Projekte« des Zentrum *polis* wird darauf hingewiesen, dass „der neue Differenzansatz“ auch dazu führte, „dass Kultur bzw. die ethnische Zugehörigkeit als Basis für Ausgrenzung diene“²⁹. Durch diese Kritik wurde in der Pädagogik „ein Paradigmenwechsel zur interkulturellen Erziehung (Bildung) eingeleitet“³⁰. Diese sollte sich ausdrücklich an alle Kinder und Jugendlichen richten und gilt bis heute als pädagogisch *richtiges* Konzept.“³¹

Anhand der vorgestellten Publikationen und deren historischer und kontextueller Verortung kann also festgestellt werden, dass das Konzept der Interkulturalität bzw. interkulturellen Pädagogik/Bildung/Erziehung auf nationaler und internationaler Ebene als ein erfolgsversprechender Ansatz für den Umgang mit „kultureller Vielfalt“ verstanden und gehandhabt wird. Um seine Schwächen und Diskrepanzen aufzudecken, bedarf es einer genauen kritischen Analyse der gewählten Texte. Die gewählte Methodik für diese Analyse soll Inhalt des folgenden Kapitels sein.

²⁷ ebenda: 2

²⁸ ebenda: 8

²⁹ ebenda: 8

³⁰ Diese Darstellung einer chronologischen Entwicklung ist höchst interessant. Zum einen deshalb, weil – wie an späterer Stelle noch genau gezeigt werden soll – interkulturelle Pädagogik (noch immer) ein differenzorientierter Ansatz *ist*. Durch die Verwendung der Formulierung „Paradigmenwechsel zur interkulturellen Erziehung“ wird allerdings suggeriert, dass der Ansatz der interkulturellen Pädagogik den Vorwurf der Differenzstiftung hinter sich lassen konnte. Zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass es so etwas wie einen zeitlichen Ablauf, ein Ablösen des einen Konzepts von einem anderen, nicht gibt. Das Konzept der interkulturellen Pädagogik löste das Konzept der Ausländerpädagogik ab, was aber nicht bedeutet, dass dieses nicht weiter im neuen Konzept wirkte und wirkt bzw. dass dieses durch seine Ablöse abgeschlossen und „zurückgelassen“ wurde. Diskurse können nicht exakt voneinander abgegrenzt werden, denn sie befinden sich in fließenden Übergängen zueinander und beeinflussen sich stets nachhaltig gegenseitig.

³¹ Zentrum *polis* 2008: 2; Hervorhebung V.R.; für eine detaillierte Analyse des Zitats siehe Kapitel 3

2. Diskursanalytische Überlegungen

„‘Critical’ means not taking things for granted, opening up complexity, challenging reductionism, dogmatism and dichotomies, being self-reflective in my research, and through these processes, making opaque structures of power relations and ideologies manifest.”
(Ruth Wodak)³²

Der Begriff der „Kritik“ bzw. des „Kritischen“, wie er im vorangestellten Zitat von Ruth Wodak verwendet wird, begleitete und begleitet die Sprachwissenschaftlerin, ob direkt oder indirekt, durch ihre gesamte akademisch-wissenschaftliche Karriere. Für sie bedeutet kritisches Arbeiten, die Herausforderung anzunehmen, komplexe Machtstrukturen der Gesellschaft zu hinterfragen, aufzubrechen und verborgene Machtverhältnisse und Ideologien aufzuzeigen bzw. zu entschleiern. Kritische Analysen von wissenschaftlichen, politischen und medialen Diskursen sollen die Dekonstruktion der „Wirklichkeit“ bzw. eines allgemein anerkannten „fundierten Wissens“ herbeiführen.

In diesem Sinne möchte auch diese Arbeit *kritisch* „hinter die Kulissen blicken“, verborgene Machtstrukturen in den gewählten diskursiven Grundlagentexten der interkulturellen Pädagogik aufdecken und aktiv einen kleinen Beitrag an der Produktion einer kritischen Gegenbeschreibung zu diesem Diskurs leisten. Das methodische Instrumentarium dafür soll die „kritische Diskursanalyse“ bereitstellen, deren wichtigste methodische und für den Kontext der Arbeit relevante Grundlagen Inhalt dieses Kapitels sein sollen.

VertreterInnen der „Kritischen Diskursanalyse“ (Critical Discourse Analysis) wie Ruth Wodak, Siegfried Jäger oder Jürgen Link beziehen sich in ihrer Arbeit stark auf Michel Foucault, der als „Gründervater“ der Diskursanalyse bezeichnet werden kann. Foucault setzte sich in »Archäologie des Wissens« (1981) mit dem Konzept des Diskurses auseinander, wobei er betonte, dass „Diskurs“ mehr als die Bedeutung einer Sache, über die gesprochen oder geschrieben wird, sei: „Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur

³² Kendall 2007

Bezeichnung der Sachen. Dieses *mehr* macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses *mehr* muß [sic] man ans Licht bringen und beschreiben.“³³

Genau dieses „*mehr*“ ist es, das in einer kritischen Diskursanalyse herausgearbeitet werden soll, wobei nach Wodak ebenfalls beachtet werden muss, „[...] that discourse is structured by dominance; that every discourse is historically produced and interpreted, that is, it is situated in time and space; and that dominance structures are legitimated by ideologies of powerful groups [...]“³⁴ Die Durchdringung von Diskursen mit Machtstrukturen und das historische „Setting“ von Diskursen dürfen auf keinen Fall in einer Analyse vernachlässigt werden. Aus diesem Grund wurde bereits im vorigen Kapitel versucht, die gewählten diskursiven Grundlagentexte historisch und kontextuell zu verorten. Im Rahmen der Diskursanalyse des zweiten Abschnitts werden allerdings noch weitere Facetten des Kontextes herausgearbeitet werden.

Weiters ist zu berücksichtigen, dass ein Diskurs durch die Fähigkeit charakterisiert ist, Beziehungen „zwischen Institutionen, ökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen, Verhaltensformen, Normsystemen, Techniken, Klassifikationstypen und Charakterisierungsweisen [...]“³⁵ herzustellen. Herauszufinden, inwieweit dies auch auf den institutionellen Diskurs der interkulturellen Pädagogik zutrifft, wird ebenfalls Aufgabe der kritischen Diskursanalyse dieser Arbeit sein.

Der Diskursbegriff von Foucault spielt vor allem in den Sozial- und Sprachwissenschaften eine bedeutende Rolle. Aus linguistischer Perspektive werden Diskurse als „die Summe institutionalisierter und interpersoneller ‚Texte‘ und Dialoge, und diese wieder als konkrete bedeutungstragende sozialer Handlungen, als Einzelfälle einer sozio-kulturellen, politischen und ideologischen Praxis, die gesellschaftliche Systeme und Strukturen bestimmen [...]“³⁶ verstanden. Diskurse leiten also zu bestimmtem Handeln an und produzieren dadurch Realitäten. Sie werden nicht als Spiegel der Realität verstanden, sondern als aktive Produzenten: „[...] discourses live a ‘life of their own’ in relation to reality, although they impact and shape and even enable societal reality.“³⁷ Auch im Zusammenhang mit

³³ Foucault 1981: 74, kursiv im Original

³⁴ Wodak 2001: 3

³⁵ Foucault 1981: 68

³⁶ Matouschek/Wodak/Januschek 1995: 45; Verweis der AutorInnen auf: van Dijk, T. (1991): Rassismus heute. Der Diskurs der Elite und seine Funktion für die Reproduktion des Rassismus, Duisburg.

³⁷ Jäger 2001: 36

interkultureller Pädagogik wird sich zeigen, dass vor allem der hier zu analysierende institutionelle „interkulturelle Diskurs“ aktiv daran beteiligt ist, Handlungsanweisungen zu geben. Dies manifestiert sich besonders in konkreten Unterrichtsvorschlägen bzw. -vorbereitungen, die nur mehr von Lehrenden übernommen und umgesetzt werden müssen. Die Macht des Diskurses wird also dahingehend noch verstärkt, als dass er nicht „nur etwas ist, über das geredet bzw. philosophiert wird“. In unserem Fall wird er einerseits gesetzlich vorgegeben, zum Beispiel durch das „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“, und andererseits werden gleich konkrete Umsetzungsvorschläge für den entsprechenden Unterricht geliefert. Interkulturalität, umgesetzt durch interkulturelles Lernen, wird somit eine unumgehbare Realität im Schulalltag, die als solche nur mehr wenig hinterfragt wird. In Bezug auf die kritische Diskursanalyse kann daher folgendes festgehalten werden:

„Subsequently, discourse analysis is not (only) about interpretations of something that already exists, thus not (only) about the analysis of the allocation of a meaning post festum, but about the analysis of the production of reality which is performed by discourse – conveyed by active people.“³⁸

Diskurse werden außerdem nicht als geschlossene, sondern als offene und hybride Systeme verstanden, die eine hohe Komplexität aufweisen.

Die kritische Diskursanalyse, die aus einem kritischen Ansatz der Sprachwissenschaften entwickelt wurde, macht es sich zur Aufgabe, die Verwendung von Sprache zu analysieren, da Sprache als eine soziale Praktik verstanden wird, die enge Beziehungen zu Machtstrukturen unterhält. In die Analyse werden sowohl undurchsichtige als auch transparente strukturelle Beziehungen zwischen Dominanz, Diskriminierung, Macht und Kontrolle, die sich in Sprache manifestieren, einbezogen.³⁹ Kurz gesagt: „[...] CDA [Critical Discourse Analysis, V.R.] aims to investigate critically social inequality as it is expressed, signalled, constituted, legitimised and so on by language use (or in discourse).“⁴⁰ Aus diesem Grund wird bei der Analyse in dieser Diplomarbeit besonderes Augenmerk auf in den Texten verwendete Formulierungen gelegt werden. Diese sollen nicht nur separat, sondern auch in ihrem Kontext betrachtet sowie untereinander verglichen werden, um eventuelle machtstrukturelle Beziehungen und Dominanzstrukturen aufzudecken.

³⁸ ebenda: 36

³⁹ vgl. Wodak 2001: 2

⁴⁰ ebenda: 2

Für Ruth Wodak sind drei grundlegende Konzepte bei der Durchführung einer kritischen Diskursanalyse von entscheidender Bedeutung: das Konzept der Macht, das Konzept der Historizität/Geschichte und das Konzept der Ideologie.⁴¹ Wie bereits weiter oben erwähnt, spielt „Macht“ in Bezug auf die Hervorbringung und Durchsetzung von Diskursen sowie deren Bedeutung und Interpretation in einem historischen Kontext eine wichtige Rolle. „Macht“ produziert aber auch Beziehungen der Differenz und dies manifestiert sich besonders in Differenzen sozialer Strukturen. Welche Bedeutung der Kulturbegriff der interkulturellen Pädagogik bei eben dieser Produktion von Differenz spielt, wird in Kapitel 5.3 genau analysiert. Wie bereits erwähnt darf die Rolle der Sprache (Trägerin von Diskursen und Texten) in diesem Zusammenhang ebenfalls nicht unterschätzt werden, da sie in soziale Machtgefüge verflochten ist:

„Language indexes power, expresses power, is involved where there is contention over and a challenge to power. Power does not derive from language, but language can be used to challenge power, to subvert it, to alter distributions of power in the short and long term. Language provides a finely articulated means for differences in power in social hierarchical structures.“⁴²

Werden Diskurse als historisch produziert betrachtet (Konzept der Historizität/Geschichte)⁴³, so können diese nur in Zusammenhang mit ihrem „Kontext“ verstanden werden. Da die Methodik der kritischen Diskursanalyse von dieser Prämisse ausgeht, darf sie nicht nur auf sprachliche Aspekte von Diskursen eingehen, sondern muss andere „Kontexte“ wie Kultur oder Gesellschaft auch in die Analyse mit einbeziehen. Dies macht ein interdisziplinäres Vorgehen unumgänglich.⁴⁴ Interdisziplinarität sollte ein fixer Bestandteil kritischen diskursanalytischen Arbeitens sein⁴⁵, allerdings kann dieser Forderung vieler DiskursanalytikerInnen im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgegangen werden.

Das Konzept der Ideologie wird deshalb als bedeutend erachtet, da Ideologie als ein wichtiger Aspekt in Bezug auf das Hervorbringen und die Etablierung bzw.

⁴¹ vgl. ebenda: 2

⁴² ebenda: 11

⁴³ Matouschek/Wodak/Januschek 1995: 46: „[...] Texte beziehen sich immer auch auf verschiedene Vergangenheiten, auf andere Texte (Intertextualität), auf bestimmte Zeiträume und Orte in der näheren oder weiteren Vergangenheit. Die Texte stehen damit in diskursiven Beziehungen zueinander [...].“

⁴⁴ vgl. Meyer 2001: 15

⁴⁵ Wodak 2001: 7: „She [Ruth Wodak, V.R.] supports the suggestion of other critical linguistics who believe that relationships between language and society are so complex and multifaceted that interdisciplinary research is required.“

Beibehaltung ungleicher Machtverhältnisse verstanden wird.⁴⁶ Aus diesem Grund wird im Rahmen der Diskursanalyse versucht werden, ideologische Grundlagen und Konzepte interkultureller Pädagogik in den vorliegenden Texten aufzuspüren, freizulegen und kritisch zu hinterfragen.

Im Rahmen der drei eben vorgestellten konzeptuellen Grundlagen zielt kritische Diskursanalyse darauf ab, „guides for human action“⁴⁷ zu sein. Kritische Analysen sollen nicht nur bestimmte Gegebenheiten beschreiben oder erklären, sondern auch Irreführungen den Nährboden nehmen. Durch kritische Diskursanalysen soll ganz allgemein, aber auch in dieser Arbeit, Bewusstsein geschaffen, Aufklärung und Emanzipation erreicht werden.⁴⁸

Eine Grundvoraussetzung für den Autor/die Autorin bei der Durchführung einer kritischen Diskursanalyse ist allerdings immer vor Augen zu halten: Er/sie muss sich immer gewahr sein, dass er/sie in der kritischen Auseinandersetzung mit Diskursen sich niemals außerhalb dieser Diskurse befindet. Als Teil einer Gesellschaft, die von Diskursen geprägt und verändert wird, Historizität unterworfen und von Machtstrukturen durchzogen ist, ist er/sie selbst in diesem Kontext handelndes und produzierendes Subjekt. Allein durch die Erstellung einer kritischen Diskursanalyse werden Diskurse in neue Zusammenhänge gestellt bzw. neu produziert. Es kann keine Kritik von einem „Außen“ geben.⁴⁹

Alle oben vorgestellten Charakteristika der kritischen Diskursanalyse sollen als Leitfaden für die folgende Analyse dienen. Sie sind das geeignete Instrumentarium, mit dem das Vorhaben dieser Diplomarbeit verwirklicht bzw. umgesetzt werden soll. Allerdings bedarf es nach der Vorstellung der ausgewählten diskursiven Grundlagentexte und der zu verwendenden Methodik noch der Einführung in speziell für die Analyse wichtige grundlegende Begrifflichkeiten. Dieser Aufgabe werden sich die nächsten zwei Kapitel widmen.

⁴⁶ vgl. ebenda: 10

⁴⁷ ebenda: 10

⁴⁸ vgl. ebenda: 10;

⁴⁹ An dieser Stelle sei auf Michel Foucault »Was ist Kritik?« (Berlin, 1992) verwiesen.

3. Grundlage „epistemische Gewalt“

„Interkulturelle Erziehung (Bildung) [...] gilt bis heute
als pädagogisch *richtiges* Konzept.“
(Zentrum *polis*)⁵⁰

Der Begriff der „epistemischen Gewalt“ steht im Zusammenhang mit dem machtvollen Wirken von Diskursen. Da die in dieser Arbeit erfolgende Analyse anhand von ausgewählten Texten den institutionellen Diskurs der interkulturellen Pädagogik untersuchen will, muss auch der Begriff der epistemischen Gewalt eingeführt werden bzw. Erwähnung finden.

Anhand des vorangestellten Zitats aus der Publikation »Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte. Unterrichtsbeispiele. Projekte« (2008) soll veranschaulicht werden, was unter „epistemischer Gewalt“ zu verstehen ist und wie sie auch im zur Disposition stehenden „interkulturellen Diskurs“ verortet werden kann.

bezeichnen

Epistemologie oder Erkenntnistheorie stellt eine der wichtigsten Disziplinen der klassischen Philosophie dar. Kurz könnte sie als die „Wissenschaft von den Voraussetzungen der Erkenntnis“⁵¹ bezeichnet werden, im Zentrum stehen also Fragen wie zum Beispiel: Wie kann es zu Erkenntnis, zu Wissen kommen? Welche äußeren Gegebenheiten sind dafür verantwortlich, dass gewisse Überzeugungen als gültig oder wahr betrachtet werden? etc.

Michel Foucault setzte sich in Werken wie »Wahnsinn und Gesellschaft« (1961) als einer der ersten mit epistemischer Gewalt auseinander, indem er diese in der Neudefinition von geistiger Gesundheit im Europa des endenden 18. Jahrhunderts ansiedelte und analysierte.⁵² Inzwischen spielt der Begriff der epistemischen Gewalt in postmodernen Wissenschaften, wie beispielsweise den „Postcolonial Studies“,

⁵⁰ Zentrum polis 2008: 2; Hervorhebung V.R.

⁵¹ Dietze 2008

⁵² vgl. Spivak 2008: 42

eine bedeutende Rolle.⁵³ Als mögliche Definition soll folgende Formulierung von Stefan Nowotny herangezogen werden:

„Schließlich zielt der Begriff der epistemischen Gewalt auf spezifische Konfigurationen von ‚Erkenntnis‘, die dazu angetan sind, gewaltförmige Verhältnisse oder Handlungen zu begründen, zu legitimieren oder jedenfalls unterstützend zu begleiten.“⁵⁴

Epistemische Gewalt kann auch als „Monopolisierung bestimmter Denkformen und Positionen als einzig richtig“⁵⁵ verstanden werden. Somit sind die Voraussetzungen des Denkens klar und deutlich festgelegt. Dass in einer solchen geistigen Haltung andere Erkenntniswege oder eine andere, alternative Geschichtsschreibung keinen Platz haben und diese gewaltvoll verdrängt bzw. unterdrückt werden, ist oft die logische Konsequenz.

In Bezug auf das einleitende Zitat kann allein durch die Formulierung bzw. die Annahme, dass interkulturelle Pädagogik das (einzig) „pädagogisch *richtige* Konzept“ sei, eine bedeutende, gewaltvolle Annahme des Diskurses rund um interkulturelle Pädagogik entschleiert werden. In dem Moment, in dem etwas als *richtig* angesehen wird, kann alles andere nur mehr *falsch* sein. Das *richtige* Konzept, das noch dazu (z.B. in Lehrplänen) gesetzlich verankert ist, steht dann allen anderen *falschen* Konzepten oppositionell gegenüber. Diese werden automatisch ins Abseits gedrängt und sollen dadurch zum Schweigen gebracht werden. Es kann sich hierbei nur um einen klaren Fall epistemischer Gewalt handeln, da die Position der interkulturellen Pädagogik als die einzig zulässige erachtet wird. Es zeigt sich, dass nur die Wahl eines einzigen Wortes – egal ob bewusst oder unbewusst – den Machtanspruch eines Diskurses transportieren und vermitteln kann.

Darum stellt sich in weiterer Folge die Frage, ob auch noch andere getroffene Grundannahmen, die dem Konzept der Interkulturalität bzw. interkultureller Pädagogik zugrunde liegen, wie beispielsweise das Postulat einer „multikulturellen Gesellschaft“, auch epistemisch gewaltvoll wirken. Wird das „Miteinander“ von Kulturen bereits als einzig richtiger bzw. als selbstverständlicher institutioneller Weg zur Lösung „multikultureller“ Probleme verstanden? Dieser Frage wird sich Kapitel sieben widmen.

⁵³ ebenda: 42: „Das klarste Beispiel für eine solche epistemische Gewalt ist das aus der Distanz orchestrierte, weitläufige und heterogene Projekt, das koloniale Subjekt als Anderes zu konstruieren.“

⁵⁴ Nowotny 2008

⁵⁵ Dietze 2008

Als weiteres Beispiel für das Wirken epistemischer Gewalt auf Menschen aus einer postkolonialen Perspektive soll an dieser Stelle die Kodifizierung des Hindu-Gesetzes durch die Briten und die Geschichte des indischen Erziehungssystems unter britischer Kolonialherrschaft, die Gayatri Chakravorty Spivak in »Can the Subaltern Speak?« unter anderem nachzeichnet, kurz betrachtet werden: Erklärtes Ziel der Briten war es, durch das Bildungs- und Erziehungssystem Menschen zu schaffen, die zwar „in Blut und Farbe indisch sind, aber englisch in ihrem Geschmack, ihren Meinungen, ihrer Moral und ihrem Intellekt.“⁵⁶ Diese „britischen Inder“ sollten zwischen den Kolonialherren und der breiten Masse der kolonialisierten Bevölkerung als „Übersetzer“ fungieren. Durch die Erziehung wurden also koloniale Subjekte erzeugt, die die Produktion dieser Subjekte durch das Gesetz ergänzte. Durch solche gewaltvollen Maßnahmen, die von Euro- und Ethnozentrismus sowie von der Vorstellung der Überlegenheit der weißen „Rasse“ gegenüber anderen „Rassen“ durchtränkt sind, war es zum Beispiel nach und nach möglich, „eine Version der Geschichte“ zu etablieren, „in der die Brahmanen [Angehörige der indischen/hinduistischen Priesterkaste, Gelehrte, V.R.] so dargestellt wurden, als hätten sie dieselben Intentionen wie die kodifizierenden Briten (die auf diese Weise legitimiert wurden).“⁵⁷

Spivak stellt in weiteren Überlegungen fest, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen prinzipiell von der gesellschaftlichen Artikulation ausgeschlossen werden. Die aus dieser Erkenntnis resultierende Frage für sie lautet: „Können Subalterne sprechen?“⁵⁸ Sie muss allerdings durch ihre Forschungsergebnisse feststellen, dass der „Ausschluss [von der gesellschaftlichen Artikulation, V.R.] des subordinierten Anderen [...] für die Produktion europäischer epistemischer Regimes so zentral [ist], ‚dass die Subalterne [Frau] nicht sprechen kann‘.“⁵⁹ In der „Frau der Dritten Welt“ manifestiert sich für Spivak ganz besonders das subalterne Subjekt, da die Subalterne „zwischen Patriarchat und Imperialismus, Subjektkonstituierung und

⁵⁶ Spivak 2008: 44; zitiert nach Thomas Babington Macaulay, *Speeches by Lord Macaulay: With His Minute on Indian Education*, Oxford, 1979, S. 359

⁵⁷ Spivak 2008: 45

⁵⁸ ebenda: 47; Vollständiges Zitat: „Auf der anderen Seite der internationalen Abspaltung der Arbeit vom sozialisierten Kapital, innerhalb *und* außerhalb des Kreislaufs der epistemischen Gewalt des imperialistischen Rechts und der imperialistischen Erziehung, die einen früheren ökonomischen Text supplimentieren – *können Subalterne sprechen?*“ (kursiv im Original)

⁵⁹ Butler 2000; vgl. auch Spivak 2008: 105: „Die Subalterne als Frau kann nicht gehört oder gelesen werden.“

Objektformierung“ verschwindet, gefangen „zwischen Tradition und Modernisierung“.⁶⁰

Mittels epistemischer Gewalt werden also, ganz allgemein gesprochen, von (z.B. europäischen) Subjekten andere (z.B. koloniale) Subjekte aktiv produziert. Somit wird der/die Andere festgeschrieben und der eigene (europäische, österreichische, deutsche, etc.) Subjektstatus gefestigt. Wie in der Praxis auch interkulturelle Pädagogik an der Produktion von „Anderen“ beteiligt ist, soll im Rahmen der kritischen Diskursanalyse eingehend gezeigt werden.

Die Gewalt spezieller, europäischer Gesellschaften bzw. „europäischer Kultur“⁶¹ zugrunde liegender Erkenntnisse liegt darin, dass sie stets als Begründungshilfe bzw. Legitimation für bestimmte Handlungen oder Zustände herangezogen werden, um gewaltvolle oder diskriminierende Verhältnisse zu rechtfertigen. Gesetzestexte, Medienberichte und wissenschaftliche Diskurse sind Orte, die oftmals von epistemischer Gewalt geprägt sind, sie legitimieren nationalstaatliche Ab- und Ausgrenzungen, produzieren Andere und sorgen dafür, dass konträre Meinungen oder Gegenstimmen nicht gehört werden und in der Präsenz der Dominanzkultur untergehen.

Die kritische Diskursanalyse wird es sich daher zur Aufgabe machen bzw. den Versuch unternehmen, auf Basis der gewählten institutionellen Publikationen der interkultureller Pädagogik diesen Diskurs auf epistemisch gewaltvolle Inhalte zu untersuchen und diesen nach bestem Wissen und Gewissen zu prüfen. Es soll nicht außer Acht gelassen werden, dass oftmals allgemein „anerkanntes Wissen“ bzw. wissenschaftliche Erkenntnisse eine wichtige Rolle bei der Verschleierung von gewaltförmigen Verhältnissen und Diskriminierungen spielen.

Dieselbe Vorsicht ist geboten, wenn man mit Begriffen wie „Kultur“ oder mit „Kulturkonzepten“ wie dem „Multikulturalismus“, der „Interkulturalität“ oder „Transkulturalität“ arbeitet. Da sich die kritische Diskursanalyse aber genau mit diesen Konzepten beschäftigt, muss noch vor der Durchführung der Analyse versucht werden, diese im Rahmen des folgenden Kapitels theoretisch zu verorten und nach macht- bzw. gewaltvollen Grundannahmen gefragt werden.

⁶⁰ vgl. Spivak 2008: 101

⁶¹ In diesem Zusammenhang ist von einer europäisch-kolonial geprägten Gesellschaft bzw. einer nationalstaatlich orientierten Kultur die Rede.

4. Kultur im Spannungsfeld – multi-, inter- und transkulturell

“In discussing culture, reference is made to all the factors that pattern an individual’s ways of thinking, believing, feeling and acting as a member of society.”
(UNESCO)⁶²

„Kultur“ – so scheint es, wenn man das vorangestellte Zitat aus den »UNESCO Guidelines on Intercultural Education« liest – durchdringt das menschliche Sein. Ein Leben ohne „Kultur“ scheint unvorstellbar, aber was bedeutet „Kultur“ eigentlich?

Dem Begriff „Kultur“ bzw. seinem Adjektiv „kulturell“ kann heutzutage ein fast schon inflationärer Gebrauch diagnostiziert werden. Egal ob ganz klassisch und allein nur „Kultur“ oder als Kompositum in „Subkultur“, „Interkulturalität“, „Multikulturalismus“, „Kulturkonflikt“, etc. oder als Partnerin in populären Redewendungen wie „Kampf der Kulturen“ – der Kulturbegriff findet sich sowohl in akademischen Diskursen als auch im alltäglichen Sprachgebrauch wieder.

Möchte man ein Konzept untersuchen, das auf einem bestimmten Kulturbegriff aufbaut, wie es beim Konzept der *Interkulturalität* der Fall ist, so müssen im Vorfeld Überlegungen zum Begriff „Kultur“ „an sich“ stattfinden. Dieses Kapitel will aber nicht nur versuchen, einen kurzen kritischen Blick auf den Kulturbegriff zu werfen, sondern auch die für diese Arbeit wichtigen Begrifflichkeiten multi-, inter- und transkulturell erörtern. Es soll gezeigt werden, welche theoretischen Grundannahmen hinter den Konzepten des „Multikulturalismus“, der „Inter“- und „Transkulturalität“ stehen und wie VertreterInnen dieser Ansätze mit dem ihnen inhärenten Kulturbegriff umgehen. Das Konzept der Transkulturalität wird, auch wenn es nicht im Mittelpunkt der Diskursanalyse steht, an dieser Stelle eingeführt, da es ein neueres Kulturkonzept mit möglicherweise zukunftsweisenden Perspektiven darstellt.

Mit Abhandlungen über den *Kulturbegriff* könnten wahrscheinlich ganze Bibliotheken gefüllt werden. Definitionen gibt es hunderte, sie stehen in verschiedenen Kontexten, wurden an verschiedenen Orten, zu verschiedenen Zeiten verfasst. Diese Arbeit sieht sich außerstande, auch nur einen kleinen Überblick bzw.

⁶² UNESCO 2007: 12

Einblick in die „Welt des Kulturbegriffs“ zu geben. Da es als nicht zielführend erachtet wird, an dieser Stelle eine Auswahl an Definitionen aufzulisten, soll hier – den eventuellen Vorwurf der Einseitigkeit in Kauf nehmend – nur *eine* Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff angeführt werden, die für diese Arbeit als äußerst fruchtbar angesehen wird.

Hakan Gürses hat sich ausführlich auf einer philosophischen Ebene mit dem Kulturbegriff und seinen Funktionen auseinandergesetzt. Seine Frage lautet: „Welche epistemischen Effekte führt (vollbringt) ‚Kultur‘ in den wissenschaftlichen oder in den medialen, Alltagssprachlichen, politischen, ideologischen etc. Diskursen (Kontexten) aus?“⁶³

Prinzipiell kann gesagt werden, dass wir uns heute, und noch weit tiefer als zu Zeiten des Kolonialismus bzw. Imperialismus, in einer „Ära des Kulturalismus“⁶⁴ befinden. Gürses ist davon überzeugt, dass, obwohl der Begriff „Kultur“ heutzutage in aller Munde ist, sich also sowohl in der Wissenschaft als auch in medialen Kontexten äußerster Beliebtheit erfreut, dieser trotzdem nur „mit einer vorhersehbaren Reihe stereotyper Assoziationen verbunden [ist]“, die ausschließlich „bestimmte Interpretationen“⁶⁵ zulassen. „*Alle* Bedeutungen des Kulturbegriffs sind mit *bestimmten* Funktionen verbunden“, auch wenn sich die Bedeutungen in „nahezu unendlichen Kontexten“⁶⁶ befinden.⁶⁷

Bei einer kritischen Betrachtung des Kulturbegriffs müssen nach Gürses zwei Ziele unbedingt verfolgt werden: Erstens muss aufgezeigt werden, dass „im Umgang mit diesem Begriff [Kultur, V.R.] Vorsicht geboten ist, dass er für die sprachlichen Strategien von Emanzipationsbewegungen, Identitätskritik, Antirassismus oder Interkulturalität nur in Begleitung sorgfältig getroffener Vorkehrungen einzusetzen ist [...]“.⁶⁸ Zweitens muss eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kultur“ aufdecken, dass ihre „Instrumentalisierung durch (neo)rassistische oder (neo)koloniale Theorien, obwohl historisch bedingt, nicht kontingent ist, sondern

⁶³ Gürses 2003: 18

⁶⁴ ebenda: 15

⁶⁵ ebenda: 18

⁶⁶ ebenda: 18; kursiv im Original

⁶⁷ „Die Bedeutungen des Zeichens ‚Kultur‘ scheinen deswegen vielfältig zu sein, weil die Kontexte, in denen es gebraucht bzw. neu definiert wurde/wird, vielfältig sind.“ (Gürses 2003: 18)

⁶⁸ ebenda: 18

strukturelle Gründe hat, und dass diese Gründe mit den stereotypen epistemischen Funktionen des Begriffs zusammenhängen.“⁶⁹

Insgesamt definiert Gürses drei zu unterscheidende epistemische Funktionen des Kulturbegriffs: die „Differenz-Identität-Funktion“(1), die „Dichotomie-Funktion“(2) und die „Quasi-Subjekt-Funktion“(3).⁷⁰

Durch die „Differenz-Identität-Funktion“(1) wird auf die Verkettung von „Kultur“ mit den Begrifflichkeiten der „Differenz“ und der „Identität“ verwiesen. Es ist davon auszugehen, dass, wenn heutzutage von „Kultur“ gesprochen wird, dies als ein Verweis auf Differenzen verstanden wird. „Kultur“ stellt im sprachlichen System ein Zeichen dar, „dessen Referenz in erster Linie die Differenz *selbst* ist“⁷¹ und das bereits *a priori*, also schon von vornherein, Differenzen anzeigt. Umgekehrt erreichen Differenzen ihren Höhepunkt in Kultur. Es besteht also ein reziprokes Verhältnis zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten.⁷² Im Zusammenhang mit dem Entstehen von Wissen, also der Episteme, kann deshalb von „Kulturalismus“ gesprochen werden, „weil jede Differenz (und jede Identität) letztendlich als eine ‚kulturelle‘ kodifiziert wird.“⁷³ Aufgrund dieser Eigenschaft ist der Kulturbegriff problematisch, denn er ist nicht nur eine „differenzrepräsentierende Kategorie, sondern auch eine differenzstiftende“⁷⁴. Er lässt sich leicht instrumentalisieren bzw. verleitet dazu – wie dies an späterer Stelle beispielhaft an den gewählten institutionellen Publikationen gesehen werden kann –, kulturelle Differenzen zu erfinden oder festzuschreiben.

Der Begriff „Kultur“ kommt ursprünglich aus dem Lateinischen, wo er immer mit einem Genitivattribut verbunden war (*cultura animi*, *cultura ingenii*, etc.), oder als (metaphorischer) Gegensatz zu einem anderen Wort gebraucht wurde (z.B. Natur, Zivilisation, Struktur,...). Im 17./18. Jahrhundert löste sich der Kulturbegriff zunächst von seinem Genitivattribut, um ab dem 19./20. Jahrhundert als „Ding an sich“⁷⁵ zu existieren.⁷⁶ Seit diesem Zeitpunkt hat „Kultur“ keinen Widerpart mehr, darum kam es zu einer „Spaltung im eigenen Inneren“⁷⁷. Das bedeutet, dass „Kultur“ selbst das

⁶⁹ ebenda: 18

⁷⁰ vgl. ebenda: 18ff.

⁷¹ ebenda: 19; kursiv im Original

⁷² vgl. Gürses 1998

⁷³ Gürses 2003: 19

⁷⁴ Gürses 1998

⁷⁵ Gürses 2003: 20

⁷⁶ vgl. Gürses 1998

⁷⁷ Gürses 2003: 20

Differente ist; sie wird „possessiv“ gebraucht: „Ihre (deine, eure) Kultur ist, was nicht meine (unsere) Kultur ist.“⁷⁸ Spinnt man diesen Gedanken weiter, so wird der Zusammenhang mit der Bildung von Identität sichtbar: „Meine (unsere) Kultur ist, was nicht andere (ihre, deine, eure) Kultur ist.“⁷⁹ In diesem possessivistischen und dialektischen Kontext geht also kulturelle Differenz in kulturelle Identität über, die so fixiert und festgelegt werden soll.⁸⁰ In dieser Funktion gilt „Kultur“ also als „der Umschlagpunkt von Differenz in Identität. Die Artikulation jeder (kulturellen) Differenz bringt eine (kulturelle) Identität hervor. Die kulturelle Differenz, die ich ausspreche, sagt mir zugleich, was meine Identität ist.“⁸¹

Die „Dichotomie-Funktion“(2) verweist darauf, dass der Kulturbegriff, der ja keinen Gegensatz besitzt, immer entweder schon als Gegensatz zu irgendeinem anderen Terminus existiert oder Gegensätze bzw. Widersprüche in sich vereint. Aufgrund dieser Tatsache kann von einer „inneren Gespaltenheit“⁸² des Kulturbegriffs gesprochen werden. Diese „innere Gespaltenheit“ manifestiert sich auch in Form einer „spaltenden Kraft“, sobald „Kultur“ im Zentrum irgendeines Konzeptes steht:

„Er [der Kulturbegriff] dichotomisiert nahezu alles, was er ‚berührt‘, da er selbst ein dichotomes Konzept darstellt. Wie ein Virus zwingt er allen Termini, Theorien und Konzepten, mit denen er in Berührung kommt, seine eigene Gen-Struktur auf, bringt innere Spaltungen und tiefe Aporien hervor.“⁸³

Diese Eigenschaft des Kulturbegriffs macht es auch möglich, dass sowohl linke als auch rechte Gruppierungen auf den Kulturbegriff zurückgreifen und ihn zu einem Teil ihrer Ideologie machen. Ein Ausbrechen oder Überwinden dieser „Dichotomie-Funktion“ ist kaum möglich. Selbst wenn man versucht, durch die dialektische Handhabung des Begriffes mit ihm umzugehen, so verweist Gürses darauf, dass dieses Vorgehen oft krasse Gegensätze nicht versöhnt, sondern sogar noch verschärft.⁸⁴

Der „Quasi-Subjekt-Funktion“(3) liegt die Eigenschaft von Kultur zugrunde, gleichzeitig „sichtbar“ und „unsichtbar“ zu sein. Kultur wird als eine „unsichtbare Tiefenstruktur [vor allem im Rahmen kulturwissenschaftlicher und philosophischer

⁷⁸ ebenda: 20

⁷⁹ ebenda: 20

⁸⁰ vgl. ebenda: 20/21

⁸¹ ebenda: 21

⁸² ebenda: 23

⁸³ ebenda: 23

⁸⁴ vgl. ebenda: 23/24; zur Veranschaulichung dieser Problematik bringt Hakan Gürses als Beispiel die Debatten über die Menschenrechte vor.

Debatten behandelt, V.R.], die sichtbaren individuellen Phänomenen zugrunde liegt.“⁸⁵ „Kultur“ ist, wie bereits erwähnt, Determinante und Determinierendes, das Erklärte und die Erklärungsinstanz, Frage und Antwort zugleich:

„Sie wird als eine *Größe* ins Spiel gebracht, die von ihrem unsichtbaren Olymp aus Handlungen, Sprache, Denken und sogar menschliche Körper durchdringt und determiniert. Somit ist sie die unsichtbare ‚letzte Erklärungsinstanz‘ für eine Reihe von gesellschaftlichen Phänomenen. Und an diesen Phänomenen wird sie gleichsam sichtbar, zumal wir diese als ‚kulturell‘ bezeichnen.“⁸⁶

„Kultur“ kann aufgrund dieses wichtigen Merkmals weder als „Regelsystem“ oder „historische Konstante“ bezeichnet werden noch weist sie irgendeine „Textualität“ auf.⁸⁷ Das Problem des Begriffs „Kultur“ ist, dass er „nicht abgegrenzt werden kann, da wir nicht wissen, *wovon* wir [ihn] abgrenzen sollen.“⁸⁸ Da keine Abgrenzungsbasis vorhanden ist, wird dieser Mangel „durch innere Dichotomisierung ersetzt: höhere/niedere Kultur oder Hochkultur/Subkultur etc. Oder: Unsere Kultur ist, was nicht ‚deren‘ Kulturen sind.“⁸⁹ An diesem Punkt kann auf die „Dichotomie-Funktion“ des Kulturbegriffs verwiesen werden.

Diese drei Funktionen des Kulturbegriffs weisen eindeutig darauf hin, dass „Kultur“ ein Terminus ist, „der in seiner gegenwärtigen epistemischen Funktionsweise mehr Fragen aufwirft und Probleme schafft, als er zu beantworten bzw. zu lösen imstande ist.“⁹⁰

Wie verhält es sich nun aber mit den Komposita von „Kultur“, multi-, inter- und transkulturell? Die Konzepte des „Multikulturalismus“, der „Inter“- und „Transkulturalität“ sind nicht nur von den problematischen Funktionen des Kulturbegriffs gezeichnet, sondern stehen auch noch in einem bestimmten Kontext und erfahren praktische Anwendung. Sie sind Konzepte, die verschiedene Ideen/Möglichkeiten repräsentieren, wie sich „Kulturen“ in pluralen Gesellschaften zueinander „verhalten“ sollen. Die lateinischen Vorsilben „multi“, „inter“ und „trans“ – „viele“, „zwischen“ und „über/darüber hinaus“ – lassen schon eine Ahnung aufkommen, wie dies in den einzelnen Konzepten theoretisch vorgesehen bzw. zu bewerkstelligen ist.

⁸⁵ ebenda: 24

⁸⁶ ebenda: 24/25; kursiv im Original

⁸⁷ vgl. ebenda: 26

⁸⁸ ebenda: 26; kursiv im Original

⁸⁹ ebenda: 26

⁹⁰ ebenda: 28

Das Konzept des *Multikulturalismus* entstand in den 1970er/1980er Jahren und verkörpert den Theorieansatz für die Kulturpolitik eines Staates. VertreterInnen dieses Ansatzes setzen sich für den Schutz und die Anerkennung kultureller Differenzen oder – wie gerade auch im Diskurs rund um Interkulturalität „politisch korrekter“ formuliert – für „*kulturelle Vielfalt*“ ein. Druck zur Assimilation, zur Anpassung an eine vorhandene Dominanzkultur soll und darf es von Seiten des Staates und der Gesellschaft nicht geben. Ziel ist es, dass ethnische und kulturelle Gruppen nebeneinander existieren, wobei bei den gesetzlichen Rahmenbedingungen vor allem die Gleichberechtigung aller Gruppen von großer Wichtigkeit ist. Schlagworte wie gegenseitiges Verständnis, Respekt und Toleranz sowie die Anerkennung dieser Gleichberechtigung sind grundlegende Voraussetzungen für das „Funktionieren“ des Konzepts des Multikulturalismus. Kanada (in seiner Bezeichnung „multikulturelle Republik“⁹¹), die USA („melting pot“) und Australien werden oft und gerne als Paradebeispiele für multikulturelle Gesellschaften genannt, obwohl in „jeder einzelnen nationalen Variante [...] der Versuch, eine Politik der Anerkennung ethnischer Differenzen durchzusetzen, anders motiviert [war].“⁹² In Europa wurde das Konzept mit Ausnahme Großbritanniens und den Niederlanden in den meisten Staaten zu keinem offiziellen Politikkonzept erklärt. Deutschland bzw. Österreich postulierten sogar noch bis vor kurzem, „kein Einwanderungsland“⁹³ zu sein. Während in Deutschland diese Behauptung allerdings schon zurückgezogen wurde, hat Österreich *offiziell* seinen Standpunkt noch nicht geändert. Inzwischen wurde der Multikulturalismus von vielen Seiten als „gescheitert“⁹⁴ bezeichnet. Oft zeigte sich, dass die Anerkennung von Differenzen dazu neigt/e, Konflikte eher zu verschärfen und tendenziell unlösbar zu machen.⁹⁵ Auch der 11. September 2001 (Anschläge auf das World Trade Center in New York) wird als Grund angeführt, warum Multikulturalismus nicht mehr haltbar ist:

⁹¹ Verderosa/Luther 2006

⁹² Radtke 2006

⁹³ Genauere Infos zum Thema „Einwanderungsland Österreich“ siehe auch unter: http://www.demokratiezentrum.org/de/startseite/wissen/wissensstationen/einwanderungsland_oesterreich.html

⁹⁴ Pongs 2007: 252f.

⁹⁵ vgl. Radtke 2006: „Sich unerträglich steigende Spannungen zwischen ‚ethnischen Kollektiven‘ am Rande der Städte, die sich in plötzlichen riots entluden, ein frei gewählter Separatismus sich selbst ethnisch identifizierender Gruppen, der auch vor Colleges und Universitäten nicht halt machte, eine bigotte Diskurskontrolle der political correctness, welche die Sprachmacht der Mehrheit mit Sprachregelungen durchbrechen wollte, schienen in den USA zeitweise zu cultural wars zu führen.“

„Die Angst vor terroristischer Unterwanderung der ‚Parallelgesellschaften‘, die Sorge um Loyalitäten und Bindungen zwischen ‚uns‘ und die Angst vor den ‚Anderen‘ außerhalb und innerhalb der eigenen Grenzen überlagert heute auch die positive Wahrnehmung und ressourcenorientierte Würdigung von kultureller Vielfalt der Einwanderergesellschaft.“⁹⁶

Auch wenn in Staaten wie Österreich Multikulturalismus kein offizielles politisches Konzept ist, so wird es doch in fast allen institutionellen Publikationen, die als Grundlage für die Diskursanalyse dienen sollen, als bestehende Tatsache anerkannt: „[...] 21st century society is multicultural in essence.“⁹⁷ An dieser Stelle sei an Kapitel sieben verwiesen, in dem herausgearbeitet werden soll, inwieweit das Konzept des Multikulturalismus den Diskurs rund um Interkulturalität bestimmt. Interessante Zusammenhänge können jetzt schon in Aussicht gestellt werden.

Festgehalten werden kann auch schon, dass *Interkulturalität* und Multikulturalismus insofern miteinander in Verbindung stehen, als dass Interkulturalität als Lösungsansatz gesehen werden kann, der Konflikte und Probleme der multikulturellen Gesellschaft lösen soll:

„[...] denn auch ‚interkulturell‘ beinhaltet Toleranz und Akzeptanz für andere, [... und, V.R.] weist darüber hinaus auf die Dynamik hin, die die Interaktion zwischen den Menschen kennzeichnet. So deutet das Präfix ‚inter‘ als Teil des Adjektivs ‚interkulturell‘ auf eine Wechselbeziehung zwischen mindestens zwei hin, impliziert also auch Interaktionen innerhalb der Mikro- und Makrogruppen. Demnach verweist ‚interkulturell‘ auf Austausch zwischen verschiedenen Gruppen und Kulturen.“⁹⁸

Zentrale Fragen sind also, wie sich verschiedene Kulturen miteinander vertragen, wie sie miteinander kommunizieren, einander verstehen oder anerkennen können.⁹⁹ Besonders brennend scheinen sich diese Fragen in der Schule zu stellen, wo Lehrende SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund unterrichten „müssen“. „Kulturelle Vielfalt“ wird inzwischen als gesellschaftliche Tatsache anerkannt, das Konzept der Interkulturalität hat sich – so wie es den Anschein hat, wenn man den medialen und politischen Diskurs ein bisschen verfolgt – als Schlüssel „für den Umgang miteinander“ auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene durchgesetzt.

Auch wenn die guten Absichten des Konzepts der Interkulturalität nicht geleugnet werden sollen, so muss es doch kritisiert werden – was auch von vielen Seiten geschieht:

⁹⁶ Verderosa/Luther 2006

⁹⁷ UNESCO 2007: 15

⁹⁸ Reviere 1998: 27; Verzicht auf Übernahme der Formatierung

⁹⁹ vgl. Welsch 1994: 149

„Begriffskonstruktionen, die die Silben ‚inter‘-, ‚multi‘- im Kontext von ‚Kultur‘ oder ‚kulturell‘ beinhalten und darauf rekurren, [...] betonen bereits von der Begriffskonstruktion her die Unterschiede (inter und multi bedeuten die Trennung bzw. die Existenz unterschiedlicher, voneinander abweichender Kulturen), heben das eine (‚Wir‘) vom anderen (‚Ihr‘) ab und trennen zwischen ‚unserer‘ Kultur und die der ‚Anderen‘, der uns ‚kulturell Fremden‘.“¹⁰⁰

Wolfgang Welsch, einer der Begründer des transkulturellen Ansatzes im deutschen Sprachraum, hat sich genau mit dieser Kritik auseinandergesetzt und begründet darauf seine Argumentation für die Durchsetzung des Konzepts der *Transkulturalität*.

Seiner Ansicht nach kann weder das Konzept des Multikulturalismus noch das Konzept der Interkulturalität erfolgreich sein, weil sich beide auf das Konzept der singulären Kulturen (*concept of single cultures*) berufen. Dieser Kulturbegriff geht auf Johann Gottfried Herder (»Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« 1784-1791) zurück, der die These aufstellte, dass „Kultur“ drei Charakteristika aufweise: eine ethnische Fundierung, soziale Homogenisierung und die Abgrenzung nach außen.¹⁰¹ Betrachtet man moderne Gesellschaften heute, die bereits in sich so hochgradig differenziert sind, so ist der Kulturbegriff von Herder nicht mehr haltbar. Das Konzept der Interkulturalität sowie das des Multikulturalismus können deshalb nicht erfolgreich sein, weil beide die traditionelle Herder'sche Kulturvorstellung nicht überwinden. Beide beschreiben Kulturen als „autonome Inseln“ oder „Kugeln“, denen nichts anderes übrig bleibt, als miteinander zu kollidieren, was notwendigerweise Konflikte hervorruft. Darauf reagierend sucht das Konzept der Interkulturalität „nach Wegen, wie die Kulturen sich gleichwohl miteinander vertragen, wie sie miteinander kommunizieren, einander verstehen oder anerkennen können.“¹⁰² Parallel dazu versucht das Multikulturalitätskonzept „Chancen der Toleranz, Verständigung, Akzeptanz und Konfliktvermeidung oder Konflikttherapie“¹⁰³ zu erreichen. Beide werden, so Welsch, in ihren Versuchen scheitern, denn die Annahme der kugelartigen Verfassung der Kulturen ist der Ursprung aller Probleme.

¹⁰⁰ Griese 2004: 105

¹⁰¹ vgl. Welsch 1995; Welsch führt Herders Annahmen wie folgt weiter aus: „Die Kultur soll erstens das Leben der jeweiligen Gesellschaft im ganzen wie im einzelnen prägen, sie soll jede Handlung und jeden Gegenstand zu einem unverwechselbaren Bestandteil gerade dieser Kultur machen. Sie soll zweitens die Kultur eines bestimmten Volkes sein, das auf dem Weg der Kultur sein spezifisches Wesen zur Entfaltung bringt. Damit ist drittens eine Abgrenzung nach außen verbunden: Jede Kultur soll als Kultur eines bestimmten Volkes von den Kulturen anderer Völker spezifisch unterschieden sein und bleiben.“ (ebenda)

¹⁰² Welsch 1995

¹⁰³ ebenda

Einen neuen Ansatzpunkt bietet das Konzept der Transkulturalität. Es geht davon aus, dass Kulturen intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet sind und extern grenzüberschreitende Konturen aufweisen. Sie sind bereits „multikulturell in sich“¹⁰⁴ und hybrid. Daraus folgt, dass „for every culture, all other cultures have tendentially come to be inner-content or satellites [...]“¹⁰⁵, da sie hochgradig miteinander verflochten sind und einander durchdringen. Die Konsequenz ist, dass es kein strikt Eigenes und kein strikt Fremdes mehr gibt. „Im Innenverhältnis einer Kultur – zwischen ihren diversen Lebensformen – existieren heute tendenziell ebenso viele Fremdheiten wie im Außenverhältnis zu anderen Kulturen.“¹⁰⁶ Transkulturalität wirkt sowohl auf der Makroebene der Kulturen als auch auf der Mikroebene der Individuen.

„Das Konzept der Transkulturalität zielt auf ein vielmaschiges und inklusives, nicht auf ein separatistisches und exklusives Verständnis von Kultur. Es intendiert eine Kultur, deren pragmatische Leistung nicht in Ausgrenzung, sondern in Integration besteht. Stets gibt es im Zusammentreffen mit anderen Lebensformen nicht nur Divergenzen, sondern auch Anschlußmöglichkeiten [sic]. Solche Erweiterungen, die auf die gleichzeitige Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen innerhalb einer Gesellschaft zielen, stellen heute eine vordringliche Aufgabe dar.“¹⁰⁷

Auch wenn mit dem Konzept der Transkulturalität eine neue, zukunftsweisende Art und Weise gefunden wurde, den Kulturbegriff zu erweitern, soll nicht vergessen werden, dass der Begriff „Kultur“ noch immer in ihm steckt und somit alle damit in Zusammenhang stehenden Diskrepanzen. Das Operieren mit dem Konzept „Kultur“ bleibt überaus heikel. Ingrid Gogolin formuliert dies folgendermaßen: „Dieser Schwierigkeit entgehen wir nicht durch die Einführung eines anderen Begriffs, in dem die Vorsilbe von ‚Kultur‘ geändert wurde.“¹⁰⁸

Die Erläuterungen zum Kulturbegriff mit all seinen Problematiken und die damit in Verbindung stehenden verschiedenen Konzepte sollen bei der nun folgenden kritischen Diskursanalyse stets im Hinterkopf behalten werden. Es wird sich zeigen, wie tief und machtvoll das Verständnis von „Kultur“ das Konzept der Interkulturalität bzw. interkulturellen Pädagogik durchdringt und bestimmt.

¹⁰⁴ Welsch 1994: 151

¹⁰⁵ Welsch 1999: 196; kursiv im Original

¹⁰⁶ Welsch 1995

¹⁰⁷ ebenda

¹⁰⁸ Gogolin 2006: 39/40

Abschnitt II – Diskursanalyse

Der zweite Abschnitt widmet sich der genauen kritischen Analyse des institutionellen Diskurses rund um Interkulturalität. Die Analyse erfolgt anhand der in Kapitel eins vorgestellten ausgewählten Publikationen. Da das Thema „Interkulturalität“ ebenso wie der mit ihr verbundene institutionelle Diskurs als vielschichtig und komplex bezeichnet werden kann, wurden drei Schwerpunkte definiert, anhand derer versucht werden soll, die wichtigsten Aspekte des Diskurses aufzuarbeiten.

Kapitel fünf beschäftigt sich mit der wohl wichtigsten Grundlage des „interkulturellen Diskurses“; Dort wird nach dem *Kulturbegriff* gefragt, der diesem zugrunde liegt und versucht, diesen zu verorten, ihn kritisch zu reflektieren und seine Anwendung in der Praxis zu analysieren. Es wird sich zeigen, dass die Schaffung von Differenz und die Widersprüchlichkeit von Theorie und Praxis wesentliche (kritische) Momente im Umgang mit „Kultur“ ausdrücken.

Im sechsten Kapitel wird die Vielschichtigkeit des *Identitätsbegriffs*, der mit „Interkulturalität“ in Verbindung gebracht wird, diskutiert. Das Verständnis von „Identität“ erweist sich als teilweise sehr ambivalent und verschiedenen Interpretationen bzw. theoretischen Ansätzen verpflichtet. Des Weiteren wird „Identität“ nicht nur eine enge Beziehung zu einem abstrakten Kulturbegriff zugeschrieben, sondern auch zu konkreten Gütern, sogenannten „Kulturgütern“ oder „kulturellem Erbe“. Auch der Heimatbegriff bleibt in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt.

Kapitel sieben beschäftigt sich mit den *gesellschaftlichen Grundannahmen*, auf denen das Konzept der Interkulturalität bzw. der interkulturellen Pädagogik basiert. Es wird davon ausgegangen, dass ohne eine konkrete Theorie einer gesellschaftlichen Ordnung interkulturelle Ansätze sich nicht hätten durchsetzen können. Aus diesem Grund wird das Konzept des Multikulturalismus einer genauen kritischen Analyse unterzogen und seine Rolle im „interkulturellen Diskurs“ versucht zu analysieren. Dabei ist die Auseinandersetzung mit den Begriffen „kulturelle Einheit“ und „kulturelle Vielfalt“ ebenso wie ein kurzer „Abstecher“ in den Integrationsdiskurs von großer Bedeutung.

5. Der Kulturbegriff der Interkulturellen Pädagogik

„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf,
andere Kulturen kennen zu lernen.“
(Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen)¹⁰⁹

Der Blick auf die „Kultur“ des/der „Anderen“, der versucht, diese/n „Andere/n“ allein durch die „kulturelle Brille“ zu begreifen, ihn/sie fassbar zu machen, zu „verstehen“, kann als grundlegendes Prinzip der interkulturellen Pädagogik bezeichnet werden.

Es ist zu beobachten, dass nahezu in allen Publikationen, die dieser Analyse zugrunde liegen, die Begrifflichkeiten „Kultur“ und „der/die Andere/n“ zu einer Einheit verschmolzen werden; so auch im oben angeführten Zitat, das gleich den ersten Satz der „Allgemeinen didaktischen Grundsätze“ des „Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen“ für Hauptschulen und Allgemeinbildende Höhere Schulen darstellt. Dass diese einfache Formulierung, diese zwei Worte zu einem Satzglied vereint, bereits eine tiefgehende Komplexität aufweisen, die – in diesem Fall – das Unterrichtsprinzip von Anfang an in eine bestimmte Richtung weisen und dieses grundlegend determinieren, soll als Grundlage der Analyse dieses Kapitels dienen. Folgende Fragen werden dabei eine bedeutende Rolle spielen:

Welche diskursiven Bedeutungen verbergen sich hinter den Begriffen „des/der Andere/n“ und „des/der Fremden“ in Zusammenhang mit dem Kulturbegriff? Wie werden diese im Rahmen des institutionellen Diskurses der interkulturellen Pädagogik und anderen (verwandten) Diskursen interpretiert und (de)konstruiert? Warum ist eine getrennte Betrachtung der Begriffe „andere“ und „Kultur“ notwendig, um zu verstehen, welche Bedeutung der Vereinigung der beiden in einem Satzglied zukommt?

Durch die Beantwortung dieser Fragen sollen die komplexen und machtvollen diskursiven Verflechtungen zwischen dem institutionellen Diskurs der interkulturellen Pädagogik und anderen Diskursen aufgezeigt und analysiert werden.

¹⁰⁹ Referat für Migration und Schule 2008: 39; Hervorhebung V.R.

5.1 Die „Anderen“, die „Fremden“ – Binäre Struktur als Determinante

Wie schon an früherer Stelle erwähnt, suggeriert bereits der Begriff „Interkulturalität“ bzw. „interkulturell“ selbst das Vorhandensein „unterschiedlicher, voneinander abweichender Kulturen“¹¹⁰. Es wird zwischen „unserer“ Kultur und der der „Anderen“, sprich „fremden“ Kulturen unterschieden. Dass die Formulierung „andere Kulturen“ immer wieder gewählt wird¹¹¹, untermauert und bestätigt diese Annahme im schulischen Kontext des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Pädagogik. Durch dieses Vorgehen kommt es zur Konstruktion zweier Pole, zur Konstruktion eines „Wir“ und „Ihr“, eines „unser“, dem ein „euer“, ein „Anderes“, „Fremdes“ gegenüber steht. Eine binäre Grundstruktur wird geschaffen.

Welche Bedeutung kommt nun aber dieser binären Unterscheidung zu? Und in welcher Beziehung stehen das „Eigene“ und das „Fremde/Andere“ zueinander?

Der Literaturwissenschaftler Edward Said stellte in seiner Studie »Orientalism« (1978) als einer der Ersten umfassend dar, wie „dominante Kulturen so genannte *andere* Kulturen repräsentieren und damit erst schaffen“¹¹². Das Werk gilt noch heute als eines der Schlüsselkonzepte postkolonialer Theorie.

Durch die gezielte Analyse von Literatur ab dem 18. Jahrhundert, von Reisetexten und anderen Publikationen konnte Said aufzeigen, dass „alle kulturellen Beschreibungssysteme des Westens zutiefst mit Strategien der Macht durchzogen sind“¹¹³. Indem der „Orient“ durch europäische LiteratInnen, AutorInnen und der Wissenschaft des Orientalismus in Texten repräsentiert wurde, kam es zur Konstruktion des „Orients“ (im Gegensatz zum Okzident) an sich und zur Konstruktion „der Menschen im Orient als das Gegenbild der Europäer/-innen, als

¹¹⁰ Griese 2004: 105

¹¹¹ „Wenn die Begegnung mit *anderen Kulturen* und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren wird, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt.“ (Lehrplan für AHS und Hauptschule) „Die Probleme, die sich mit der Erfahrung von Fremdheit verbinden, sind breiteren Bevölkerungskreisen vor allem durch die Zuwanderung von Menschen aus *anderen Kulturen* bewusst geworden.“ (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens 2007: 13)

„Der Wandel gesellschaftlicher und kultureller Bedingungen macht eine verständigungsorientierte Begegnung mit *anderen Kulturen* und Lebensformen notwendig.“ (Interkulturelles Zentrum, In: Zentrum *polis* 2008: 9)

¹¹² Do Mar Castro Varala/Dhawan 2005: 30; kursiv im Original

¹¹³ ebenda: 32

ihre *Anderen*¹¹⁴. Durch den Versuch, „die *Anderen* Europas zu verorten und festzulegen“¹¹⁵, wurde gleichzeitig ein positiv besetztes europäisches Selbst bestimmt. In diesem Sinne kann behauptet werden, dass mit der Repräsentation der „Anderen“ eine „Beherrschung des ‚Fremden‘“ einhergeht, die das „Ziel einer Stabilisierung des ‚Selbst‘“¹¹⁶ verfolgt.¹¹⁷

Zwei Faktoren kommt also eine große Bedeutung zu: Zum einen wird durch die Abgrenzung eines „Eigenen“ das „Andere“ bzw. das „Fremde“ erst konstruiert und konstituiert.¹¹⁸ Zum anderen besteht aber trotz Ausgrenzung des „Anderen“ weiterhin eine Verbindung zwischen den beiden Polen. Das bedeutet, „obwohl die Konstruktion des Anderen ein Versuch ist, das, was wir nicht sind, an seinem Platz zu fixieren, in sicherer Entfernung zu halten, können wir selbst uns doch nur verstehen in Beziehung zu diesem Anderen.“¹¹⁹ Kien Nghi Ha beschreibt diese dialektische Beziehung in Bezug auf die Konstruktion eines nationalstaatlichen Gefüges folgendermaßen:

„Da sich auch die exklusive Zugehörigkeit und der interne Universalismus innerhalb der imaginierten nationalen Gemeinschaft jeweils nur über aktualisierte historische und soziale Ausschließungskriterien des zuvor fremd gemachten Anderen definieren können, stehen diese disjunktiven Kollektive trotz ungleicher Machtverteilung auf der Ebene von Gruppenidentität und symbolischer Praxis in einem wechselseitigen ‚Abhängigkeitsverhältnis‘ zueinander.“¹²⁰

Alfred Holzbrecher weist im Zusammenhang mit interkultureller Pädagogik bzw. mit interkulturellem Lernen weiters darauf hin, dass daher „eine Beschäftigung mit ‚dem Fremden‘ immer auch eine Reflexion der eigenen Wahrnehmungsmuster“¹²¹ einschließen muss. Auch das Zentrum *polis* schlägt in »Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte. Unterrichtsbeispiele. Projekte« vor, sich mit „Wahrnehmung“ auseinanderzusetzen:

¹¹⁴ ebenda: 32; kursiv im Original

¹¹⁵ ebenda: 32; kursiv im Original

¹¹⁶ Holzbrecher 2004: 14

¹¹⁷ „Auch wenn wir an Differenzierung und Spezifität festhalten, können wir es uns dennoch nicht leisten, die überdeterminierenden Auswirkungen des kolonialen Faktors zu übergehen – das ‚Werk‘, das seine binären Oppositionen unablässig verrichten mußte [sic], um die Ausbreitung der kulturellen Differenz und der Lebensformen (die es immer gab) innerhalb der gebündelten (*sutured*) und überdeterminierten ‚Einheit‘ jener vereinfachenden und alles überwölbenden binären Struktur: ‚der Westen und der Rest‘ zu *repräsentieren*.“ (Hall 2002: 230; kursiv im Original)

¹¹⁸ Dazu Hall (2002: 222): „‚Grenzziehungen‘ sind nicht ‚gottgegeben‘, sondern konstruiert;“

¹¹⁹ Hall 2000: 15

¹²⁰ Nghi Ha 2004: 15; Verzicht auf die Übernahme der Formatierung

¹²¹ Holzbrecher 2004: 14

„Interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Konfliktlösung basieren auf einer Thematisierung der Wahrnehmung. Ein erstes Ziel in der interkulturellen Kommunikation kann die Schärfung der Wahrnehmung sein, die *eigene Wahrnehmung und die Wahrnehmung der Anderen*. Diese Auseinandersetzung kann ein guter Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Vorurteilen und Stereotypen sein.“¹²²

Durch diese Formulierung wird ganz bewusst dazu aufgefordert, das Thema „Wahrnehmung“ nicht ganz allgemein zu thematisieren (z.B. jeder Mensch besitzt eine eigene, subjektive, selektive, durch Erfahrungen und Erziehung geprägte Wahrnehmung), sondern sich damit zu beschäftigen, dass „Anderer“ – und diese „Anderen“ sind im Rahmen der interkulturellen Pädagogik als *kulturell Andere* zu verstehen – eine andere Wahrnehmung besitzen als „wir“. Die Annahme, dass dies ein guter Ansatzpunkt sei, um sich mit Vorurteilen und Stereotypen auseinanderzusetzen, ist fragwürdig, da durch die Unterscheidung zwischen „meiner/unserer“ Wahrnehmung und der der „Anderen“ diese gerade wieder produziert und festgeschrieben wird. Dieser Ansatz kann also dazu führen, dass Vorurteile und Stereotypen nicht abgebaut, sondern noch verfestigt werden, vor allem dann, wenn keine Reflexion darüber stattfindet.

In einem Reflexionsprozess darf außerdem unter keinen Umständen außer Acht gelassen werden, dass die Unterscheidung zwischen einem „Wir“ und „die Anderen“ eine Kategorie der Differenzierung darstellt. Es kommt also (nicht nur in unserem Zusammenhang) zur Konstruktion kultureller Differenz. Diese Annahme kann sehr gut an folgendem Projektvorschlag aus der Publikation des Zentrum *polis*¹²³ veranschaulicht werden:

Unter dem Motto „Kulturelle Vielfalt in unserer Schule“ sollen die Lebenssituationen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund beleuchtet werden. SchülerInnen (mit und ohne) Migrationshintergrund interviewen MitschülerInnen mit Migrationshintergrund Als Grundlage dient ein im Vorfeld erarbeiteter Fragebogen. Folgende Fragen werden vorgeschlagen, die von Interesse sein könnten:

„Wie leben junge Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich? Welche Werte sind für sie wichtig? Was bedeutet Heimat? Wo fühlen sie sich zu Hause? Was ist ihnen an ihrer Herkunftskultur wichtig? Welche Probleme bzw. Positiva ergeben sich aus dem Leben zwischen zwei Kulturen? Wie gehen sie mit Vorurteilen um? Müsste sich in der Schule bzw. im Umfeld etwas ändern, damit sie sich wohler fühlen? Wenn ja, was?“¹²⁴

¹²² Zentrum *polis* 2008: 10; Hervorhebung V.R.

¹²³ ebenda: 80f.

¹²⁴ ebenda: 80

Am Ende des Projekts steht eine Präsentation, in der die Ergebnisse der ausgewerteten Fragebögen vorgestellt werden sollen. Wird dieses Projekt durchgeführt, so werden durch die ausschließliche Befragung von Jugendlichen und Kindern mit Migrationshintergrund diese als „Andere“/„Fremde“ abgestempelt, die *anders* aufgrund ihres „kulturellen Backgrounds“, ihrer Werte, ihres Alltags, etc. sind. Sie werden in die Position eines/einer Anderen gedrängt, der/die aus irgendwelchen Gründen nicht dazu gehört. Dies erzeugt Differenz bzw. verstärkt die Wahrnehmung von Differenz. Außerdem wird Differenz als kulturelle Differenz wahrgenommen. Weiters stellt sich die Frage, wer überhaupt als „jemand mit Migrationshintergrund“ gilt. Sind es automatisch alle, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, oder alle, denen man „ansieht“, dass sie selbst, ihre Eltern/Großeltern nicht ursprünglich aus Österreich stammen, obwohl sie möglicherweise in Besitz einer österreichischen Staatsbürgerschaft sind?

Stuart Hall weist darauf hin, dass Rassismus und die Konstruktion der kulturellen Differenz eng miteinander verbunden sind. Ebenso verweist er darauf, dass binäre Strukturen, wie in unserem Fall die Kategorien „Wir“ und „die Anderen“, Merkmale rassistischer Diskurse sind. Hall bezeichnet diese Strukturen als „den inneren Raum des Rassismus“¹²⁵:

„Der rassistische Diskurs hat eine eigentümliche Struktur: Er bündelt die den jeweiligen Gruppen zugesprochenen Charakteristika in zwei binär entgegengesetzte Gruppen. Die ausgeschlossene Gruppe verkörpert das Gegenteil der Tugenden, die die Identitätsgemeinschaft auszeichnet. Das heißt also, weil wir rational sind, müssen sie irrational sein, weil wir kultiviert sind, müssen sie primitiv sein, wir haben gelernt, Triebverzicht zu leisten, sie sind Opfer unendlicher Lust und Begierde, wir sind durch den Geist beherrscht, sie können ihren Körper bewegen, wir denken, sie tanzen usw. Jede Eigenschaft ist das umgekehrte Spiegelbild der anderen. Dieses System der Spaltung der Welt in ihre binären Gegensätze ist das fundamentale Charakteristikum des Rassismus, wo immer man ihn findet.“¹²⁶

Es besteht also die Gefahr, dass bei der Konstruktion von „Anderen“ – und dies trifft in außerordentlicher Weise mit der Formulierung „andere Kulturen“ auf diverse Publikationen zu –, diese „Anderen“ als untergeordnete Gruppe begriffen werden. Auch wenn eines der Ziele interkulturellen Lernens das Hinführen von SchülerInnen zu „Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung [in einem kulturellen Sinne, V.R.]“¹²⁷ ist, so ist es laut Hall unmöglich, rassistischen Konstruktionen bzw.

¹²⁵ Hall 2000: 14

¹²⁶ ebenda: 14

¹²⁷ Referat für Migration und Schule 2008: 39

Rassismus zu entkommen: „Er ist Teil unserer Selbstdefinition, unserer Definition, zu welcher Gemeinschaft wir gehören und welches die Zukunft und das Schicksal unserer Kultur sein wird.“¹²⁸

Er sieht aber noch tiefer greifende Probleme: Durch die Konstruktion „Anderer“ wird die Welt in jene geteilt, die dazu gehören und jene, die nicht dazu gehören.¹²⁹ Wenn das passiert, dann geht es um viel mehr als nur um die „Beschreibung von natürlichen Tatbeständen, [...] hier geht es um die Produktion von Wissen selbst.“¹³⁰

In Bezug auf diverse hier zu analysierende Publikationen bedeutet das, dass es einen sehr vorsichtigen und reflektierten Umgang mit Differenz-Kategorien geben muss, denn ein unreflektierter Umgang, der das Festschreiben von „eigener Kultur“ auf Kosten der „anderen Kulturen“ einleitet, trägt immer direkt zur Produktion von (machtvollem) Wissen bei, womit wieder auf Edward Said verwiesen werden kann.

Von diesem Standpunkt aus sind auch die Auseinandersetzungen mit dem Thema „Fremdheit“ in der Publikation »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt ‚Fremd sein‘« (2007) kritisch zu hinterfragen. Es wird versucht, vor allem auf psychologischer Ebene Phänomene im Umgang mit Fremdheit zu erklären. Die Konfrontation bzw. der Umgang mit Fremdheit wird als „ein Urphänomen menschlicher Existenz“¹³¹ dargestellt, Reaktionen darauf erklärt und begründet. Prinzipiell ist der Text gut durchdacht¹³², allerdings blendet er einen wesentlichen Aspekt bei der Thematisierung von Fremdheit aus. Fremdheit und der Umgang mit

¹²⁸ Hall 2000: 16

¹²⁹ vgl. ebenda: 14

¹³⁰ ebenda: 14

¹³¹ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens 2007: 3

¹³² Dies trifft vor allem auf die Kritik zu, die am Umgang mit „Fremdheit“ in der Erziehung und im Unterricht geäußert wird:

„Es scheint selbstverständlich, dass zur Verbesserung des Umgangs mit Fremdheit Erziehung und Unterricht einen gewichtigen Anteil leisten müssen. In diesem Zusammenhang ist allerdings darauf hinzuweisen, dass hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bequeme Verschiebungsmechanismen verbreitet sind, mit deren Hilfe sich Erwachsene vor der mühsamen Bearbeitung der eigenen Probleme drücken und diese auf ‚die Familie‘ und ‚die Schule‘ abschieben. Der dauerhafte Erfolg dieser Institutionen bei der Vertretung von Grundsätzen, an die sich die erwachsenen Mitglieder der Gesellschaft selbst nur halbherzig oder überhaupt nicht halten, ist begrenzt. [...] In Wirklichkeit gelten aber für sie [Schulen, Familien, V.R.] die Regelungen jener Gesellschaft, deren Institutionen sie sind. In ihnen leben und arbeiten Erwachsene, die den entsprechenden positiven und negativen Einflüssen von klein an ausgesetzt waren. Die korrigierende Aufgabe, die man ihnen zuweist, gibt ihnen weder plötzlich die Kraft, gegen den Strom zu schwimmen und die Heranwachsenden hinter sich herzuziehen, noch die dabei nötige Vorsicht: Wenn sie es versuchen, geraten sie oft in einen Strudel oder in Stromschnellen. Man erwartet von ihnen nämlich in Wirklichkeit, dass sie zwar Fehlentwicklungen verhindern oder korrigieren, dabei aber so vorgehen, dass dabei keine Störung der vorherrschenden Neigungen entsteht.“ (ebenda: 6/7)

ihr wird als ein Phänomen dargestellt, das ausschließlich intrinsisch motiviert ist. Es wird suggeriert, dass Fremdheit allein *im* Menschen konstruiert wird. Dass allerdings der Umgang mit Fremdem/n auch stark von *außen* beeinflusst sein kann, wird nicht erwähnt. Die Konstruktion von (kultureller) Fremdheit durch öffentliche, mediale, akademische, historische, rassistische etc. Diskurse und deren Wirkung auf Menschen, wie diese auf Menschen im Umgang mit Fremdem Einfluss nehmen, wird ausgeklammert. Dies ist kritikwürdig, da die Reflexion über Fremdheit so immer nur auf ein der menschlichen Natur inhärentes Phänomen beschränkt bleibt und weitreichendere Zusammenhänge nicht betrachtet werden können. Durch das Ausblenden bzw. Weglassen der Tatsache, dass nicht nur „in mir drinnen“, sondern auch außerhalb „Fremde“ bzw. „Andere“ konstruiert werden, wird – ob bewusst oder unbewusst – Wissen auf machtvoller Weise unterschlagen. Auf diesem Wege kann es nie zu einem Aufbrechen der binären Gegensätze „Eigenes“ und „Fremdes“ in der interkulturellen Pädagogik kommen.¹³³

Wie kann nun aber die enge Verflechtung der Konstruktion der „Anderen“ bzw. „Fremden“ mit dem rassistischen Diskurs durchbrochen werden? „Mit Unterschieden leben“ lernen, lautet die Antwort von Stuart Hall, obwohl er vermutet, dass es „für die heutigen europäischen Gesellschaften [...] die schwerste Sache der Welt [ist], praktisch mit Unterschieden zu leben.“¹³⁴

„Denn es bedeutet, fähig zu werden zu einer Gemeinschaft, die es nicht nötig hat, alle anderen zu vernichten, um sie selbst zu sein. In der Sprache des Rassismus sind alle anderen ethnische Gruppen, und es geht jetzt darum, ob weiße Europäer es lernen können, eine ethnische Gruppe unter anderen zu sein.“¹³⁵

Die Auseinandersetzung mit dieser klar formulierten Forderung und den mit ihr verbundenen Problemen wird Gegenstand des nächsten Kapitel sein.

¹³³ Verwiesen sei an dieser Stelle auf das Konzept der Transkulturalität (Kapitel 4), das durch seine Annahme, dass alle Kulturen so miteinander verflochten sind, dass es in dem Sinne kein Eigenes und kein Fremdes mehr gibt.

¹³⁴ Hall 2000: 16

¹³⁵ ebenda: 16

5.2 Kultur und Ethnizität als Perspektive

„Weiße EuropäerInnen“ sollen lernen, „eine ethnische Gruppe unter anderen zu sein“¹³⁶. Dieser Lernprozess wird in der Tat ein schwieriger werden, denn Strategien der Ethnisierung und Kulturalisierung von Menschen stehen in den europäischen „multikulturellen Gesellschaften“ von heute an der Tagesordnung. Die Kategorien „Ethnie“ und „Kultur“ haben sich sowohl in Wissenschaft als auch im medial-politischen Sprachgebrauch, das heißt im Wahrnehmen und Denken, als dominante Beschreibungskategorie von gesellschaftlichen Prozessen und sozialen Konflikten und Spannungen durchgesetzt.¹³⁷

Die Differenzierung in Kategorien wie kulturelle oder religiöse Zugehörigkeit sowie die Zuordnung zu oder Einteilung in Ethnien stellen machtvolle Unterscheidungskategorien und -strategien dar. Die machtvolle Wirkung besteht darin, dass „die Einführung einer ethnisch-kulturell-religiösen *Perspektive* [...] eine Aufteilung in ‚Innen / Außen, Oben / Unten, Eigenem / Fremden‘, ‚Wir und die Anderen‘ möglich“¹³⁸ macht und damit erneut die Problematiken auftreten, die im vorigen Kapitel beschrieben wurden. Da die Bedeutungen von Begriffen wie „Nation“, „Ethnizität“ oder „Kultur“ kaum ohne Referenz aufeinander bestimmt werden können, weil sie dazu neigen, ineinander zu verschwimmen, führte Paul Mecheril in seiner »Einführung in die Migrationspädagogik« (2004) die Kategorie der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“¹³⁹ ein. Diese Perspektive ermöglicht eine „totale Einbezogenheit“; es ist nicht mehr möglich, nach einzelnen Merkmalen zu differenzieren, sondern „Differenz [wird] nach außen projiziert“¹⁴⁰. Im „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ oder den „Guidelines on Intercultural Education“ ist dies nicht der Fall. Wie bereits der Titel zeigt, fokussiert die Hauptperspektive auf die Kultur bzw. kulturelle Differenzen. Aber auch eine ethnische Perspektive bzw. Differenzierung schwingt in den verwendeten Formulierungen oft mit.

Dieses Kapitel wird es sich zur Aufgabe machen, Verflechtungen zwischen den Begriffen/Kategorien Ethnizität und Kultur aufzuzeigen, diese in den Publikationen

¹³⁶ Hall 2000: 16

¹³⁷ vgl. Griese 2004: 143

¹³⁸ ebenda: 145; kursiv im Original

¹³⁹ Mecheril 2004: 20ff.

¹⁴⁰ ebenda: 22

zu verorten und vor allem den Kulturbegriff, der den institutionellen Publikationen zugrunde liegt, genauer zu betrachten.

Die Begriffe „*Ethnizität*“ und „Kultur“ können nicht synonym gebraucht werden, allerdings ist auch eine genaue Begriffsunterscheidung, wie bereits erwähnt, kaum möglich. Fest steht, dass beide Begriffe dazu dienen, „Differenzen zwischen Kollektiven zu markieren, die zu diesem Zweck als Einheiten konstruiert werden.“¹⁴¹ Als gutes Beispiel dafür kann ein Auszug aus dem „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ angeführt werden: „Die Aspekte des interkulturellen Lernens [...] werden im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu verwirklichen sein, in denen Angehörige der Volksgruppe bzw. österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden.“¹⁴² In dieser Formulierung werden „österreichischen Kindern“ sowohl „Angehörige der Volksgruppen“ (gemeint sind Angehörige ethnischer Minderheiten, die in Österreich leben, wie „Kärntner Slowenen“, „Burgenland-Kroaten“ etc.), als auch „ausländische Kinder“ gegenübergestellt. Die Kategorie der „Volksgruppen“ stellt eindeutig eine Differenzierung nach ethnischen Merkmalen dar, vorherrschend ist eine „ethnische Perspektive“. Die Formulierung „ausländische Kinder“ beschreibt – so wird angenommen – Kinder nicht-österreichischer Nationalität, sie sind also „fremd“, sind „Andere“. Diese Wortwahl verweist unter anderem auch stark auf Formulierungen der „Ausländerpädagogik“, die „ausländische“ Kinder aufgrund ihrer oftmals von ihr diagnostizierten schlechten deutschen Sprachkenntnisse und ihres anderen kulturellen Backgrounds als defizitär betrachtet(e) und deshalb speziell fördert(e). Egal ob es sich nun um einen „ethnischen“ oder „kulturellen“ Blickwinkel auf „Andere“ handelt – es wird bewusst eine Differenzkategorie eingeführt, die eine „österreichische Einheit“ konstruiert, die sich von allen anderen unterscheidet. Durch die Betonung der österreichischen Nationalität im Gegensatz zu nicht näher bestimmten Volksgruppen oder Menschen „ausländischer“ Herkunft wird das „Österreichische“ auf ein Podest gehoben – es bekommt eine dominante Position.

¹⁴¹ Diehm/Radtke 1999: 83; Verzicht auf die Übernahme der Formatierung

¹⁴² Referat für Migration und Schule 2008: 39

Die Konstruktion von Differenz ist also ein gemeinsames Merkmal von „Ethnizität“ und „Kultur“. Trotz aller „Grenzverwischungen“ zwischen den beiden Begriffen sei an dieser Stelle *ein* Versuch zur Abgrenzung wiedergegeben:

Der Kulturbegriff verallgemeinert, was *Alltagspraxen* voneinander unterscheidbar macht: Sitten, Gebräuche, Kleidungs- und Eßgewohnheiten [sic], tradierte, etwa geschlechtsspezifische Verhaltensregeln, Sprache und häufig auch religiöse Besonderheiten etc. [...]. Der *Ethnizitätsbegriff* bezeichnet dagegen eine Identifikations- und Unterscheidungspraxis zweiter Ordnung: Jetzt geht es darum, wann und wie aus kulturellen, sprachlichen und religiösen, aber auch ‚rassischen‘ Unterscheidungen Unterschiede werden, von denen absichtsvoll *sozialer Gebrauch* gemacht wird. Dies geschieht sowohl durch Selbst- als auch durch Fremdzuzuordnung von Individuen oder Gruppen zu ethnischen Merkmalen, d.h. durch *Selbst- oder Fremdethnisierung* [...].¹⁴³

Ob die in diesem Zitat angeführte Definition von „Kultur“ auch so im Rahmen dieser Arbeit formuliert werden würde, kann bezweifelt werden. Es sei auf die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff in Kapitel vier verwiesen. Den Ethnizitätsbegriff betreffend, sollen einige Gedanken aus der oben stehenden Definition aufgegriffen und besprochen werden:

Zum einen ist die Erwähnung des „absichtsvollen sozialen Gebrauchs“ der Kategorie „Ethnizität“ von großer Bedeutung. Hartmut Griese spricht in diesem Zusammenhang von der „*Ethnisierung des Sozialen*“¹⁴⁴, die eine neue Wirklichkeit schafft und konstruiert. Dadurch wird eine neue Problemsicht von Konflikten und Spannungen produziert, die sich auf regionaler, gesellschaftlicher und globaler Ebene manifestiert.¹⁴⁵ Diese Annahme unterstreicht folgendes Zitat aus der Publikation des Zentrum *polis*: „Immer mehr wird auch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten *ethnischen Gruppe* als Unterschied [in der Gesellschaft, Schule, Klasse, V.R.] wahrgenommen.“¹⁴⁶ Durch die Formulierung „immer mehr“ wird suggeriert, dass es sich bei der Anwesenheit bestimmter ethnischer Gruppen um ein neues, erst in den letzten Jahren aufgetretenes Phänomen handelt. Dies kann natürlich nicht bestätigt werden, ganz im Gegenteil: „Wir leben im Zeitalter der Migration.“¹⁴⁷ Das Vorhandensein von MigrantInnen spielt gerade in der österreichischen Geschichte eine große Rolle. Die Kategorie „ethnische Gruppe“ drückt eine bewusste Differenzierung aus, es wird durch dieses konstruierte „Merkmal“ ein Unterschied, eine Differenz festgestellt. Da die Schule eine Einrichtung im politisch-sozialen

¹⁴³ Diehm/Radtke 1999: 83/84; kursiv im Original

¹⁴⁴ Griese 2004: 143; kursiv im Original

¹⁴⁵ vgl. ebenda: 143

¹⁴⁶ Zentrum *polis* 2008: 10; Hervorhebung V.R.

¹⁴⁷ Mecheril 2004: 7

Raum darstellt, projiziert diese Formulierung die Differenzierung aufgrund „ethnischer Merkmale“ in den sozialen Raum und schafft somit eine gesellschaftliche Realität, mit der sich die Schule wiederum auseinandersetzen muss.

Ein anderer wichtiger Aspekt der oben angeführten Definition von „Ethnizität“ ist der Verweis auf den in diesem Rahmen auftretenden Prozess der „Selbst- oder Fremdeethnisierung“.

Im Zusammenhang mit der Ethnisierung von Menschen bzw. MigrantInnen („Fremdeethnisierung“) in einer Gesellschaft wird immer häufiger von einer „erfolgsversprechenden Strategie“¹⁴⁸ gesprochen,¹⁴⁹ „die sozialstrukturelle-ökonomischen Ursachen von Ungleichheit und Ungerechtigkeit, von Misserfolgen und Unterprivilegierung von Gruppen (z.B. der Einwanderer) scheinbar zu erklären und ideologisch zu verschleiern [sucht].“¹⁵⁰ Die Zuordnung von MigrantInnen zu verschiedenen Ethnien kann auch als eine „Ordnungskategorie“ verstanden werden: „„Ethnizität‘ macht das (global) Komplexe und (national) Unüberschauliche überschaubar, verständlich und nachvollziehbar.“¹⁵¹ Dieser Prozess ist mit einer ungeheuren Simplifizierung und Essentialisierung komplexer sozialer migrationsgesellschaftlicher Zusammenhänge verbunden, sowie mit dem beinahe schon radikal anmutenden Versuch, klar voneinander abgrenzbare Ethnien zu definieren. In diesem Zusammenhang kann erkannt werden, dass es immer häufiger „zur Rhetorik politisch rechts stehender Gruppierungen [gehört], von ‚Ethnopluralismus‘ und ‚Anerkennung der Differenz‘ zu reden.“¹⁵² Gefordert wird die „Reinerhaltung des kulturellen Erbes einer ethnischen Gemeinschaft“¹⁵³. Eine Verbindung zu rassistischen und antisemitischen Diskursen ist an dieser Stelle eindeutig feststellbar. „Fremdeethnisierung“ steht daher fast immer im Zeichen rassistischer Dominanz, die MigrantInnen objektiviert und als Objekte zu Marginalisierten macht. Die Folgen beschreibt Kien Nghi Ha folgendermaßen:

¹⁴⁸ Griese 2004: 144

¹⁴⁹ Dazu Hall (2002, S. 232): „Die Kolonisierung – in ihrem globalen und transkulturellen Kontext verstanden – hat dafür gesorgt, daß [sic] jeder ethnische Absolutismus zu einer zunehmend unhaltbaren kulturellen Strategie wurde.“

¹⁵⁰ Griese 2004: 144

¹⁵¹ ebenda: 145

¹⁵² Holzbrecher 2004: 20

¹⁵³ ebenda: 20

„Angesichts dieser langen Geschichte rassistischer Dominanz, die eine der gesellschaftlichen Hierarchien von Überlegenheit und Unterordnung ethnisch etikettiert, versuchen sich viele ihrer Opfer unter Verleugnung ihrer Herkünfte *unsichtbar* zu machen. Um Diskriminierungen und Angriffe zu vermeiden, sind sie bereit, Assimilierung als goldene Brücke zur Dominanzgesellschaft in Kauf zu nehmen.“¹⁵⁴

„Selbstethnisierung“ kann im Gegensatz zur Assimilation als eine Strategie zur Identitätsfindung gedacht werden. Dies trifft vor allem dann zu, wenn sich MigrantInnen nicht mit der ihnen als „Objekte“ des dominanten gesellschaftlichen Duktus „zuteilten“ Ethnie abfinden und sich dieser unterordnen, sondern im Gegenzug „die Anerkennung ihrer Subjekthaftigkeit“¹⁵⁵ fordern.

Beispielhaft sei hier der politische Kampf der „Black Communities“ in den USA zur Erreichung kultureller Hegemonie genannt. Es wurde unter anderem versucht „Begriffe wie ‚schwarz‘ aus ihren alten Bedeutungszusammenhängen herauszulösen und als symbolische Kategorie des politischen Widerstands neu zu besetzen.“¹⁵⁶

Weiters ging es darum,

„[...] eine starke, möglichst einheitliche politische Bewegung zu formieren, die Ethnizität als Organisationsstruktur und Modernisierungsinstrument im Kampf um gesellschaftliche Ressourcenverteilung und Teilhabe an der Gesellschaft nutzte. [...] Gerade in der Selbstethnisierung wurde die solidarische Überwindung der unterschiedlichen sozialen und kulturellen Herkünfte, aber auch das Abschütteln eines rassistischen Herrschaftsinstruments des ‚divide and impera‘ gesehen.“¹⁵⁷

„Selbstethnisierung“ ist in diesem Zusammenhang ein Instrument des Widerstands. Um Strukturen der „Fremdethnisierung“ zu durchbrechen, müssen politische und diskursive Kämpfe ausgefochten werden. Denn die machtvolle Bedeutung von Diskursen und die damit verbundene Produktion von Wissen spielen eine Schlüsselrolle, wenn es darum geht, dominanten Strukturen zuleibe zu rücken. Es bietet sich an, „Ethnizität“ als „zwei diametrale und doch zueinander in einer komplexen Beziehung stehende Seiten einer Medaille“¹⁵⁸ zu begreifen:

„Die sozial geprägte Realität ist durch die Geschichte des Kolonialismus, der Migration und der rassistischen Marginalisierung stärker fremdbestimmt, während die durch Eigensinn definierte kulturelle Realität selbstbestimmte Potentiale behauptet. Diese Realitäten bilden unterschiedliche Bereichen einer *zusammenhängenden Lebenswelt*.“¹⁵⁹

¹⁵⁴ Nghi Ha 2004: 100

¹⁵⁵ ebenda: 14

¹⁵⁶ ebenda: 102

¹⁵⁷ ebenda: 102

¹⁵⁸ ebenda: 110

¹⁵⁹ ebenda: 110/111; kursiv im Original

Neben der „ethnischen Perspektive“ spielt der Begriff „*Kultur*“ und die ihm zugrunde liegenden Definitionen und Annahmen eine bedeutende Rolle in der interkulturellen Pädagogik bzw. dem Konzept der Interkulturalität. Es gilt, dieses „Grundprinzip Kultur“ zu hinterfragen und zu durchleuchten. Zunächst soll allerdings als „Erweiterung“ zu der aus den Publikationen entnommenen Analyseformulierung „*andere Kulturen*“ eine weitere Beschreibung interkulturellen Lernens bzw. interkultureller Lernprozesse hinzugefügt werden, die zusätzlich als Ausgangspunkt der folgenden Analyse der „kulturellen Perspektive“ dienen soll:

„Damit der einzelne Mensch zur vollen Entfaltung seines Potentials im Miteinander von Menschen anderer Kulturen gelangt, müssen [sic] im interkulturellen Lernprozeß [sic] zunächst durch Reflexionsprozesse [sic] Lernbarrieren aufgedeckt werden. So sind das durch Nachdenken erzeugte Bewußtwerden [sic] der eigenen und fremden Kultur und das Reflektieren über die sich daraus ableitenden Deutungsmuster notwendig, da gerade andersartige, fremde Interpretationen der alltäglichen Welt und die damit verbundenen ungewöhnlichen Verhaltensweisen den Menschen Angst bereiten und Lernbarrieren im interkulturellen Lernprozeß [sic] darstellen können.“¹⁶⁰

In diesem Textausschnitt wird klar herausgestellt, dass „Menschen anderer Kulturen“ bzw. die Konfrontation mit „anderen Kulturen“ „Lernbarrieren“ verursacht, die nur durch „Nachdenken“ darüber gelöst werden können. Im Rahmen dieses „Nachdenkens“ wird ein Bewusstsein geschaffen, das „fremde Kultur“ als Opposition zur „eigenen Kultur“ sieht. Darüber hinaus wird begriffen, dass zur „Entschlüsselung“ „andersartige[r], fremde[r] Interpretationen der alltäglichen Welt“ bzw. „ungewöhnliche[r] Verhaltensweisen“ spezielle „Deutungsmuster“ angewandt werden müssen, da sonst Menschen dazu neigen, „Angst“ vor „anderen“ Menschen zu haben. Die „Angst“ vor „Fremden/Anderen“ wirkt sich also hemmend auf den interkulturellen Lernprozess aus! Das Fazit könnte lauten: Die Konfrontation bzw. das Vorhandensein von Kindern „*anderer Kulturen*“ muss im Unterricht thematisiert werden, da sonst die „Angst“ vor dem „Unbekannten“ von Kindern, die der Dominanzkultur angehörig sind, die volle Entfaltung ihres Potentials hemmt bzw. nicht zulässt!

Aus dieser kurzen Analyse wird ersichtlich, dass hier nur die Perspektive bzw. der Blick auf die vorhandenen „anderen“, verschiedenen Kulturen die Lösung aller Konflikte und Probleme in der Schule bieten kann. Solche Überlegungen sind zutiefst problematisch und werden auch heftig kritisiert. Inzwischen wird immer

¹⁶⁰ Reviere 1998: 31

häufiger gefordert, dass sich Lehrende und SchülerInnen im Rahmen von interkulturellem Lernen mit dem Begriff „Kultur“ an sich auseinandersetzen sollen.

So versucht auch die Publikation »Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte. Unterrichtsbeispiele. Projekte« des Zentrum *polis* die LeserInnen dazu anzuregen, sich über den Gebrauch des Begriffs „Kultur“ Gedanken zu machen:

„Tagtäglich begegnen wir dem Begriff Kultur in vielfältiger Weise, in verschiedensten Kontexten und mit unterschiedlichsten Bedeutungen und Definitionen. Kultur ist ein selbstverständlicher Bestandteil unseres Lebens und unserer Gesellschaft. Aus diesem Grund lohnt es sich, den Begriff einmal genauer anzuschauen. Was meinen wir eigentlich, wenn wir ‚Kultur‘ sagen? Sprechen wir von der so genannten Hochkultur wie Theater, Literatur, Architektur etc.? Oder sprechen wir von der Alltagskultur – was und wie wir essen, wie Mann und Frau sich bei uns begrüßen, oder meinen wir mit Kultur ‚unsere‘ Traditionen, Rituale und Bräuche? In der öffentlichen Debatte steht Kultur für vielerlei. Es wird von kultureller Anpassung gesprochen, wenn wir wollen, dass MigrantInnen Deutsch lernen oder wenn wir Probleme mit MuslimInnen in Österreich haben. Ein anderes Beispiel dazu: Probleme zwischen PensionistInnen und Kindern von MigrantInnen im Gemeindebau werden gemeinhin als interkulturelle Konflikte bezeichnet, ohne zu bedenken, dass es sich vielmehr um einen Generationenkonflikt handelt.“¹⁶¹

Im weiteren Text wird auf das Problem zunehmender Kulturalisierung verwiesen und versucht, Irrtümer bei der Verwendung des Kulturbegriffes aufzudecken.¹⁶² Es wird auch erwähnt, dass aufgrund zunehmender Betrachtung von Problemen und Unterschieden in der Gesellschaft durch eine „kulturelle Perspektive“, vor allem „SozialanthropologInnen eine Rückkehr zu sozialen, ökonomischen und politischen Fragen einfordern.“¹⁶³ Obwohl sich die AutorInnen also dieser Kritik bewusst sind, wird trotzdem schnell eine Begründung dafür gefunden, warum die Thematisierung von Kultur dennoch einen Platz im Unterricht haben muss:

„Ob wir wollen oder nicht, ‚ein Leben ohne Kultur‘ ist in einer Gesellschaft nicht möglich, und somit bleibt für uns die Chance, den Begriff Kultur selbst zum Thema zu machen, Selbstverständlichkeiten im Zusammenhang mit Kultur in Frage zu stellen und gemeinsam mit kulturellen Faktoren auch wieder soziale, politische und wirtschaftliche Faktoren zu thematisieren.“¹⁶⁴

¹⁶¹ Zentrum *polis* 2008: 3

¹⁶² Sieben Irrtümer hinsichtlich der Kultur, definiert von Sabine Strasser (a.o. Universitätsprofessorin an der Universität Wien): (1) Kultur als Gesamtheit aller Phänomene, Holismus; (2) Essentialismus; (3) Gesellschaften und „ihre“ Kulturen unveränderbar und statisch, Ausblenden von inneren Dynamiken und Interaktionen, sowie Interaktionen über kulturelle Grenze hinaus; (4) Ethnisierung von Kultur; (5) Vorstellung von abgeschlossenen, homogenen Gemeinschaften; (6) Determinismus, TrägerInnen einer Kultur sind von ihr bestimmt; (7) Kultur als eigenständige, organische Instanz, Ausklammerung von politischen und wirtschaftlichen Faktoren; (Zentrum *polis* 2008: 3/4)

¹⁶³ Zentrum *polis* 2008: 4

¹⁶⁴ ebenda: 4

„Der Geist Kultur, der aus der Flasche entlassen wurde, soll zwar nicht wieder eingesperrt, aber in seiner Größe reduziert werden.“¹⁶⁵ Frei nach diesem Motto soll also über das Thema „Kultur“ gesprochen, allerdings Kulturalisierungen nach bestem Wissen und Gewissen vermieden werden. So weit, so gut. Wie wird diese Forderung aber in der Praxis umgesetzt?

Dieselbe Publikation bietet Lehrenden neben thematischen Auseinandersetzungen auch gleichzeitig darauf zugeschnittene Unterrichts- bzw. Projektbeispiele an, die eins zu eins in der Praxis umgesetzt werden können. Eigentlich sollte davon ausgegangen werden können, dass die thematisch erörterten Aspekte, wie zum Beispiel im oben genannten Fall das Problem der Kulturalisierung, auch in den Unterrichtsvorschlägen berücksichtigt werden. Dass in vielen Fällen genau das Gegenteil der Fall ist, kann an folgendem Beispiel gezeigt werden:

Das vorgeschlagene Projekt „Die Welt zu Gast in unserer Klasse“ ist für vier bis fünf Tage veranschlagt und will Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund stärker ins Schulleben einbinden sowie „die Stellung dieser [!] Kinder in der Klasse“ stärken.¹⁶⁶

Ein weiteres Ziel ist es, den SchülerInnen „einen Einblick in die Herkunftsländer der Kinder, Eltern oder Großeltern mit Migrationshintergrund“¹⁶⁷ zu ermöglichen. Der Ablauf des Projekts gestaltet sich folgendermaßen:

„[...] Brainstorming in der Klasse: Was wissen wir über die Länder, mit denen viele in unserer Klasse familiäre Verbindungen haben? Welche Länder sind das? Wie können wir Näheres erfahren? [...] Einladung an Eltern, als VermittlerInnen ihrer Herkunftskultur / -länder zu fungieren; hier sind wahrscheinlich viele Einzelgespräche notwendig. Jedem Land sollte eine gewisse Zeit im Projekt gewidmet sein. Mögliche Themen, zu denen Eltern einen Beitrag leisten können: Lieder, Tänze, Essen, Feste, Sprache, Kleidung, Schulalltag, Kinderspiele, Sport, Pflanzen, Tiere.

Ziel ist es, diese Beiträge nicht nur narrativ zu gestalten, sondern möglichst interaktiv, d.h. nicht nur über verschiedene Speisen in anderen Ländern berichten, sondern diese selbst in der Schule nachkochen usw.

Die Ergebnisse sollen festgehalten und wenn möglich präsentiert werden: Erstellen eines Rezeptbuches, Anlegen eines „interkulturellen Gartens“, Fotoausstellung zum Thema Kleidung, Erstellen eines Buffets mit kulinarischen Spezialitäten, Erstellen eines interkulturellen Liederbuchs, Erstellen von Sachbüchern zu unterschiedlichen Themen wie Spiele, Märchen, Tiere, Pflanzen oder den Schulalltag in den verschiedenen Ländern, Erstellen eines Wörterbuchs mit den wichtigsten Übersetzungen für den Schulalltag;

¹⁶⁵ ebenda: 3

¹⁶⁶ vgl. ebenda: 82f.; Die Formulierung „diese“ Kinder verweist erneut auf die binäre Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Die Annahme, dass diese Kinder durch das Projekt in ihrer Stellung in der Klasse „gestärkt“ werden sollen, lässt darauf schließen, dass die Kinder ansonsten „schwach“ sind, wie sich dieser Zustand auch immer äußern möge. Die Gegensätze stark und schwach lassen ein Dominanzverhältnis vermuten, bei dem Kinder mit Migrationshintergrund anscheinend die Unterlegenen sind.

¹⁶⁷ ebenda: 82

Der Abschluss des Projektes kann ein gemeinsames Fest sein, in dem die gelernten Lieder und Tänze vorgetragen werden, eine interkulturelle Modenschau veranstaltet, eine Fotoausstellung eröffnet und / oder gemeinsam gegessen wird.“¹⁶⁸

An diesem Beispiel lässt sich mustergültig illustrieren, dass alle kritischen Betrachtungen, die im Vorfeld erörtert wurden, in der Praxis keine Beachtung finden. Dieser Projektvorschlag hat als einzige Perspektive „*die Kultur der Anderen*“ im Auge. Kinder, Eltern und Großeltern werden als VertreterInnen einer Kultur festgeschrieben, vergessen sind die „sieben Irrtümer hinsichtlich der Kultur“, wie Essentialismus, Homogenität, Statik, Determinismus, etc., Die in der vorangestellten theoretischen Einführung aufgezählt werden. „Andere Kulturen“ sollen im wahrsten Sinne des Wortes „(an)fassbar“ gemacht werden und dies funktioniert über den Weg der Folklorisierung von Kulturen. Tanzen, essen, kochen und Kleidung werden zu Schlüsselementen von Kulturen hochstilisiert, die bunte Vielfalt soll gezeigt werden. Was auf der Strecke bleibt ist nicht nur die Theorie und ihre Kritik, die mit der Praxis überhaupt nichts mehr zu tun hat, sondern auch der oftmals von Intoleranz, Benachteiligungen, Diskriminierungen und Rassismus geprägte Alltag von Menschen mit Migrationshintergrund. Ganz abgesehen davon, dass bei einem solchen Projekt gesellschaftliche Missstände nicht ins Bild passen, verschleiert und ausgeblendet werden, besteht auch ein totaler Widerspruch zu dem grundlegenden Prinzip der interkulturellen Pädagogik, dass diese sich an „alle Kinder und Jugendlichen“¹⁶⁹ richten soll. „Alle“ sind zwar am Projekt beteiligt, thematisiert werden allerdings nur „die Anderen“, die mit einer „anderen/fremden Kultur“. Vergessen ist die Frage, „welche Faktoren eine Kultur umfasst und welche Wechselwirkungen zwischen ihnen und den einzelnen Menschen bestehen.“¹⁷⁰ Vergessen ist auch die Forderung, dass „die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur die wichtigste Grundlage für das Verstehen anderer, zunächst fremder Kulturen [ist].“¹⁷¹

In der Publikation der UNESCO »UNESCO Guidelines on Intercultural Education« (2007) wird sogar wortwörtlich nach einer „kulturellen Perspektive“ im Unterricht, den Curricula und bei politischen Aktionen verlangt. Es wird davon ausgegangen, dass die Konzepte „Kultur“ und „Bildung“ ohnehin essentiell miteinander verbunden

¹⁶⁸ ebenda: 82

¹⁶⁹ ebenda: 8

¹⁷⁰ Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung/ Religionspädagogisches Institut 2004: 3

¹⁷¹ ebenda: 3

sind („Concepts of culture and education are, in essence, intertwined“¹⁷²) und in reziproker Verbindung zueinander stehen. Einerseits deshalb, weil alle AkteurInnen, die im Bildungswesen einer Tätigkeit nachgehen, von ihrer Kultur geprägt sind und diese durch ihre kulturellen Perspektiven und ihr kulturelles Streben vermitteln. Andererseits, weil „Kultur“ „Bildung“ braucht, um ihr Fortbestehen zu sichern:

„As a collective and historical phenomenon, culture cannot exist without continual transmission and enrichment through education, and organized education often aims to achieve this very purpose.“¹⁷³

In der Schule wird also, egal ob bewusst oder unbewusst, „Kultur“ von Lehrenden vermittelt und somit gesichert. Es ist nicht klar, welcher Kulturbegriff hinter den Formulierungen steht, es ist aber davon auszugehen, dass es sich eher um den einer Dominanzkultur handelt, da Bildungseinrichtungen Institutionen eines Nationalstaates sind, über den oft ein abgegrenzter Kulturbegriff definiert wird (z.B.: die österreichische, deutsche, französische etc. Kultur). Diese Annahme kann auch in weiterer Folge durch nachstehende Formulierung bestätigt werden: „Education systems need to be responsive to the *specific educational needs* of all minorities, including migrants and indigenous peoples.“¹⁷⁴ An späterer Stelle wird nochmals betont, dass nur „the adoption of measures that facilitate the integration in the education system of groups with *special cultural needs*, such as the children of migrant workers“¹⁷⁵ gleiche und gerechte Chancen in der Bildungslaufbahn garantieren können. Es wird also davon ausgegangen, dass in Schulen vor allem dominanzkulturelle Schwerpunkte im Unterricht gesetzt werden, dass aber gleichzeitig spezielle kulturelle Bedürfnisse (*special cultural needs*) von Seiten indigener Be-Völker-ung, ethnischer Minderheiten oder Kindern mit Migrationshintergrund bestehen, die befriedigt werden müssen. Gefordert werden deshalb

„effective and adequate educational programmes that are based on the cultural perspectives and orientations of the learners, while at the same time providing for the acquisition of knowledge and skills that enable them to participate fully in the larger society.“¹⁷⁶

¹⁷² UNESCO 2007: 12

¹⁷³ ebenda: 13

¹⁷⁴ ebenda: 17; Hervorhebung V.R.

¹⁷⁵ ebenda: 35; Hervorhebung V.R.

¹⁷⁶ UNESCO 2007: 17

Auf der einen Seite sollen also spezielle kulturelle Bedürfnisse und kulturelle Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in der Schule beachtet werden, auf der anderen Seite sollen diese aber auch so weit in die Dominanzkultur eingeführt werden, sodass gesellschaftliche Partizipation möglich ist. – Differenz bewahren, Integration fördern.

Es ist sehr fragwürdig, ob sich diese Forderungen in der Praxis umsetzen lassen, zumal sich die Institution Schule von vornherein mit dem Problem der Anerkennung von Differenz *und* Vielfalt (*difference and diversity*¹⁷⁷) konfrontiert sieht.¹⁷⁸ Außerdem stellt sich die Frage, ob bei den Appellen für die Beachtung spezieller kultureller Bedürfnisse nicht die „Gefahren“ eines oberflächlichen, simplifizierenden und unreflektierten Umgangs mit der „kulturellen Perspektive“ alle „guten Absichten“, Differenzen zu achten und Vielfalt zu fördern, zunichte machen.

Der Komplexität des Differenzbegriffs in Zusammenhang mit dem Kulturbegriff wird sich aus diesem Grund das nächste Kapitel widmen. Wie in den Ausführungen von Hakan Gürses in Kapitel vier bereits dargestellt wurde, ist der Kulturbegriff schon an sich eine Differenz schaffende Kategorie. Auf welche Art und Weise sich die Beziehung von „Kultur“ und „Differenz“ im institutionellen Diskurs der interkulturellen Pädagogik und somit in der schulischen Praxis manifestiert, sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

¹⁷⁷ ebenda: 11

¹⁷⁸ ebenda: 11: “Concepts of difference and diversity can also present tensions, between the practice of offering one curriculum for all children in a country, as opposed to offering curricula which reflect different cultural and linguistic identities. In other words, between the general principle of equity and the tendency of any educational system to be culturally specific. The challenge for Intercultural Education is to establish and maintain the balance between conformity with its general guiding principles and the requirements of specific cultural contexts.”

5.3 Der Kulturbegriff als Differenzkategorie

Die Verbindung von Kultur und Differenz bzw. Kultur als Differenzkategorie wird in diversen Diskursen thematisiert und erläutert. Aus diesem Grund möchte sich dieses Kapitel mit verschiedenen diskursiven Positionen zu den Begrifflichkeiten „Kultur“ und „Differenz“ beschäftigen, bevor anhand der gewählten Texte aus dem institutionellen Diskurs der interkulturellen Pädagogik gezeigt werden soll, wie diese hier ihre Anwendung finden.

Die Beziehung zwischen „Kultur“ und „Differenz“ wird im *postkolonialen Diskurs* von Homi K. Bhabha in »Die Verortung der Kultur« (2007) thematisiert. Für ihn ist „kulturelle Differenz ein Prozeß [sic] der Signifikation, durch den Aussagen *der* Kultur oder *über* Kultur die Produktion von Kraft-, Referenz-, Anwendungs- und Fähigkeitfeldern differenzieren, diskriminieren und autorisieren.“¹⁷⁹ Unter „kultureller Differenz“ wird nicht „der Erwerb oder die Anhäufung zusätzlichen kulturellen Wissens“ verstanden – wie dies oft von Konzepten interkultureller Pädagogik suggeriert wird –, sondern „sie ist die folgenschwere (*momentous*), wenn auch nur momenthafte (*momentary*) Auslöschung des erkennbaren kulturellen Objekts [...]“.¹⁸⁰

Die Konstruktion von (kultureller) Differenz bzw. von „Andersheit“¹⁸¹ stellt eine machtvolle Kategorie des kolonialen Diskurses dar. Diese zu verorten, zu untersuchen und zu dekonstruieren ist Aufgabe einer postkolonialen kritischen Theorie. Bhabha verweist allerdings darauf, dass durch das gezielte Zitieren, Anführen und Beleuchten des Anderen, dieser „seine Macht, zu signifizieren, zu negieren, sein historisches Begehren ins Spiel zu bringen, seinen eigenen institutionellen und oppositionellen Diskurs zu etablieren“¹⁸² verliert:

„Ganz gleich, wie untadelig das Wissen über den Inhalt einer ‚anderen‘ Kultur sein mag, ganz gleich, wie antiethnozentrisch sie repräsentiert wird: ihre *Verortung* als Abschluß [sic] großer Theorien und die Forderung, daß [sic] sie in analytischer Hinsicht immer das gute Objekt der Erkenntnis, die gefügte Summe der Differenz zu sein hat, reproduzieren eine Beziehung der Herrschaft über sie [...]“.¹⁸³

¹⁷⁹ Bhabha 2007: 52; kursiv im Original

¹⁸⁰ ebenda: 186

¹⁸¹ ebenda: 47

¹⁸² ebenda: 48

¹⁸³ ebenda: 48; kursiv im Original

Sowohl der Konstruktion als auch der Dekonstruktion von kolonialen Diskursen ist also die Kategorie der Differenz eingeschrieben, die von ungleichen Machtstrukturen durchdrungen wird.

Differenz wird von Bhabha auch als „Objekt der Diskriminierung“¹⁸⁴ bezeichnet, da sie sowohl sichtbar (z.B. Hautfarbe) ist¹⁸⁵, als auch als „natürlich“ betrachtet wird.¹⁸⁶ „Natürlich“ erscheint Differenz dann, wenn es zum Ausblenden des Prozesses kommt, durch den diese „von vornherein konstruiert und aufgebaut wird“: Die Erkenntnis der Differenz wird „als primäre Wahrnehmung, als spontanes Ergebnis der ‚Evidenz des Sichtbaren‘ ausgegeben.“¹⁸⁷ Diskriminierung und autoritäre Formen der politischen Kontrolle aufgrund von Differenz werden auch dort als angemessen betrachtet, wo Praktiken des rassistischen stereotypen Diskurses die Differenz von Ethnie, Kultur und Geschichte in der durch stereotypische Wissenssysteme, Rassentheorien und koloniale Verwaltungserfahrung anerkennen und auf dieser Basis eine ganze Bandbreite politischer und kultureller Ideologien institutionalisieren, die vorurteilsbehaftet, diskriminierend, rudimentär, archaisch und mythisch sind.¹⁸⁸ Differenz wird und ist daher konstruierter, machtvoller und „natürlicher“ integraler Bestandteil von politischen Systemen, wobei dies nicht nur auf Regierungsformen in einem „kolonialen Moment“¹⁸⁹ zutrifft, sondern auch auf Regierungs- und Staatsformen einer post- und neokolonialen Welt, in der wir heute leben, ausgeweitet werden kann.

Auch die Wissenschaft der *Cultural Studies* geht im Rahmen ihrer Forschung davon aus, dass die „Strukturierung der Welt in Differenzfiguren immer mit der Frage der Macht verknüpft“¹⁹⁰ ist. Wenn Cultural Studies unter der Perspektive „Kultur“ alltägliche Praxen der Darstellung, der Stellungnahme, der Auseinandersetzung, des Einverständnisses usw. in sozialen Kontexten untersuchen,¹⁹¹ dann immer unter der Prämisse des Vorhandenseins machtvoller Differenzpraxen, „die mit ungleichen,

¹⁸⁴ ebenda: 118

¹⁸⁵ „Die Hautfarbe als der für das Stereotyp entscheidende Signifikant kultureller und ethnischer Differenz ist der sichtbarste aller Fetische, wird in einer ganzen Skala kultureller, politischer und historischer Diskurse als ‚allgemeines Wissen‘ anerkannt und spielt in dem ethnischen Drama, das täglich in den [post- bzw. neo-, V.R.] kolonialen Gesellschaften inszeniert wird, eine höchst öffentliche Rolle.“ (Bhabha 2007: 116)

¹⁸⁶ vgl. ebenda: 118

¹⁸⁷ ebenda: 118

¹⁸⁸ vgl. ebenda: 122/123

¹⁸⁹ ebenda: 122

¹⁹⁰ Mecheril/Witsch 2006: 10

¹⁹¹ vgl. ebenda: 13

praktisch wirksam werdenden symbolischen Zuteilungen von Ressourcen, Anerkennung und Positionen verknüpft sind.“¹⁹² Es wird davon ausgegangen, dass es sich bei kulturellen Unterscheidungspraxen bzw. Differenzierungen nicht „um ‚freie‘, singuläre Vorkommnisse [handelt], sondern um solche, die in historische, politische, (welt-)gesellschaftliche etc. Strukturen, Kontexte und Prozesse eingebunden sind.“¹⁹³

Auch in der Schule, ihres Zeichens staatliche Institution, werden (machtvoll) Differenzen bewusst erzeugt und gefestigt. Wie bereits in vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt, ist man durchaus bemüht, LehrerInnen dazu anzuregen, über die Entstehung von Kultur zu reflektieren.¹⁹⁴ Es soll erkannt werden, dass es unterschiedliche Wertauffassungen, unterschiedliche Kommunikationsstile, unterschiedliche Auffassungen von Kritik und Feedback etc. (in Bezug auf interkulturellen Dialog) geben kann. „Das Wissen über die Tatsache, dass es diese Unterschiede gibt, hilft uns, diese Unterschiede wahrzunehmen und anzusprechen.“¹⁹⁵ Die Auseinandersetzung mit Unterschieden bzw. Differenzen soll also zu einem besseren „Verstehen“ des/der *Anderen* führen. Dass dies aber auch die Förderung eines „differenzorientierten Blickes“ bedeutet, der bewusst Unterschiede wahrnimmt und diese thematisiert, sodass TrägerInnen von Unterschieden in ihrem

¹⁹² ebenda: 14

¹⁹³ ebenda: 14; Interessante Aspekte auch in Bezug auf das Thema „interkulturelle Pädagogik/Lernen“ bringt die Verbindung der Cultural Studies mit der Pädagogik hervor. Cultural Studies verstehen „Kultur als soziale Praxis“, wobei kulturelle Praktiken – wie bereits ausführlich besprochen – Weisen der Unterscheidung darstellen, die Unterschiede erzeugen und selbst durch Unterscheidungen erzeugt werden (vgl. oben Gürses: Kultur als Determinante und Determinierendes). Bezieht man die Annahme von „Kultur als soziale Praxis“ auf pädagogische Situationen, pädagogische Handlungen und Konzepte, dann müssen diese als „kulturelle Phänomene“ verstanden werden, die ebenfalls unter der Perspektive der Kultur untersucht werden müssen (vgl. Mecheril/Witsch: 2006: 13). Interkulturelle Pädagogik bzw. interkulturelles Lernen können daher folgerichtig ebenfalls als „kulturelle Phänomene“ bezeichnet werden, die in einer sozialen Praxis eingebettet sind, die wiederum von Kultur bestimmt wird.

Konzepte interkultureller Pädagogik/Erziehung/Lernens tragen also als Produkte einer (europäischen, deutschen, österreichischen etc.) Kultur diese kulturelle Prägung in sich, der wiederum Differenzierungspraxen eingeschrieben sind. Wenn Lehrplangrundlagen wie zum Beispiel das „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ nun eigentlich Lehrende dazu anhalten, durch eine „interkulturelle Gestaltung“ des Unterrichts Differenzen und Unterschiede zwischen SchülerInnen zu überwinden bzw. diese zu „Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen“ (Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen), dann kann dies nur auf einer sehr oberflächlichen Ebene passieren. Differenzen werden noch verfestigt, denn in diesem Zusammenhang ist es nicht möglich die eigene kulturelle Prägung zu hinterfragen bzw. zu analysieren. Diese Tatsache könnte als Indiz dafür herangezogen werden, dass durch interkulturelles Lernen oder interkulturelle Pädagogik gar kein oder wenigstens nur halbherzig ein „Miteinander“ oder „Zwischen“ der Kulturen geschaffen, sondern weiterhin die Dominanzkultur bestärkt werden soll.

¹⁹⁴ vgl. S. 53ff.

¹⁹⁵ Zentrum *polis* 2008: 11

Status als „Andere“ produziert und festgeschrieben werden, wird nicht erwähnt bzw. bedacht.

Der Unterrichtsvorschlag „Kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ in der Publikation »Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte. Unterrichtsbeispiele. Projekte« (2008) des Zentrum *polis* illustriert diese Problematik drastisch im Rahmen einer praktischen Umsetzung. In den veranschlagten Unterrichtseinheiten sollen SchülerInnen lernen, „Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu benennen.“¹⁹⁶ Es wird zwar darauf hingewiesen, dass kulturelle Unterschiede nur einen Teil dieser Übung darstellen und es als sehr wichtig erachtet wird, auch andere Unterschiede wahrzunehmen und zu benennen. Aber allein an der Tatsache, dass kulturelle Unterscheidungen herausgearbeitet werden sollen, kann eine kulturelle Perspektive diagnostiziert und auf die Gefahr von Kulturalisierung hinweisen werden. In einem ersten Schritt sollen nun also Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Gruppen gesammelt, wahrgenommen und benannt¹⁹⁷ werden. Wenn dies den SchülerInnen schwer fällt, sind die LehrerInnen dazu angehalten, ein paar Beispiele für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu bringen. Hier geht es vor allem um Merkmale wie z.B. Geschlecht, Hobbies und Mode. Im zweiten Schritt sollen die gesammelten Merkmale bewertet werden. Die Bewertungskategorien sind: „1. problematisch – dieser Unterschied kann zu Konflikten führen; 2. interessant – dieser Unterschied ist interessant; 3. egal – dieser Unterschied ist egal.“¹⁹⁸ Nach dem Bewertungsprozess stellen die Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse vor. Es soll eine Diskussion darüber geben, deren Ziel es ist, „außergewöhnliche“ Gemeinsamkeiten zu finden.¹⁹⁹

In diesem Unterrichtsvorschlag werden also nicht nur Differenzen herausgearbeitet und betont, sondern diese auch bewertet bzw. in Kategorien eingeteilt. Wie bereits angedeutet kann es dadurch dazu kommen, dass Differenzen als etwas ganz „Natürliches“ wahrgenommen werden, ohne dass es dabei zu einer Reflexion über

¹⁹⁶ ebenda: 29

¹⁹⁷ In Zusammenhang mit dem Thema „Fremdheit“ wird in der Publikation »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt ‚Fremd sein‘« (2007) darauf hingewiesen, dass der Vorgang der „Benennung“ ein Schlüssel zur Öffnung für „Fremdes“ sein kann: „Ein zentraler Schritt liegt in der Benennung der umgebenden Menschen und Dinge. Sie ist ein Machtakt, der Zuwendung erfordert oder Distanz überwindet, zugleich aber auch das bisher völlig Fremde in die eigene Verfügungsgewalt hineinholt.“ (S. 8) Dass Benennung aber auch die Festschreibung auf einen Namen, ein Geschlecht, eine Kultur, eine Differenz bedeutet, die nicht nur machtvoll, sondern auch gewaltvoll sein kann, wird nicht in die Überlegungen miteinbezogen.

¹⁹⁸ Zentrum *polis* 2008: 29

¹⁹⁹ vgl. ebenda: 29

Prozesse kommt, die schon im Vorfeld zur Konstruktion dieser Differenzen geführt haben. Es ist nahe liegend, dass durch ein solches Vorgehen (kulturelle) Stereotypen noch verfestigt werden können; es wird vermittelt, dass „es nun einmal so ist“, dass Menschen (kulturell) different sind; dieses machtvolle Wissen wird aufgenommen und als Erkenntnis im Alltag weiter angewandt.

Zusammenfassend, auch in Bezug auf die theoretischen Erläuterungen zu Beginn dieses Kapitels, kann gesagt werden, dass „Kultur“ und „Differenz“ in einem engen Verhältnis zueinander stehen, ja, sich sogar bedingen. „Kulturelle Differenz“ kann als machtvolle Konstruktion verstanden werden, die sozialen, gesellschaftlichen, historischen und politischen Strukturen und Kontexten eingeschrieben ist und Diskriminierung und Herrschafts- bzw. Dominanzverhältnisse hervorruft. Kien Nghi Ha bringt diese Zusammenhänge in folgendem Zitat auf den Punkt:

„Kulturelle Differenz tritt nach einem mehrstufigen System aus Selektion und Verarbeitung, in dem sie von ihren sozialen Kontexten und Bezügen gereinigt, ihrer Herkunft und Geschichten entledigt, ihrer Sprache und Lebendigkeit beraubt, als nackter Augenschmaus zur harmlosen Erheiterung einer Minderheit in den spätmodernen Metropolen auf.“²⁰⁰

5.4 Kultureller Rassismus – „Rassismus ohne Rassen“

Das Schlagwort „kulturelle Differenz“ kann auch in (neo)rassistischen Diskursen verortet bzw. als fixer Bestandteil dieser betrachtet werden. Etienne Balibar versuchte in seinem Essay »Gibt es einen ‚Neo-Rassismus‘?« den Übergang von einem „genetischen Rassismus“ zu einer neuen Form des Rassismus, dem „kulturellen Rassismus“, zu beschreiben.

Laut Stuart Hall entstehen rassistische Ideologien immer dann, „wenn die Produktion von Bedeutungen mit Machtstrategien verknüpft sind [sic] und diese dazu dienen, bestimmte Gruppen vom Zugang zu kulturellen und symbolischen Ressourcen auszuschließen.“²⁰¹ Ein System der Differenz wird konstruiert, dessen integraler Bestandteil, wie bereits weiter oben erwähnt, binäre Strukturen sind. Balibar führt zusätzlich aus, dass es im Rassismus darum geht, „Stimmungen und Gefühle zu organisieren [...], indem sowohl ihre „Objekte“, als auch ihre „Subjekte“

²⁰⁰ Nghi Ha 2004: 79

²⁰¹ Hall 2000: 7

stereotypisiert werden.“²⁰² Im Zuge der ‚Epoche der ‚Entkolonialisierung‘, in der sich die Bewegungsrichtung der Bevölkerung zwischen den alten Kolonien und den alten ‚Mutterländern‘ umgekehrt und sich zugleich die Aufspaltung der Menschheit innerhalb eines einzigen politischen Raumes vollzieht“²⁰³, entwickelte sich eine neue Art des Rassismus, ein ‚kultureller Rassismus‘²⁰⁴ oder auch ein ‚Rassismus ohne Rassen‘²⁰⁵. Dieser ist dadurch charakterisiert, dass sein ‚vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist.“²⁰⁶ Auf den ersten Blick postuliert dieser Rassismus ‚nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere‘, sondern er ‚beschränkt‘ sich darauf, ‚die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.“²⁰⁷ Es kann auch von einem ‚differentialistischen Rassismus‘²⁰⁸ gesprochen werden.

Stuart Hall beschreibt den Unterschied zwischen genetischem und kulturellem Rassismus anschaulich in folgendem Beispiel:

„Die Engländer behaupten nicht, daß [sic] unsere Fähigkeit, rational zu denken, nicht so entwickelt ist. Dort, wo wir hingehören, sind wir durchaus akzeptabel. Aber wenn wir die eingeborene Bevölkerung so durchmischen, dann spielen die Unterschiede in der Sprache, Hautfarbe, den Gewohnheiten, der Religion, der Familie, den Verhaltensweisen, den Wertesystemen doch eine große Rolle.“²⁰⁹

Einen Schritt weiter geht die Entwicklung des kulturellen Rassismus, wenn kulturelle Eigenarten beginnen, ‚natürliche Eigenarten abzulösen und selbst als eine ‚Natur‘ zu gelten.“²¹⁰ Wird ‚Kultur‘ oder auch ‚Ethnie‘ als ‚naturegeben‘ verstanden, werden ‚Individuen und Gruppen *a priori* in eine Ursprungsgeschichte, eine Genealogie [...], in ein unveränderliches und unberührbares Bestimmtsein durch den Ursprung“²¹¹ eingeschlossen und determiniert. ‚Kultur‘ bzw. ‚kulturelle Differenz‘ tritt somit an die Stelle von ‚Rasse‘. Die Konsequenzen einer solchen Entwicklung

²⁰² Balibar/Wallerstein 1990: 24

²⁰³ ebenda: 28

²⁰⁴ Hall 2000: 11: „Dieser richtet sich nicht mehr gegen Sklaven, die in überseeischen Plantagen arbeiten, sondern gegen den großen Bevölkerungsteil, der nach dem Krieg aus der Karibik und aus dem indischen Subkontinent als ‚Gastarbeiter‘ nach England emigriert ist.“

Dieses Beispiel besitzt natürlich volle Gültigkeit auch in Bezug auf den deutschen Sprachraum in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere seit der intensiven Anwerbepolitik von GastarbeiterInnen zwischen den späten 1950er Jahren bis in die 1970er Jahre.

²⁰⁵ Balibar/Wallerstein 1990: 28

²⁰⁶ ebenda: 28

²⁰⁷ ebenda: 28

²⁰⁸ ebenda: 28

²⁰⁹ Hall 2000: 12

²¹⁰ Gürses 2003: 15

²¹¹ Balibar/Wallerstein 1990: 30; kursiv im Original

und den daraus resultierenden rassistisch argumentativen Kreislauf beschreibt Balibar folgendermaßen:

„Wenn die irreduzible kulturelle Differenz die wahrhafte ‚natürliche Umwelt‘ des Menschen bildet, gleichsam die Atmosphäre, ohne die sein historischer Atem nicht möglich wäre, dann muß [sic] jede Verwischung dieser Differenz notwendig Abwehrreaktionen auslösen, zu ‚interethnischen‘ Konflikten und generell zu einem Anstieg der Aggressivität führen. Dabei handelt es sich, wie man uns erklärt, um ‚natürliche‘ Reaktionen, die aber zugleich gefährlich sind. In einer staunenswürdigen Kehrtwendung bieten sich uns derart die differentialistischen Lehren für die Aufgabe an, *den Rassismus zu erklären* (und ihm präventiv zu begegnen).“²¹²

Wird der Gedanke eines „differentialistischen Rassismus“ konsequent weitergedacht, so muss dieser „für die Fixierung *aller* Kulturen“²¹³ eintreten. Zurückgegriffen wird erneut auf eine binäre Struktur, in der sich die „europäische Kultur- und Lebensweise“ und die „Dritte Welt“ gegenüberstehen. Ziel ist es, sich vor dem Einfluss der „anderen“ Kulturen zu schützen, wobei dadurch automatisch auf alte Unterscheidungen wie „geschlossen“ und „offen“, „unbeweglich“ und „unternehmerisch“, „herdenartig“ und „individualistisch“ zurückgegriffen wird.²¹⁴

Die „unterschiedlichen“ Kulturen werden als „Hindernisse für den Erwerb *der* Kultur“ angesehen und „werden institutionell (durch die Schule oder durch die Normen der internationalen Verständigung) zu Hindernissen aufgebaut.“²¹⁵

Diese Behauptung könnte von VertreterInnen interkultureller Pädagogik nicht unterstützt werden, da diese ja gerade ein „besseres Miteinander“ der Kulturen erreichen will. Dennoch muss zugegeben werden, dass es sich hierbei um ein sehr zweischneidiges Schwert handelt, da selbst bei allem guten Willen die Komplexität und Mehrdeutigkeit des Begriffs „Kultur“ nicht unbeachtet bleiben darf. Eine intensive Reflexion darüber muss schlussendlich auch den „Praxistest“ bestehen. (Dies ist oft nicht der Fall, wie weiter oben schon bewiesen wurde.) Leider muss gesagt werden, dass die „Problematik des Kulturbegriffs“ oft nicht genügend Beachtung im Konzept der Interkulturalität findet und Probleme noch zusätzlich verstärkt werden, wenn „Kultur“ zur einzigen Perspektive auf soziale und gesellschaftliche Konflikte gemacht wird.

KritikerInnen interkultureller Pädagogik beanstanden gerade diese Eindimensionalität und Simplifizierung beim „Umgang“ mit dem Kulturbegriff.

²¹² ebenda: 30; kursiv im Original

²¹³ ebenda: 33; kursiv im Original

²¹⁴ vgl. ebenda: 34; Es bestätigt sich somit die Annahme von Hakan Gürses, der dem Begriff der Kultur eine „Dichotomie-Funktion“ zuschreibt.

²¹⁵ ebenda: 34; kursiv im Original

Beschreiben Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke „Kulturalisierung/Ethnisierung“ noch sachlich als „eine Verengung, Vereinseitigung oder Überbetonung der Beschreibung sozialer Wirklichkeit/Probleme mit der Unterscheidung ‚Kultur‘“²¹⁶, so schreibt Hartmut Griese in einem schon emotionaleren Tonfall:

„Moderne Gesellschaften und dort lebende Menschen kann man nicht nach nur *einer* Kategorie, der ethnisch-kulturellen, typisieren. Wer das macht, reduziert – bewusst oder unbewusst? – Komplexität, ideologisiert und verschleiert die Realität; die Reduzierung eines Individuums auf nur *ein* Merkmal (‚Türke‘, ‚Serbe‘, ‚Ausländer‘) ist der Beginn eines (ethnisch-kulturellen) Rassismus.“²¹⁷

Durch die Konstruktion von „Kultur“ bzw. „Ethnie“ (z.B. beim interkulturellen Lernen, interkulturellem Dialog etc.) werden diese „verdinglicht“, was zur Folge hat, dass diese als „soziale Tatsache“ dargestellt werden. Begleitet wird der Ethnisierungsprozess von der Annahme, dass „Kultur“/„Ethnie“ in „reiner Form“ existiere, naturalistisch und statisch sei²¹⁸, womit erneut eine enge Verbindung zu kulturellem Rassismus hergestellt werden kann. Pauschalisierungen und Stereotypisierungen tragen dazu bei, „die Wirkung *sozialstruktureller Variablen* wie Schicht, Milieu, Diskriminierung, Vorurteile, Stigmatisierung“²¹⁹ zu verschleiern.²²⁰ Oft erscheinen dadurch SchülerInnen selbst „als kleine Repräsentant[Innen] ‚ihrer Kultur‘“²²¹, obwohl sie vielleicht schon der dritten Generation einer Familie angehören, die vor Jahren aus dem Ausland nach Österreich, Deutschland etc. immigriert ist.²²² Außerdem verleitet der eindimensionale Blick durch die „kulturelle

²¹⁶ Diehm/Radtke 1999: 147

²¹⁷ Griese 2004: 149; kursiv im Original

²¹⁸ Hakan Gürses (2003: 29/30) verweist darauf, dass im Bezug auf den Kulturbegriff immer nur „Hochkultur“ als der Ort betrachtet wird, an dem Kultur „gemacht“ bzw. „geschaffen“ wird. „In den niederen Etagen des Terminus [...] gibt es keinen Platz für Tuende, Schaffende und Könnende.“ Die potentiellen Schaffenden werden zu TrägerInnen der Kultur, eine sehr passive Position. Diese wird auch SchülerInnen in der Schule durch die kulturelle Perspektive zugeschrieben. Aus diesem Grund lädt Gürses dazu ein, näher hinzusehen: „Wir werden entdecken, dass die ‚in Kulturen eingebetteten Individuen‘ keine leidende Passivität, kein harmloses Dasein als ‚Fläche der Einschreibung‘, keine schicksalhafte Determination oder bloße Situiertheit charakterisiert. Individuen *gehen* mit der Kultur *um*, und dadurch *machen* sie Kultur. [...] Kultur als einen *Umgang* mit jenem Konstrukt zu verstehen, das wir Kultur nennen: Wir können Kultur *als Umgang mit der Kultur* verstehen. Somit wird Kultur zu einer Sekundärtätigkeit, zu einer Meta-Beschäftigung.“ Könnte der Umgang mit „Kultur“ auf einer Meta-Ebene vielleicht die Antwort auf die Frage nach dem „richtigen Umgangs“ mit Kultur in Bildungseinrichtungen sein?

²¹⁹ Griese 2004: 144; kursiv im Original

²²⁰ vgl. ebenda: 144

²²¹ Diehm/Radtke 1999: 147

²²² Diehm und Radtke weisen in »Erziehung und Migration. Eine Einführung« (1999: 147) darauf hin, dass auch „unter dem neuen Vorzeichen ‚Interkultureller Pädagogik‘ [...] die in der ausländerpädagogischen Praxis vorgefundene Unterscheidung von ‚Kulturen‘ als Beobachtungs- und Beschreibungskategorie für Schülerinnen und Schüler und ihr Lern- und Sozialverhalten – wenn auch mit anderen Vorzeichen – weiter fortgeschrieben“ werden. „Ebenso wie im öffentlichen Diskurs mit

Brille“ dazu, Konflikte immer als Resultat kultureller Differenz bzw. Andersheit zu interpretieren: „Eine Unterrichtsstörung durch einen 15-jährigen Schüler wird dann nicht darauf zurückgeführt, dass dieser gerade von pubertären Hormongewittern erfasst wird, sondern darauf, dass er ‚Türke ist‘.“²²³

Auf diese Kritik reagieren zwei dieser Analyse zugrunde liegende Publikationen. Sowohl auf der Homepage des „Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen“ (www.projekte-interkulturell.at) als auch in der Publikation des Zentrum *polis* »Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte. Unterrichtsbeispiele. Projekte« wird darauf hingewiesen, dass „Interkulturelle Arbeit heißt, die soziokulturellen Verhältnisse, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, ständig im Auge zu behalten, aber gleichzeitig die SchülerInnen als Individuen und *nicht* als ‚VertreterInnen‘ einer bestimmten ‚Kultur‘ zu betrachten und zu behandeln.“²²⁴ Allerdings muss an anderer Stelle dieses Statement wieder in Frage gestellt werden, wenn es heißt:

„Es ist sinnvoll, sich für eine gute Kommunikation kulturspezifisches Wissen anzueignen, wenn wir verstärkt mit einer kulturellen Gruppe zu tun haben bzw. wenn wir in ein anderes Land gehen. Unter kulturspezifischem Wissen werden dabei ‚Codes und Tabus‘ verstanden, die im Alltag dieser kulturellen Gruppe eine Rolle spielen. Dies sollte aber nicht dazu führen, dieses Wissen automatisch auf alle Mitglieder dieser Kultur zu übertragen, denn letztendlich sind es individuelle Menschen, die uns begegnen und nicht ganze Kulturen.“²²⁵

Obwohl der letzte Satz versucht, das davor Formulierte ein bisschen zu relativieren, ändert dies nichts an der Tatsache, dass doch suggeriert wird, dass es nicht von Nachteil sein kann, sich für den Umgang mit *kulturell Anderen* „kulturspezifisches Wissen“ anzueignen. Selbst wenn Kinder, Jugendliche und Eltern mit Migrationshintergrund nicht als „VertreterInnen“ ihrer Kultur behandelt werden, so schwebt stets latent die Annahme im Raum, dass diese trotzdem von einer „anderen Kultur“ geprägt sind und somit einer „anderen“, speziellen Behandlung bedürfen (Stichwort „special cultural needs“).

Zum Abschluss dieses Kapitels soll noch auf einen interessanten Zusammenhang hingewiesen werden: Georg Auernheimer, einer der berühmtesten Vertreter der

der Umstellung von ‚Ausländer‘ auf ‚Fremde‘ [...] setzte sich mit der ‚interkulturellen‘ Wendung auch in der Pädagogik eine Fokussierung des Blickwinkels und damit Aktionsfeldes auf den Wirklichkeitsausschnitt ‚Kultur‘ fort.“

²²³ Holzbrecher 2004: 18

²²⁴ Zentrum *polis* 2008: 5; Hervorhebung V.R.

²²⁵ ebenda: 10

interkulturellen Pädagogik, rechtfertigt den Vorwurf der kulturellen Perspektive bzw. Kulturalisierung in der interkulturellen Pädagogik, indem er sich auf die Cultural Studies bezieht. Er argumentiert, dass gerade durch diese der Kulturbegriff eine Aufwertung erfahren habe und dass es gelte, kulturelle Praxen als Teil der symbolischen Seite einer gesellschaftlichen Praxis zu verstehen.²²⁶ Wenn also die Cultural Studies als „Inspiration“ und Rechtfertigung für eine interkulturelle Pädagogik, die die Kategorie „Kultur“ in den Fokus nimmt²²⁷, herangezogen werden, muss notwendigerweise danach gefragt werden, wie diese Wissenschaft mit der Kategorie „Kultur“ umgeht:

„In den CS [Cultural Studies] wird ‚Kultur‘ als *relativ* autonome Sphäre gedacht, die zwar von ökonomischen und sozialstrukturellen Verhältnissen vermittelt und beeinflusst ist, der jedoch ein eigenes Potenzial der Bestätigung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen, aber auch das Potenzial ihrer Verschiebung und Verflüssigung zugesprochen wird. Die kulturelle Sphäre, so wie sie sich in den sozialen Verhältnissen darstellt, die im Rahmen der CS von Interesse sind, ist weniger durch Homogenität, Stabilität und Klarheit gekennzeichnet. Vielmehr breitet die Offenheit von Kultur gewissermaßen ein Forum aus, in dem Kämpfe um Bedeutungen geführt werden. ‚Kultur‘ ist eine Perspektive, die von den CS eingebracht wird, um die polyphonen, stets umstrittenen und umkämpften, komplexen Prozesse der Konstruktion von sozialen Differenzen und Identitäten zu beschreiben und zu untersuchen. Im Mittelpunkt der kulturellen und [...] kulturalisierenden Studien steht hierbei eine analytische Haltung, die die enge Verbindung von Subjektivität und Macht zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Interesses macht.“²²⁸

Dieser Definition nach wird „Kultur“ in den Cultural Studies als ein dynamisches, sich immer im Wandel befindendes, umkämpftes und mit Machtstrukturen durchzogenes Konzept betrachtet. Zieht man nun exemplarisch für ein Konzept interkultureller Pädagogik das „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ heran, so muss leider von der Autorin darauf hingewiesen werden, dass dieses Verständnis von „Kultur“ keinen Niederschlag in dieser Lehrplangrundlage findet. Viel eher wird, wie weiter oben schon ausführlich besprochen, ein starres, binäres und einseitiges Bild von Kultur vermittelt. Auch muss festgestellt werden, dass selbst kritische Überlegungen in der analysierten Literatur nur unzureichend für die Praxis umgesetzt wurden. Georg Auernheimers gezogene Verbindung zwischen interkultureller Pädagogik und den Cultural Studies kann daher zumindest in den hier gegebenen Beispielen nicht nachvollzogen werden.

²²⁶ vgl. Auernheimer 2005: 73/74

²²⁷ Auernheimer selbst möchte sich in »Einführung in die interkulturelle Pädagogik« nicht mit dem Kulturbegriff „aufhalten“, weshalb er diesem ausweicht: „Auf Ausführungen zur Begriffsgeschichte [des Wortes Kultur] kann hier verzichtet werden (siehe dazu einschlägige Nachschlagewerke).“ (S. 73) An späterer Stelle: „Der Begriff der Kultur ist äußerst mehrdeutig, was er mit vielen sozialwissenschaftlichen Begriffen einschließlich des Begriffs ‚Gesellschaft‘ teilt.“ (S. 73).

²²⁸ Mecheril/Witsch 2006: 8/9; kursiv im Original

6. „Kulturelle Identität“

„Our identity, by definition, is not what makes us the same as others
but what makes us unique.”
(Council of Europe)²²⁹

„Viele Bestandteile unseres Diskurses über das Innen und Außen, das Ich und das Andere,
das Individuum und die Gesellschaft, Subjekt und Objekt
basieren auf dieser spezifischen Logik von Identität.
Sie hilft uns, nachts ruhiger zu schlafen.“
(Stuart Hall)²³⁰

Die Frage nach meiner/unserer Identität, die Frage „Wer bin ich?“ beschäftigt Menschen tagtäglich. Wenn diese Frage beantwortet werden könnte, dann wäre es wahrscheinlich auch möglich, „nachts ruhiger zu schlafen“, aber es wird sich in diesem Kapitel zeigen, dass dies kaum möglich ist.

Stuart Hall verweist auf eine „spezifisch[e] Logik von Identität“, was den Schluss zulässt, dass vermutlich mehrere „Logiken von Identität“, verschiedene Identitätsbegriffe in diversen Diskursen existieren. Ausgehend von den der Analyse grundlegenden Publikationen wird es sich dieses Kapitel zur Aufgabe machen, „Identität“ und die damit verbundenen Logiken im institutionellen Diskurs der Interkulturalität zu verorten und zu hinterfragen. Dazu sollen auch Begrifflichkeiten wie „Heimat“ und „Kulturgut“ herangezogen werden, die immer wieder mit dem Identitätsbegriff in Verbindung gebracht werden. Ganz allgemein gesprochen stellt sich die Frage, in welchem Zusammenhang „Kultur“ und „Identität“ stehen, vor allem dann, wenn Menschen das „Merkmal“ „kulturelle Identität“, in dem beide Begrifflichkeiten vereint werden, zugeschrieben wird.

Nachts ruhiger schlafen möchte jede/r gerne, aber ob das durch die Vorstellung einer in sich gefestigten (kulturellen) einzigartigen Identität möglich ist, darf schon an dieser Stelle bezweifelt werden.

²²⁹ Council of Europe Ministers of Foreign Affairs 2008: 18

²³⁰ Hall 1994: 67

6.1 Was ist Identität?

In einer Zeit der „Transnationalisierung“²³¹, der rasanten Entwicklung moderner Kommunikations- und Informationstechnologien, der Migration, der Veränderungen, wird zunehmend „nach der Beschaffenheit und Bedeutung von Identitäten als Verbindungen zwischen subjektiven Erfahrungen der Welt, und dem historischen, sozialen und kulturellem Umfeld, in denen sie geformt werden, zwischen Individuen und Gesellschaft“²³² gefragt.

Auch in der interkulturellen Pädagogik und im Rahmen von interkulturellem Lernen beschäftigt man sich mit diesen Fragen. Im Mittelpunkt steht vor allem die Auseinandersetzung, wie „Identität“ definiert und verstanden werden kann bzw. wie mit diesem Begriff in Zusammenhang mit zunehmender *kultureller Vielfalt* in den Klassen umgegangen werden soll. Das Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung in Klagenfurt widmete diesem Thema gemeinsam mit dem Religionspädagogischen Institut Klagenfurt sogar eine eigene Publikation »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Identität« (2004):

Ausgehend von der Annahme, dass „die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur die wichtigste Grundlage für das Verstehen anderer, zunächst fremder Kulturen“²³³ ist, wird der Identitätsbegriff als der „fruchtbarste Ausgangspunkt“ für diese Auseinandersetzung gesehen. „Identität“ wird als „relativ gesicherte[s] Wissen von sich selbst und mit der emotionalen und wertenden Stellungnahme zu sich selbst“²³⁴ beschrieben:

„Diese Vorstellungen von den einmaligen Besonderheiten der eigenen Person konzentrieren sich um einen „Kern“ *stabiler Merkmale*, die Sicherheit und Orientierung bieten; andere sind aber unklar oder gelten nur vorläufig. Sie bilden die Grundlage für neue Fragen an sich selbst. Identität entspricht daher keinem unveränderlichen Zustand, sondern der dauerhaften dynamischen Auseinandersetzung der relativ stabilen Persönlichkeit mit sich selbst und mit den Einflüssen der jeweiligen Lebenswelt.“²³⁵

Es wird angenommen, dass der Prozess der Identitätsbildung bereits im Mutterleib beginnt, wobei während des gesamten Prozesses die „Zuwendung der geliebten

²³¹ Lutter/Reisenleitner 2005: 82; zitiert nach Robins, K. (1997): *Global Times: What in the World's Going On?*, London.

²³² ebenda: 81

²³³ Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung/ Religionspädagogisches Institut 2004: 3; für Auseinandersetzungen mit binären Strukturen, Begrifflichkeiten „Andere“, „Fremde“ und „Kultur“ siehe Kapitel 4 bzw. 5.1

²³⁴ ebenda: 3

²³⁵ ebenda: 3

Menschen der Schlüssel zu sich selbst und zur Welt²³⁶ ist. Die Überwindung der Angst und Abwehrhaltung gegenüber „Fremdem“ liegt in der „geborgenen Sicherheit des Eigenen“²³⁷ und der angstfreien Kraft der Neugier. Es wird davon ausgegangen, dass der Umgang mit Neuem/„Fremden“ umso schwieriger ist, je weniger man in seiner eigenen Identität gestärkt ist. Auf das persönliche Beziehungsgefüge und somit auch auf die Identität wirken die umfassenderen kulturellen Gleichförmigkeiten, die Alltagskultur, unreflektierte Gewohnheiten und ausdrücklich festgelegte Regeln ein. Man ist sich darüber einig, dass die früher herrschende Meinung, dass mit dem Übergang ins Erwachsenenalter die Identitätsbildung abgeschlossen sei, überholt ist;²³⁸ „Heute ist uns *klarer* geworden, dass sie erst mit dem Tod endet.“²³⁹ Dieser Gedanke wird auch in Zusammenhang mit dem „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ formuliert: „Das Unterrichtsprinzip hilft allen Beteiligten zu entdecken, dass [...] sich [die Identität] im Lauf eines Lebens verändern und weiterentwickeln *kann*.“²⁴⁰

Diese kurze Wiedergabe diverser Überlegungen zum Identitätsbegriff lässt zusammenfassend folgende Schlüsse über diesen zu: Jeder Identität liegt ein „Kern“ stabiler Merkmale zugrunde, wobei andere Merkmale ständiger Veränderung unterliegen. Dieser Tatsache scheinen sich die AutorInnen allerdings nicht ganz sicher zu sein – wie sonst könnte die Verwendung des Komparativs („Heute ist uns *klarer* geworden [...]“) bzw. ein nur eine Möglichkeit ausdrückendes „*kann*“ („[...] sich [die Identität] im Lauf eines Lebens verändern und weiterentwickeln *kann*“) in den Formulierungen begründet werden? Bevor die angewandte Ausdrucksweise allerdings zu weiteren Spekulationen verleitet, soll eine eventuelle Antwort im wissenschaftlichen Diskurs gesucht werden.

Stuart Hall zeigt in seiner Arbeit zwei wesentliche Modelle der Identitätsproduktion auf, wobei er ersteres als höchst problematisch bezeichnet.²⁴¹ Im ersten Modell wird „ein wesenhafter Inhalt oder *Kern* von Identität angenommen, der durch einen gemeinsamen Ursprung und/oder durch gemeinsame Eigenschaften bzw. eine

²³⁶ ebenda: 3

²³⁷ ebenda: 4

²³⁸ vgl. ebenda: 4; durch die Formulierung „umfassendere kulturelle Gleichförmigkeiten“ wird erneut die Homogenität von Kultur suggeriert.

²³⁹ ebenda: 4; Hervorhebung V.R.

²⁴⁰ <http://www.projekte-interkulturell.at/page.aspx?ID=37>

²⁴¹ vgl. Hall 1994: 69; Hervorhebung V.R.

gemeinsame Erfahrungsstruktur mit einer Gruppe definiert ist [...].²⁴² Dieser alten Logik der Identität entspringt die „Vorstellung einer kontinuierlichen, sich selbst genügenden, sich entwickelnden und entfaltenden inneren Dialektik des Ichs“²⁴³:

„Sie [diese Vorstellung] enthält den Gedanken des wahren Ich, eines wirklichen Ich, das in uns vorhanden und in den Schalen all der zahlreichen falschen Ichs verborgen ist, die wir dem Rest der Welt präsentieren. Es ist ein Garant unserer Authentizität. Erst wenn wir uns ganz nach innen kehren und hören, was das wahre Ich zu sagen hat, werden wir wissen, was wir ‚wirklich sagen‘.“²⁴⁴

Dieser Begriff von Identität²⁴⁵ ist heute nicht mehr haltbar, denn „mit den relativen Niedergang, der Erosion und Instabilität des Nationalstaats, der Autarkie der nationalen Ökonomien und somit auch der nationalen Identitäten fand gleichzeitig eine Fragmentierung und Erosion kollektiver sozialer Identitäten statt.“²⁴⁶ Große kollektive Identitäten wie Klassen, „Rasse“, soziales Geschlecht und die „westliche Welt“ wurden zunehmend diskursiv hinterfragt und kritisiert, sodass sie nicht mehr länger in derselben homogenen Weise gedacht werden konnten und können.²⁴⁷

Identität muss daher als ein Prozess verstanden werden. Identitäten sind nie vollkommen, nie abgeschlossen; sie befinden sich immer in einem Prozess der Herausbildung.²⁴⁸ Es handelt sich hierbei um einen diskursiven Zugang zum Identitätsbegriff, bei dem sich Identitäten innerhalb von Diskursen formieren und durch diese an spezifischen historischen Orten und Institutionen, durch bestimmte diskursive Formationen, Praktiken und Artikulationsstrategien (die Wissen, Bedeutung und Sinn produzieren) konstruiert werden. Identitäten entstehen daher immer „im Rahmen von Machtverhältnissen und Klassifikationssystemen, die sozial

²⁴² Lutter/Reisenleitner 2005: 83; Hervorhebung V.R.

²⁴³ Hall 1994: 67

²⁴⁴ ebenda: 67

²⁴⁵ Dazu Kien Nghi Ha (2002: 33/34): „Jeder Mensch – das lernen wir von Geburt an zu glauben und wahrzunehmen – hat eine feste, in sich ruhende Identität, und diese ist wie sein Körper untrennbar mit ihm als sein wirkliches Selbst verbunden. Es herrscht das Paradox, dass, obwohl der geläufige Identitätsbegriff auf eine tiefe und geheimnisvolle Ursubstanz verweist, dieser zugleich als modern und fortschrittlich gilt. [...] Identität [wird] eine metaphysische Qualität zugesprochen, die den wahren, unveränderlichen Kern des Individuums in seinem Innersten bilden soll. Erst durch die Wesenseinheit von Körper und Identität (etwa als Geist und Seele), Form und Inhalt, äußerer Grenze und innerem Zentrum soll der Mensch mit Bewusstsein und Vernunft transformieren können. Folglich konstituiert sich das Individuum als erkenntnisfähiges Wesen erst über seine Identität, die ihm eine eigenständige Bedeutung verleihen soll.“

²⁴⁶ Hall 1994: 69

²⁴⁷ ebenda: 70: „Auch wenn sie [die großen kollektiven Identitäten, V.R.] weiterhin in einer Beziehung zu unserer kulturellen und individuellen Identität stehen, haben sie doch nicht länger diese verbindliche, strukturierende oder stabilisierende Kraft, durch die wir erfahren können, wer wir sind, indem wir einfach aus den Positionen, die wir in unserer Beziehung zu den Klassen einnehmen, die Summe bilden.“

²⁴⁸ vgl. ebenda: 72

wie symbolisch Differenz und Ausschluß [sic] markieren. Identitäten werden *durch*, nicht außerhalb von Differenzen konstituiert, mehr noch, die Konstruktion von Identität erfolgt immer durch Differenz, durch die Beziehung zum anderen.“²⁴⁹

Stuart Hall sieht genau darin den Unterschied zwischen dem alten und dem neuen Identitätsansatz. Im alten sind alle „Anderen immer vollständig verschieden vom eigenen Ich“²⁵⁰, im neuen ist der Andere nun „immer auch ein Teil von uns selbst. Es ist der Andere, den wir nun von dem Ort aus erkennen können, an dem wir selbst stehen – das Ich, das in den Blick des anderen eingeschrieben ist.“²⁵¹

Dass Identität also immer von der Position des Anderen definiert wird, spielt auch in der postkolonialen Theorie eine große Rolle. Sowohl Homi K. Bhabha als auch Stuart Hall zitieren Frantz Fanon, der in »Schwarze Haut, Weiße Masken« (1980)²⁵² ein Erlebnis beschreibt, das „das Eingeschriebensein der Identität in den Blick des Anderen“²⁵³ wiedergibt. Er trifft auf ein weißes pariser Kind und seine Mutter, worauf das Kind diese am Arm zieht und sagt: „Sieh mal, ein Neger ... Mama, schau doch, der Neger da, ich hab Angst! [...]“²⁵⁴ Für Fanon stellte diese Erlebnis einen Zusammenbruch seiner eigenen Identität dar: „Das erste Mal in meinem Leben wußte [sic] ich, wer ich bin. Das erste Mal fühlte ich mich, als sei ich in dem Blick, dem gewalttätigen Blick des Anderen explodiert und gleichzeitig als ein anderer neu zusammengesetzt worden.“²⁵⁵ Die machtvolle Zuschreibung und Benennung erfindet und setzt den Anderen als konstitutiv anders fest, was auch im heutigen Kontext die Ausgangsbedingung rassistischer Ausschließungs- und Abwertungspraktiken ist.²⁵⁶

²⁴⁹ Lutter/Reisenleitner 2005: 84/85; Hervorhebung V.R.

²⁵⁰ Hall 1994: 73

²⁵¹ ebenda: 73

²⁵² Original: Fanon, Frantz (1952): *Peau Noir – masques blancs*, Paris; deutsche Fassung: Fanon, Frantz (1980): *Schwarze Haut, Weiße Masken*, Frankfurt/Main: 73.

²⁵³ Hall 1994: 73

²⁵⁴ Bhabha 2007: 75; zitiert nach Fanon, Frantz (1980): *Schwarze Haut, Weiße Masken*, Frankfurt/Main: 73.

Der Satz „Sieh mal, ein Neger ... Mama, schau doch, der Neger da, ich hab Angst!“ kann als Schlüsselsatz dieses Zitats verstanden werden. Interessant ist, dass unter demselben Verweis auf Fanon bei Hall das gleiche Zitat angeführt wird, allerdings in einer anderen Übersetzung: „Sieh nur, Mama, ein schwarzer Mann.“ Es kann nur gemutmaßt werden, dass diese Übersetzung aufgrund von übertriebener politischer Korrektheit entstanden ist. Auf jeden Fall macht dieser Vergleich darauf aufmerksam, wie brisant und auch problematisch Übersetzungen sein können, da bei anderer Übersetzung das gleiche Zitat in einem völlig anderen Kontext gelesen werden kann!

²⁵⁵ Hall 1994: 73

²⁵⁶ Dazu Kien Nghi Ha (2002: 35): „Erst durch diese lange und komplexe Eroberungs-, Vertreibungs- und Unterwerfungsgeschichte, die auch immer den Widerstand der Kolonisierten hervorrief, konnten die heute noch dominanten Identitätsformen zu einer umfassenden, global vernetzten sozialen Realität werden. Für die Konstituierung rassistisch stratifizierter Identitäten waren koloniale Praktiken im

Es scheint als ob im Rahmen dieses Identitätskonzepts erneut die Problematiken eines binären Modells auftreten würden, welche in Kapitel 5.1 schon ausführlich beschrieben wurden.²⁵⁷

Wenn wir nun wieder auf die Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff der weiter oben vorgestellten Publikation zurückkommen, so kann festgestellt werden, dass dieses Identitätskonzept sowohl noch in der von Hall als „alt“ definierten Sichtweise als auch schon Elemente des neueren Ansatzes in sich trägt. Es wird noch immer von einem „Kern“ stabiler Merkmale ausgegangen, dem sich ständig verändernde, dynamische Merkmale gegenüber stehen. Auf der einen Seite existiert also ein „wahres Ich“, das „meiner“ Identität zugrund liegt, auf der anderen Seite wird aber erkannt, dass „Eigenes“ und „Fremdes“ in einer engen Beziehung zueinander stehen. Das „Fremde“ ist Teil des „Eigenen“ und wenn man damit ohne Angst umgehen lernen will, ist eine Reflexion über das „Eigene“ unausweichlich. Es kann also eine gewisse Widersprüchlichkeit in diesem Konzept festgestellt werden, die sich auch in der Unsicherheit der Formulierungen manifestiert. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Identität und ihrer machtvollen Wirkung kann an keiner Stelle erkannt werden.

Auch im Mittelpunkt der meisten Unterrichtsvorschläge steht das Ziel, sich selbst besser kennen zu lernen, herauszufinden, wer man ist und wie man sich von anderen unterscheidet. Obwohl bei solchen Überlegungen Differenzkategorien eine große Rolle spielen, muss doch erwähnt werden, dass gerade in der Publikation »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Identität« die Kategorie „Kultur“ vollkommen vernachlässigt wird. Wie auch bei der Unterrichtseinheit „Mich selbst und andere besser kennen lernen“²⁵⁸ wird der Schwerpunkt eher auf das Thema „Selbst- und Fremdwahrnehmung“ gelegt. Es geht dabei vor allem darum, durch die

Verbund mit kapitalistischer Globalisierungsdynamik und Ausbeutungslogik von entscheidender Bedeutung.“

²⁵⁷ Als einer der Vertreter der Cultural Studies forderte Lawrence Grossberg (Identity and Cultural Studies: Is That All Ther Is?, In: Hall, Stuart/DuGay, Paul [Hrsg.] (1996): Questions of Cultural Identity, London: 87-107) eine Neuformulierung der Identitätsfrage. Er kritisiert die Logik der Differenz, in denen Identität immer in Abgrenzung zu anderen definiert wird. Deshalb schlägt er die Theorie der „Andersheit“ (*otherness*) vor, die davon ausgehen, daß [sic] Differenz selbst ein historisch entstandenes, in modernen Machtstrukturen entwickeltes Produkt ist. Es wird nicht mehr mit einander ausschließenden – negativen – Gegensätzen operiert, sondern mit Begriffen wie Effektivität, Zugehörigkeit, Produktivität und Räumlichkeit. Das Postulat des „Eigenen“ muss dem Postulat des „Nächsten“ weichen. (vgl. auch Lutter/Reisenleitner 2005: 87f.)

²⁵⁸ vgl. Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung/Religionspädagogisches Institut 2004: 16ff.

Rückmeldungen von anderen über sich selbst und seine Identität nachzudenken, indem man mit der Diskrepanz zwischen der eigenen Wahrnehmung und der der anderen konfrontiert wird. Ziel ist es, durch Reflexion „die eigene und ‚fremde‘ Identität“²⁵⁹ besser kennen zu lernen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob bei solchen intensiven Auseinandersetzungen mit dem „Ich“ nicht schlussendlich die Gefahr eines Rückschritts auf ein altes Identitätskonzept durch die Suche nach einem „wahren Kern“ des Ichs besteht („Wer bin ich?“ – „So bin ich!“)? Auch wird in keiner Weise das machtvolle Wirken von Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung thematisiert. Es werden in keiner Publikation Überlegungen, die über einen individuellen Zugang hinausgehen, wie folgende von Kien Nghi Ha, vorgeschlagen:

„Identität als fremd- wie selbstbestimmte Praxis der Benennung und Verortung, die jedem Subjekt (s)einen geschichtlichen, sozialen und kulturellen Platz zuweist beziehungsweise eröffnet, macht uns darauf aufmerksam, dass wir innerhalb begrenzter Spielräume handeln und nicht die Macht haben, außerhalb dieser Geschichte und ihrer diskursiven Praktiken zu stehen. Unabhängig davon, wie wir uns selbst sehen, werden wir auch immer gesellschaftlich durch vorherrschende Fremdzuschreibungen definiert. Diese wirken nicht nur auf uns zurück, sondern legen auch unseren jeweiligen gesellschaftlichen Status und den entsprechenden Zugang zu politischen, sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen fest.“²⁶⁰

Auch das Thema „multiple Identitäten“ ist in den Unterrichtsvorschlägen nicht vorgesehen. Im Vordergrund steht die Auseinandersetzung mit sich selbst, seinen Gefühlen, die Bedeutung seines Namens und wie bzw. wo man sich selbst verortet. Es soll diesen Überlegungen nicht ihre Wichtigkeit abgesprochen werden, aber dennoch erscheinen sie im Gegensatz zu den (nachstehenden) Ausführungen von Kien Nghi Ha zu eindimensional, um das Thema Identität zu behandeln:

„Der Begriff der Identität ist zu einer machtbesetzten Metapher geronnen, die den Einzelnen aufgrund konstruierter Gruppenmerkmale auf verschiedene Plätze innerhalb zusammenhängender Verhältnisse verweist. Diese Verhältnisse sind genau genommen als sozial, geschlechtlich-sexuell, ethnisch-national sowie kulturell-religiös differenzierte Hierarchien zu charakterisieren. In ihnen werden diese willkürlichen, wenn auch nicht zufälligen, Akte von Herrschaft und Unterdrückung immer wieder als natürliche Ordnung oder geschichtliche Bestimmung ausgegeben.“²⁶¹

Die Auseinandersetzung mit „Identität“ erscheint in Anbetracht der Analyse dieses Kapitels schon als schwierig und komplex. Wird „Identität“ allerdings noch dazu aus einer „kulturellen Perspektive“ betrachtet und einem Menschen als „kulturelle

²⁵⁹ ebenda: 16

²⁶⁰ Nghi Ha 2002: 39

²⁶¹ ebenda: 34

Identität“ zugeschrieben, wird das diskursive Feld noch erweitert, diffuser und dichter. Dieser erhöhten Komplexität möchte sich das nächste Kapitel widmen.

6.2 „Kulturelle Identität“ als ambivalentes Konstrukt

„Kulturelle Identität“ stellt, egal ob in abgeschwächter Form oder als vollwertiges Konzept, einen wichtigen Bestandteil interkultureller Bildung bzw. Pädagogik dar. So erhebt die UNESCO beispielsweise den Respekt vor der kulturellen Identität von Lernenden zum ersten Prinzip interkultureller Bildung.²⁶²

Im Zuge der Anerkennung kultureller Identität wird von der UNESCO in den »Guidelines on Intercultural Education« (2007) von diversen Curricula, Lehr- und Lernmethoden erwartet, dass sie zum Beispiel Geschichte, Wissen, Technologien, Wertesysteme und weitere soziale, wirtschaftliche und kulturelle Bestrebungen von SchülerInnen mit *anderer* kultureller Identität mit einbeziehen.²⁶³ Essentiell ist die Entwicklung von Lehrmethoden, die kulturell angepasst (*culturally appropriate*) sind, wie etwa die Integration von traditionellen Pädagogiken.²⁶⁴ Dies soll mit dem Erkennen der kulturellen Bedürfnisse (*cultural needs*) von Kindern/Jugendlichen, die einer Minderheit angehören bzw. deren Kultur different ist, einhergehen.²⁶⁵ SchülerInnen werden als TrägerInnen von Kultur (*vehicles of culture*) begriffen, die es zu beachten und zu fördern gilt. Grundlage all dieser Forderungen sind folgende Überlegungen:

„Culture is at the core of individual and social identity and is a major component in the reconciliation of group identities within a framework of social cohesion. In discussing culture, reference is made to all the factors that pattern an individual’s ways of thinking, believing, feeling and acting as a member of society.“²⁶⁶

²⁶² UNESCO 2007: 33f.: „Principle I: Intercultural Education respects the *cultural identity* of the learner through the provision of culturally appropriate and responsive quality education for all.“ (Hervorhebung V.R.)

²⁶³ ebenda: 33: „This principle can be achieved through: The use of curricula and teaching and learning materials that incorporate their [the learners] histories, knowledge and technologies, value systems and further social, economic and cultural aspirations;“

²⁶⁴ ebenda: 33: „The development of teaching methods that are culturally appropriate, for example through the integration of traditional pedagogies and the use of traditional forms of media, such as story-telling, drama, poetry and song;“

²⁶⁵ ebenda: 33/34: „Appropriate teacher training that aims at: raising awareness of the educational and cultural needs of minority groups; imparting the ability to adapt educational contents, methods and materials to the needs of groups whose cultures diverge from the majority group;“

²⁶⁶ ebenda: 12

Der Europarat geht im »White Paper on Intercultural Dialogue« (2008) davon aus, dass Identität das ist, was uns einmalig macht, wobei weiters zu beachten ist, dass „Identity [...] a complex and contextually sensitive combination of elements“²⁶⁷ ist. Es wird angenommen, dass Menschen im Laufe ihres Lebens viele unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten in ihre Identität integrieren, also multiple kulturelle Zugehörigkeiten neben ihrem eigenen kulturellen Background in sich vereinen. Dies wird jedem/jeder als Recht zugesprochen:

„No one should be confined against their will within a particular group, community, thought system or world view, but should be free to renounce past choices and make new ones – as long as they are consistent with the universal values of human rights, democracy and the rule of law. Mutual openness and sharing are twin aspects of multiple cultural affiliation. Both are rules of coexistence applying to individuals and groups, who are free to practise their cultures, subject only to respect for others.“²⁶⁸

In österreichischen Publikationen wird „Kultur“ zumindest ein Anteil an Identität zugestanden. In Formulierungen wie „die Identität eines Menschen [ist] *auch*, aber nicht ausschließlich kulturell bedingt [...]“²⁶⁹ oder „In der Auseinandersetzung mit [...] Alltagserfahrungen, die über die Beziehung zu den geliebten Menschen vermittelt werden, entsteht der *kulturelle Anteil* der persönlichen Identität [...]“²⁷⁰ kommt diese Einstellung zum Ausdruck.

Vergleicht man die verschiedenen Analysetexte miteinander, so kann festgestellt werden, dass es keine Einigkeit darüber gibt, in welchem Verhältnis Kultur und Identität nun zueinander stehen. Einerseits wird behauptet, dass sie sich bedingen, auf der anderen Seite scheint Kultur nur einen Teil von Identität zu bestimmen, wobei gerade in den zwei internationalen Publikationen nicht erklärt wird, was unter „Identität“ bzw. „kultureller Identität“ eigentlich verstanden wird.

Im Rahmen der Beschäftigung mit „kultureller Identität“ sind für Stuart Hall vor allem die Begrifflichkeiten „Positionierung“ und „Repräsentation“ von großer Bedeutung. Er verwirft den Gedanken einer kulturellen Identität im Sinne „einer gemeinsamen Kultur, eines kollektiven ‚einzig wahren Selbstes‘, [...] das Menschen mit einer gemeinsamen Geschichte und Abstammung miteinander teilen.“²⁷¹ Es

²⁶⁷ Council of Europe 2008: 18

²⁶⁸ ebenda: 18

²⁶⁹ <http://www.projekte-interkulturell.at/page.aspx?ID=37>; Hervorhebung V.R.

²⁷⁰ Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung/ Religionspädagogisches Institut 2004: 4; Hervorhebung V.R.

²⁷¹ Hall 1994: 27

existiert keine einheitliche kulturelle Identität, unter deren Schirmherrschaft „ein Volk“ einen „stabilen, gleich bleibenden und dauerhaften Referenz- und Bedeutungsrahmen“²⁷² hat. Kulturelle Identität muss viel eher als eine „Frage des ‚Werdens‘ wie des ‚Seins‘“ verstanden werden, „[s]ie gehört ebenso zur Zukunft wie zur Vergangenheit“²⁷³:

„Kulturelle Identitäten sind die instabilen Identifikationspunkte oder Nahtstellen, die innerhalb der Diskurse über Geschichte und Kultur gebildet werden. Kein Wesen, sondern eine *Positionierung*. Daher gibt es immer eine Identitätspolitik, eine Politik der Positionierung, für die es keine absolute Garantie eines unproblematischen, transzendentalen ‚Gesetzes des Ursprungs‘ gibt.“²⁷⁴

Ebenso wie der im letzten Kapitel erörterte Identitätsbegriff wird auch das Konzept der „kulturellen Identität“ als diskursiver Entwurf mit prozesshaftem Charakter verstanden, der „durch permanente Herausbildung keinen gesicherten Endzustand kennt.“²⁷⁵ Um kulturelle Identität also zu verorten, ist die Auseinandersetzung mit ihrem „Charakteristikum“ *Positionierung* unbedingt notwendig, da – wie Gayatri C. Spivak in Bezug auf einen postkolonialen Diskurs feststellt – „die Existenz kolonialistischer, sexistischer und rassistischer Zwänge unserer jeweiligen Definition von Identität vorausgeht und wir in einer Geschichte stehen, die uns unabhängig von unseren willentlichen Entscheidungen positioniert hat.“²⁷⁶

Die Macht von Positionierung und Repräsentation kultureller Identitäten kann gut am schon einmal kurz aufgenommenen Beispiel des Kampfes um Gleichberechtigung der schwarzen Communities diesmal in Großbritannien illustriert werden:

Es handelte sich hierbei um einen Kampf „gegen Marginalität, gegen die stereotype Qualität und die fetischisierte und naturalisierte Art der Bilder über die Schwarzen“²⁷⁷. Nicht nur Menschen afrikanischer Herkunft, sondern auch MigrantInnen aus anderen ehemaligen britischen Kolonien wurden als „Andere“, als „Schwarze“ festgeschrieben, diskriminiert und in dominanten machtvollen *Repräsentationsregimes positioniert*.²⁷⁸ Als Reaktion darauf entstand eine „schwarze

²⁷² ebenda: 27

²⁷³ ebenda: 29

²⁷⁴ ebenda: 30; kursiv im Original

²⁷⁵ Nghi Ha 2004: 117

²⁷⁶ ebenda: 116

²⁷⁷ Hall 1994: 16

²⁷⁸ ebenda: 81: „Es war der Gedanke, daß [sic] Menschen aus unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen, der Karibik, Ostafrika, dem indischen Subkontinent, nämlich aus Pakistan, Bangladesh und verschiedenen Regionen Indiens, die in den fünfziger und sechziger Jahren als Teil einer großen Einwanderungswelle nach Britannien gekommen waren, sich alle politisch als Schwarz identifizieren konnten.“

Identität“²⁷⁹, unter der sich „Gruppen und Gemeinschaften mit tatsächlich sehr unterschiedlichen Geschichten, Traditionen und ethnischen Identitäten“ vereinten, um „eine neue Politik des Widerstands“²⁸⁰ ins Leben zu rufen. „Schwarzsein“ wurde zu einer politischen Identität, es kam zu einem Kampf um Repräsentationsverhältnisse, der bis heute andauert.²⁸¹ Die so genannte „schwarze Erfahrung“ beruht also „auf der Bildung einer gemeinsamen Identität über ethnische und kulturelle Differenzen zwischen unterschiedlichen Gemeinschaften hinweg.“²⁸²

Handelt es sich bei dem eben angeführten Beispiel um eine emanzipatorische Bewegung, die sich das „Merkmal *schwarz*“ aneignete und unter dem Schirm der „schwarzen Identität“ für Gleichberechtigung kämpft/e, so verschiebt sich die Optik doch etwas, wenn sich plötzlich „Entwicklungshelfer und Pädagogen [...] zu Anwälten der kulturellen Identität ethnischer Gruppen [machen].“²⁸³

Georg Auernheimer verweist darauf, dass in Deutschland die offizielle Bildungspolitik beim Umgang mit „ausländischen“ Kindern und Jugendlichen von dem doppelten Ziel geleitet wird, diese sowohl zu integrieren als auch den Erhalt ihrer kulturellen Identität zu sichern. Oft wird darunter der Erhalt des nationalen Zugehörigkeitsgefühls zum Herkunftsland und der Rückkehrfähigkeit und -bereitschaft verstanden.²⁸⁴ Den Erhalt und die Förderung von kultureller Identität fordert auch die UNESCO, jedoch kann bezweifelt werden, dass dies unter dem Vorwand der Rückkehrfähigkeit geschehen soll. In diesem Zusammenhang, aber auch im Zusammenhang mit der doch sehr ambivalenten Definition von kultureller Identität, muss die Frage gestellt werden, ob ihre starke Thematisierung nicht das Gegenteil von dem bewirkt, was sie bewirken will. Es ist die reale Gefahr gegeben, dass durch die Festschreibung von SchülerInnen auf ihre „kulturelle Identität“ und die deren Förderung, diese als „Andere“ positioniert werden. Verschärfen kann sich

²⁷⁹ ebenda: 79

²⁸⁰ ebenda: 15

²⁸¹ vgl. ebenda: 17

²⁸² ebenda: 15; Die Schaffung von Gegenidentitäten, die versuchen „vorherrschende Logik und Wahrnehmung durch eine Praxis der Umkehrung in Frage zu stellen“ (Nigh Ha, 2002, S. 42), hat allerdings auch seine Kehrseiten. So wird zum Beispiel kritisiert, dass die Artikulation von Gegenidentitäten oft als ethnisches Selbstbewusstsein inszeniert wird und es im Zuge dessen zur Verherrlichung nationaler Symbole aus der „Heimat“ kommen kann. Auch bewirkt die Schaffung kultureller Identität Homogenisierung interner Unterschiede und die Ausblendung von Interessensgegensätzen. Konsequenz ist die Produktion neuer Dominanzverhältnisse, in denen im Namen des Anderen wiederum andere Stimmen zum Schweigen gebracht werden. (vgl. ebenda: 42ff.)

²⁸³ Auernheimer 2000: 248

²⁸⁴ vgl. ebenda: 249;

die Situation noch zusätzlich, wenn Lehrende der Aufforderung nach Rücksichtnahme auf kulturelle Unterschiede folgend sich „kulturspezifisches Wissen“ aneignen und versuchen, dieses quasi als RepräsentantInnen zu vermitteln. In diesem Ansatz kann weder ein reflexiver Umgang mit dem Kulturbegriff noch das Verständnis von „kultureller Identität“ als machtvoller dynamischer Prozess verortet werden. Es muss daher festgestellt werden, dass der institutionelle Diskurs rund um kulturelle Identität sowohl widersprüchlich als auch machtvoll an der Konstruktion und Produktion von *kulturell Anderen* beteiligt ist.

Dass diese machtvollen Wirkungsweisen auch in Bezug auf die Beschäftigung mit Migration bzw. mit MigrantInnen in den ausgewählten Publikationen eine große Rolle spielen, soll im nächsten Kapitel thematisiert werden.

6.3 Identität und Migration

Georg Auernheimer geht davon aus, dass der von Stuart Hall erarbeitete Begriff der kulturellen Identität für die deutschen Verhältnisse von MigrantInnen vor allem in Zusammenhang mit einer Repräsentationspolitik noch wenig relevant ist. Dies begründet er zum einen damit, dass Repräsentationspolitik entsprechende Möglichkeiten der Partizipation und öffentlichen Einmischung von Seite der Minderheiten voraussetze, die allerdings in Deutschland nur rudimentär vorhanden sei. (Als ein Beispiel einer migrantischen Organisation nennt er „kanak attak“.) Zum anderen bescheinigt er der Selbstverortung von Minderheiten in Deutschland (im Gegensatz zu denen in Großbritannien) aufgrund der deutschen Politik eine immer noch starke Orientierung an den nationalen Herkunftskontext. Seiner Meinung nach ist „[p]ädagogisch [...] ohnehin die kulturelle Identität als eine Dimension von individuellen Identitätskonstrukten eher relevant“²⁸⁵ als die Beschäftigung mit migrantischen Gruppenidentitäten bzw. migrantischer Selbstorganisation.²⁸⁶ Dass diese Sichtweise als kurzichtig und eindimensional sowie kaum politisch bildend bezeichnet werden kann, soll in diesem Kapitel aufgezeigt werden.

²⁸⁵ Auernheimer 2005: 70

²⁸⁶ vgl. ebenda: 70

In der Publikation des Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens »Interkulturelles Lernen. Menschen auf dem Weg« (2008) wird detailliert geschildert, wie sich die Situation von ZuwanderInnen vermeintlich darstellt. Vernachlässigt werden bei der Analyse MigrantInnen, die „aufgrund ihrer Berufsposition oder ihrer Spitzenleistungen zu uns kommen und gut entlohnt werden [...]“²⁸⁷, es geht vielmehr um die prekäre Situation derer, die aufgrund von „lebensbedrohenden Kriegsbedingungen oder aus trostlosen wirtschaftlichen Zuständen zu uns geflüchtet sind.“²⁸⁸ Der Abschied von allen gewohnten gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen, von allem Vertrauten, verursacht „eine Auflösung jener Faktoren, die bisher die eigene Identität – das Wissen um sich selbst als beachtetes Mitglied einer bergenden und fordernden Gemeinschaft und innerhalb dieser als eigenständige Persönlichkeit – gestützt und aufrecht erhalten haben.“²⁸⁹ Die fast logische Folge ist eine tiefgehende „Identitätskrise“:

„[Eine Identitätskrise ist] eine völlige Verunsicherung über den eigenen Wert, eine weitgehende Desorientierung hinsichtlich sinnvoller Handlungsmöglichkeiten und daher eine gewisse Antriebsleere und ein emotionales Vakuum. Existenz in der ‚Fremde‘ ist für lange Zeit beklemmtes, angstbesetztes Leben außerhalb jenes Bereiches, der durch die eigenen Erfahrungen, durch die Spuren eigenen Handelns und durch die Möglichkeit, weiterhin gestaltend Einfluss zu nehmen, zur ‚Heimat‘ geworden ist. Diese Art des Fremdseins verbindet sich mit der Erfahrung von Ungeschützttheit, Ausgesetztheit, Abhängigkeit von unbeeinflussbaren Vorgängen und mit dem Empfinden weitgehender oder vollständiger Hilflosigkeit.“²⁹⁰

Weiters wird angenommen, dass MigrantInnen in einer Identitätskrise neigen dazu, die bisher gewohnten Verhältnisse und Lebensformen zu romantisieren, die als „Stütze der individuellen und kollektiven Identität erhalten bleiben“ sollen. Infolgedessen kann es auch zu einem „distanzierende[n] Rückzug in die eigenen abgegrenzten Herkunftsgruppen“ kommen, es entstehen nur jene Kontakte, die sich nicht vermeiden lassen.²⁹¹ Die zweite bzw. dritte Generation hat es in dem Sinne leichter, als dass sie nicht den „Verlust der Herkunftsverhältnisse“²⁹² erleiden müssen. Allerdings werden auch den Kindern und Jugendlichen, die diesen Generationen angehören, einige Probleme nachgesagt:

²⁸⁷ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens 2008: 4

²⁸⁸ ebenda: 4

²⁸⁹ ebenda: 4

²⁹⁰ ebenda: 4

²⁹¹ vgl. ebenda: 5

²⁹² ebenda: 6

„Ihre schulische Leistungsfähigkeit leidet vielfach unter den unzureichenden Sprachkenntnissen. In den Familien wird meist nur die Herkunftssprache gebraucht, und ihre Eltern können sie bei auftretenden Mängeln nicht wirksam unterstützen. Manchmal fehlt ihnen auch die Einsicht in den Sinn der geforderten Lernprozesse. Häufige Leistungsmängel und sprachliche Eigenheiten drängen sie dann in die Position von Außenseitern. Ähnlich wie ihre Eltern können sie sich in Gruppen zusammenschließen, die vorläufig Geborgenheit bieten, sich aber am mehr oder weniger verachteten Rand der Gemeinschaft befinden. In der Adoleszenz verschärfen sich diese Probleme, und überdies kommt es oft zu schweren innerfamiliären Konflikten, weil die notwendige Verselbstständigung einen schärferen Bruch mit sich bringt als in jenen Verhältnissen, die der Elterngeneration vertraut sind.“²⁹³

In diesem Text wird versucht, LeserInnen die schwierige Situation von MigrantInnen aufzuzeigen. Dabei wird nicht vor krassen Pauschalisierungen und Stereotypisierungen zurückgeschreckt. Vor allem die totale Verunsicherung der Identität, die fast notwendigerweise zu einer Identitätskrise führt, ist stark an ein altes Verständnis von (kultureller) Identität angelehnt, das sich auf einen kollektives, kulturelles, historisches „Selbst“ einer Gemeinschaft bzw. Kultur bezieht. Es hat den Anschein, als ob nicht nur Verständnis, sondern auch Mitleid mit MigrantInnen vermittelt werden soll, um die Toleranz und Empathie der LeserInnen – in unserem Fall wahrscheinlich LehrerInnen – zu steigern. Diese Annahme bestätigt auch folgender Textausschnitt:

„Wer in einem fremden Land ankommt, ist fast so verwundbar wie ein neugeborenes Kind und hat in dieser Ungeschützttheit ein ähnliches Bedürfnis wie dieses, angenommen zu werden. Daher entstehen gegenüber jemandem, der sich einfühlend nähert und dadurch das Gefühl vermittelt, in Zuneigung akzeptiert zu werden, Interesse und Vertrauen. Emigrantinnen/Emigranten brauchen Menschen, die solche Gefühle erlauben, weil durch die Trennung von der bekannten Situation und durch die bedrohliche Konfrontation mit dem unbekanntem Neuen massive Ängste entstehen. Personen, die Interesse für sie kundtun, werden so etwas wie ‚Paten oder Ersatzeltern‘, die ihren Gefühlsbereich wieder stabilisieren.“²⁹⁴

MigrantInnen werden hier als schutzlose und „verwundbare“ Kinder dargestellt, die hilflos in einer ihnen feindlich gesinnten Welt nicht überleben könnten. Es braucht offene und herzliche Samariter, die sie aufnehmen, akzeptieren, versuchen zu verstehen und ihnen Geborgenheit geben.

Wie bei Auernheimer zu Beginn des Kapitels wird der Eindruck vermittelt, dass MigrantInnen in ihrer neuen „Heimat“ ein hilfloses und vor allem passives Dasein fristen. Wenn sich diese allerdings doch organisieren, dann passiert dies zumeist mit „nationalistischen Hintergedanken“, um ihre individuelle und kollektive kulturelle Identität zu erhalten. Diese Annahmen verlangen nach einer sehr kritischen Befragung, denn wenn sie sich als nicht haltbar erweisen, dann handelt es sich

²⁹³ ebenda: 6

²⁹⁴ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens 2008: 68

hierbei eindeutig um die Vermittlung von macht- und gewaltvollem Wissen, das versucht, reale Umstände zu verschleiern und ins Abseits zu drängen.

Die Aussagen von Auernheimer über die nur rudimentär vorhandene Partizipation von Minderheiten in Deutschland im öffentlichen und politischen Geschehen können an dieser Stelle nicht widerlegt werden, allerdings erscheinen sie der Autorin ziemlich fragwürdig. In Österreich, das auf eine lange Migrationsgeschichte zurückblicken kann, spielt nämlich Selbstorganisation von MigrantInnen zumindest seit der Anwerbung von „Gastarbeitern“ in den 1950er und 1960er Jahren eine zunehmend wichtigere Rolle. Im Rahmen der Ausstellung »Gastarbajteri. 40 Jahre Arbeitsmigration«, die von 22.1.-11.4.2004 im *Wien Museum* gezeigt wurde, wurde die Geschichte von ArbeitsmigrantInnen in Österreich in Zusammenarbeit des Museums mit der „Initiative Minderheiten“ aufgearbeitet und einer breiten Öffentlichkeit präsentiert und zugänglich gemacht. Ljubomir Bratić hat sich ausführlich mit migrantischer Selbstorganisation beschäftigt und zeichnet ein durchaus differenziertes und vielfältiges Bild dieser nach.

Bratić geht davon aus, dass der Ausgangspunkt aller migrantischen Selbstorganisation auf eine soziale Situation zurückzuführen sei, „in der die MigrantInnen trotz ihrer Anwesenheit ständig darauf hingewiesen werden, nicht dazuzugehören.“²⁹⁵

„Mehr noch, durch das ständige Hinterfragen, woher sie kommen, werden sie diskursiv auch an diesen ihren ursprünglichen Ort verdrängt. Gewissermaßen handelt es sich dabei um eine ständige Aufforderung zur ‚Rückkehr‘, was auch mit einer Verweigerung der Niederlassung einhergeht.“²⁹⁶

Daher stellen Prozesse der Verwurzelung in sozialen Orten des Aufnahmelandes eine zentrale Bedeutung für MigrantInnen dar. So entstehen verschiedene Organisationsformen innerhalb des vom Nationalstaat vorgegebenen Beziehungsgeflechts. Der Selbstorganisation der MigrantInnen liegt also weder die Erhaltung der eigenen „kulturellen Identität“ zugrunde noch die Absicht, sich innerhalb des Aufnahmestaates zu integrieren, sondern sie kann als ein Streben nach Emanzipation verstanden werden.“²⁹⁷ Selbstorganisation bedeutet Machterweiterung:

„Die Selbstorganisation ist eine von MigrantInnen verwirklichte Strategie, die eigene Macht zu vergrößern. Das Ziel jedweder Selbstorganisation der Individuen ist die Vergrößerung ihrer

²⁹⁵ Bratić 2004: 61

²⁹⁶ ebenda: 61

²⁹⁷ vgl. ebenda: 61

politischen Handlungspotentiale. Insofern können wir die Selbstorganisation der MigrantInnen als deren politischen Bestandteil im Rahmen der sozialen Kämpfe im jeweiligen Nationalstaat begreifen.“²⁹⁸

Bratić unterscheidet dabei zwei Formen migrantischer Selbstorganisation: Zum einen „Defensivorganisationen“, die sich mit der Verteidigung von verschiedenen, die innere Struktur der Organisation betreffende Anliegen (z.B. Erhalt von „kultureller Identität“, Sprache, etc.) auseinandersetzen, zum anderen partizipationsorientierte Formen von Selbstorganisation.²⁹⁹ Partizipationsorientierte Selbstorganisationen haben vor allem darin ihren Ursprung, dass „sich die neuen AktivistInnen in der Migrationszene von Fragen, die sich mit Identität beschäftigen, auf Fragen von Macht und Machttheorie umorientieren.“³⁰⁰

Nach dieser kurzen Ausführung erscheinen MigrantInnen und ihre Situation in ihrem Einwanderungsland in einem ganz neuen Licht. Gewiss kann und soll nicht geleugnet werden, dass der Prozess der Migration für die betroffenen Menschen fast immer mit Verunsicherungen durch schwerwiegende Veränderungen verbunden ist. Die Neuorientierung in einem oftmals fremden Land, das zumeist Neuankömmlinge als Fremde, Andere kritisch und skeptisch betrachtet, ist nicht leicht und verlangt den MigrantInnen viel ab, vor allem dann, wenn sie Diskriminierungen und Benachteiligungen erfahren müssen. Das Festhalten an Traditionen und die Verbindung zu Menschen in der gleichen Situation scheint logisch zu sein. Aber dennoch bedeuten die vielen Herausforderungen, die Migration an Menschen stellt, nicht, dass diese den neuen Anforderungen hilflos ausgeliefert sind. Natürlich ist es leichter, sich in einem für MigrantInnen offenen und aufnahmefreundlichen Umfeld zurechtzufinden. Wenn dem aber nicht so ist, dann muss dafür gekämpft werden. Und dieser Kampf kann nur über die Selbstorganisation von MigrantInnen geführt werden, und er wird geführt. Ein Text, der also ein Bild von MigrantInnen als

²⁹⁸ ebenda: 62

²⁹⁹ vgl. ebenda: 64

³⁰⁰ ebenda: 61; Bis zu 50% aller MigrantInnen sind aktiv in solchen Vereinen tätig, obwohl viele von ihnen aus dem defensiven Typus der Selbstorganisation hervorgegangen sind. „Mitte der 90er-Jahre wurden diese [defensiven] Vereine für die heranwachsenden AktivistInnen der nächsten Generation politisch und kulturell zu eng. Politisch zu eng wurden sie deshalb, weil der bisherige Lobbyismus zu keinen konkreten Veränderungen der rassistischer [sic] Migrationspolitik, sondern eher zur Stabilisierung sowohl der Aufnahmegesellschaft als auch der ethnischen Gruppen geführt hatte. Kulturell wurden sie deshalb zu eng, weil die Vorstellungen, Interessen und Orientierungen der meist männlichen Wortführenden der ersten Generation (meist *Leader* der defensiv orientierten Vereine) nicht mit jenen der nachfolgenden Generation übereinstimmten.“ (S. 65)

passive verwundbare „Neugeborene“ zeichnet, die Fürsorge bzw. *Fürsprache* benötigen, muss gerade deshalb kritisiert werden, weil er dazu beiträgt, dass MigrantInnen, die für das Gehör ihrer Stimme kämpfen, diese abgesprochen bekommen. Es handelt sich hierbei um eine Situation, in der MigrantInnen politische und gesellschaftliche Macht, für die viele kämpfen, aberkannt bekommen, indem gesagt bzw. geschrieben wird, dass diese Menschen Hilfe bzw. Entgegenkommen benötigen, da sie Gefangene ihrer (kulturellen) Identität sind. Dabei handelte es sich um die Vermittlung eines machtvoll wirkenden Wissens, das möglicherweise direkt von LehrerInnen im Unterricht angewandt wird. So wird Wissen in der Praxis zur Realität, wenn SchülerInnen mit Migrationshintergrund plötzlich bemitleidet werden oder im Unterricht eine besondere Behandlung erfahren. Der macht- bzw. gewaltvolle Kreislauf schließt sich dann, wenn diese SchülerInnen zum Beispiel durch spezielle Förderung (Stichwort „special cultural needs“) verinnerlichen, dass sie *anders* sind. Sie werden zu Anderen gemacht, als Andere *positioniert*.

Nach der (kritischen) Beschäftigung mit dem Zusammenhang von „Identität“ und „Migration“, wie er in den grundlegenden Analysetexten der interkulturellen Pädagogik dargestellt wird, will das nächste und letzte Kapitel des Schwerpunkts „kulturelle Identität“ dieses Thema noch um einige Aspekte erweitern:

In Bezug auf „kulturelle Identität“ kommt es nämlich in den gewählten Publikationen häufig zu Thematisierung des Begriffs „Heimat“, der wichtigen Rolle von „Kulturgütern“ und „kulturellem Erbe“. Inwiefern diese Begrifflichkeiten zu problematisieren sind, soll nun gezeigt werden.

6.4 Heimat, Kulturgut und kulturelles Erbe

Im Zusammenhang mit dem diskursiv aufgeladenen Begriff „(kulturelle) Identität“ werden in den dieser Analyse zugrunde liegenden Texten immer wieder die Begriffe „Heimat“, „Kulturgut“, „kulturelles Erbe“ (*cultural heritage*) und „(kulturelle) Werte“ angeführt. In diesem Kapitel soll kritisch nach der Beziehung zwischen diesen und dem Identitätsbegriff gefragt werden, wobei als Ausgangspunkt der Analyse ein Leserbrief aus der Kronen Zeitung (4.1.2009) mit dem Titel „Neujahrsbaby“ dienen soll:

„Das Wiener Neujahrsbaby kam 47 Sekunden nach Mitternacht zur Welt und heißt Hasan. Mit dieser Namensgebung sitzt das Kind von vornherein zwischen zwei nationalen Stühlen: In der Heimat seiner Eltern und Großeltern gilt es als Ausländer, und bei uns erst recht. Ist es für unsere integrierten Mitbürger wirklich so unmöglich, ihren hier geborenen Kindern auch landestypische Namen zu geben? Schließlich wachsen ihre Kinder mit einem österreichischen Heimatgefühl und der österreichischen Sprache auf und werden zu großen Teilen hier ihr Leben verbringen. Oder gehen die integrierten Mitbürger wirklich davon aus, dass Hasan mit seinem Namen in 15 bis 20 Jahren bessere Jobchancen hat, als wenn er sich als ‚Franz‘ oder ‚Karl‘ vorstellen würde?“³⁰¹

In diesem kurzen Kommentar zum Neujahrsbaby 2009 ist die Dichte ideologisch aufgeladener Begrifflichkeiten äußerst hoch. Wörter wie „national“, „Heimat“, „Ausländer“, „integriert“, „landestypisch“, „Name“, „österreichisches Heimatgefühl“ und „österreichische Sprache“ werden nicht nur in wissenschaftlichen Zusammenhängen behandelt, sondern sind auch tagtäglich in medialen Kontexten und im allgemeinen Sprachgebrauch anzutreffen. Neben den ideologischen Aspekten darf die emotionale Komponente, die diesen Begriffen inhärent ist, unter keinen Umständen vergessen werden. Es ist anzunehmen, dass die Kronen Zeitung diesen Leserbrief gerade wegen seines brisanten und emotionalisierenden Inhalts veröffentlicht hat.

Der Begriff „Heimat“ ist wohl einer der ambivalentesten Begriffe, der in dem Leserbrief angesprochen wird. Dennoch widmete ihm das Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung Graz-Klagenfurt und das Religionspädagogisches Institut Klagenfurt eine eigene Publikation: »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Heimat« (2005). Die AutorInnen sind sich der Belastung des Heimatbegriffs bewusst und machen gleich zu Beginn auf seine „lange Geschichte der leichtfertigen Verwendung, der romantisierenden

³⁰¹ Kronen Zeitung Niederösterreich, 4.1.2009: 32

Entstellung, [... und] der gewalttätigen Verfälschung durch nationalistische ‚Bewegungen‘³⁰² aufmerksam. Als besonders gefährlich wird die Verführungskraft zu manipulativem Missbrauch erachtet, die auch heute noch Gang und Gebe ist. Eben deshalb wird es aber auch als so wichtig angesehen, sich (in der Schule) mit dem Heimatbegriff auseinanderzusetzen:

„Der Verzicht auf eine eingehende Auseinandersetzung würde bedeuten, dass man dieses Feld widerstandslos irgendwelchen ‚Heimatverteidigern‘ überließe, die dann allein das Sagen hätten und ausgewogene Stellungnahmen mit ihrem gedankenlosen Lärm übertönen könnten.“³⁰³

Zentral ist also die Reflexion über den Begriff „Heimat“, wenn dieser im Unterricht behandelt werden soll. „Heimat“ soll dabei „jenen Bereich umfassen, der durch die Spuren vielfältiger Beziehungen und eigener Gestaltung gekennzeichnet und nicht allein auf regionale Gesichtspunkte beschränkt ist.“³⁰⁴ „Heimat“ bzw. ein „Heimatgefühl“ ist deshalb „lebensnotwendig“, da diese/s die Grundlage für Wissen um sich selbst und seine Identität bildet.³⁰⁵ Die Verbindung zwischen Identität und Heimat äußert sich in den Gemeinsamkeiten der Menschen, die in einer Region zusammenleben, in ihrer Sprache, ihren Bräuchen, ihren Überzeugungen. Durch diese wird Fremdheit überwunden und „Heimatland“ in einem kulturellen und politischen Sinne geschaffen. Eine wichtige Rolle bei der Entstehung von „Heimatbewusstsein“ spielt auch die (kritische) Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Geschichte.³⁰⁶ Dabei wird darauf hingewiesen, dass es auch unbedingt notwendig ist, sich mit Leid und Schuld in Zusammenhang mit regionaler oder staatlicher Heimat zu beschäftigen, um gemeinsames Verstehen zu schaffen:³⁰⁷

³⁰² Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung/Religionspädagogisches Institut 2005: 3

³⁰³ ebenda: 3

³⁰⁴ ebenda: 2

³⁰⁵ vgl. ebenda: 3

³⁰⁶ vgl. ebenda: 6; „Ebenso wie im individuellen Leben müsste sie [die Auseinandersetzung mit der Geschichte] aber nicht nur die Vorzüge, sondern auch die Fehler und die Schändlichkeiten beachten, damit deren Wiederholung nicht unvermeidlich bleibt. Allzu oft überwiegt allerdings die Neigung, die erwünschte eigene Größe durch die Leugnung oder Verharmlosung vergangener Irrwege abzusichern. Nicht selten versucht man schreckliche Fehler jedoch zu rechtfertigen und ihren Opfern zu unterstellen, sie hätten gegen ihr ‚heldenhaftes‘ Sterben nicht viel einzuwenden gehabt. Sie sind nicht ruhmbehränzt auf einem blühenden ‚Felde der Ehre‘ gefallen, sondern haben für die Blindheit unfähiger Politiker gebüßt. Dafür haben sie das Privileg erworben, dass ihr Name nicht auf einem eigenen Grabkreuz steht, sondern in einer der langen Listen auf einem ‚Heldendenkmal‘ aus Stein oder zerbröckelndem Beton. Denkmäler markieren oftmals Gräberfelder. Auch solche Spuren bezeichnen Heimat.“ (ebenda: 6)

³⁰⁷ vgl. ebenda: 6/7

„Unverständnis gegenüber Mängeln verbannt nicht nur andere, sondern auch uns selbst ins Elend, das auf diese Weise erschreckend bleibt und nicht vertraut werden kann. Verdrängen wir die Erinnerung an Irrtümer, dann verengt sich die Basis der Gemeinsamkeit recht bald auf die Sucht, die Abwertung anderer zur wichtigsten Grundlage des eigenen Selbstwertgefühls zu machen.“³⁰⁸

Prinzipiell kann gesagt werden, dass in diesem Text einige sehr gute Anregungen zur Auseinandersetzung mit dem Heimatbegriff gegeben werden. Allerdings bleibt das grundlegende Verständnis von „Heimat“ bzw. der damit in Zusammenhang stehende Identitätsbegriff unscharf.

Auf der einen Seite erscheinen Heimat und Identität als statische Gebilde, die beide auf „Kernelemente“ wie Sprache, Bräuche, Traditionen, Werte zurückgeführt werden. Auch der Begriff „Heimatland“ verweist auf ein von allen anderen „Ländern“ abgegrenztes Gebiet, das gemeinsame kulturelle und politische Merkmale aufweist. Es scheint, als ob sowohl Heimat als auch die darin verwurzelte Identität von (kultureller) Homogenität geprägt wären, der etwas „Urtümliches“ anhaftet, und dass deren Existenz nur aufgrund eines „stabilen, gleich bleibenden und dauerhaften Referenz- und Bedeutungsrahmen“³⁰⁹ Bestand haben könnte. Auf der anderen Seite wird deutlich mit der blinden und verherrlichenden Referenz auf die „einem Volk“ gemeinsame Geschichte gebrochen. Bei der kritischen Beschäftigung mit dem Heimatbegriff, seiner Entstehung und Geschichte spielen die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft eine bedeutende Rolle. Es kann behauptet werden, dass diese Überlegungen „Heimat“ und somit auch „Identität“ einen prozesshaften Charakter zuschreiben. Auch die Definition von „Heimat“ über das Hinterlassen von Spuren, die nachhaltig wirken, sich mit anderen Spuren überlagern und vermischen³¹⁰ und die nicht „an den Grenzen des Staates, in dem ich lebe“³¹¹, enden, deuten ein dynamisches Verständnis von „Heimat“ und „Identität“ an.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass der Einführungstext der Publikation »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Heimat« versucht, den Heimatbegriff kritisch zu reflektieren, wobei dieser gemeinsam mit „Identität“ teilweise ursprünglich und statisch und teilweise dynamisch und prozesshaft verstanden wird. Diese ambivalente Auffassung der Begrifflichkeiten schafft es

³⁰⁸ ebenda: 7

³⁰⁹ Hall 1994: 27

³¹⁰ vgl. Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung/ Religionspädagogisches Institut 2005: 3/4; „Öffentlichkeiten und Regionen werden für mich Heimat durch persönliche Erfahrungen und menschliche Beziehungen, die nachhaltige Spuren hinterlassen.“ (S. 4)

³¹¹ ebenda: 5

daher nicht, vor allem das „alte“ Verständnis von Identität zu überwinden. Dieses wird in Verbindung mit dem Heimatbegriff (und dessen Definition) weiter verfestigt. Auch muss leider gesagt werden, dass die der Einleitung folgenden Unterrichtsvorschläge die kritische Reflexion über „Heimat“ überhaupt nicht aufnehmen. Im Mittelpunkt stehen Fragen wie „Wo und wie bin ich beheimatet?“, „Wo habe und werde ich meine Lebensspuren hinterlassen?“ und „Wie sieht meine Heimat aus?“. Als Beispiel soll an dieser Stelle der Unterrichtsvorschlag „Heimat – Identität und Schuld“ angeführt werden.

Der Titel klingt sehr vielversprechend, er lässt eine kritische *historische* Auseinandersetzung mit dem Begriff „Heimat“, „Identität“ und „Schuld“ vermuten. Dem ist aber nicht so:

„Beheimatung berührt wichtige Fragen. Woher komme ich und was ist mir mitgegeben worden? Dies sind Fragen nach meinem Ursprung, zu dem ich nichts beigetragen habe. Ich bin aber verantwortlich, wie ich diese Grundausstattung in meinem Leben nütze und mit ihr umgehe. Diese Lebensgeschichte umfasst nicht nur positive Geschenke und „Denkmäler“, sondern auch Momente des Unheils. Identität und Heimat haben auch mit Lebensbrüchen, Verletzung und Schuld zu tun.“³¹²

Die SchülerInnen sollen vielmehr „durch die Beschäftigung mit dem, was für [sie] ‚Heimat‘ ist [...]“, lernen, „sich selber auf eine ausgewogene Art und Weise zu sehen, die eigene Stärken und Schwächen zu erkennen, sie zuzulassen und feinfühlig zu erweitern bzw. zu korrigieren.“³¹³ Durch die Stärkung mit Selbsterkenntnis soll es diesen leichter fallen, sich auf Neues, Unbekanntes, „Fremdes“ einzulassen.

Kein einziges Unterrichtsbeispiel reflektiert die Problematiken, die mit dem Heimatbegriff verbunden sind, kein einziges die machtvolle Rolle von Geschichte und Ideologie in diesem Zusammenhang. Der Fokus fällt auf die Selbstverortung und die Bedeutung von „Heimat“ bzw. „Beheimatung“ für das Individuum. Selbst wenn also in der Einleitung versucht wurde, eine kritische Auseinandersetzung mit dem Heimatbegriff anzuregen, kann dieser Versuch in weiterer Folge als gescheitert bezeichnet werden. Die Ignoranz, die sich in den Unterrichtsvorschlägen niederschlägt, bewirkt genau das, was eigentlich mit der vorliegenden Publikation verhindert werden sollte: Das Feld wird widerstandslos irgendwelchen „Heimatverteidigern“ überlassen.³¹⁴ Auch der mit dem Heimatbegriff in Verbindung gebrachten „(kulturellen) Identität“ widerfährt erneut eine sehr eindimensionale und

³¹² ebenda: 44

³¹³ ebenda: 45

³¹⁴ vgl. ebenda: 3

unreflektierte Betrachtungsweise, die sich vor allem auf die Verortung des Selbst in einem von kulturellen und politischen Merkmalen geprägten Umfeld konzentriert. Eine ähnliche Verarbeitung dieser Thematik findet sich auch im „Krone Leserbrief“, der zu Beginn dieses Kapitels zitiert wurde.

Der Leserbrief verweist auch in besonderem Maße darauf, dass der Name eines Menschen eine große Rolle bei der Identifikation seiner „kulturellen Zugehörigkeit“ spielt. Namen können also als „Träger einer Kultur“ bezeichnet werden, sie sind „Kulturgüter“.

Interkulturelles Lernen in Österreich legt besonderen Wert auf die Vermittlung von und Auseinandersetzung mit so genannten „Kulturgütern“. Dies wird in der Publikation »Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte. Unterrichtsbeispiele. Projekte« (2008) des Zentrum *polis* vor allem darauf zurückgeführt, dass Österreich 2007 die *UNESCO-Konvention zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen* ratifiziert hat. Somit wurde „die gleiche Würde aller Kulturen in unserem Recht verankert und wir erkennen an, dass *Kulturgüter Werte vermitteln und für die eigentliche Identität der Völker stehen.*“³¹⁵ Kulturgüter werden somit als Ursprung von (kultureller) Identität betrachtet. Dies wird im „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ gleich auf dreifache Weise zum Ausdruck gebracht:

„Durch die *identitätsbildende Wirkung* des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und unterschieden [sic] der Kulturen, insbesondere in ihren *alltäglichen Ausdrucksformen* (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.“³¹⁶

„Die Aspekte interkulturellen Lernens unter besonderer Berücksichtigung des *Kulturgutes* der entsprechenden Volksgruppen werden im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu verwirklichen sein, in denen Angehörige der Volksgruppen bzw. österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden.“³¹⁷

„Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen *anderen Kulturgut* sind insbesondere Aspekte wie Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (z.B. Erzählungen, Märchen, Sagen), Traditionen, Liedgut usw. aufzugreifen.“³¹⁸

Kulturgüter sind also nicht nur Ursprung (kultureller) Identität, sondern auch die Unterschiede, die zwischen Kulturgütern (wie z.B. Sprache, Texten, Traditionen,

³¹⁵ Zentrum *polis* 2008: 2; Hervorhebung V.R.

³¹⁶ Referat Migration und Schule 2008: 39; Hervorhebung V.R.

³¹⁷ ebenda: 39; Hervorhebung V.R.

³¹⁸ ebenda: 39; Hervorhebung V.R.

Bräuchen etc.) bestehen, wirken identitätsstiftend. Auch die Publikation »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Identität« (2004) weist auf die Wichtigkeit der Vermittlung von Kulturgütern hin, um deren Einfluss auf die (kulturelle) Identität zu unterstreichen:

„Interkulturelles Lernen weist allerdings einige Eigenheiten auf, weil hier die Verbindungen zwischen Lerninhalten und Identität besonders eng sind. Die fruchtbarsten Themen- oder Arbeitsgebiete verbinden sich eng mit den Faktoren, welche die erfahrbaren Familien-, Verwandtschafts- und Nachbarschaftskulturen bestimmen: Einrichtungsgegenstände und Werkzeuge, Essgewohnheiten und entsprechende Vorlieben, berufliche Arbeit und ihre jeweilige Unentbehrlichkeit, Sprache und Verständigungsformen, Nachbarschaft und Gemeinde, Herkunft und Geschichte ... Die gezielte Bearbeitung dieser Themen sollte von den eigenen Erfahrungen der Lernenden ausgehen und deren Bedeutung für ihre Identität deutlich machen.“³¹⁹

Die UNESCO verlangt in den »Guidelines on Intercultural Education« (2008) den Schutz von kulturellem Erbe (*cultural heritage*)³²⁰ und somit auch von Kulturgütern, da diese das Überleben von Kulturen und das ihnen inhärente Wissen sichern.³²¹

In allen eben zitierten Textstellen kann die Annahme verortet werden, dass Kulturgüter jeweils einer Kultur zugeordnet werden können, wobei sich diese anscheinend klar voneinander abgrenzen lassen. Es existieren *eigene* Kulturgüter und die der *Anderen*, alle sind aber gleich wertvoll und müssen anerkannt werden, da Menschen ihre Identität von ihnen bzw. von den Unterschieden zwischen ihnen ableiten. Mit diesen Aussagen kristallisieren sich erneut entscheidende Merkmale des Kulturbegriffs der Interkulturalität heraus: Kulturen erscheinen als homogene Sphären, die klar voneinander abgrenzbar sind. Kulturelle Identität erwächst daraus und kann nur in Bezug auf diese existieren. Es wird außerdem ein binärer Gegensatz zwischen eigenen und fremden Kulturgütern konstruiert. Für die Praxis bedeutet dies, dass sich dieses Konzept auch im Unterricht manifestiert, vor allem dann, wenn speziell die Kulturgüter von „anderen Volksgruppen“ und „ausländischen Kindern“ aufgegriffen werden. Im Gedanken, dass die Gemeinsamkeiten, aber auch gerade die Unterschiede, die zwischen den Kulturgütern herausgearbeitet werden, identitätsstiftend sind, wird wiederum ein Verständnis von Identität sichtbar, das sich

³¹⁹ Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung/Religionspädagogisches Institut 2004: 5

³²⁰ UNESCO 2007: 15: „Cultural heritage was defined by the World Conference on Cultural Policies as ‘including the works of its artists, architects, musicians, writers and scientists and also the work of anonymous artists, expressions of people’s spirituality, and the body of values which give meaning to life. It includes both tangible and intangible works through which the creativity of that people finds expression; languages, rites, beliefs, historic places and monuments, literature, works of art, archives and libraries’.”

³²¹ vgl. ebenda: 15

durch Differenzkategorien konstituiert. Dies entspräche der Auseinandersetzung von Stuart Hall zu einem „neuen Identitätsbegriff“. Wie in den Überlegungen zum Begriff „Heimat“ weiter oben, zeichnet sich auch hier ein ambivalentes Verständnis des Identitätsbegriffs in den analysierten Publikationen ab. Der Kritik am Kulturbegriff, vor allem durch das Prinzip der binären Gegensätze geprägt, steht die Auffassung eines Identitätsbegriffs gegenüber, in dem „Identität“ gerade *aus* Differenz und deren Wahrnehmung entspringt. An diesem Punkt angelangt erscheint es unausweichlich, „Identität“, wie es auch Lawrence Grossberg fordert³²², neu zu denken. Dies gilt ganz allgemein gesprochen für Ansätze, deren Grundlage Differenzkategorien sind. Leider kann dieser Forderung in dieser Arbeit nicht nachgekommen werden, da es den gesteckten thematischen Rahmen und die hier definierten Fragestellungen weit übersteigen würde.

³²² Siehe Fußnote 257

7. Paradigma Multikulturalismus

“In order to strengthen democracy, education systems need to take into account the multicultural character of society, and aim at actively contributing to peaceful coexistence and positive interaction between different cultural groups.”
(UNESCO)³²³

Wenn einer demokratischen Gesellschaft ein „multikultureller Charakter“ zugeschrieben wird, dann handelt es sich hierbei auch um die Feststellung einer gesellschaftlichen Ordnung, eines gesellschaftlichen Systems, dem bestimmte Annahmen zugrunde liegen.

Wie der Ausdruck „*interkulturell*“ beinhaltet auch „*multikulturell*“ ein ganz bestimmtes Verständnis von „Kultur“, das wiederum einen bestimmten Identitätsbegriff prägt. Gerade bei der Beschäftigung mit Gesellschaftsordnungen geraten Begriffe wie Ethnie, Heimat, Kultur, Identität, „Rasse“ und Differenz erneut ins Blickfeld und müssen in diesem erweiterten Kontext wiederholt betrachtet werden. Allein die Formulierung aus dem vorangestellten Zitat „interaction between different cultural groups“ kann bereits als Indiz dafür dienen, welche Grundannahmen dem „Multikulturalismus“ zugrunde liegen: Zum einen scheint davon ausgegangen zu werden, dass in einer Gesellschaft sich voneinander unterscheidende Gruppen existieren, deren Hauptunterscheidungsmerkmal ihre „Kultur“ ist. Diese Gruppen sollen aber nicht nur nebeneinander existieren, sondern auch miteinander auf positive Art und Weise *interagieren*. Gefordert wird also *Interkulturalität*, Interaktion *zwischen* den Kulturen.

In welcher Beziehung „Multikulturalismus“ und „Interkulturalität“ zueinander stehen, wie diese beschrieben wird und welche Annahmen sich dahinter verbergen, soll in diesem Kapitel untersucht werden. Dabei spielt die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten „kulturelle Einheit“ und „kulturelle Vielfalt“ eine bedeutende Rolle. In diesem Zusammenhang wird auch das immer wieder in den gewählten Publikationen auftauchende Thema „Integration“ kurz umrissen.

³²³ UNESCO 2007: 18

7.1 Kulturelle Einheit und kulturelle Vielfalt

Der Ausdruck „kulturelle Vielfalt“ (*cultural diversity*), der einen engen Zusammenhang mit „multikulturell“ (übersetzt: „viele Kulturen“) aufweist, scheint sich vor allem im institutionellen Diskurs rund um Interkulturalität zu einem geflügelten Wort entwickelt zu haben. Kein anderes gesellschaftliches Charakteristikum wird so oft (positiv) hervorgehoben und betont:

„*Kulturelle Vielfalt* ist ein Faktum in allen europäischen Gesellschaften. Mehrere Erweiterungen der Europäischen Union, die höhere Mobilität am Binnenmarkt, vergangene und gegenwärtige Migrationsströme sowie der umfassende Austausch mit außereuropäischen Ländern führen zu immer mehr Wechselwirkungen zwischen den Kulturen, Religionen, Ethnien und Sprachen inner- und außerhalb Europas.“³²⁴

„Das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs 2008 ist eine *Würdigung des einzigartigen Vorteils*, den Europas *große kulturelle Vielfalt* bedeutet.“³²⁵

„Die pluralistische Gesellschaft wird mehr und mehr zu einer Realität. Menschen werden mit unterschiedlichen Weltbildern, Einstellungen und Lebensformen in ihrem unmittelbaren Lebensalltag konfrontiert. Umgang mit (*kultureller*) *Vielfalt* wird zur *Herausforderung*.“³²⁶

„Managing Europe’s *increasing cultural diversity* – rooted in the history of our continent and enhanced by globalisation – in a democratic manner has become a priority in recent years.“³²⁷

„Kulturelle Vielfalt“ wird als Tatsache, als Faktum in den modernen Gesellschaften angesehen, das es sowohl zu bewältigen als auch zu würdigen gilt. Man will sozusagen die Herausforderung annehmen und gemeinsam in eine bessere Zukunft steuern. Dass dies aber nicht so einfach ist und es mehr braucht als nur guten Willen, Optimismus und viel Motivation, hat sich bereits herausgestellt und wird sich auch noch oft in Zukunft zeigen.

Das Problem ist nämlich oft nicht ein Manko an gutem Willen, sondern komplexe grundlegende gesellschaftliche Paradigmen und Philosophien, die sowohl nationalstaatlichem Denken als auch dem Konzept des Multikulturalismus bzw. der Interkulturalität zugrunde liegen. Ausgehend von folgendem Zitat aus dem „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ bzw. dem Lehrplan von Hauptschulen und AHS soll der Versuch unternommen werden, diese komplexen Zusammenhänge zu erläutern:

³²⁴ Zentrum *polis* 2008: 2; Hervorhebung V.R.

³²⁵ ebenda: 6; Hervorhebung V.R.

³²⁶ ebenda: 10; Hervorhebung V.R.

³²⁷ Council of Europe Ministers of Foreign Affairs 2008: 4; Hervorhebung V.R.

„Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur *kulturelle Einheit*, sondern auch *Vielfalt als wertvoll* erfahrbar zu machen.“³²⁸

Der Fokus fällt dieses Mal nicht auf die Formulierung „kulturell[e] Unterschied[e]“, die eindeutig auf die Schaffung von Differenzkategorien hinweist, sondern auf das Begriffspaar „kulturelle Einheit“ und „kulturelle Vielfalt“. Dabei spielt auch das Attribut „wertvoll“ eine große Rolle, denn es wird durch die gewählte Formulierung suggeriert, dass (in einem Staat, in der Schule, im Alltag der Menschen) vor allem die Orientierung an „*kultureller Einheit*“ „wertvoll“ und wichtig ist, quasi eines der obersten Prinzipien. Es steht „*kulturelle Einheit*“ „kultureller Vielfalt“ gegenüber – in Opposition, klar voneinander getrennt –, aber man möchte dennoch besseres Verständnis, bessere gegenseitige Wertschätzung, das Erkennen von Gemeinsamkeiten und den Abbau von Vorurteilen herbeiführen und fördern.³²⁹

Auf den Punkt gebracht könnte also die Aussage dieser Formulierung folgendermaßen lauten: In einem Staat, in der Schule, im Alltag herrscht kulturelle Einheit, das bedeutet, die Menschen sind prinzipiell und ursprünglich kulturell homogen. Durch Migration und andere Phänomene sind aber plötzlich Menschen mit *anderer* kultureller Zugehörigkeit anwesend, also nicht nur „ÖsterreicherInnen“, sondern auch „Deutsche“, „Serben“ und „Serbinnen“, „Türken“ und „Türkinnen“, „FranzösinInnen“, „NigerianerInnen“, etc. . Viele Kulturen stehen sich *gegenüber*, es kommt zu „kultureller Vielfalt“. Ob diese die „kulturelle Einheit“ gefährdet, wird nicht gesagt, fest steht allerdings, dass man sich gegenseitig als „wertvoll“ betrachten muss, damit ein Leben *nebeneinander* möglich ist.

Diese kurze Zusammenfassung verweist bereits auf viele Merkmale, die dem Konzept des Multikulturalismus zugrunde liegen, allerdings sind diese erst Thema des nächsten Kapitels. Es soll in der folgenden Analyse viel eher genauer nach den diskursiven Ursprüngen der Annahme „kultureller Einheit“ gefragt werden, da diese ebenfalls großen Einfluss auf Überlegungen zum Thema Multikulturalismus haben und als Ausgangspunkt für Erklärungen zur scharfen Kritik am Konzept „Multikulti“ dienen können.

Die Vorstellung „kultureller Einheit“ verweist stark auf diskursive Auseinandersetzungen zum Begriff der „Nation“, der „Nationalität“ und des

³²⁸ Referat für Migration und Schule 2008: 39; Hervorhebungen V.R.

³²⁹ vgl. ebenda: 39

„Nationalismus“. Durch die Zusammenfassung wissenschaftlich-diskursiver Erkenntnisse zu diesen Themen soll gezeigt werden, wie weit die Imagination einer „kulturellen Einheit“ in komplexen nationalstaatlichen Ideologien verwurzelt ist:

Benedict Anderson stellt in seiner wissenschaftlichen Analyse »Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts« (1988) folgende Definition des Begriffs „Nation“ auf:

„Sie [die Nation] ist eine vorgestellte politische Gemeinschaft – vorgestellt als begrenzt und souverän. *Vorgestellt* ist sie deswegen, weil die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert. [...] Die Nation wird als *begrenzt* vorgestellt, weil selbst die größte von ihnen mit vielleicht einer Milliarde Menschen in genau bestimmten, wenn auch variablen Grenzen lebt, jenseits derer andere Nationen liegen. [...] Die Nation wird als *souverän* vorgestellt, weil ihr Begriff in einer Zeit geboren wurde, als Aufklärung und Revolution die Legitimität der als von Gottes Gnaden gedachten hierarchisch-dynastischen Reiche zerstörten. [...] Nationen [träumen] davon, frei zu sein und dies unmittelbar [...]. Maßstab und Symbol dieser Freiheit ist der souveräne Staat. Schließlich wird die Nation als *Gemeinschaft* vorgestellt, weil sie, unabhängig von realer Ungleichheit und Ausbeutung, als ‚kameradschaftlicher‘ Verbund von Gleichen verstanden wird.“³³⁰

Die Geschichte der Entwicklung des Nationalstaats ist lange – sie wird von Anderson detailliert nachvollzogen –, allerdings ist das Verständnis des Nationalstaates, so wie wir es kennen, ein Produkt des 18. bzw. 19. Jahrhunderts. Der Begriff der „Imagination“ spielt dabei in mehreren Zusammenhängen eine bedeutende Rolle. So weist Anderson darauf hin, dass, obwohl der Nationalstaat als „neu“ und „historisch“ verstanden werden kann und soll, die Vorstellung vorhanden ist, dass Nationen immer aus „unvordenklicher Vergangenheit“ kommen und „in eine grenzenlose Zukunft“ schreiten.³³¹ Im selben Zusammenhang spricht Etienne Balibar vom „Mythos der nationalen Ursprünge und der nationalen Kontinuität“³³².

Anderson misst im Rahmen der Entwicklung der Nation den kulturellen Systemen „religiöse Gemeinschaft“³³³ und der „Dynastie“³³⁴ große Bedeutung zu, ebenso wie der Erfindung des Buchdrucks, der als Grundlage für die Entwicklung von Schriftsprachen (und in weiterer Folge von Nationalsprachen)³³⁵ und des

³³⁰ Anderson 1996: 15-17; kursiv im Original

³³¹ vgl. ebenda: 20

³³² Balibar/Wallerstein 1990: 108

³³³ Anderson 1996: 21ff.

³³⁴ vgl. ebenda: 27ff.

³³⁵ „Die Schriftsprachen schufen auf drei verschiedene Weisen das Fundament für das Nationalbewußtsein [sic]. Vor allem bildeten sie die einheitliche Grundlage für den Austausch und die Kommunikation unterhalb des Lateinischen und oberhalb der gesprochenen Umgangssprachen. [...] Zum zweiten verlieh der Buchmarkt der Sprache eine neue Fixierung, die auf lange Sicht jenes Bild vergangener Zeiten zu errichten half, das für die subjektive Vorstellung der Nation von zentraler

Kapitalismus diene. Beeinflusst von Schriften des Philosophen Johann Gottfried Herder (1744-1803) verbreitete sich im 19. Jahrhundert über weite Teile Europas das Konzept, dass „Nation-Sein von einer exklusiven Sprache abhängig“³³⁶ sei und ging auch in das Denken über Nationalismus ein. Als nach dem Ersten Weltkrieg das Zeitalter der europäischen Dynastien sein Ende fand, gewann der Völkerbund (*League of Nations*) immer mehr an Bedeutung, vor allem deshalb, weil aus diesem „die Nicht-Europäer nicht mehr ausgeschlossen waren. Von dieser Zeit an war der Nationalstaat die legitime internationale Norm [...].“³³⁷ Ihren Höhepunkt erreichte die Bildung der Nationalstaaten nach den Umbrüchen des Zweiten Weltkriegs.

Wo kann nun aber die Vorstellung von „kultureller Einheit“ verortet werden? Um diese Frage zu beantworten, muss der Begriff der „Imagination“ erneut ins Spiel gebracht werden. Etienne Balibar geht davon aus, dass „[j]ede soziale Gemeinschaft, die durch das Wirken von Institutionen reproduziert wird [und das trifft im Falle einer „Nation“ zu, V.R.], [...] imaginär [ist];“³³⁸ Das bedeutet, dass diese auf der Projektion der individuellen Existenz in das Geflecht einer kollektiven Geschichte, auf der Anerkennung eines gemeinsamen Namens und auf den Traditionen beruht. Obwohl diese Vorstellungen alle *imaginär* sind, entwickelt sich dennoch eine *reale* Gemeinschaft, die im Zusammenhang mit nationalen Formationen „Volk“ genannt wird.³³⁹ Das „perfekte Volk“ wäre eine Gemeinschaft, die „sich von vornherein in der Institution Staat wiedererkennt [sic], die ihn angesichts der Existenz anderer Staaten als den ‚ihrigen‘ anerkennt und vor allem ihre politischen Kämpfe in seinen Horizont stellt: in dem sie beispielsweise ihr Streben nach Reform und sozialer Revolution als Projekt formuliert, das ‚ihren‘ Nationalstaat umgestalten soll.“³⁴⁰ Ein solches „Volk“ existiert aber nicht „von Natur aus“, keine moderne Nation hat eine gegebene einheitliche „ethnische Basis“ oder weist eine Gesellschaft auf, in der es keine Klassenkämpfe gibt. Folglich muss ein „Volk“, das die Basis für eine Nation bildet, erst „geschaffen“ werden:

Bedeutung ist. [...] Zum dritten schuf der Buchmarkt neue ‚Machtsprachen‘, die sich von den Verwaltungssprachen früherer Zeiten grundlegend unterschieden.“ (Anderson 1996: 51/52)

³³⁶ Anderson 1996: 72/73

³³⁷ ebenda: 115

³³⁸ Balibar/Wallerstein 1990: 115

³³⁹ vgl. ebenda: 115

³⁴⁰ ebenda: 115

„Besser gesagt: das Volk muss *sich* permanent als nationale Gemeinschaft *schaffen*. Oder noch anders gesagt: es gilt die einheitsstiftende Wirkung zu erzeugen, durch die das Volk allen als ‚ein Volk‘ erscheint, d.h. als Grundlage und Ursprung der politischen Macht.“³⁴¹

Balibar nennt das die Schaffung einer „fiktiven Ethnizität“³⁴². Es muss also eine „natürliche“ Gemeinschaft hervorgebracht werden, die „per se eine herkunftsmäßige, kulturelle und interessenmäßige *Identität* hat“³⁴³. Die machtvolle Rolle einer gemeinsamen Sprache ist dabei nicht hoch genug einzuschätzen. Dazu Bruckmüller:

„Diese Vorstellungen bedürften zu ihrer Verbreitung und Verfestigung ihrerseits wiederum einer *symbolischen Verdichtung* in mehr oder weniger diffusen mythologischen Vorstellungen, aber auch in nationalen und staatlichen Symbolen (Wappen, Fahnen, Personen, Ereignissen, symbolischen Zentralorten), sowie *besonderer gesellschaftlicher Träger* (Adel, Bürger, Intellektuelle ...) und die nationale Identität verstärkender *gesellschaftlicher Institutionen und Agenturen* (Schulen, Museen, Bürokratien, Armeen, Vereine, Medien ...).“³⁴⁴

In der Schaffung eines „sozialen Nationalstaats“ wurden all die notwendigen Faktoren zur Konstruktion einer „nationalen Einheit“ verwirklicht: Der Staat greift hier nicht nur aktiv in die Reproduktion der Wirtschaft ein, sondern auch in den gesamten Raum des Privatlebens (Bildung, Familienstruktur, Gesundheitswesen, etc.).³⁴⁵ Die Schule ist dabei eines der wichtigsten institutionellen Instrumente, das nicht nur die Aufgabe hat, nationalistische Ideologie zu verbreiten, sondern sie dient auch „zur Unterfütterung der gesamten Sozialisation der Individuen“³⁴⁶. Paulo Freire hat sich in diesem Zusammenhang in »Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als

³⁴¹ ebenda: 115

³⁴² ebenda: 118

³⁴³ ebenda: 118; Hervorhebung V.R.: Im Zusammenhang mit „Nation“ und „Volk“ und deren Konstruktion spielt der Identitätsbegriff, der sich auf etwas Ursprüngliches, Wahres, Einzigartiges bezieht, eine bedeutende Rolle. Durch die komplexen Beziehungen zwischen den einzelnen Begrifflichkeiten wird ersichtlich bzw. verständlich, warum zum Beispiel gerade eine Neuformulierung bzw. ein Weiterdenken von „Identität“ so schwierig ist, vor allem dann, wenn es gilt, die Überlegungen in der Praxis anzuwenden. Der Versuch eines Bruchs mit traditionellen, gut verankerten, machtvollen Strukturen und Definitionen erweist sich oft als Gordischer Knoten, der fast unmöglich zu lösen ist.

³⁴⁴ Bruckmüller 1996: 33; kursiv im Original

³⁴⁵ ebenda: 114; Mit den Fragen wie Machtstrukturen aufgebaut und miteinander verknüpft sind, welche Rolle dabei Disziplinierung und Selbstdisziplinierung spielen und wie machtvolle Systeme produziert und reproduziert wurden und werden hat sich Michel Foucault Zeit seines Lebens ausführlich beschäftigt. Verwiesen sein an dieser Stelle auf ein Werk, das besonders gut das Entstehen, die Funktion und die Aufrechterhaltung von machtvollen Strukturen aufzeigt: »Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses« (1977).

³⁴⁶ Balibar/Wallerstein 1990: 120; „Eine Gesellschaftsformation reproduziert sich nur in dem Maße als Nation, wie das Individuum von seiner Geburt bis zu seinem Tod durch ein Netz von Apparaten und täglichen Praktiken den Status des *homo nationalis*, *homo oeconomicus*, *politicus*, *religiosus* ... erhält.“ (ebenda: 114; kursiv im Original)

Praxis der Freiheit«³⁴⁷ (1970) mit der gewalt- bzw. machtvollen Reproduktion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Ideologien (Stichwort „Bankiers-Methode“) durch die Institution Schule auseinandergesetzt. Leider kann an dieser Stelle nicht näher auf diese Publikation eingegangen werden, allerdings können die darin formulierten Überlegungen auch in unserem Zusammenhang mit dem Begriff „kulturelle Einheit“ fruchtbar gemacht werden.

Der Begriff beinhaltet nämlich machtvolle und ideologische Imaginationen: Er vermittelt nicht nur den Gedanken, dass eine (nationale) Einheit, ein homogenes „Volk“ existiert, sondern auch, dass diese „Einheit“ sich in ihrer „Kultur“ manifestiert. Es herrscht daher also eine eindeutige „kulturelle Perspektive“ vor, die wiederum „Kultur“ als homogenes Gebilde darstellt. In der Formulierung „kulturelle Einheit“ kommt also gleich eine *doppelte Homogenität* zum Ausdruck, die in beiden Fällen ein Produkt bzw. ein Konstrukt der Imagination ist. Da die Schule aber, wie gezeigt, ein ideologisches Werkzeug des Nationalstaates ist, wird genau dieser Gedanke, egal ob bewusst oder unbewusst, im Unterricht reproduziert und vermittelt. In dem Moment, in dem die Begriffe „kulturelle Einheit“ und „wertvoll“ schwarz auf weiß in einem Gesetzestext, wie es das „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ bzw. der Lehrplan für Hauptschulen und AHS ist, aufscheinen, ist der handfeste Beweis dafür erbracht, dass die Schule wirklich ein Ort der Vermittlung nationalistischer Ideologien ist.

Die Ideologie der (imaginierten) „kulturellen Einheit“ steht nun „plötzlich“ einer ebenfalls imaginierten „kulturellen Vielfalt“ gegenüber, denn diese setzt sich wiederum aus lauter „kulturellen Einheiten“ zusammen. Fest steht, dass es zu keinem Brechen bzw. Auflösen der Einheit durch die Konfrontation mit der Vielfalt kommt. Dies ist auch nicht erwünscht, zumal es nicht Intention und (nationale) Aufgabe der Schule ist, die imaginierte Einheit aufzubrechen, sondern ganz im Gegenteil, sie zu schaffen und zu festigen. Es soll lediglich ein gegenseitiges Respektieren, Akzeptieren, Tolerieren und Abtasten geben. Dies ist im Rahmen des Konzepts der nationalen bzw. kulturellen Einheit die einzige Möglichkeit, mit der Situation der Vielfalt umzugehen.

³⁴⁷ Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Stuttgart: Rororo

7.2 Leben in einer multikulturellen Gesellschaft

„Kulturelle Vielfalt“ wurde inzwischen als ein fixer Bestandteil moderner Gesellschaften akzeptiert, das „Mehr an Multikulturalität“³⁴⁸ konnte nicht mehr ignoriert werden. (Als Beweis dafür können die vielfältigen Auseinandersetzungen mit dem Thema in wissenschaftlichen, institutionellen und medialen Diskursen herangezogen werden.)

Gleich zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Konzept des Multikulturalismus muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass ein Unterschied zwischen den politischen Einstellungen zu bzw. politischen Reaktionen auf Multikulturalität besteht. So machten etwa Staaten wie Kanada oder Großbritannien das Konzept des Multikulturalismus zum politischen Programm des ganzen Staates – Kanada selbst gab sich den Titel „multikulturelle Republik“ –, viele andere Staaten gingen allerdings einen anderen Weg. Sie erkannten und erkennen die Tatsache an, dass ihre Gesellschaft „multikulturell“ ist und suchen deshalb nach (politischen) Möglichkeiten, die den Umgang der „vielen Kulturen“ miteinander erleichtern. Es besteht also ein Unterschied zwischen dem Ausdruck „Multikulturalismus“ (theoretisches Konzept und politisches, staatliches Programm) und dem Begriff „Multikulturalität“ (Zustandsbeschreibung der Gesellschaft). In den Publikationen, die dieser Analyse zugrunde liegen, sind die Übergänge zwischen der Auseinandersetzung mit dem „multikulturellen Charakter“ einer Gesellschaft und der Beschäftigung mit dem „Multikulturalismus“ als theoretisches und politisches Programm oft fließend bzw. schwer voneinander abgrenzbar. Beim Erstellen der Analyse wird deshalb immer versucht werden, klarzustellen, in welchem Kontext die diversen Begrifflichkeiten angewandt werden bzw. zu verstehen sind.

In den »Guidelines on Intercultural Education« (2007) der UNESCO findet eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen „Multikulturalismus“ bzw. „Multikulturalität“ statt. Dass diese beiden Begrifflichkeiten dabei eher ungenau voneinander abgegrenzt gebraucht werden, zeigt nachstehendes Beispiel: Unter der Überschrift „*Multiculturalism and Interculturalism*“ werden beide Begriffe definiert, „Multiculturalism“ auf folgende Art und Weise:

³⁴⁸ Zentrum *polis* 2008: 6

“The term *multicultural* describes the culturally diverse nature of human society. It not only refers to elements of ethnic or national culture, but also includes linguistic, religious and socio-economic diversity.”³⁴⁹

Es wird hier eindeutig der „multikulturelle“ Zustand von Gesellschaften beschrieben, nicht aber die Bedeutung des Terminus „Multikulturalismus“. Besonders wird durch diese Definition auch unterstrichen, dass kulturelle Differenz ein natürliches Merkmal menschlicher Gesellschaften ist. Obwohl versucht wird, verschiedene Facetten von Vielfalt herauszustreichen, bleibt „Kultur“ doch der Maßstab aller Dinge, die Kategorie, die Differenz schafft. Alle anderen Merkmale von heterogenen Gesellschaften werden durch das Postulat homogener Kulturen überstrahlt. Insofern ist Hartmut Grieses Kritik gerechtfertigt, wenn er behauptet: „‘Multikulturelle Gesellschaft’ als wohlklingender Terminus [...] ist bestens dazu geeignet, von anderen Perspektiven *abzulenken*, die Realität zu verschleiern und andere Fragen nicht aufkommen zu lassen.“³⁵⁰

Wie schon im letzten Kapitel gezeigt, beinhaltet die Hervorhebung der „kulturellen Vielfalt“ immer den Gedanken der „kulturellen Einheit“. Es stehen sich sowohl „national-kulturelle Einheit“ und „kulturelle Vielfalt“ gegenüber als auch die verschiedenen kulturellen Einheiten, aus denen sich die Vielfalt zusammensetzt. Das Konzept des Multikulturalismus zelebriert und euphorisiert also den gesellschaftlichen Umgang mit Vielfalt, allerdings werden den einzelnen „Ethnien“ jeweils homogene Kulturen zugeordnet. Es kann daher behauptet werden, dass es sich hierbei definitiv um ein „Nationalstaatsdenken“³⁵¹ handelt, das dem Konzept des Multikulturalismus inhärent ist. Ulrich Beck formuliert diese Problematik auf folgende Art und Weise:

„Er [der Multikulturalismus] akzeptiert die Unterscheidung national-international, weshalb die Kontingenzen und Ambivalenzen im gesellschaftlichen Umgang mit Differenz jenseits nationaler Assimilation und Integration nicht ins Blickfeld geraten.“³⁵²

Wenn schon nicht das im Kreuzfeuer der Kritik stehende Terrain des Konzepts des Multikulturalismus betreten wird, so möchte die UNESCO dennoch einen kritischen Beitrag zum Thema „Multikulturalität“ leisten. Deshalb wird darauf hingewiesen,

³⁴⁹ UNESCO 2007: 17; Hervorhebung V.R.

³⁵⁰ Griesse 2004: 56; kursiv im Original

³⁵¹ ebenda: 59

³⁵² Beck 2005: 270

dass „[t]he different cultural communities that compose a state, a nation, or any human society have unequal access to political and economic power and influence.“³⁵³ Es kann also behauptet werden, dass man sich wenigstens der Tatsache bewusst ist, dass (kulturelle) Minderheiten oft trotz betonter Aufgeschlossenheit gegenüber „kultureller Vielfalt“ von Nationalstaaten benachteiligt und diskriminiert werden.³⁵⁴ Eine große Möglichkeit, um ungleichen und ungerechten Machtstrukturen entgegenzuwirken, wird von der UNESCO deshalb im Konzept der Interkulturalität bzw. der interkulturellen Bildung gesehen.

Es wird davon ausgegangen, dass „Multikulturalismus“ den Grundstein von „Interkulturalität“ bildet („*Interculturality presupposes multiculturalism*“³⁵⁵), dass das eine Konzept aus dem anderen hervorgeht:³⁵⁶

“Interculturality is a dynamic concept and refers to evolving relations between cultural groups. It has been defined as ‘the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect.’”³⁵⁷

Die enge Verbindung zwischen den beiden Konzepten und wie sie einander ergänzen, wird in der Publikation noch verdeutlicht, indem auf ihren schon traditionellen Stellenwert im Bildungswesen hingewiesen wird. Dabei kommt „*multikultureller Bildung/Erziehung*“ die Aufgabe zu, über *andere Kulturen* zu informieren, um Akzeptanz bzw. Toleranz gegenüber diesen zu schaffen.³⁵⁸ „*Interkulturelle Bildung/Erziehung*“ möchte darüber hinausgehen:

“Intercultural Education aims to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of understanding of, respect for and dialogue between the different cultural groups.”³⁵⁹

Alle gut gemeinten Zielen sowohl in der „*multikulturellen*“ als auch in der „*interkulturellen Bildung/Erziehung*“ werden unerreichbar bleiben, denn der beiden

³⁵³ UNESCO 2007: 15

³⁵⁴ Durch diese Aussage kann auch Hartmut Grieses Kritik ein wenig relativiert werden: „Alle Wortschöpfungen inter/multikultureller Ausprägung suggerieren (ungewollt) ein Neben- und Miteinander von Kulturen und vernachlässigen die kulturanthropologische Tatsache, daß [sic] es bei einem Zusammentreffen von Kulturen in der Regel zu Über/Unterordnungen kommt – vor allem, wenn Einwandererkulturen auf ansässige Kulturen treffen.“ (Griese 2004: 69)

³⁵⁵ UNESCO 2007: 17

³⁵⁶ “Interculturality presupposes multiculturalism and results from ‘intercultural’ exchange and dialogue on the local, regional, national or international level.” (ebenda: 17)

³⁵⁷ ebenda: 17; Definition aus der *UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions* (2005), Article 8

³⁵⁸ vgl. ebenda: 18

³⁵⁹ ebenda: 18

Konzepten zugrunde liegende Kulturbegriff verhindert ihren Erfolg. Solange Kulturen als homogene Einheiten verstanden und dadurch immer wieder „Andere“ konstruiert werden, kann es noch so viele Aufforderungen zur Anerkennung, zum Dialog, zum Austausch und zur Begegnung geben, sie werden ergebnislos bleiben.³⁶⁰

Die UNESCO verweist also in ihrer Publikation auf die enge Verbindung zwischen „Multikulturalität“ bzw. „Multikulturalismus“ und dem Konzept der „Interkulturalität“. In den Publikationen des österreichischen Bildungsministeriums wird auch auf den Zusammenhang der Konzepte eingegangen, wenn auch nicht sehr ausführlich. Interessant ist, dass die Publikation »White Paper on Intercultural Dialogue« (2008) des Europarats eine ganz andere Interpretation dieser Verbindung definiert.

Den Ergebnissen einer Umfrage zufolge, die vom Europarat in allen Mitgliedsstaaten durchgeführt wurde, wird das Konzept des Multikulturalismus, das bis vor kurzem noch ein beliebter sozial-politischer Ansatz war, um mit „kultureller Vielfalt“ umzugehen, jetzt als unzulänglich bzw. mangelhaft angesehen.³⁶¹ Früher erschien es vielen deshalb sehr attraktiv, weil „Multikulturalismus“ radikal mit dem Ansatz der „Assimilation“, der absoluten Anpassung von MigrantInnen an ihre neue Umgebung bzw. „Kultur“ brach. Es stellte sich allerdings heraus, dass beide Konzepte doch einiges gemeinsam hatten: „[I]n fact multiculturalism frequently shared the same, schematic conception of society set in opposition of majority and minority, differing only in endorsing separation of the minority from the majority rather than

³⁶⁰ In »Guidelines on Intercultural Education« wird noch auf ein weiteres Problem „interkultureller Bildung“ hingewiesen, das aber eher eine Herausforderung denn ein Problem darstellen soll: „One significant tension arises from the nature of Intercultural Education itself, which accommodates both universalism and cultural pluralism. This is particularly evident in the need to emphasize the universality of human rights, whilst maintaining cultural difference which may challenge aspects of these rights. Concepts of difference and diversity can also present tensions, between the practice of offering one curriculum for all children in a country, as opposed to offering curricula which reflect different cultural and linguistic identities. In other words, between the general principle of equity and the tendency of any educational system to be culturally specific. The challenge for Intercultural Education is to establish and maintain the balance between conformity with its general guiding principles and the requirements of specific cultural contexts.“ (UNESCO, 2007, S.11)

In dieser Überlegung wird, genau wie im letzten Kapitel erläutert, das Paradox zwischen „nationaler Einheit“ und „kultureller Vielfalt“ angesprochen, das der Institution Schule inhärent ist. „Interkulturelle Bildung“ kann deshalb nur die einzige Antwort auf dieses Problem sein, da sie aufgrund der gleichen theoretischen Grundlagen perfekt zwischen „Einheit“ und „Vielfalt“ auf eine oberflächliche Art und Weise vermitteln kann. Ihr Ziel ist es ja nicht, „Einheit“ oder „Vielfalt“ zu brechen bzw. aufzulösen, sondern diese in ihrer „Ganzheitlichkeit“ zu erhalten. Deshalb kann nur ein „Zwischen“, ein „*Inter*“ die Lösung des Problems sein; ein „*Inter*“, das die Einheit aller respektiert und dennoch leicht verdauliche spezielle „kulturelle Informationen“ zum „Drüberstreuen“ serviert.

³⁶¹ vgl. Council of Europe Ministers of Foreign Affairs 2008: 9

assimilation to it.”³⁶² In der *Opatija Declaration* (2003) wurde das Konzept des Multikulturalismus erstmals offiziell vom Europarat infrage gestellt:

“[T]his principle cannot be applied exclusively in terms of ‘majority’ or ‘minority’, for this pattern singles out cultures and communities, and categorises and stigmatises them in a static position, to the point at which social behaviour and cultural stereotypes are assumed on the basis of groups’ respective status.”³⁶³

Inzwischen vertritt der Europarat die Meinung, dass „Multikulturalismus“ sowohl zu kommunaler Segregation und gegenseitigem Unverständnis beigetragen als auch Beihilfe zum Übergehen von individuellen Rechten – insbesondere denjenigen von Frauen – innerhalb von Minderheiten geleistet hat, da diese als Einheit wahrgenommen wurden. Weder „Assimilation“ noch das Konzept des Multikulturalismus stellen also zufrieden stellende Ansätze dar, um „kulturelle Vielfalt“ in den Gesellschaften zu managen.

Deshalb wird als einzig möglicher Ansatz das Konzept der *Interkulturalität*, das „interkulturelle Paradigma“ (*interculturalist paradigm*) eingeführt, „which incorporates the best of both.“³⁶⁴ Zum einen übernimmt es vom Konzept der Assimilation den Fokus auf das Individuum, auf der anderen Seite internalisiert es die Anerkennung von „kultureller Vielfalt“ des „Multikulturalismus“. „Interkulturalität“ bringt zusätzlich den (interkulturellen) Dialog auf Basis von gleicher Würde und gemeinsamen Werten als neues Element mit ein.³⁶⁵

“Unlike assimilation, it [the intercultural approach] recognises that public authorities must be impartial, rather than accepting a majority ethos only, if communalist tensions are to be avoided. Unlike multiculturalism, however, it vindicates a common core which leaves no room for moral relativism. Unlike both, it recognises a key role for the associational sphere of civic society where, premised on reciprocal recognition, intercultural dialogue can resolve the problems of daily life in a way that governments alone cannot.”³⁶⁶

Bei diesem Verständnis von „Interkulturalität“ ist diese also nicht die „Partnerin“ des „Multikulturalismus“, sondern sie bricht auf gewisse Weise sogar mit ihm, indem sie sich die Vorzüge des Konzepts „herauspickt“. In der Auffassung des Europarats ist das Konzept der Interkulturalität der Nachfolger der gescheiterten bzw. ungenügenden Ansätze der „Assimilation“ und des „Multikulturalismus“. Gleichheit

³⁶² ebenda: 18

³⁶³ ebenda: 19

³⁶⁴ ebenda: 19

³⁶⁵ vgl. ebenda: 19

³⁶⁶ ebenda: 20

(*equality*) und gegenseitiger Respekt (*mutual respect*) werden zu den Eckpfeilern dieses verbesserten Ansatzes, der *Dialog zwischen den Kulturen* zu deren wichtigstem Instrument. Gleichzeitig wird der Fokus auf das Individuum und auf die Anerkennung von Vielfalt bzw. Differenz gelegt.

In der Kampagne „*All Different – All Equal*“³⁶⁷, die 1995 vom Europarat (*Council for Europe for Diversity, Human Rights and Participation*) gestartet wurde und in deren Namen bis heute Projekte europaweit durchgeführt werden, finden sich genau diese Prinzipien wieder. „*All Different – All Equal*“ ist ein appellativer Slogan, der einerseits leicht verständlich ist und andererseits doch Komplexität aufweist. Möchte man ihn analysieren, dann drängt sich bald das Gefühl auf, dass er gleichzeitig alles und nichts bedeutet. Am ehesten kann es mit der Forderung „Gleiche Rechte für alle, obwohl wir alle verschieden sind, was gut so ist!“ übersetzt werden, allerdings sind die Grundlagen dieser Forderung selbst umstritten. „Gleiche Rechte“ bezieht sich auf die universalen Menschenrechte, die immer wieder aufgrund ihrer (eurozentrischen und machtvollen) Geschichte kritisiert werden. Durch die absolute Anerkennung von Differenz wird insofern die Tatsache vernachlässigt, dass Differenz ein Produkt diskursiver Konstruktion ist und dass sich diese überhaupt nicht mit dem bereits behandelten Streben nach nationaler Einheit bzw. deren Imagination vereinbaren lässt. Eine ausführlichere Beschäftigung mit dieser Kampagne kann hier leider nicht fortgesetzt werden, da dies den Rahmen der Arbeit überschreiten würde. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass der Slogan „*All Different – All Equal*“ auch schon vom österreichischen Bildungsministerium in Bezug auf das „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ seine Anwendung findet: „Das Unterrichtsprinzip hilft allen Beteiligten zu entdecken, dass Menschen gleichwertig, aber unterschiedlich sind.“³⁶⁸ Wie dieses idealistische Ziel des interkulturellen Lernens aber in der Praxis umgesetzt werden soll, darüber schweigt man sich aus.

Zusammenfassend kann in Bezug auf den Ansatz des Europarats zu „Multikulturalismus“ und „Interkulturalität“ eine sehr interessante Ergebnis festgehalten werden: Obwohl man eindeutig, wie im »White Paper on Intercultural

³⁶⁷ Durch die Kampagne soll der Kampf gegen Rassismus, Antisemitismus, Xenophobie und Intoleranz europaweit verstärkt werden. Ziel ist es, junge Leute aufzufordern und zu befähigen am Aufbau friedvoller Gesellschaften zu partizipieren, die sich den Menschenrechten, Vielfalt und Inklusion verpflichten. Als Grundlage dienen Respekt, Toleranz und gegenseitiges Verständnis. Die kampagneneigene Homepage bietet viele Informationen zu Veranstaltungen: <http://alldifferent-allegal.info>.

³⁶⁸ <http://www.projekte-interkulturell.at/page.aspx?ID=37>

Dialogue« ausführlich beschrieben, die Schwächen des Konzepts des Multikulturalismus erkannt hat (Segregation, Homogenisierung von Minderheiten, etc.), haben die Politikerinnen und Politiker, die dieses Dokument verabschiedet haben, dennoch nichts aus ihren Erkenntnissen gelernt. Durch den Fokus auf den Ansatz der Interkulturalität, der „das Beste“ der Assimilation und des Multikulturalismus in sich vereint, kommt es zu keiner Veränderung der grundlegenden Terminologie, was aber notwendig wäre, um ein neues Konzept zu entwickeln. Metaphorisch gesprochen tritt hier der Multikulturalismus mit neuem Mantel im „Interkulturalitätsdesign“ auf: Die äußere Erscheinung hat sich augenscheinlich verändert, der Kern ist aber der gleiche geblieben. Durch die Einführung der „Interkulturalität“ hat sich nichts am grundlegenden *Kulturkonzept* geändert. Dies manifestiert sich auch in der Schwerpunktsetzung auf den „interkulturellen Dialog“, der ein Dialog *zwischen* den *Kulturen* ist. Solange dieses „Zwischen“ „einheitliche Kulturen“ voneinander trennt, um dann seine Aufgabe als Vermittler wahrzunehmen, kann es keine Veränderung bzw. Erfolge geben.

Ganz davon abgesehen kann nie davon ausgegangen werden, dass sich im Dialog zwei gleichberechtigte Partner gegenüber sitzen. Es besteht immer ein Machtungleichgewicht und das trifft in ganz besonderer Weise auf den „interkulturellen Dialog“ zu. Aus diesem Grund wurde auch das „Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs 2008“ vor allem von VertreterInnen von Minderheiten stark kritisiert. Man darf nicht dem Irrtum unterliegen, dass „Interkultureller Dialog“ in einem macht- und herrschaftsfreien Diskurs passiert. Der EU ging es im Rahmen des „Jahr des Interkulturellen Dialogs“ „um ein Werben für Toleranz gegenüber der Koexistenz verschiedener kultureller Identitäten und diversifizierter Lebensformen im Sinne einer nachhaltigen Integration.“³⁶⁹ Dass in den Ausdrücken „Toleranz“ und „Koexistenz“ erneut das Konzept des Multikulturalismus zum Vorschein kommt, der an seiner Seite die Interkulturalität in Form des Dialogs als Vermittlerin braucht, ist unübersehbar.

Das Thema „Toleranz“ spielt auch in den Publikationen »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Fremd sein« (2007) und »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Menschen auf dem Weg« (2008) des Bundesinstitut für

³⁶⁹ Reisinger 2008: 4

Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens eine große Rolle. Es wird zwar nicht ganz konkret in Zusammenhang mit dem Konzept des Multikulturalismus gebracht, allerdings ist dieser eindeutig feststellbar.

Der Begriff „Toleranz“ wird in beiden Publikationen heftig kritisiert. So wird „Toleranz“ unter anderem als „schlagwortartige Worthülse“³⁷⁰ bezeichnet:

„Heute konzentriert sich das Verständnis [von Toleranz, V.R.] vorwiegend auf eine Mischung aus distanzierter Desinteresse und herablassender Duldung, solange man damit direkt nichts zu tun haben muss. Alle können mit Recht behaupten, dass sie diese verschwommene Haltung im Übermaß besitzen. Sie ist die Grundlage des ‚friedlichen Nebeneinanderlebens‘, solange es durch gesetzliche Schranken erzwungen wird.“³⁷¹

Das starke Propagieren von „Toleranz“ (Duldung), die ein „friedliches Nebeneinander“ garantieren soll, wird auf die Verdrängung bestehender gesellschaftlicher Probleme durch PolitikerInnen und deren Weigerung zurückgeführt, sich mit diesen konsequent zu befassen und tragfähige Lösungen zu suchen. Die Schwäche „blasser Toleranz“ tritt dann zutage, wenn „befürchtet wird, dass die unklaren Grenzen, mit denen man den eigenen Bereich abgesichert hat, berührt oder gar überschritten werden könnten“³⁷². Es scheint nur einen sinnvollen Ausweg aus dem Kreislauf aggressiver Vorurteile zu geben:

„Menschen, die miteinander leben, können es sich auf Dauer gar nicht leisten, nur nebeneinander her zu leben. Diese kraftlose Art der ‚Toleranz‘ auf der Basis distanzierter Unkenntnis verdeckt nur lauernde Katastrophen, zu deren Vorbereitung sie selbst beiträgt. Die Verdrängungsneigungen und die Verzögerung entschiedener Verbesserungen tragen zur Verunsicherung der Bevölkerung bei.“³⁷³

Gegenseitige „Toleranz“ ist eine Forderung, die das Konzept des Multikulturalismus stellt. Die einzelnen „(kulturellen) Einheiten“ der „kulturellen Vielfalt“ müssen sich respektieren bzw. wenigstens tolerieren, damit ein Zusammenleben möglich wird. Der Begriff „Toleranz“ weist einen engen Zusammenhang mit dem Begriff der „Grenze“ auf; wenn man toleriert, steckt man bewusst sein „eigenes“ Territorium ab; man bestimmt, was noch zum „Eigenen“ gehört und wo das „Andere“ beginnt; der Punkt, an dem das „Eigene“ endet und das „Andere“ nicht mehr tragbar ist, ist die „Toleranzgrenze“.

³⁷⁰ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens 2007: 14

³⁷¹ ebenda: 14

³⁷² Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens 2008: 8

³⁷³ ebenda: 8

„Toleranz“ ist eine „Tugend“, die allerdings schnell ihr wahres Gesicht zeigen kann. Sie ist nicht der geeignete Grundstein für ein besseres Miteinander. Indirekt wird also in den Publikationen das Konzept des Multikulturalismus abgelehnt, allerdings wird die Lösung im „Zwischen“, in der Interkulturalität gesucht. Es soll nicht nur toleriert, sondern auch *interagiert* werden. Dass dieser Ansatz aber auch nicht die Lösung aller Probleme bringt, diese sogar noch verschärfen kann, wurde bereits ausführlich und immer wieder betont.

Das Resümee an dieser Stelle könnte also lauten: „Multikulturalismus“: NEIN – „Multikulturalität“ und „Interkulturalität“: JA – und nichts hat sich verändert!

7.3 Spannungsfeld „Integration“

Das Thema „Integration“ kann wohl als eines der meist diskutierten, umstrittensten und umkämpften Themen in aktuellen wissenschaftlichen, politischen und medialen Diskursen erachtet werden. Die Argumente, die ein Für und Wider Integration untermauern sollen bzw. die den „richtigen“ Weg einschlagen wollen, sind so unzählbar geworden, wie die ganze Thematik komplex ist.

An dieser Stelle der Arbeit soll das Thema „Integration“ deshalb zumindest eine schemenhafte Erwähnung finden, da zum einen die der Analyse grundlegenden Publikationen immer wieder die Thematik streifen und zum anderen der Streit um die „richtige Integration“ eng mit wichtigen gesellschaftlichen Phänomenen verstrickt ist, die in diesem Kapitel bereits behandelt wurden.

Hartmut Griese geht davon aus, dass das Konzept des Multikulturalismus – um an das letzte Kapitel anzuschließen – „letztendlich den *Abschied von der Idee der Integration*“ bedeutet, weil „Gleichheit durch Verständnis“³⁷⁴ ersetzt wird. Die bewusste Abgrenzung von „homogenen Kulturen“ führt nur zu einer halben Integration, dafür aber zu einer ganzen Kontrolle der MigrantInnen.³⁷⁵ Da der „Multikulturalismus“ aber – wenn man der Literatur glauben möchte – einen „veralteten“ Ansatz darstellt und das Konzept der Interkulturalität seinen Platz

³⁷⁴ Griese 2004: 70; kursiv im Original

³⁷⁵ vgl. ebenda: 71

eingenommen hat, ist es nun auch dessen Aufgabe, „Integration“ sinnvoll in die Praxis einzubeziehen.

Folgende Zitate aus dem (österreichischen) institutionellen Diskurs geben allerdings nur recht wenig Auskunft darüber, was „Integration“ im interkulturellen Zusammenhang überhaupt bedeutet. Sie sind viel eher hohle Phrasen mit ideologischem Gehalt:

„Interkulturelle Arbeit ist ein wesentlicher Beitrag zur Integration. Integration ist keine ‚Einbahnstraße‘: Sie verlangt von uns allen die Bereitschaft, auf das ‚Fremde‘ in uns und um uns neugierig zu sein.“³⁷⁶

„Interkulturelle Pädagogik in diesem Sinn kann einen wichtigen Beitrag zur Integration leisten, weil sie über das Wissen und Verständnis für andere Kulturen die gesellschaftlichen Verhältnisse aufgreift und einen Beitrag zur Gestaltung unserer Zukunft leistet.“³⁷⁷

Es kann angenommen werden, dass die in dieser Arbeit bereits vorgestellten Unterrichtsvorschläge bzw. alle anderen in den Publikationen aufgelisteten Praxisbeispiele die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Rahmen des interkulturellen Lernens herbeiführen sollen. Gleichzeitig wird allerdings öfter darauf hingewiesen, dass „es ein Umdenken unserer Bildungspolitik und Schulstrukturen [braucht], die es ermöglichen, Chancengleichheit herzustellen und Vielfalt als wirkliches Potenzial zu erleben.“³⁷⁸ Integration kann nur dann gefördert werden, wenn es weit reichende strukturelle Veränderungen gibt. Durch diese Hinweise wird versucht, die Lehrerinnen und Lehrer ein wenig aus der Verantwortung zu ziehen, indem schon im Vorfeld auf die Mangelhaftigkeit des Systems verwiesen wird. Dass das österreichische Schulsystem mangelhaft bzw. dauerhaft verbesserungswürdig ist, soll nicht bezweifelt werden, allerdings darf man sich keine Illusion davon machen, welchen Zweck bzw. welche Aufgaben das System Schule eigentlich verfolgt. Solange Veränderungen und Reformen im Rahmen der ideologischen und disziplinären Funktion der Schule passieren, wird es keine Probleme geben. Alles, was aber darüber hinausgeht, wird – so muss befürchtet werden – weiterhin Utopie bleiben.

Der Integrationsdiskurs in der Schuldebatte dreht sich zum einen um die Integration von Kindern und Jugendlichen „mit besonderen psychischen und physischen

³⁷⁶ <http://www.projekte-interkulturell.at/page.aspx?ID=37>

³⁷⁷ Zentrum *polis* 2008: 9

³⁷⁸ ebenda: 9

Bedürfnissen“³⁷⁹, auf der anderen Seite wird heftig über die „richtige Integration“ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund diskutiert. Der Fokus dieser Diskussionen fällt dabei besonders auf das Thema „Sprache und Sprachkompetenz“, da dieses als das Haupthindernis einer erfolgreichen Integration gesehen wird.³⁸⁰

Das Beherrschen der Landessprache wird also als Schlüssel zur Integration betrachtet. Sie befähigt Menschen nämlich nicht nur dazu, miteinander zu kommunizieren, sondern eröffnet auch das Eintreten in die gesamte „Kultur“:

“Languages result from a historical and collective experience and express culturally specific world views and value systems. Linguistic competencies are fundamental for the empowerment of the individual in democratic and plural societies, as they condition school achievement, promote access to other cultures and encourage openness to cultural exchange.”³⁸¹

Argumentationen wie diese, vor allem aber der „Vorwand“ des „Empowerment“, der Befähigung zu Emanzipation und Partizipation, werden von Nationalstaaten dazu benutzt, um verpflichtende Sprachkurse bzw. andere „Bildungsmaßnahmen“ für MigrantInnen einzuführen. Unter dem Motto „Die sinnvolle Integration von Zuwanderern und ihrer Kinder liegt in ihrem eigenen Interesse. Daher werden sie sich aktiv an der Verbesserung der Voraussetzungen beteiligen müssen“³⁸² werden MigrantInnen dazu angehalten, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Dabei handelt es sich jedoch um einen durchaus einseitigen Prozess, der aber durchlaufen werden muss, wenn man „möglichst rasch einen anerkannten Platz finden“³⁸³ möchte:

„Dazu benötigen sie [die MigrantInnen, V.R.] kostenlose Möglichkeiten, aber auch die unbedingte Verpflichtung, sich mit der Alltagssprache sowie mit den wichtigsten Wertvorstellungen und Verhaltensregeln des Landes so weit vertraut zu machen, dass sie nicht nur als isolierte Außenseiter, sondern als respektierte Mitglieder der Gesellschaft leben können.“³⁸⁴

In der Publikation »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Menschen auf dem Weg« (2008) wird KritikerInnen von gezielten verpflichtenden staatlichen „Integrationsmaßnahmen“ auch gleich versucht, den skeptischen Wind aus den

³⁷⁹ ebenda: 8

³⁸⁰ „Es wird von der Unmöglichkeit ausgegangen, in einer Klasse zu unterrichten, in der 80 bis 90 % Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache sind.“ (ebenda: 9)

³⁸¹ UNESCO 2007: 13

³⁸² Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens 2008: 9

³⁸³ ebenda: 9

³⁸⁴ ebenda: 10

Segeln zu nehmen, indem ihnen die Folgen von dauerhaften „Integrationsversäumnissen“ vor Augen geführt werden:

„Menschen, die nicht durch Integrationsanreize und erfüllbare Verpflichtungen unterstützt werden, bleiben selbst lange fremd und werden auch als Fremdkörper empfunden, von denen niemand weiß, wie sie sich in Krisen verhalten würden. Sie gelten daher als verdächtig, geraten ins gesellschaftliche Abseits und sind ständig in Gefahr, als Sündenböcke für beliebige Schwierigkeiten benützt zu werden. Die Einsicht, dass sich aus solchen Bedingungen im Sinn einer ‚sich selbst erfüllenden Prophezeiung‘ gefährliche Entwicklungen ergeben können, sollte nicht allzu schwer fallen.“³⁸⁵

Der Europarat weist außerdem im »White Paper on Intercultural Dialogue« (2008) darauf hin, dass auch die Möglichkeit des schnellen Erwerbs der StaatsbürgerInnenschaft ein wichtiges Element des Integrationsprozesses darstellt:

“Citizenship, in the widest sense, is a right and indeed a responsibility to participate in the cultural, social and economic life and in public affairs of the community together with others. This is key to intercultural dialogue, because it invites us to think of others not in a stereotypical way – as ‘the other’ – but as fellow citizens and equals. Facilitating access to citizenship is an educational as much as a regulatory and legal task. Citizenship enhances civic participation and so contributes to the added value newcomers bring, which in turn cements social cohesion. Active participation by all residents in the life of the local community contributes to its prosperity, and enhances integration. A right for foreigners legally resident in the municipality or region to participate in local and regional elections is a vehicle to promote participation.”³⁸⁶

Die rechtliche Gleichstellung, für die auch seit vielen Jahren in Österreich, europa- und weltweit gekämpft wird, ist sicherlich eines der größten Anliegen von MigrantInnen. Allerdings wird es für viele immer schwieriger, ein legales Aufenthaltsrecht in Österreich genehmigt zu bekommen, vom Erwerb der StaatsbürgerInnenschaft ganz zu schweigen. Dies ist vor allem auf die immer restriktiver werdende Einwanderungspolitik in Österreich, aber auch in Europa zurückzuführen. Frank-Olaf Radtke lokalisiert das Problem zusätzlich auf einer anderen Ebene: Seiner Meinung nach entschieden sich viele Staaten Europas dafür, statt der Erarbeitung einer konstruktiven Wohnungs-, Arbeitsmarkt- und Einwanderungspolitik, die die rechtliche Inklusion von Zuwanderern garantiert, für eine „kulturelle Perspektive“ auf alle Probleme (Stichwort „Multikulturalismus“).³⁸⁷ Die „*kulturelle Integration*“ wurde zum Maß aller Dinge, „die mit Hilfe sozial- und schulpädagogischer Anstrengungen gegenüber Mehrheit und Minderheit erreicht werden soll“³⁸⁸.

³⁸⁵ ebenda: 10

³⁸⁶ Council of Europe Ministers of Foreign Affairs 2008: 28

³⁸⁷ vgl. Radtke 1995: 3

³⁸⁸ ebenda: 4

„Das zentrale Problem der politischen und rechtlichen Gleichstellung kann ausgespart bleiben, kulturelle Differenz als Legitimation für den fortbestehenden Sonderstatus der Migranten weiterbenutzt, nun aber im Gewand der ausländerfreundlichen Toleranz und des Respekts vor kultureller Differenz vorgetragen werden.“³⁸⁹

Es scheint fast so, als ob der Weg zur StaatsbürgerInnenschaft nur über eine „kulturelle Integration“, unter der viele Nationalstaaten und „Einheimische“ eigentlich „Assimilation“ verstehen, führen kann. Diese beinhaltet nicht nur jahrelanges Arbeiten und Einzahlen in den Steuertopf, sondern auch verpflichtende Sprach- und Integrationskurse. Der Weg zum Erwerb einer StaatsbürgerInnenschaft erweist sich oft als sehr steinig und selbst wenn man das Ziel erreicht hat, bedeutet das noch lange nicht, dass man nicht mehr Diskriminierung und Rassismus ausgesetzt ist.

Informiert man sich über die aktuellen Zahlen zur Einbürgerung von MigrantInnen, so muss leider festgestellt werden, dass die Mitgliedsstaaten des Europarates der Forderung nach dem möglichst schnellen und unkomplizierten Erwerb der StaatsbürgerInnenschaft nur eher schleppend nachkommen. „Nationale Interessen“ wird anscheinend mehr Gewicht beigemessen als supranationalen (wohlformulierten) Resolutionen.

All diese Überlegungen werfen einige Fragen auf: Wer sind eigentlich die Menschen, die integriert werden müssen? Ab wann gilt man als integriert? Und warum gibt es Widerstand gegen Integrationsforderung, wo doch Integration anscheinend für alle, insbesondere für MigrantInnen, Vorteile bringt?

Kien Nghi Ha und Markus Schmitz haben das „Spannungsfeld Integration“ von einer kritischen postkolonialen Perspektive aus analysiert und kamen zu interessanten Erkenntnissen, die weit über die – fast schon „populistische“ – Argumentation der Publikation »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Menschen auf dem Weg« (2008) hinausgeht.³⁹⁰ So argumentieren sie, dass das verpflichtende Erlernen der deutschen Sprachen, sowohl in Österreich als auch in Deutschland, in der Tradition der Konstruktion kollektiver nationaler Identität steht.³⁹¹ Die Forderung nach „Integration“, im Sinne der Aneignung der Leitkultur, ist für einen Nationalstaat von

³⁸⁹ ebenda: 4

³⁹⁰ Siehe S. 110

³⁹¹ vgl. Nghi Ha/Schmitz 2006: 225

unbedingter Wichtigkeit, da es nur so möglich ist, weiterhin die Illusion einer nationalen und kollektiven Identität bzw. Einheit aufrecht zu erhalten. Dies ist auch der Grund, warum von so genannten ExpertInnen immer wieder auf ein „ausgewogene[s] Verhältnis von Öffnung und Schließung“³⁹² (der Grenzen), ein „kontrolliertes Maß an Zuwanderung“³⁹³ hingewiesen wird.

Wer ist es aber nun eigentlich, der integriert werden soll? „Integratio“ (lat.) bedeutet in seiner ursprünglichen Bedeutung *etwas wieder ganz machen, etwas ergänzen, erneuern, vervollständigen, in ein größeres Ganzes eingliedern*. Es existiert also die Vorstellung, dass ein großes unversehrtes Ganzes vorhanden ist, eine Einheit, eine Norm. Alles, was nicht dieser imaginierten Norm entspricht, nicht „normal“ ist, muss integriert werden.³⁹⁴

„Integration ist damit nicht nur ein Prozess der aktiven Einbeziehung, sondern auch der Bestimmung und Sortierung. Bevor ein Integrationsprozess in Gang gesetzt wird, muss geklärt werden, wer zu integrieren ist.“³⁹⁵

Prinzipiell trifft die Forderung nach Integration jeden und jede. Allerdings wird bei bestimmten Gruppen und Individuen davon ausgegangen, dass bei ihrer Integration besondere Bemühungen erforderlich sind (z.B. Menschen mit Behinderung, Menschen mit psychischen Problemen, Menschen, die für einige Zeit in Gefängnis gelebt haben, MigrantInnen, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Arbeitslose).³⁹⁶ Bei der Integration von MigrantInnen treten hingegen große Unterschiede bei den Integrationsanforderungen auf. So stellten Ngh Ha und Schmitz fest, dass EU-Angehörige bei als mangelhaft zu bewertenden Integrationsleistungen kaum negative Sanktionen befürchten müssen.³⁹⁷ Ganz anders liegt der Sachverhalt bei migrantischen Gruppen aus den postkolonialen Staaten des Trikonts, insbesondere bei muslimischen Communities mit türkischen und arabischen Hintergründen.³⁹⁸ „Umerziehungsmaßnahmen“ betreffen nämlich in besonderer Weise postkoloniale

³⁹² ebenda: 231

³⁹³ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens 2008: 9

³⁹⁴ vgl. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung 2002: 2

³⁹⁵ ebenda: 2

³⁹⁶ vgl. ebenda: 3

³⁹⁷ Der Beweis für diese Annahme wird tagtäglich im Fernsehen erbracht. So genannte „Auswanderer Dokumentationen“ begleiten EuropäerInnen bei ihrem Umzug in eine neue „Heimat“. In einem Großteil der Fälle beherrschen die Auswanderer weder die Sprache des Ziellandes noch wissen sie über die wirtschaftliche oder soziale Situation dort bescheid. So fällt ein Neustart natürlich schwer, was die Sendungen umso attraktiver macht. Mit Sanktionen, Ausweisung oder Abschiebung sind EU-BürgerInnen aber anscheinend kaum bzw. nie konfrontiert.

³⁹⁸ vgl. Ngh Ha/Schmitz 2006: 234

MigrantInnen; Integration kann und muss daher als im Zeichen von rassistischen und kolonialen Einflüssen stehend interpretiert werden. Sie ist auch „Akt der politischen Kontrolle, kulturellen Überprüfung und juristischen Zertifizierung“³⁹⁹

In diesem Zusammenhang muss auch angenommen werden, dass vorhandene Integrationsverordnungen anscheinend davon ausgehen, dass Migrierte im Gegensatz zu „aufgeklärten“ und „zivilgesellschaftlich voll entwickelten“ StaatsbürgerInnen „die Prinzipien der Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit nicht oder nur unzureichend verinnerlicht hätten.“⁴⁰⁰ Durch die Vermittlung solcher Annahmen werden gewaltvoll Differenzen geschaffen und MigrantInnen als „Andere“, als Teil einer kulturell homogenen Einheit konstruiert, was wiederum die Position der Dominanzgesellschaft stärkt. Ein Ort, der die Ambivalenz des Integrationsprozesses gut widerspiegelt, ist der (oft verpflichtende) Integrationskurs. In ihm wird gleichzeitig Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit der MigrantInnen konstruiert.⁴⁰¹ Auf der einen Seite sollen sie durch den Erwerb der Sprache und speziellem „kulturellen“ und nationalen Wissen „eingegliedert“ werden, auf der anderen Seite werden ihnen dadurch ihre Defizite, ihre Differenz und ihre Andersartigkeit vor Augen geführt und festgeschrieben.

Auch die Schule kann so ein Ort sein, – oder besser gesagt – sie ist bereits ein solcher Ort. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich die bereits vorgestellten Unterrichtsbeispiele wieder ins Gedächtnis ruft, die versuchen (kulturelle) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu analysieren, dadurch aber Differenzen hervorheben und schaffen. So gesehen weisen das Konzept der Interkulturalität und die Forderung nach Integration einige Gemeinsamkeiten auf. Da beide auf gleiche grundlegende theoretische und ideologische Fundamente aufbauen, kann in diesem Sinne interkulturelle Arbeit wirklich „einen wesentliche[n] Beitrag zur Integration leisten.“⁴⁰²

Es stellt sich aber dennoch die Frage, „ob sich überhaupt eine Pädagogik der Integration denken lässt, die nicht für das Fortbestehen des nationalen Bildungskanons argumentiert, sondern Gerechtigkeit und Solidarität zum

³⁹⁹ ebenda: 234

⁴⁰⁰ ebenda: 243

⁴⁰¹ ebenda: 251

⁴⁰² <http://www.projekte-interkulturell.at/page.aspx?ID=37>

Ausgangspunkt wählt.“⁴⁰³ Eine mögliche Antwort auf diese Frage besitzt (leider, der Meinung der Autorin nach) utopischen Charakter:

„Eine solche postkoloniale und postnationale Pädagogik wäre freilich an alle Menschen unabhängig von kultureller Herkunft und Ethnizität adressiert. Sie müsste die Bildung neuer Vergesellschaftungsformen begleiten, die fortwährend für divergierende Identitäten offen bleiben.“⁴⁰⁴

⁴⁰³ Nghi Ha/Schmitz 2006: 255

⁴⁰⁴ Ebenda: 255

Resümee

„Critique seems to me to be descriptive or it is a careful description of structures that produces an object of knowledge.“
(Gayatri Chakravorty Spivak)⁴⁰⁵

Kritik, egal ob positiv oder negativ, hat für Gayatri C. Spivak einen beschreibenden Charakter. Die kritische Beschäftigung mit Strukturen greift in Diskurse ein, verändert sie und ist somit aktiv an der Produktion von Wissen beteiligt.

In diesem Sinne wollte auch diese Diplomarbeit durch die diskursanalytische Auseinandersetzung mit Publikationen, die dem institutionellen Diskurs rund um interkulturelle Pädagogik zugeordnet werden können, einen kritischen Beitrag zur Produktion von Wissen, zur Erzeugung einer weiteren Hinterfragung des „interkulturellen Diskurses“ leisten. Folgendes Resümee soll nun die durch die Analyse wichtigsten herausgearbeiteten Aspekte und Erkenntnisse nochmals zusammenfassen und einen Überblick darüber gewähren.

Eines der Hauptanliegen dieser Arbeit war es, ganz abgesehen von den Ergebnissen der kritischen Diskursanalyse, zu zeigen, dass Diskurse machtvoll an der Produktion von Wissen beteiligt sind und somit das tägliche Leben jedes Menschen aktiv beeinflussen. Dies geschieht durch diskursive Handlungsanweisungen, die auch in Gesetzestexten wieder zu finden sind. Gerade gesetzgebende Instanzen bzw. Institutionen spielen eine wichtige Rolle bei der machtvollen Festschreibung von Wissen. Aus diesem Grund wurden aus dem breiten diskursiven Feld der Interkulturalität bzw. interkulturellen Pädagogik für die Analyse bewusst Publikationen ausgewählt, die dem institutionellen Diskurs der Interkulturalität zugeordnet werden können. Mit diesen Texten als Grundlage sollte nicht nur das machtvolle bzw. manchmal sogar gewaltvolle Wirken (Stichwort „epistemische Gewalt“) des Diskurses nachgewiesen, sondern auch gezeigt werden, dass dieser in sich sehr komplex und oft widersprüchlich ist. Der institutionelle Diskurs der interkulturellen Pädagogik ist eng mit anderen Diskursen verflochten, wird von ihnen

⁴⁰⁵ Milevska 2003: 27

beeinflusst und darf aus diesem Grund niemals als „separater“ Gegenstand, sondern muss als hybrides Objekt verstanden werden, das fließende Übergänge zu anderen Diskursen aufweist. Es wurde versucht, diese diskursiven Verflechtungen anhand der Auseinandersetzungen ausgewählter AutorInnen mit den in der Diskursanalyse aufkommenden Themen aufzuzeigen.

Ein weiteres Hauptanliegen dieser Arbeit war es, den Kulturbegriff, der dem Konzept der interkulturellen Pädagogik bzw. der Interkulturalität zugrunde liegt, zu analysieren und zu hinterfragen. Besonders an der in vielen Publikationen gewählten Formulierung „andere Kulturen“ konnte gezeigt werden, dass die Schaffung von *Differenz* ein wesentliches Merkmal des Kulturbegriffs der Interkulturalität ist. Durch die Schaffung von Differenz – einem binären Gegensatz zwischen „wir“ und „die Anderen“ – wird der Grundstein zur *Konstruktion eines „Anderen“* gelegt. Dass diese Konstruktion oft (neo)koloniale und rassistische Ursprünge und Züge aufweist, wird vor allem von VertreterInnen der Postcolonial Studies thematisiert und stark kritisiert. Eine „kulturelle Perspektive“ wird dahingehend problematisiert, als dass durch sie in „Verruf“ geratene Begriffe wie „Rasse“, „Ethnie“ oder „Volk“ einfach durch den Begriff „Kultur“ ersetzt werden, obwohl die theoretischen Grundannahmen die gleichen bleiben. Hinter Begrifflichkeiten bzw. Formulierungen wie „kulturelle Einheit“ oder „kulturelle Identität“ steht in vielen Fällen die Vorstellung einer Homogenität, eines Ursprungs, eines unveränderbaren, statischen, natürlichen Merkmals, das den TrägerInnen einer „bestimmten Kultur“ zugeschrieben werden kann. Obwohl an einigen Stellen in den Analysetexten betont wird, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht als VertreterInnen ihrer „Kultur“ betrachtet werden sollen, bleibt der Blick auf die „Kultur“ doch die wichtigste Perspektive interkultureller Pädagogik, durch deren Thematisierung Konflikte vermieden bzw. gelöst werden sollen.

Das Konzept der interkulturellen Pädagogik sieht sich unter anderem mit folgendem Problem konfrontiert: Auf der einen Seite möchte es (kulturelle) Differenz anerkennen, auf der anderen Seite kann davon ausgegangen werden, dass der Anerkennung von Differenz eine Thematisierung derselben vorausgehen muss, die aber genau diese Differenz erst schafft. Da die Zuschreibung einer bestimmten „Kultur“ – wie in der Arbeit gezeigt wird – gleichzusetzen ist mit der Schaffung von Differenz (Stichwort „Kultur“ als Differenzkategorie), befindet sich interkulturelle Pädagogik in einem tiefen Dilemma. Durch die Schaffung von kultureller Differenz

ist ein Auflösen von Vorurteilen und Stereotypen, wie es eigentlich Intention der interkulturellen Pädagogik ist, kaum möglich, da diese oft dadurch noch verfestigt werden. Dies zeigt sich auch, wenn Theorie und Praxis verglichen werden: So wird beispielsweise in der Publikation »Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte. Unterrichtsbeispiele. Projekte« (2008) des Zentrum *polis* wird in der theoretischen Einführung großer Wert auf eine kritische Reflexion des allgemeinen Umgangs mit dem Kulturbegriff gelegt. Bei der Analyse der angehängten Unterrichtsbeispiele bzw. Projekte zeigt sich allerdings, dass die kritischen Überlegungen keinen Eingang in die Praxisbeispiele gefunden haben. Ganz im Gegenteil: Es kann fast von einer Forcierung der „kulturellen Perspektive“ und der Produktion von kultureller Differenz gesprochen werden. Diese führt dazu, dass in fast allen Publikationen mit Unterrichtsbeispielen in der Analyse eine *Ambivalenz zwischen theoretischen Ausführungen und praktischen Vorschlägen* festgestellt werden konnte.

In Bezug auf die Schaffung von Differenz soll an dieser Stelle noch auf ein interessantes Detail hingewiesen werden: Auf der einen Seite wird in Kapitel fünf herausgearbeitet, dass der Fokus auf „Kultur“ als dominantes menschliches Charakteristikum die Konstruktion von Differenz bewirkt, was zu Diskriminierungen, Benachteiligungen und Ausgrenzung führen kann. Auf der anderen Seite wird in Kapitel sechs, in dem die Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff der interkulturellen Pädagogik im Mittelpunkt steht, darauf hingewiesen, dass Identitäten erst durch Differenz geschaffen werden können. Die Konstruktion von einem „Ich“ und „die Anderen“ ist also unumgänglich für die Herausbildung von Identität. Aus diesem Zusammenhang kann geschlossen werden, dass es sich bei „Differenz“ um eine sehr ambivalente Begrifflichkeit handelt. Einerseits ist die Schaffung von Differenz für Menschen unabdingbar, um ein *Selbst-Bewusstsein*, eine Identität, ein Ich zu entwickeln, andererseits ist es genau dieselbe Konstruktion von Differenz, die dazu beiträgt, dass „Andere“ ausgeschlossen und diskriminiert werden, dass auf ihre Kosten der „eigene Wert“ bestimmt wird.

Durch die Diskursanalyse konnte auch weiters gezeigt werden, dass die den institutionellen Diskurs der interkulturellen Pädagogik repräsentierenden Publikationen in einigen Fällen dazu neigen, Themen, die zum Beispiel mit interkulturellem Lernen in Verbindung gebracht werden (Fremd sein, Migration, Integration, etc.), einseitig, eindimensional und realitätsverzerrend darzustellen.

Verwiesen sei hier auf Kapitel 6.3, in dem unter anderem anhand der Publikation »Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Menschen auf dem Weg« (2008) gezeigt wird, wie MigrantInnen als hilflose und schutzbedürftige Kleinkinder dargestellt werden. Es wird hier ein Wissen vermittelt, das – bewusst oder unbewusst – nur einen Teil der realen Verhältnisse darstellt und andere Aspekte des Themas völlig ausklammert. Durch einige Publikationen wird also machtvolles Wissen weitergegeben, das gewaltvoll andere Erkenntnisse verdrängt. In ihnen manifestiert sich das machtvolle Wirken des Diskurses, dessen Herausarbeitung eines der wichtigsten Ziele dieser Diplomarbeit war.

Abschließend kann gesagt werden, dass, obwohl das Konzept der Interkulturalität bzw. interkulturellen Pädagogik berechtigterweise kritisiert wird, es in seinem institutionellen Rahmen doch tut, was es kann, um Probleme der „kulturellen Vielfalt“ zu lösen. Man darf nicht vergessen, dass dieser Ansatz auf das System Schule zugeschnitten ist, das nationalstaatliche Interessen vertritt und eine disziplinierende Funktion hat. Die Möglichkeiten, die ein Konzept, das Gleichberechtigung, Chancengleichheit, gegenseitiges Verständnis und Konfliktvermeidung anstrebt, im schulischen Kontext hat, können, wie auch die Analyse gezeigt hat, als äußerst begrenzt bezeichnet werden.

Dennoch soll das Argument der engen Rahmenbedingungen des Schulsystems nicht als Ausrede dafür dienen, nicht an neuen bzw. über das Konzept der Interkulturalität hinausgehenden Ansätzen zu arbeiten. Einer der wichtigsten Ausgangs- und Ansatzpunkte für eine solche Weiterentwicklung liegt meines Erachtens in der LehrerInnenaus- und weiterbildung. Die Vermittlung der Fähigkeit der kritischen Reflexion über das Schulsystem, seine Curricula, Lehrpläne und bildungspolitische Fragen muss ein fixer Bestandteil der LehrerInnenbildung sein und liegt im Interesse aller PolitikerInnen, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen. Nur wenn ein kritischer Blick „hinter die Kulissen“ ermöglicht wird, Einblicke in die Funktionsweisen und theoretischen Grundlagen des Systems Schule gewährt werden, kann man gewährleisten, dass LehrerInnen nicht nur Marionetten des Schulsystems bleiben, sondern ein aktives Interesse daran entwickeln, die Rahmenbedingungen zu verbessern bzw. zu verändern. Es wäre wünschenswert, dass durch neue Impulse und Konzepte gesellschaftliche Veränderungen, die zu einem wirklichen *Miteinander* und *Füreinander* führen, keine Utopien bleiben, sondern unser aller Zukunft darstellen.

Bibliographie

Anderson, Benedict (2005 [1983]): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt/Main: Campus Bibliothek.

Auernheimer, Georg (2005 [1990]): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (2000): Kulturelle Identität – ein gegenaufklärerischer Mythos?. In: Rätzl, Nora [Hrsg.]: Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag, 248-263.

Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1990): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, Berlin: Argument Verlag.

Beck, Ulrich (2005): Kritik des Multikulturalismus. In: Kölnischer Kunstverein et al. [Hrsg.]: Projekt Migration. Köln: Dumont, 270.

Bhabha, Homi K.(2007 [1994]): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Bratić, Ljubomir (2004): Die Frage der Selbstorganisation. In: Gürses, Hakan/Kogoj, Cornelia/Mattl, Sylvia [Hrsg.]: Gastarbeiter. 40 Jahre Arbeitsmigration. Wien: Mandelbaum, 61-68.

Bruckmüller, Ernst (1996 [1984]): Nation Österreich. Kulturelles Bewußtsein und gesellschaftlich-politische Prozesse. Wien, Köln, Graz: Böhlau.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens, Graz-Klagenfurt [Hrsg.] (2007): Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Fremd Sein. Online unter: http://zse1.at/component/option.com_docman/task.cat_view/gid,19/Itemid,38/ [Stand 03/2009]

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens, Graz-Klagenfurt [Hrsg.] (2008): Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Menschen auf dem Weg. Online unter: http://zse1.at/component/option.com_docman/task.cat_view/gid,19/Itemid,38/ [Stand 03/2009]

Butler, Judith (2001): Das Universale auf die politische Bühne bringen. Hegemonie und die Schranken des Formalismus. In: Jungleworld, Dossier Subtropen, Supplement #6/10. Online unter: http://www.nadir.org/nadir/periodika/jungle_world/2001/41/sub01a.htm [Stand 03/2009]

Council of Europe Ministers of Foreign Affairs [Hrsg.] (2008): White Paper on Intercultural Dialogue. "Living Together As Equals in Dignity", Strassburg. Online unter: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_EN.pdf [Stand 03/2009]

Das Initiative Minderheiten-Team (2008): Thema: Interkultureller Dialog?. In: Stimme von und für Minderheiten. Zeitschrift der Initiative Minderheiten, Nr. 67, Sommer 2008. Innsbruck: Bürgerinitiative Demokratisch Leben, 3.

Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Dietze, Gabriele (2008): Vorlesung 9, Postcolonial – Queer, 15.1.2008. Vorlesung „Gender Studies“, WS 2007/08, Alpen Adria Universität Klagenfurt. <http://www.uni-klu.ac.at/gender/downloads/Vorlesung9.kla9.Postcol.Queer.pdf> [Stand 03/2009]

Do Mar Castro Varela, Maria/Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript.

Fillitz, Thomas [Hrsg.] (2002): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studien Verlag.

- Foucault**, Michel (1981 [1973]): Archäologie des Wissens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gogolin**, Ingrid (2006): Erziehungswissenschaft und Transkulturalität. In: Göhrlich, Michael et alia [Hrsg.]: Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherung an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim, München: Juventa-Verlag, 31-44.
- Griese**, Hartmut (2004): Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster: Lit.
- Gruppe Or-Om** (2008): Elefanten und Mäuse. Die Asymmetrien im interkulturellen Dialog. In: Stimme von und für Minderheiten. Zeitschrift der Initiative Minderheiten, Nr. 67, Sommer 2008. Innsbruck: Bürgerinitiative Demokratisch Leben, 12/13.
- Gürses**, Hakan (1998): Der andere Schauspieler. Kritische Bemerkungen zum Kulturbegriff. Wien. Online unter:
<http://them.polylog/1/agh-de.htm> [Stand 03/2009]
- Gürses**, Hakan (2003): Funktionen der Kultur. Zur Kritik des Kulturbegriffs. In: Nowotny, Stefan/Staudigl, Martin [Hrsg.]: Grenzen des Kulturkonzepts. Meta-Genealogien. Wien: Turia + Kant, 13-34.
- Gürses**, Hakan (2007): Nachtisch statt Hauptspeise. Gedanken über Interkulturalität angesichts des geplanten EU-Jahres 2008. In: Kulturrisse 0107, Plagiarismus und Ideenklau, Wien. Online unter:
<http://igkultur.at/igkultur/kulturrisse/1176826282/1178106462> [Stand 03/2009]
- Hall**, Stuart (2002): Wann gab es das Postkoloniale?. In: Conrad, Sebastian [Hrsg.]: Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main: Campus-Verlag, 219-246.
- Hall**, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzl, Nora [Hrsg.]: Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag, 7-16.
- Hall**, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument Verlag.
- Holzbrecher**, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit** [Hrsg.] (2002): Was heißt eigentlich Integration?. Düsseldorf.
- Jäger**, Siegfried (2001): Discourse and knowledge: theoretical and methodological aspects of critical discourse and dispositive analysis. In: Wodak, Ruth/ Meyer, Michael [Hrsg.]: Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage Publications.
- Kendall**, Gavin (2007): What Is Critical Discourse Analysis? Ruth Wodak in Conversation With Gavin Kendall. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Volume 8, Nr. 2, Art. 29, 2007. Online unter:
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/255> [Stand 03/2009]
- Kronen Zeitung Niederösterreich** (2009): Das Neujahrsbaby. Verfasst von Robert Reichart. In: Das freie Wort, Sonntag, 4. Jänner 2009. Wien: Krone Multimedia GmbH & Co KG: 32.
- Lutter**, Christina/**Reisenleitner**, Markus (2005): Cultural Studies. Eine Einführung. Wien: Löcker.
- Matouschek**, Bernd/**Wodak** Ruth/**Januschek**, Franz (1995): Notwendige Maßnahmen gegen Fremde? Genese und Formen von rassistischen Diskursen der Differenz. Wien: Passagen Verlag.
- Mecheril**, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Studium.

Mecheril, Paul/Witsch, Monika (2006): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika [Hrsg.]: Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: Transcript-Verlag, 7-20.

Meyer, Micheal (2001): Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. In: Wodak, Ruth/Meyer, Michael [Hrsg.]: Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage Publications.

Milevska, Suzana (2003): Resistance That Cannot be Recognised as Such. Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. In: Journal for Politics, Gender and Culture, Vol. II, No. 2, Winter 2003. Mazedonien. Online unter:
http://www.identities.org.mk/files/Suzana%20Milevska_Interview%20with%20Spivak%20ENG.pdf
[Stand 03/2009]

Ministerium für Bildung, Kunst und Kultur [Hrsg.]: Lehrplan der Hauptschule. Zweiter Teil. Allgemeine Didaktische Grundsätze. Wien. Online unter:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf> [Stand 03/2009]

Ministerium für Bildung, Kunst und Kultur [Hrsg.]: Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule. Erster bis Dritter Teil. Wien. Online unter:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf [Stand 03/2009]

Nghi Ha, Kien (2004): Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

Nghi Ha, Kein (2002): Identität und antirassistische Identitätspolitik unter den Bedingungen kolonialer und rassistischer Präsenzen. In: Bratić, Ljudomir [Hrsg.]: Landschaften der Tat. Vermessung, Transformationen und Ambivalenzen des Antirassismus in Europa. St.Pölten: Sozaktiv, 33-46.

Nghi Ha, Kein/Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika [Hrsg.]: Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: Transcript-Verlag, 225-266.

Nowotny, Stefan (2008): Biometrie und epistemische Gewalt. Ein kleiner Versuch über die Polizei. In: Kulturrisse, Innere Sicherheit 2.0. Wien. Online unter:
<http://igkultur.at/igkultur/kulturrisse/1207745399/1207833864> [Stand 03/2009]

Pongs, Armin (2007): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Auf dem Weg zu einem neuen Gesellschaftsvertrag. München: Dilemma Verlag.

Radtke, Frank-Olaf (1995): Multikulturalismus – Regression in die Moderne?, Wien: verlegt vom Institut für Soziologie und Politikwissenschaften.

Radtke, Frank-Olaf (2006): Vom Multikulturalismus zur Parallelgesellschaft – Selbstvergewisserung in der Einwanderungsgesellschaft. Online unter:
http://www.migration-boell.de/web/integration/47_761.asp [Stand 03/2009]

Referat für Migration und Schule (vormals Referat für interkulturelles Lernen) [Hrsg.] (2008): Informationsblatt Nr. 6/2008, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, Wien. Online unter:
http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml [Stand 03/2009]

Reiser, Karl M. (2008): Charme-Offensive im Namen der Kultur. Über die Schwierigkeit, das Interkulturelle am Dialog zu Fassen. In: Stimme von und für Minderheiten. Nr. 67, Interkultureller Dialog?, Innsbruck: Bürgerinitiative Demokratisch Leben: 4/5.

Reviere, Ulrike (2008): Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe. Frankfurt/Main: IKO, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Spivak, Gayatri C. (2008 [1988]): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.

UNESCO Education Sector [Hrsg.] (2007): UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO.

Verderose, Annie/**Luther**, Marla (2006): Multikulturalismus: Vision oder Illusion?. Online unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_755.asp [Stand 03/2009]

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. In: Institut für Auslandsbeziehungen [Hrsg.]: Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jahrgang. Stuttgart. Online unter: http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/27.pdf [Stand 03/2009]

Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, Kurt [Hrsg.]: Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien, St. Johann/Pongau: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, 147-169.

Welsch, Wolfgang (1999): Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone, Mike/Lash, Scott M. [Hrsg.]: Spaces of Culture: City, Nation, World. London: Sage Publications, 194-213.

Wodak, Ruth (2001): What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. In: Wodak, Ruth/Meyer, Michael: Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage Publications, 1-13.

Wakounig, Vladimir (2008): Die Verlockungen des interkulturellen Dialogs. Eine kritische Annäherung. In: Stimme von und für Minderheiten. Zeitschrift der Initiative Minderheiten, Nr. 67, Sommer 2008. Innsbruck: Bürgerinitiative Demokratisch Leben, 6/7.

Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung, Klagenfurt und Religionspädagogisches Institut, Klagenfurt [Hrsg.] (2004): Interkulturelles Lernen. Themenschwerpunkt Identität. Klagenfurt. Online unter: http://zse1.at/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,19/Itemid,38/ [Stand 03/2009]

Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung, Graz-Klagenfurt und Religionspädagogisches Institut, Klagenfurt [Hrsg.] (2005): Themenschwerpunkt Heimat. Klagenfurt. Online unter: http://zse1.at/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,19/Itemid,38/ [Stand 03/2009]

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule [Hrsg.] (2008): Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte. Unterrichtsbeispiele. Projekte, Wien. Online unter: http://www.eduhi.at/dl/Interkultureller_Dialog_-_Interkulturelles_Lernen.pdf [Stand 03/2009]

Homepage des Referats für Migration und Schule für interkulturelles Lernen bzw. Projekte: www.projekte-interkulturell.at

Anhang

Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen

BGBI. 439/1991 (Volksschule, Sonderschulen)

Allgemeines Bildungsziel

Eine besondere sozialerzieherische Aufgabe erwächst der Grundschule dort, wo sie interkulturelles Lernen ermöglichen kann, weil Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache unterrichtet werden. Die Aspekte des interkulturellen Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Kulturgutes der entsprechenden Volksgruppen werden im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu verwirklichen sein, in denen Angehörige der Volksgruppe bzw. österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen anderen Kulturgut sind insbesondere Aspekte wie Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (z.B. Erzählungen, Märchen, Sagen), Tradition, Liedgut usw. aufzugreifen.

Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.

Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicher zu stellen.

BGBI. II Nr. 134/2000 (Hauptschule), BGBI. II Nr. 277/2004 (AHS)

Zweiter Teil – Allgemeine didaktische Grundsätze

Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitäts-bildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.

Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunkte ergeben werden.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.