ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

29. Jahrgang · Heft 4 · 2006 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €

IKO

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Transkulturalität

Aus dem Inhalt:

- Transkulturalität als pädagogische Herausforderung
- Kultur und Entwicklung
- Transkulturalität in unterschiedlichen kulturellen Kontexten
- Chancen der Bildung für nachhaltige Entwicklung

EDITORIAL

Eine der größten Herausforderungen für das Zusammenleben der Menschen am Beginn des 21. Jahrhunderts ist der Umgang mit kultureller Heterogenität. Dabei wird zunehmend sichtbarer, dass die mit Bezug zum Nationalstaat gezogenen kulturellen Grenzen nur noch bedingt tragfähig sind, um individuelle und kollektive Lebensentwürfe von Menschen in den Blick zu nehmen. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Globalisierung und Interkulturelle Pädagogik setzt sich zunehmend der Terminus ‚Transkulturalität' durch, womit auf eine Durchdringung von Grenzen und die Entwicklung neuer Netzwerkstrukturen jenseits staatlicher Grenzziehungen verwiesen wird. Dabei ist auffällig, dass Transkulturalität in vielerlei Hinsicht begriffen wird und eine Klärung für erziehungswissenschaftliche Fragen, insbesondere im Globalen Lernen, notwendig erscheint.

Mit dieser Ausgabe der ZEP soll zur Diskussion gestellt werden, was mit dem Terminus ‚Transkulturalität' gemeint ist, womit seine Aktualität im Globalisierungsdiskurs zusammen hängt und ob durch den Bezug auf Transkulturalität eine neue Qualität im Diskurs der Interkulturellen Pädagogik und des Globalen Lernens möglich ist.

Michael Göhlich beschäftigt sich mit der grundlegenden Bedeutung des Transkulturalitätsbegriffs für pädagogische Fragestellungen, *Paul Mecheril* und *Louis Henri Seukwa* fragen nach der deskriptiven und präskriptiven Bedeutung von Transkulturalität für die Formulierung von Bildungszielen. *Gerald Faschingeder* diskutiert den Zusammenhang von Kultur und Entwicklung angesichts von Transkulturalität. *Hartmut Griese* kritisiert den gesamten Diskurs um Inter- und Transkulturalität und erinnert an das Subjekt als Fokus pädagogischer Bemühungen. *Harry Noormann* betrachtet aktuelle Entwicklungen muslimischen Glaubens in Deutschland und *Hans Bühler* beschäftigt sich mit Transkulturalität im westafrikanischen Kontext. Darüber hinaus berichten *Horst Rode*, *Dietmar Bolscho* und *Kathrin Hauenschild* über Ergebnisse einer Pilotstudie unter Lehrkräften zur Umsetzung einer Bildung für Nachhaltigkeit an Schulen. *Bernd Overwien* kommentiert den Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2002 bis 2005) und *Karl-Heinz Bittl* stellt in einem Porträt Aktivitäten des Fränkischen Bildungswerks für Friedensarbeit vor.

In gewohnter Manier wird das Heft durch verschiedene Rubriken, Rezensionen und Informationen abgerundet.

Wir sind auf einem guten Weg, die Zeitplanung bald wieder vollständig einhalten zu können. Insofern erneuern wir unser Versprechen aus der letzten Ausgabe, in naher Zukunft wieder unverzögert ausliefern zu können und bedanken uns bei allen Lesern der ZEP für ihre Geduld.

Nürnberg, im Januar 2007
Gregor Lang-Wojtasik
und Annette Scheunpflug

ZEP – in eigener Sache

Seit der letzten Ausgabe werden die Endredaktion und der Satz der ZEP von Claudia Bergmüller betreut. Dr. Gregor Lang-Wojtasik wird der ZEP weiterhin als Redaktionsmitglied verbunden bleiben. Die Redaktion der ZEP bedankt sich bei Gregor Lang-Wojtasik für acht Jahre gewissenhafte und engagierte Betreuung der Zeitschrift!

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

29. Jahrgang Dezember 4 2006 ISSN 1434-4688D

Michael Göhlich	2	Transkulturalität als pädagogische Herausforderung
Paul Mecheril/ Louis H. Seukwa	8	Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen
G. Faschingeder	14	„Stell dir vor, es ist Kultur und keiner geht hin!" Kultur und Entwicklung als Ignoranzverhältnis im Horizont der Transkulturalität
Hartmut Griese	19	„Meine Kultur mache ich mir selbst." Kritik der Interkulturalität und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung
Harry Noormann	24	„Der Islam" in Deutschland. Transformationsprozesse muslimischer Religiosität in der Diaspora
Hans Bühler	30	Transkulturalität – Rückfragen aus Westafrika
H. Rode/D. Bolscho/ K. Hauenschild	33	Gute Chancen für Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie
Porträt	36	Karl-Heinz Bittl: Transkulturelles Lernen im Fränkischen Bildungwerk für Friedensarbeit
Kommentar	38	Bernd Overwien: Wohin geht die Reise? Anmerkungen zum Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
VIE	40	XI. Nürnberger Forum: Visionen wahrmachen/Jugendliche lösen Konflikte gewaltfrei/Schulen – Gemeinsam für Afrika/Afrika ist in Bewegung
VENRO	43	Mitgliederversammlung 2006/Entwicklungspolitisches Freiwilligen-Programm/Neuregelung des Spenden- und Gemeinnützigkeitsrechts
	44	Rezensionen/Kurzrezensionen
	49	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29. Jg. 2006, Heft 4

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt
Schriftleitung: Annette Scheunpflug
Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg
Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-575, Claudia Bergmüller (Satz, Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.
Titelbild: © Yali Shi; www.fotolia.de
Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Michael Göhlich

Transkulturalität als pädagogische Herausforderung

Zusammenfassung: Der Autor diskutiert die Reichweite des Transkulturalitätsbegriffes von Welsch aus erkenntnistheoretischer, kulturtheoretischer und empirischer Perspektive und reflektiert die Bedeutung des Transkulturalitätskonzeptes für den pädagogischen Kontext.

Abstract: The author discusses the scope of Welsch's transculturality term from the perspectives of theory of knowledge, of cultural theory and of empiricism and presents implications of the concept of transculturality for the pedagogical context.

Nachdem sich die Rede von der „transkulturellen Erziehung" (Schöfthaler 1984, Dickopp 1986) in den 1980er Jahren nicht durchgesetzt hatte und mit Etablierung des Selbstverständnisses des Diskursfeldes als „Interkulturelle Pädagogik" zunächst in Vergessenheit geriet, greifen die in jüngster Zeit im pädagogischen Diskurs zu beobachtenden Publikationen zu „transkulturellem Lernen" (Eckert/Wendt 2003), „Transkulturalität und Identität" (Datta 2005), „Transkulturalität und Pädagogik" (Göhlich u.a. 2006) auf den von Welsch in den 1990er Jahren formulierten und ausgeführten Begriff der Transkulturalität zurück. Der vorliegende Beitrag geht den Fragen nach, was Welschs Transkulturalitätsbegriff meint (1), welche Norm er mit sich führt (2), ob diese empirisch haltbar ist (3) und was das für den pädagogischen Diskurs bedeutet (4).

(1) Der Begriff der Transkulturalität zielt auf das Verhältnis von (kultureller) Differenz und (kulturellem) Kontext und bestimmt es als Übergang.

Der Begriff der Transkulturalität – angesichts seiner normativen Implikate (s.u.) können wir auch von einem Konzept der Transkulturalität sprechen – wurde von dem damals in Bamberg, inzwischen in Jena lehrenden Philosophen Wolfgang Welsch Anfang der 1990er Jahre formuliert und seither in einer Reihe von Aufsätzen wiederholt und ausgeführt (vgl. Welsch 1992; 1995a,b; 1997). Seinen Ausgang nimmt das Konzept in der These, dass Kulturen heute intern durch die Pluralität möglicher Identitäten und extern durch grenzüberschreitende Konturen gekennzeichnet sind.

Ersteres vertritt Welsch bekanntlich nicht alleine und auch keineswegs als erster. Auf die Pluralisierung der Lebensformen und die entsprechenden Probleme der Identitätsbildung haben vor ihm hierzulande bereits Ulrich Beck und im englischsprachigen Raum etwa Anthony Giddens hingewiesen. Dass Welsch diese These nun mit dem Hinweis auf grenzüberschreitende Konturen koppelt, dürfte angesichts der Entstehungszeit seines Transkulturalitätskonzepts Anfang der 1990er Jahre nicht zuletzt auch der Beobachtung des europäischen Einigungsprozesses geschuldet sein, der damals gerade mit Maastricht Fahrt aufnahm und auch im pädagogischen Bereich grenzgängige Projekte wie z.B. das bikulturelle Modell der Europaschule mit sich brachte (vgl. Göhlich 1998). Halten wir somit zunächst fest, dass Welsch (1995b, S. 42), wenn er sagt, es gebe „nicht nur kein strikt Eigenes, sondern auch kein strikt Fremdes mehr", von zwei beobachtbaren Tendenzen ausgeht, von nach innen gewandter Differenzierung und nach außen gewandter Verbindung.

Zum einen begründet Welsch den Begriff der Transkulturalität also mit empirischen Phänomenen bzw. mit deren Wahrnehmung, welche allerdings noch hinsichtlich der ihr zugrunde liegenden Perspektive zu untersuchen ist. Ich komme darauf in den Abschnitten (2) und (3) zurück.

Zum anderen begründet er ihn mit einer Kritik am Kulturbegriff Herders. Ethnische Fundierung, soziale Homogenisierung, Abgrenzung nach außen – alle drei den Herder'schen Kulturbegriff bestimmenden Momente erweisen sich heute als fragwürdig. Empirisch fragwürdig ist, wie die Vorstellung sozialer Homogenisierung den heutigen Differenzierungen von Hoch- und Alltags-, Leit- und Alternativkultur, von regional, sozial oder funktional divergierenden Kulturen widerspricht. Normativ fragwürdig ist, wie die Vorstellung ethnischer Fundierung, für die Herders Modell der Kultur als einer Kugel steht, welche dem territorialen und sprachlichen Raum eines Volkes entspricht, was als völkische Imagination gelesen werden kann, Abgrenzung, Aggression, letztlich Krieg impliziert.

Diese Kritik am Herderschen Kulturbegriff ist eine bedeutsame Leistung Welschs. Wie er mit gewissem Recht – diese Einschränkung wird sich in der Ausführung des zweiten Anschnittes klären – anmerkt, hatten bis dahin erfolgte Rekonzeptualisierungsversuche wie die Konzepte der Interkulturalität und der Multikulturalität das Herder'sche Kugelmodell nicht überwunden, sondern waren im Grunde weiterhin von der Begegnung je eigener, in sich geschlossener Kulturen ausgegangen. Welsch bleibt nicht bei der Kritik (an Herder und den Folgen) stehen, sondern sucht zu einer eigenen „po-

sitiven" Füllung des Transkulturalitätsbegriffs zu gelangen. Dies bringt – von Welsch nicht reflektierte – Probleme mit sich, die im Folgenden zumindest angedeutet werden sollen.

Gegen das Herder'sche Kugelmodell setzt Welsch als positive Gestalt die Denkfigur des Übergangs. Mit dieser Denkfigur ist er wiederum nicht allein. Sein Begriff der Transkulturalität gehört zu den in den 1990er Jahren verstärkten Bemühungen, Ränder und Übergänge, über kulturelle Grenzen Hinausragendes und quer zu kulturellen Mustern Liegendes, als kulturelle Raumzeit zu erfassen. International zu nennen sind hier insbesondere die Arbeiten des Literaturwissenschaftlers Edward W. Said (1981; 2001) und die des Anglisten und Kunstgeschichtlers Homi K. Bhabha (2000).

Im Unterschied zu Welsch formulieren Said und Bhabha ihre Konzepte vom „beyond", vom dritten, unheimlichen Ort, von der „In-Betweeness" und der aus ihr entstehenden Hybridität auf dem Hintergrund eigener Migrationserfahrungen. Said wurde in Jerusalem geboren, wuchs in Kairo auf, studierte in Princeton, promovierte in Harvard und lehrte zuletzt an der Columbia University in New York. Bhabha wurde in Indien geboren, studierte in Bombay und Oxford und lehrt nach Tätigkeit an verschiedenen englischen und amerikanischen Universitäten derzeit in Harvard. Ihr Begriff der Hybridität (vgl. Bhabha 2000, S. 5; Said 2001, S. 53f) speist sich aus gelebter hybrider Lebensform und aus einem in dieser Lebensform fundierten und mit ihr begründeten Interesse für entsprechende literarische (z.B. Toni Morrisons) und theoretische (z.B. von Frantz Fanons) Werke. Auch wenn sowohl Said als auch Bhabha aus wohlhabenden Familien stammen und Professuren an renommierten US-Universitäten inne hatten bzw. haben, sind ihre Konzepte doch aus der minoritären Position des Migranten heraus formuliert. In expliziter Fortsetzung der Arbeit Fanons geht es ihnen gerade darum, den Ländern des Südens und den aus ihnen stammenden Wanderern der Globalisierung zu einer postkolonialen Identität zu verhelfen.

Welschs Transkulturalitätsbegriff ist nicht aus solch minoritärer Position formuliert worden und schließt auch nicht explizit an diesen internationalen zeitgenössischen kulturtheoretischen Diskurs an, sondern bleibt mit dem kritischen Bezug auf Herders Kugelmodell und dem affirmativen Bezug auf Wittgensteins Begriff von Kultur als geteilter Lebenspraxis in der deutschsprachigen Theorietradition. Darin lässt sich ein Legitimationsproblem ausmachen. Politisch korrekt erscheinen auf den ersten Blick eher die Hybriditätskonzepte Saids und Bhabhas, bieten sie doch eine Art Hilfe zur Selbsthilfe für postkoloniale Gesellschaften und migrierende Individuen und stärken damit diese gegen die Hegemonialmacht der weißen Kultur des Nordens.

Die Übernahme dieser Konzepte scheitert bei fehlender eigener Migrationserfahrung jedoch am Kriterium der Authentizität einer solchen Übernahme. Mit dem Transkulturalitätsbegriff zu arbeiten, erscheint mir in diesem (u.a. auch meinem) Fall eher möglich, da er aus ebensolcher Situation formuliert worden ist und damit die Möglichkeit bietet, ohne Leugnung der eigenen Sozialisation die so gewachsene Perspektive mittels ihrer eigenen Brüche – d.h. auch mittels der Kritik des Transkulturalitätsbegriffs – so zu öffnen, daß die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden und Anderen in und außer mir (resp. entsprechenden Begriffsnutzern) fruchtbarer zu werden verspricht.

Dies setzt allerdings voraus, dass die Schwächen des Transkulturalitätskonzepts nicht übersehen werden. Sein politischer Nachteil ist – neben anderen konzeptuellen Schwächen, auf die ich noch zu sprechen komme –, dass der Aspekt der Macht aus dem Blick gerät. Dem muss und kann durch diskursives Ringen um – von Welsch nicht geleistete – Anschlüsse an die genannten postkolonialen Theorien entgegengewirkt werden.

Dass Welsch selbst diesen Anschluss nicht sucht, hängt möglicherweise damit zusammen, dass sein Konzept, obwohl es eine Kulturtheorie darstellt, weniger als Kulturtheorie im engeren Sinne denn als Teil einer Suche nach einer eigenständigen philosophischen Position im Anschluss an die Postmoderne entstanden und zu verstehen ist. Transkulturalität erscheint in dieser Suche als praktisches Pendant zur „transversalen Vernunft" (Welsch 1995a).

Seine Theorie der Transversalität schließt vor allem an Guattari und Deleuze an. In dem psychiatriekritischen Aufsatz „La Transversalité" von 1964 plädiert Guattari für die transversale Öffnung der Subjekte auf ihre abgespaltenen Seiten und ungeahnten Möglichkeiten hin. Individuum und Gruppe sollen bereit sein, „von Beginn an das Risiko auf sich zu nehmen, mit dem Unsinn, dem Tod und der Andersartigkeit konfrontiert zu werden" (zit. n. Welsch 1995a, S. 368). In ihrer Arbeit über das Rhizom nutzen Deleuze/Guattari den Begriff dann an verschiedenen Stellen als philosophischen Terminus, um „eine Vielfalt zu denken, die mit Verbindungen Hand in Hand geht" (ebd., S. 369). Ebendies fordert auch Welsch als Ergebnis seiner Analyse neuzeitlichen Trennungsdenkens. Als erkenntnistheoretisches Problem des Trennungsdenkens zeigt seine Analyse, dass das mit Descartes einsetzende und bis heute wirksame neuzeitliche Trennungsdenken Übergänge nicht aus der Welt schafft, sie jedoch auch nicht angemessen denken kann. In Anklang an das rhizomatische Denken Deleuze/Guattaris fordert Welsch deshalb: „Es gilt, von den alten Denkweisen sauberer Trennung und unilinearer Analyse abzurücken und zu Denkformen des Gewebes, der Verflechtung, der Verkreuzung überzugehen. Dieser Vorgang betrifft nicht nur die Rationalitätstheorie, sondern ebenso die Kulturtheorie [...]" (ebd., S. 775). Der Begriff der Transkulturalität ist aus Sicht Welschs also nicht in erster Linie aufgrund empirischer Befunde, sondern als Konsequenz erkenntnistheoretischer Weiterentwicklung in der Philosophie notwendig.

Wenn von Transkulturalität in diesem Sinne die Rede ist, geht es also nie nur um ein neues Verständnis von Kultur, sondern letztlich um erkenntnistheoretische Fragen, um (den Blick auf) das Verhältnis von Differenz und Kontext. Dies spricht dafür, Welschs Transkulturalitätskonzept nicht nur mittels der Arbeiten Saids und Bhabhas und im Hinblick auf den Faktor Macht gegenzulesen, sondern auch mittels der Arbeiten Batesons, der sich vergleichsweise früh der Verbindung von Differenz und Kontext widmete und bereits in den 1960er Jahren den Begriff „transkontextuell" als Terminus technicus angeboten hat (vgl. Bateson 1985, S. 354ff). Während Bateson auf Beschreibung und Analyse zielt, beinhaltet Welschs Transkulturalitätskonzept allerdings eine normative Setzung.

(2) Der Transkulturalitätsbegriff sensu Welsch wirkt normativ, indem transkulturelle Identität als Bildungsziel gefasst wird. Die sich damit ergebenden pädagogischen Anschlussmöglichkeiten bergen erhebliche Risiken.

Da Individuen zunehmend durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt seien, werde es zur Aufgabe der Identitätsbildung, solche transkulturellen Komponenten miteinander zu verbinden, so Welsch (1995b). „Nur transkulturelle Übergangsfähigkeit wird uns auf Dauer noch Identität und so etwas wie Autonomie und Souveränität verbürgen können." (ebd, S. 43). In dieser Formulierung ist das normative Moment des Konzeptes deutlich zu erkennen. Transkulturalität, besser gesagt: transkulturelle Identität wird zum Bildungsziel. Damit landet das Konzept sozusagen mitten im pädagogischen Feld.

Die Risiken des Normativen gehen hierbei allerdings über das in der pädagogischen Praxis übliche – durch generationale Differenz und institutionelle Macht bestimmte – Maß hinaus, nicht nur, weil Pädagog/innen meist immer noch weniger Erfahrung mit (inter)kulturellen Gemengelagen haben als ein Großteil der von ihnen betreuten Kinder und Jugendlichen, sondern auch, weil sie die in der pädagogischen Praxis alltägliche (inter)kulturelle Gemengelage allen Ansprüchen zum Trotz eher zur Vergewisserung des Eigenen als zum Aufbau transkultureller Erfahrung und Identität nutzen.

Exemplarisch hierfür sei eine videographierte Szene aus dem Unterricht an einer Schule mit interkulturell-pädagogischem Anspruch wiedergegeben. Die Szene spielt in einer Klasse, die aus neunzehn 12 bis 13-Jährigen besteht, davon zwölf ‚nicht-deutscher', zumeist türkischer Herkunft. Der (deutsche) Lehrer betritt den Raum, eröffnet nicht wie sonst in Tafelnähe stehend offiziell den Unterricht, sondern geht zu einem an seinem Platz in der Mitte des Raumes sitzenden Mädchen (deutscher Herkunft), zieht einen Stuhl an dessen Tisch heran, setzt sich hin und bespricht mit dem Mädchen einen Text. Die Klassenzimmertür steht offen, unter den anderen Kindern herrscht noch reges Hin und Her. Eines nach dem anderen kommen die meisten an dem Tisch vorbei, an dem der Lehrer und das Mädchen sitzen. Manche treten gezielt an den Tisch heran, schauen auf das Heft des Mädchens und hören der vom Lehrer als Lehrgespräch gestalteten Unterhaltung zwischen beiden zu. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass lediglich die deutschen Kinder an dem Tisch stehen bleiben. So kommt es schließlich dazu, dass fünf Kinder deutscher Herkunft samt dem deutschen Lehrer einen – mit Fragen deutscher Schriftsprache beschäftigten – Kreis in der Mitte des Klassenraumes bilden, der allen Außenstehenden den Rücken zukehrt, während alle zwölf Kinder nicht-deutscher Herkunft sich außerhalb dieses Kreises befinden bzw. nach kurzem Blick auf die Tischszene ihrerseits kommunikative Kleingruppen in anderen Ecken des Raumes bilden.

Die Szene zeigt eine spezifische Form institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Für die Erörterung des Transkulturalitätskonzepts von Interesse ist, dass die kulturelle Normativität des Geschehens in dieser (und ähnlichen) pädagogischen Szene(n) nicht expliziert wird, sondern im Performativen (vgl. Göhlich 2001) bleibt. Aus der kulturellen Gemengelage schält sich das Eigene habituell gegenüber dem Fremden heraus. Seitens des pädagogisch Handelnden wird die Konzentration auf die deutsche Rechtschreibung als Norm aufgeführt, als kulturelle Selbstverständlichkeit, die sie für die Kinder mit Migrationshintergrund in diesem Fall offenkundig nicht ist.

Diese performative, mehr oder weniger blinde Normativität hat Tradition. Nicht nur einzelnen Pädagogen und Pädagoginnen, sondern auch der Pädagogik als universitärer Disziplin fällt der Umgang mit dem Fremden schwer, vom Umgang mit kulturellen Übergängen ganz zu schweigen. Dies gilt vor allem für die Schulpädagogik, war doch die Durchsetzung des Schulwesens eng mit der Entstehung der Nationalstaaten verbunden und die Schule bis in jüngste Zeit mit der Heranbildung der Nation und der kulturellen Homogenisierung der Gesellschaft beauftragt (vgl. Gogolin 2003, S. 294). Noch in der Debatte um die Ergebnisse der PISA-Studie wurde der Misserfolg des deutschen Bildungswesens bei Migrantenkindern meist sprachbezogen erklärt: Die Kinder könnten dem Unterricht nicht folgen, weil sie die Unterrichtssprache nicht angemessen beherrschen. Meines Erachtens hingegen ist eher – oder zumindest auch – eine kulturbezogene Ursache zu vermuten: Kinder können dem Unterricht aus Beziehungsgründen nicht folgen, wenn ihre Suche nach kultureller Identität in ihm bzw. in seiner Normativität keinen Halt findet (vgl. Göhlich 2002; 2003).

Dass die Proklamation transkultureller Identität als Bildungsziel (Welsch, s.o.; in der Folge u.a. Breidbach 2003; Bolscho 2005; vgl. auch die Forderung nach einer „transkulturellen Kompetenz", Uzarewicz 2005, und die mit einem Plädoyer für „transkulturelle Pädagogik" verbundene These, „der gebildete Mensch" sei derjenige, der „sich in verschiedenen ‚Netzen' bewegen kann und sich aus seiner eigenen kulturellen Identität heraus anderen und anderem öffnet, Ev. Jugend 2005, S. 8) hier Abhilfe schaffen kann, ist zu bezweifeln. Die sich mit dem Begriff der Transkulturalität bietende Option, die alltägliche kulturelle Gemengelage des pädagogischen Feldes als Ressource zu begreifen, wird zum Problem, wenn transkulturelle Identität zur pädagogischen Norm erklärt wird; und zwar nicht nur, weil, wie oben gezeigt, Pädagogen oft selbst so fernab dieser Norm sind, dass sie sie kaum authentisch praktizieren können, sondern auch, weil, wie im Folgenden ausgeführt, die transkulturelle Identität eigene Schwierigkeiten mit sich bringt.

(3) Empirisch erweist sich die Interpretation von Transkulturalität als Erweiterung als nur eine der sehr verschiedenen Lebensformen des kulturellen Dazwischens. Dem stehen die (Selbst-)Interpretation des Dazwischenseins als Mangel sowie als sich selbst wiederum kugelförmig abgrenzende neue Lebensform gegenüber.

Dies zeigen von der Bundeszentrale für politische Bildung publizierte Interviews mit in Deutschland lebenden Migrantenjugendlichen, die nach ihrer Heimat, Vorzügen Deutschlands sowie ethnischen Konflikten in Deutschland gefragt wurden (BfpB 2003[1]). Wenn man die insgesamt 61 Interviews analysiert, wird deutlich, dass der Titel der Dokumentation und Wanderausstellung „Zuhause ist einfach, wo

ich lebe" den Tenor der Äußerungen nicht trifft. Das Zitat stammt zwar aus einem der Interviews, wirkt als Überschrift für die gesamten Interviews jedoch unangemessen harmonisch. Die Interviews lassen eine Vielzahl sehr unterschiedlicher kultureller Vorstellungen und Identitäten erkennen, deren Gemeinsamkeit am ehesten in der Konstatierung eines Daseins im Übergang besteht. „Ich bin irgendwo dazwischen", sagt die 18jährige Sevil, in Deutschland geborene Tochter türkischer Eltern. „Ich bin irgendwo in der Mitte", meint die ebenfalls in Deutschland geborene 16jährige Laura, deren Eltern aus Italien stammen. „Ich stehe dazwischen, und ich werde ja auch dazwischen erzogen", sagt die 18jährige, in Vietnam geborene und seit ihrem sechsten Lebensjahr in Deutschland lebende Hai Yen.

Diese Jugendlichen identifizieren sich nicht mit den herkömmlichen Monokulturen. So gesehen könnte man sagen, ihre Identität ist transkulturell. Auf den ersten Blick scheint Welschs Konzept hier zu passen. „Die neuen kulturellen Formationen überschreiten die alten Festmarken, erzeugen neue Verbindungen" (Welsch 1995b, 44). Fraglich erscheint allerdings, ob dieser Zustand so ungebrochen positiv wirkt, wie Welsch dies nahe legt. Schon das Wörtchen „irgendwo" in den angeführten Äußerungen macht hellhörig. Wenn wir die angeführten einzelnen Sätze im Kontext der jeweiligen Äußerungen lesen, wird denn auch deutlich, dass die Übergangslage, das Dazwischen-Sein von diesen Betroffenen keineswegs – wie Welschs Transkulturalitätskonzept dies nahe legt – als Erweiterung, sondern eher als Mangel oder zumindest als Problem wahrgenommen wird.

Bei Hai Yen deutet sich dies nur verhalten an. Ihre Bemerkung, sie stehe dazwischen, lautet vollständig: „Ich bin in Vietnam geboren, deswegen sage ich auch noch Heimat Vietnam, aber als ich 2000 im Urlaub dort war, habe ich Deutschland sehr vermisst. Es fällt mir schwer, hundertprozentig zu sagen, das ist meine Heimat. Ich stehe dazwischen, und ich werde ja auch dazwischen erzogen." Deutlicher wird das Problem bei Laura. Ihre Äußerung, irgendwo in der Mitte zu sein, steht in folgendem Kontext: „Wenn ich in Italien bin, vermisse ich die Ordnung. Auf den Straßen zum Beispiel, wie die Autos fahren, ohne Regel, die fahren einfach drauf los. Hier in Deutschland fehlt mir die Offenheit und die Lebendigkeit Italiens. Dass man abends bis um eins oder zwei unterwegs ist. Das ist hier schwieriger. Um eine bestimmte Uhrzeit muss Ruhe sein, man will ja keine Leute stören. [...] Ich fühle mich als Italienerin und Deutsche. Vielleicht ein bisschen mehr als Italienerin, aber das ist schwierig zu sagen. Ich fühle mich wie zwischen zwei Stühlen. Ich bin irgendwo in der Mitte." Am schärfsten zum Ausdruck kommt das Problem bei Sevil. Ihre Bemerkung, sie sei irgendwo dazwischen, ist Teil folgender Aussage: „Ich habe keine Heimat. In der Türkei fühle ich mich nicht so wohl und hier in Deutschland auch nicht. Ich bin irgendwo dazwischen. Ich weiß nicht, wo mein Zuhause ist. Vielleicht ein bisschen mehr hier. Aber ich habe das Gefühl, dass auch hier die Leute anders sind als ich. Ich fühle mich überall als Ausländerin." Die eigene transkulturelle Identität wird hier nicht als Bereicherung, sondern als Problem oder gar dezidiert als Mangel zum Ausdruck gebracht.

Zudem wird die Annahme, mit der Transkulturalität würden die Verständigungsmöglichkeiten zunehmen, widerlegt. Aufschlussreich hierfür sind Passagen der Interviews, in denen Befragte ihren Partnerwunsch äußern. So sagt etwa die 17jährige, in Deutschland als Tochter tunesischer Eltern geborene Rim: „Ich könnte nie einen Mann von dort unten heiraten, aber ein Tunesier aus Deutschland wäre schon gut.

© CARTAGENA_VS; www.fotolia.de

Klar kann man sich nicht auf Kommando verlieben, vielleicht heirate ich auch einen Deutschen. Es muss nicht unbedingt ein Tunesier sein, aber ich denke, er sollte schon die gleiche Religion haben. Wenn man mal Kinder hat, wie erzieht man sie dann? Da kriegt man bestimmt Probleme, weil man sich nicht einigen kann." Und die 22jährige So-Hi, ebenfalls in Deutschland geborene Tochter koreanischer Eltern, sagt: „Ich weiß, ich könnte nicht mit einem richtigen Koreaner leben, aber auch nicht mit einem Deutschen. Sondern nur mit einem, der so aufgewachsen ist wie ich." In diesen Äußerungen wird eine dritte Form transkultureller Identität deutlich, nämlich die Variante, dass die Lebensform des Dazwischen selbst wiederum dem Herder'schen Modell der Kugelförmigkeit von Kultur folgt und eine deutliche Grenze gegenüber dem Fremden zieht, welches nun in beiden bisherigen Monokulturen gesehen wird.

In der Empirie, so lässt sich als dritte These zusammenfassend festhalten, erweist sich die Interpretation von Transkulturalität als Öffnung, Verständniszuwachs und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten lediglich als eine der sehr verschiedenen Lebensformen des kulturellen Dazwischens. Dem steht die (Selbst-)Interpretation der Übergangslage und des Dazwischenseins als Mangel sowie als sich selbst wiederum kugelförmig abgrenzende neue Lebensform gegenüber.

(4) Folgerungen für den pädagogischen Diskurs: ein Resümee.

Fragen wir nach Konsequenzen für den pädagogischen Diskurs, so ist zunächst – angesichts seiner zunehmenden Verwendung – anzuerkennen, dass der Transkulturalitätsbegriff einen Bedarf dieses Diskurses anzeigt und diesen zumindest kurzfristig befriedigt. Der Begriff eröffnet der Interkulturellen Pädagogik nach den Phasen der defizitären Abgrenzung des Fremden vom Eigenen („Ausländer"), der Anerkennung des weiterhin unverständlichen Fremden als kulturelle Vielfalt („multikulturell") und der Hinweise auf die Macht des Rassismus („antirassistisch") nun die Möglichkeit, das zwischen und in jedem Akteur des pädagogischen Feldes gegebene Potential des Übergangs zu fokussieren.

Die inzwischen publizierten transkulturalitätsorientierten Ansätze der interkulturellen Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik zielen denn auch weniger auf das kommunikative Verhältnis verschiedener Kulturen bzw. in kulturell verschiedenen Welten lebender Individuen als auf die „Koordinierung von Übergängen zwischen den Lebensformen" (Breidbach 2003, S. 230). Insbesondere den hybriden Räumen und Strukturen, auf die der Transkulturalitätsbegriff hinweist, soll pädagogische Aufmerksamkeit geschenkt werden. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht weist Küster (2003, S. 49) etwa auf die Thematisierung des Cinema beur im Französischunterricht hin. Aus Sicht interkultureller Pädagogik folgert z.B. Bolscho (2005, S. 35), man müsse sich vom Differenz-Konzept lösen und gegen die Erwartung einer homogenen Leitkultur jedwe Art wenden.

Offenkundig bietet das Konzept der Transkulturalität einen Rahmen, in dem die Verschiebung des pädagogischen Blickes von den „Herkunftskulturen" der Migranten außerhalb der hiesigen Gesellschaft über die Annahme einer innerhalb der Gesellschaft existierenden, wiederum recht homogen vorgestellten Migrantenkultur hin zu wesentlich komplexer geflochtenen und miteinander verbundenen Kulturen der an der pädagogischen Praxis Beteiligten begrifflich aufgehoben ist. Pädagogik wird so zur bewussten Mitwirkung nicht nur an Prozessen der Identitätsbildung und damit an der Transformation von Identität, sondern auch an der Transformation von Kultur. Ältere Ziele interkultureller Pädagogik wie Toleranz, Diskursfähigkeit und Vermittlung verschiedener Welten werden damit nicht unbedingt aufgegeben, sondern gehen – in noch, wenngleich nicht hier, zu klärender Weise – in das Ziel der Ermöglichung kultureller Transformation und transkultureller Identitätsbildung ein.

So richtig die Beobachtung ist, dass der Transkulturalitätsbegriff der pädagogischen Reflexion neue Blicke resp. Räume öffnet, so ist in den Abschnitten (2) und (3) doch auch deutlich geworden, dass die Verwendung des Begriffs im pädagogischen Diskurs zum normativen und empirischen Euphemismus tendiert oder zumindest mit dem Risiko einer solchen Tendenz behaftet ist.

Gründe für diese Tendenz lassen sich im Orientierungsbedarf pädagogischer Praxis und der sich – dem gesellschaftlichen Wandel geschuldet – immer wieder öffnenden Erziehungsziel-Lücke des pädagogischen Diskurses finden.

Gründe für diese Tendenz finden sich jedoch auch schon bei Welsch selbst, etwa in Aussagen wie: „Sagt man uns, wie es der alte Kulturbegriff tat, dass Kultur einen Homogenitätsanspruch habe, so werden wir die gebotenen Zwänge und Ausschlüsse praktizieren. [...] Geht man aber von der Vorstellung aus, dass Kultur auch das Fremde einbeziehen und transkulturellen Komponenten gerecht werden müsse, dann gehören entsprechende Integrationsleistungen zur realen Struktur unserer Kultur." (Welsch 1995b, S. 43) Kommentieren möchte ich nicht die problematische Verwendung von „man" und „wir", sondern die beiden sozusagen parallel vorgeschalteten Nebensätze, da sie eine Differenz aufmachen, die – was Welsch nicht reflektiert – nur in kultureller Praxis, d.h. performativ zu überbrücken ist. Der erste Nebensatz lautete: „Sagt man uns, wie es der alte Kulturbegriff tat, [...]".

Der Begriff selbst wird also zum Sprecher erklärt. Schon hier wäre nach dem sozialen Kontext zu fragen, in dem dieser alte Kulturbegriff spricht. Allerdings wäre es hier noch möglich, von einer nicht erst sich ausbildenden, sondern bereits vorhandenen Identität auszugehen, zu dessen Instrumentarium der alte Kulturbegriff gehört. Dann spräche der Kulturbegriff sozusagen innerlich bei den Intentionen und Handlungsplänen des Individuums mit, wiewohl nur eine strikt rationalistische Sicht von solchen Intentionen auf die letztliche Praxis zu schließen wagen kann. Der dem zweiten Satz vorgeschaltete Nebensatz lautet: „Geht man aber von der Vorstellung aus [...]".

Die Frage, die sich hier dringend stellt, ist, wie der Wandel von der einen zur anderen Vorstellung zustande kommt. Das Zitat suggeriert, es bedürfe lediglich einer Umschaltung vom alten Kulturbegriff auf den neuen. Ignoriert wird dabei die Prozessualität des Wandels, der notwendig in kultureller Praxis, d.h. performativ erfolgen muss. In der Idee des simplen Umschaltens vom einen auf den anderen Kulturbegriff trägt

Welschs Text die Neigung zum Euphemismus im Blick auf Norm und Empirie bereits in sich.

Wenn wir – aus Interesse an dem neu eröffneten Reflexionsraum – den Transkulturalitätsbegriff trotz der genannten Risiken verwenden, müssen diese mittels des Abgleichs mit Ähnliches fokussierenden Begriffen (z.B. Hybridität, beyond, dritter Ort, in-betweeness) sowie mittels der Analyse kultureller Selbstzeugnisse und pädagogischer Praxen kritisch bearbeitet werden. Für solche pädagogische Forschung ist von zentraler Bedeutung, dass die Transformation von Identität wie von Kultur nicht als Umschalten, sondern als Prozess begriffen wird, der nur unter Berücksichtigung der Ebene des Performativen eingeholt werden kann. „Die Bedingungen kultureller Bindung", darauf weist auch Bhabha (2000, S. 3) hin, „[…]ergeben sich performativ. Die Repräsentation von Differenz darf nicht vorschnell als Widerspiegelung vorgegebener ethnischer oder kultureller Merkmale gelesen werden, die in der Tradition festgeschrieben sind. Die gesellschaftliche Artikulation von Differenz ist aus der Minderheitenperspektive ein komplexes, fortlaufendes Verhandeln, welches versucht, kulturelle Hybriditäten zu autorisieren, die in Augenblicken historischen Wandels aufkommen." Pädagogisch notwendig ist dementsprechend ein je verhandelbarer und zu verhandelnder Kulturbegriff, dessen Geltungsbereich im Wesentlichen auf die betreffende Praxis, d.h. relativ stark einzuschränken wäre. Die pädagogische Praxis ist selbst als Kultur zu erforschen und zu begreifen, in der normative Standards und empirische Befunde der Beteiligten eine gemeinsam zu gestaltende Gemengelage bilden.

Anmerkung

1 Die folgenden Zitate entstammen, wenn nicht anders vermerkt, dieser ca. 140seitigen Dokumentation, die keine Seitenangaben enthält.

Literatur

Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt 2003.

Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt 1985.

Bhabha, H. K.: Die Verortung der Kultur. Tübingen 2000.

Bolscho, D.: Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, A. (Hg): Transkulturalität und Identität. Frankfurt 2005, S. 29 – 38.

Borrelli, M. (Hg.): Interkulturelle Pädagogik. Baltmannsweiler 1986.

Borrelli, M. /Hoff, G. (Hg.): Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich. Baltmannsweiler 1988.

Breidbach, S.: Transkulturalität. Paradigma für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Eckert, J./ Wendt, M. (Hg): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt 2003, S. 219 – 234.

Bundeszentrale für politische Bildung (BfpB): Zuhause ist einfach, wo ich lebe. Original-Interviews in voller Länge. Bonn 2003, (ca. 140 Seiten, enthält keine Seitenzahlen).

Datta, A. (Hg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt 2005.

Dickopp, K. H.: Begründungen und Ziele einer interkulturellen Erziehung – Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In: Borrelli, M. (Hg.): Interkulturelle Pädagogik. Baltmannsweiler 1986, S. 37 – 48.

Eckert, J./Wendt, M. (Hg.): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt 2003.

Gogolin, I.: Über das Erlangen der Fähigkeit zur Anerkennung des Anderen im Bildungsgang. In: Beillerot, J./Wulf, C. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Münster 2003, S. 292 – 301.

Gogolin, I.: Erziehungswissenschaft und Transkulturalität. In: Göhlich, M. u.a. (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Weinheim 2006, S. 31 – 43.

Gogolin, I./Krüger-Potratz, M.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen 2006.

Göhlich, M.: Europaschule – Das Berliner Modell. Beiträge zu zweisprachigem Unterricht, europäischer Dimension, interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung. Neuwied 1998.

Göhlich, M.: Performative Äußerungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hg.): Grundlagen des Performativen. Weinheim 2001, S. 25 – 46.

Göhlich, M.: Zweisprachigkeit, Interkulturalität und supranationale Identität. In: Ev. Akademie (Hg.): Mehrsprachigkeit. Protokolldienst Bad Boll 31 (2002), S. 11 – 16.

Göhlich, M.: Über die Nation hinaus. Supranationalität und Schulentwicklung am Beispiel Europaschule. In: Beillerot, J. /Wulf, C. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Münster 2003, S. 279 – 291.

Göhlich, M./Leonhard, H./Liebau, E./Zirfas, J. (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim 2006.

Gomolla, M./Radtke, F.O.: Institutionelle Diskriminierung. Opladen 2002.

Holzbrecher, A.: Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen 1997.

Küster, L.: Der Gegensatz ‚Transkulturalität' und ‚Interkulturalität' aus Sicht der deutschen Erziehungswissenschaft – Anschlussmöglichkeiten für die Fremdsprachendidaktik? In: Eckert, J./ Wendt, M. (Hg.): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt 2003, S. 41 – 52.

Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Opladen 1995.

Said, E.W.: Orientalismus. Frankfurt 1981.

Said, E.W.: Kultur, Identität und Geschichte. In: Schröder, G./ Breuninger, H. (Hg.): Kulturtheorien der Gegenwart. Frankfurt 2001, S. 39 – 58.

Schöfthaler, T.: Multikulturelle und transkulturelle Erziehung. In: International Review of Education 1984, S. 11 – 24.

Uzarewicz, C.: Warum kultursensible Pflege? In: Kampagne für eine kultursensible Altenpflege. Dokumentation der Fachtagung für Führungskräfte in der Altenpflege. Hg. v. Arbeitskreis ‚Alt werden in der Fremde' und der Stelle für interkulturelle Arbeit im Sozialreferat der Stadt München. München 2005, S. 7 – 17.

Welsch, W.: Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie (1992) Mai 2, S. 5 – 20.

Welsch, W.: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt 1995a .

Welsch, W.: Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch. 45(1995b)1, S. 39 – 44.

Welsch, W.: Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, I./Thomsen, Ch. (Hg.): Hybridkultur. Köln 1997, S. 67 – 90.

Dr. Michael Göhlich, Jg. 1954, Studium der Erziehungswissenschaft, Politologie und Psychologie an der FU Berlin, 1993 Promotion an der FU Berlin, 2001 Habilitation. Seit 2002 Professor für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen- Nürnberg. Arbeitsgebiete: Allgemeine Pädagogik, Historische Pädagogik, Schulpädagogik, Organisationspädagogik.

Paul Mecheril/Louis Henri Seukwa

Transkulturalität als Bildungsziel?
Skeptische Bemerkungen

Zusammenfassung: Die Autoren untersuchen ‚Transkulturalität' als begriffliches, empirisches und normatives Paradigma und weisen aus migrationswissenschaftlicher Perspektive auf Grenzen und Einseitigkeiten des Paradigmas hin. Vor dem Hintergrund dieser Kritik wird als Bildungsperspektive der Frage nachgegangen, wem die Transzendierung kultureller Grenzen zugestanden wird und welche Formen der Überschreitung kultureller Grenzen als legitime und respektable Formen gelten.

Abstract: The authors examine the concept of 'trans-culturalism', treating it as a conceptual, empirical and normative paradigm, pointing out its limits and one-sidedness from a migration scientist's perspective. With this as a critical background, and from an educational point-of-view, they question who is entitled to transcend cultural boundaries and which forms of transgression can be accepted as legitimate and acceptable.

Es gibt kaum eine andere erziehungswissenschaftliche Disziplin, die so sehr um ihren Namen und damit, im doppelten Sinne, um sich selbst ringt, wie die Interkulturelle Pädagogik. Ausländerpädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Multikulturelle Pädagogik, Migrationspädagogik, Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft sind einige Bezeichnungen, unter denen pädagogische Paradigmen angesprochen sind, die auf die mit Migrationsbewegungen verknüpften Prozesse der Diversifizierung und Pluralisierung reagieren. Seit einiger Zeit findet sich in den pädagogischen Debatten um Migration, Heterogenität und Differenz ein relativ neuer Ausdruck: „Transkulturalität" (z.B. Bolscho 2005; Wieviorka 2003; Göhlich u.a. 2006). Mit diesem Begriff ist eine spezifische Diagnose über gegenwärtige Identitätsformationen verknüpft, ebenso wie eine spezifische pädagogische Aspiration. Das deskriptive wie das präskriptive Moment einer „transkulturellen Pädagogik" (Klinkhammer 2003) werden hierbei vor allem negativ in Absetzung von der Interkulturellen Pädagogik profiliert. Ihr wird vorgehalten, dass sie „trotz ihrer unbestrittenen Erfolge, gegenwärtiger Realität nicht mehr hinreichend gerecht wird, denn interkulturelle Pädagogik geht letzten Endes von einem Kulturverständnis aus, das Kulturen als ‚Inseln' begreift, zwischen denen es zu vermitteln gilt [...]" (Bolscho 2005, S. 29). Aus transkultureller Perspektive lautet somit die zentrale Kritik an der Interkulturellen Pädagogik und dem Multi- oder Interkulturalitätsparadigma überhaupt, dass ihr zentraler Referenzbegriff, „Kultur", nicht in der Lage sei, gegenwärtige Phänomene der Überschreitung kultureller Grenzen, der Vermischung und Hybridisierung zu erfassen, da der Kulturbegriff seiner Optik und Logik nach zur Vereinheitlichung von kulturellen Gebilden beitrage, welche jedoch viel eher als Gebilde der Differenz zu verstehen und insbesondere unter gegenwärtigen Bedingungen durch starke Vernetzungen und Überlagerungen gekennzeichnet seien.

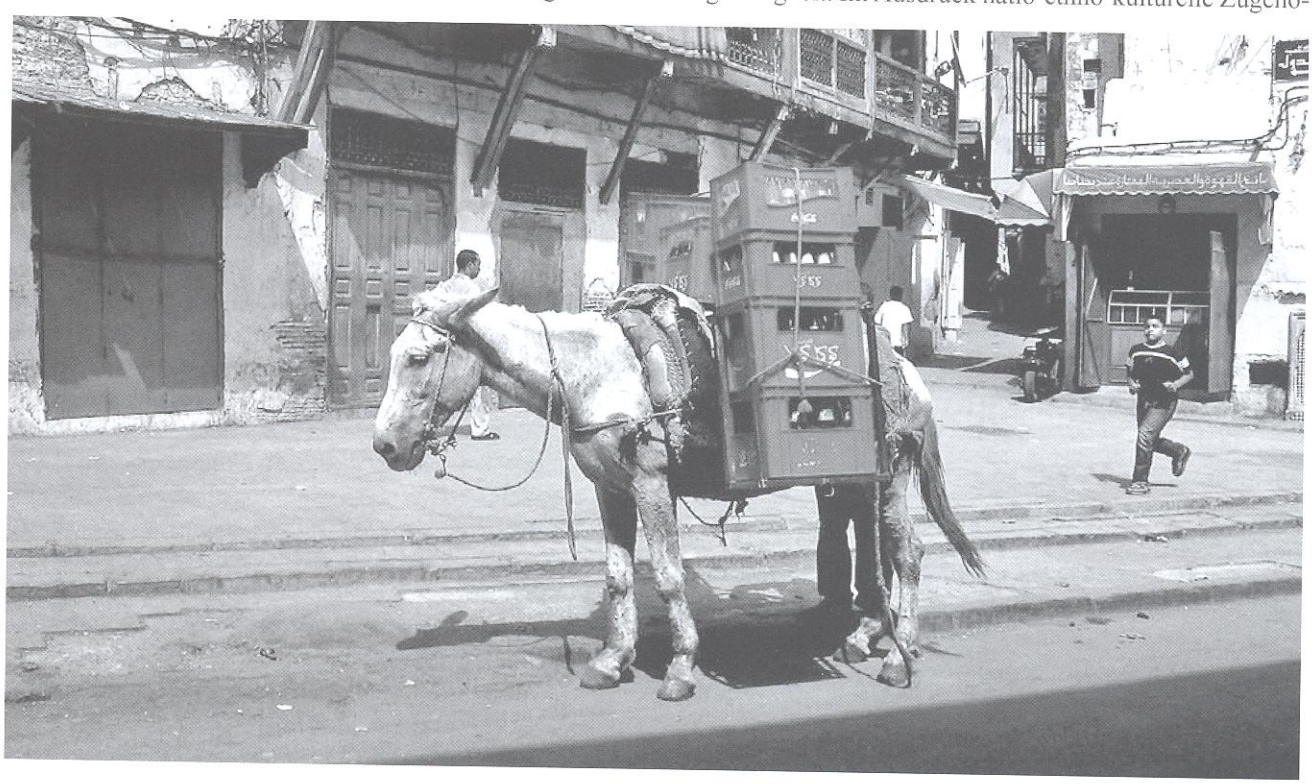
In nahezu keinem der pädagogischen Texte zu transkultureller Identität und Pädagogik fehlen Hinweise auf die von Wolfgang Welsch Mitte der 1990er Jahre erstmals formulierten Ausführungen zu Transkulturalität. Da der Bezug auf diese Ausführungen in der pädagogischen Debatte durchweg affirmativ ist, kann behauptet werden, dass die Ausführungen von Welsch die zentrale Referenz einer transkulturell akzentuierten pädagogischen Orientierung darstellen. Wo also die Ausführungen von Welsch an Grenzen gelangen, da gelangt zugleich die Transkulturelle Pädagogik an ihre Grenzen. Welsch kritisiert am von ihm klassisch genannten Kulturbegriff im Wesentlichen drei Aspekte: die behauptete Homogenität und Einheitlichkeit der Kultur (diese gelte empirisch gerade heute unter Bedingungen von allseitiger und vielfältiger Grenzüberschreitung nicht), die „völkische" Fundierung von Kultur und schließlich die begriffsarchitektonisch für den Erhalt der Einheit der (eigenen) Kultur erforderliche Imagination des Außen und des Fremden (das in der Logik des klassischen Kulturverständnisses ebenfalls homogen und „völkisch" fundiert gedacht werde und werden müsse). „Zusammengefaßt: Das klassische Kulturmodell ist nicht nur deskriptiv falsch, sondern auch normativ gefährlich und unhaltbar. Der Abschied von diesem Konzept ist in jeder Hinsicht angezeigt. Heute gilt es, die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken [...]" (Welsch 1997).

Was zu der von Welsch formulierten Kritik an dem homogenisierenden, essentialisierenden und exotisierenden Kulturverständnis gesagt werden muss, nämlich, dass sie überzeugt, kann mit Bezug auf die von ihm angeführte Alternative „Transkulturalität" nicht gleichermaßen behauptet werden. Auf zumindest drei Ebenen sind Einwände angebracht, die zugleich Einschränkungen einer „transkulturellen Pädagogik"

und des von ihr privilegierten hybriden Identitätskonzepts darstellen.

Begriffliche Unklarheiten des Transkulturellen

Da das Transkulturelle aus unterschiedlichen Kulturen [sic!], ihrer Überlagerung und Kreuzung, Vermischung und Verschiebung resultiert, müssen diese Kulturen begriffslogisch irgendwie „prätranskulturell" gefasst sein. Ansonsten würde das Wort transkulturell keine neue und andere Qualität gegenüber dem Kulturellen anzeigen. Mit dieser Absetzung führt aber die Kritik am statischen und vereinheitlichenden Kulturbegriff im Transkulturalitätsbegriff nicht zu einer Überwindung, sondern zur „Vervielfachung" der statischen Kultur. Auch um der in Texten zu „ transkulturellen Kulturen" enthaltenen Figur einer modernistischen (Höher-)Entwicklungslogik entgegenzuwirken, macht es Sinn, Kulturen per se als Konglomerat von Unterschieden, als Ensemble von Variationen und Widersprüchen, als Einheiten der Differenz zu verstehen. Wie kulturelle Gebilde das Problem von „Einheit" und „Differenz" handhaben, eher zugunsten der Differenz oder eher zugunsten der Einheit, dies stellt eine wichtige Untersuchungsperspektive dar. Vorgelagert ist dieser Perspektive aber das grundlegendere Interesse an der Frage danach, was sinnvoller Weise unter „kulturellem Gebilde" verstanden werden kann. Was also ist eine transkulturelle oder nur kulturelle Kultur, wo sind ihre Grenzen und wie erkennen wir, immer Angehörige zumindest der szientifischen Kultur, eine Kultur, ohne darin allein unseren eigenen (trans-)kulturellen Identifizierungsmustern auf den Leim zu gehen? Diesen methodologischen Fragen wäre genauer nachzugehen, wenn man Transkulturalität nicht nur behauptet, sondern auch über den (trans-)kulturellen Ort nachdenkt, von dem aus Transkulturalität behauptet wird. Weiterhin sind alle Einwände gegen die Interkulturelle Pädagogik auch für die „Transkulturelle Pädagogik" bedeutsam, zumindest dann, wenn man sich nicht allein auf die Kritik an der Interkulturellen Pädagogik beschränkt, die im Transkulturalitäts-Paradigma rezipiert wird, sondern sich ferner dem Problem des Kulturalismus zuwendet. Dieses betrifft aber nun Interkulturelle wie Transkulturelle Pädagogik gleichermaßen. Die kulturalistische Reduktion sozialer Verhältnisse ist der Interkulturellen Pädagogik vielfach vorgeworfen worden. Damit ist im Wesentlichen die Kritik an der Vorrangstellung des Kulturellen im „interkulturellen Blick" gemeint, die suggeriert, dass mit Bezug auf die Lebenssituationen, Identitätspositionen und Teilhabechancen von Personen (mit oder ohne „Migrationshintergrund") „kulturelle Verhältnisse" die zentrale analytische Dimension der Erhellung von Situationen, Positionen und Chancen Einzelner sei. Die Kritik an dieser zumindest einige „interkulturelle" Ansätze charakterisierende Annahme ist nun aber auch für Ansätze gültig, die mit einem vermeintlich raffinierteren Kulturbegriff arbeiten, denn: (Trans-)Kulturalisierung bleibt Kulturalisierung. Wer in einer mit Bezug auf begriffliche Präferenzen zurück genommenen, man könnte sagen: wer scholastisch abstinent auf Identitäten und Unterschiede in der Migrationsgesellschaft schaut, wird feststellen, dass „kulturelle Differenz/Identität" zwar eine bedeutsame Dimension ist, die Beschränkung pädagogischen Deutens und Handelns auf diese Dimension allerdings unangemessen ist. Nicht „Kultur" (und „kulturelle Differenz") verstehen wir somit als zentralen Bezugspunkt einer Pädagogik der Migrationsgesellschaft, sondern Zugehörigkeit (und Zugehörigkeitsverhältnisse), genauer „natio-ethno-kulturelle" Zugehörigkeit. Im Ausdruck natio-ethno-kulturelle Zugehö-



© Abdelghani Faqir; www.fotolia.de

(i. S. v. mehr als eine Welt; oder i. S. v. mehr als eine Welt der Welten, die als respektable/vermarktbare Welten gelten) bleibt die Frage offen, wer das „man" ist, das sich an diesen Orten aufhält. Respektable Orte des Transkulturellen sind exklusive Orte. Es gibt sozialwissenschaftlich und soziologisch benennbare Gruppen, die sich an Orten wie Mammoth nicht aufhalten, die niemals Romane von Salman Rushdie lesen, geschweige denn bei der Lektüre dieser transkulturellen, das Hybride feiernden Texte ein Vergnügen empfinden werden. Anders formuliert: Die äußeren wie „inneren" (habituellen, verleiblichten) Grenzen des Zugangs zu respektabler Transkulturalität müssen als Limitationen einer Ordnung verstanden werden, die produktiv in Bezug auf Ungleichheit ist. Sie vergibt Privilegien, auf denen transkulturelle Handlungsfähigkeit und Souveränität (um die es Welsch geht) gründet, systematisch unterscheidend. Aus diesem Grund trifft man an Orten wie Mammoth zwar hin und wieder auf „eine/n Deutsche/n", selten jedoch auf jemanden aus Deutschland, dessen Eltern der Gastarbeitergeneration angehören.

Der dritte Typ der Bemächtigung/des Ausschlusses in der und durch die Praxis Hybridität/Transkulturalität, den wir ansprechen möchten, verhält sich komplementär zum zweiten Typ: Es gibt respektable und missachtete Formen der Transkulturalität, legitime und illegitime Formen. „Die Gründe für das Scheitern ausländischer Jugendlicher auf dem Ausbildungsstellenmarkt", so schreibt die Beauftragte der Bundesregierung für Migration in ihrem Bericht (2005, S. 62f.), „werden meist in der Person selbst gesucht und auf unzureichende Sprachkenntnisse, falsche Berufswahl, mangelndes Interesse etc. zurückgeführt. Für einen Teil der Jugendlichen mag dies auch zutreffen. Ein erheblicher Teil verfügt jedoch über gute Schulabschlüsse, ist zweisprachig und bikulturell aufgewachsen, hat eine hohe Bildungsmotivation und ist dennoch beim Übergang in eine berufliche Ausbildung im Vergleich zu Deutschen benachteiligt." Zweisprachigkeit, Bi- und Transkulturalität gelten in einer vielfältig – z.B. durch monokulturell ausgerichtete (Bildungs-) Institutionen – diskriminierenden Gesellschaft nicht allein als Ressourcen. Die Überschreitung von Zugehörigkeitsgrenzen fordert die Ordnung der Zugehörigkeit immer auch heraus (vgl. Mecheril 2003b). Die Veränderung der Ordnung dadurch, dass ihre Grenzen befragt und problematisiert werden, ist das eine, womit wir rechnen können; die Stärkung der Grenzen und der Ordnung das andere. Dem Welschen Ansatz folgend spricht Ulrich Beck vom kosmopolitischen Blick: „In einer Welt globaler Krisen und zivilisatorisch erzeugter Gefahren verlieren die alten Unterscheidungen von innen und außen, national und international, Wir und die Anderen ihre Verbindlichkeit, und es bedarf eines neuen, kosmopolitischen Realismus, um zu überleben" (Beck 2004, S. 25). Die Behauptung, dass Unterscheidungen von „Wir" und „die Anderen" (Beck), von „Eigenkultur" und „Fremdkultur" (Welsch) irrelevant seien, ist angesichts der Kämpfe, die militärisch und politisch, aber auch alltagsweltlich um „das Eigene", um die Bewahrung des (natio-ethno-kulturellen) „Wir" geführt werden, erstaunlich. Die These kann nur deshalb so unrelativiert formuliert werden, weil sowohl Beck als auch Welsch eine empirische Einschränkung vornehmen, die konzeptionell folgenreich ist: Sie betrachten gewisse empirisch beobachtbare Verhältnisse nicht (zum Beispiel solche, die für Flüchtlinge oder für rassistisch Diskreditierbare gelten). Damit erliegen sie der intellektualistischen (und an bestimmten Stellen „weißen") Voreingenommenheit, die den Diskurs um „hybrid" und „transkulturell" narzisstisch kennzeichnet: „Es ist leicht, die Hybridität des postmodernen Migrantensubjekts zu preisen, des ‚Nomaden', der keine besonderen Bindungen mehr hat, frei zwischen unterschiedlichen Kulturkreisen flottiert usw. usf. Leider werden dabei zwei ganz verschiedene soziopolitische Ebenen verdichtet: einerseits der kosmopolitische Akademiker aus der Oberschicht oder der gehobenen Mittelklasse, der stets mit dem richtigen Visum ohne Probleme die Grenzen überquert, um seinen (finanziellen oder akademischen) Geschäften in unterschiedlichen Ländern nachzugehen und sich dabei der Differenzen erfreut; auf der anderen Seite der Arbeits(im)migrant, den Armut oder (ethnische, religiöse) Gewalt aus seiner Heimat vertrieben haben und für den die gelobte ‚Hybridität' die sehr spürbare, traumatische Erfahrung bezeichnet, sich nie richtig niederlassen und seinen Status legalisieren zu können" (Zizek 1999, S. 155). Es muss also empirisch genauer gefragt werden, für wen, wie Beck dies totalisierend behauptet, „die alten Unterscheidungen von innen und außen, national und international, Wir und die Anderen" ihre Verbindlichkeit verlieren (können) und wer mit der Unüberwindbarkeit dieser Unterscheidungen konfrontiert ist. Hier zeichnet sich ein anderes Konzept von „Transkulturalität als Bildungsziel" ab. Das Ziel einer nicht kulturalistischen transkulturellen Bildung bestünde darin, ein Bewusstsein darüber zu vermitteln, wem zugestanden ist, die Unterscheidung zwischen „innen" und „außen" zu transzendieren und wem nicht.

© Michal Rozanski; www.fotolia.de

Präskriptive Naivität des Transkulturellen

Das Überschreiten nationaler, kultureller, ethnischer, physiognomischer Grenzen, die Ausbildung von Identitätsformen im Überschreiten und an der Grenze ist zweifellos von hegemonialen Strukturen vermittelt. In diesen Strukturen bilden sich Identitäten, die den Index des Hegemonialen tragen. Allerdings gehen auch inferiore und subalterne Identitätspositionen mit Gestaltungs- und Entwicklungspotenzialen einher. Wenn man die Problematik der Transkulturalität und Identität aus dieser Perspektive betrachtet, dann stellt sich angesichts der oben angesprochenen Machtkonstellationen und Mechanismen, die die Identitätsbildung strukturieren, die Frage, wie Selbstentfaltung bzw. die Neugestaltung der eigenen Identität unter Bedingungen von Dominanz und Subalternität zu denken ist. Auf welche Ressourcen kann die Dominierte zurückgreifen, um sich gegen und aufgrund ihrer im Machtfeld unterlegenen Position als Subjekt zu behaupten?

In kaum einem anderen (migrations-)politischen Bereich fällt der Machtanspruch bzw. die Machtausübung des Staates so deutlich aus wie im Asyl- und Flüchtlingsbereich. Wie durch Untersuchungen über ihre Bildungskarriere gut dokumentiert, ist geflüchteten Menschen, die nicht bzw. noch nicht in einem formalen Asylverfahren als Verfolgte anerkannt worden sind, der Zugang sowohl zu beruflicher Bildung als auch zum Schulbesuch bis zur Ebene des Abiturs praktisch verschlossen. Dies geschieht mittels sämtlicher Reglementierungen und Kodifizierungen gesetzlicher Art – seien sie länder- oder bundesrechtlicher Art – die eine listige Verflechtung des Arbeitserlaubnisrechts, des Asylverfahrens- und Asylbewerberleistungsgesetzes mit der Reglementierung im gesamten formellen Bildungssektor in Deutschland darstellen (vgl. Seukwa 2006; Schroeder/Seukwa 2005; Neumann u. a. 2003). Hinzu kommt die Tatsache, dass die Konsequenzen dieser restriktiven Gesetze und die damit verbundenen Praktiken für eine erfolgreiche Realisierung der Flucht- bzw. Integrationsprojekte dieser spezifischen Gruppe von Migrantinnen und Migranten im öffentlichen Diskurs ausgeblendet werden. Dadurch wird die diskursive Konstruktion ihrer Identitäten als „Kriminelle", „Faulenzer", „Profiteure" etc. erst ermöglicht. Auch wenn die legalen bzw. strukturellen Mechanismen ihrer Benachteiligung denen bekannt sind, die – unter anderem Sozialarbeiterinnen bzw. Sozialarbeitern und anderen „Helfenden" – einen Einblick in die Realität der Lebenslage und Lebenswelt von Flüchtlingen haben wird ihnen durch den redundanten Opfer-Diskurs ihrer „Schützer" häufig eine Opferidentität aufgedrängt.

Es ist eine durch Forschungen gut etablierte Erkenntnis, dass trotz der äußerst ungünstigen Position im Machtfeld des Aufnahmelandes, eine nicht zu vernachlässigende Zahl von Flüchtlingen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus es dennoch schafft, ihre Bildungskarriere erfolgreich zu gestalten. Auf diese Weise entziehen sie sich nicht nur den ihnen zugeschriebenen Identitäten, sondern entwickeln auch durch Formen der Selbstgestaltung in der Auseinandersetzung mit repressiven Strukturen und hegemonialen Diskursen eine spezifische Identitätsposition, die als Habitus der Überlebenskunst bezeichnet werden kann (vgl. Seukwa 2006). Die mit dieser Macht der Unterlegenen verbundenen Widerstandsaktionen, die mögliche Ausdrucksformen des Habitus der Überlebenskunst bilden, stellen sich in der biographischen Erzählung von Meme in einer spezifischen Weise dar.

In dem Interview mit Meme, in dem der Jugendliche ausführlich über seine schwierige Lebenslage berichtet, die vor allem mit seinem Status als geduldetem Flüchtling afrikanischer Herkunft einhergehenden strukturellen bzw. legalen Barrieren sowie rassistischen Diskriminierungen verbunden ist, werden einige Typen von Handlungsweisen zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten ersichtlich, die sich wie folgt stichwortartig zusammenfassen lassen (Seukwa 2006): äußeren Schwierigkeiten als Herausforderung begegnen; optimale Nutzung der Bildungszeit; die Kunst, die Gelegenheit zu nutzen; die Kunst des Weitermachens in Ungewissheit; soziale Kontakte als (Re-) Stabilisierungsfaktor in Zeiten der Verzweiflung; das Vertrauen der Vorsicht unterordnen; die Dialektik des Geschlossenen und des Offenen oder die Kunst des Zukunftsentwurfs in der absoluten Ungewissheit; realistische Zielsetzung oder die Träume den Plänen unterordnen; den Widrigkeiten des Lebens trotzen. Die hier angesprochenen Handlungsformen verweisen auf vielfältige Mikroprozesse, die fragmentiert und über jene Operationen verteilt sind, die Jugendliche unternehmen, um bei ihren schulischen Fortschritten Hindernisse verschiedenen Typs zu überwinden. Diese Mikroprozesse, deren wesentliches Kennzeichen darin besteht, unauffällig zu sein, da sie immer auf bestimmte Anlässe und über die subversiven Handlungen verstreut, also auf versteckte Details bezogen sind, fügen sich in transgressiver Weise in das in seinen Auswirkungen repressive System des Asylrechts und der symbolischen Ausgrenzung ein. Memes Handlungsweisen folgen einer Reihe von Taktiken, die ebenso viele Arten darstellen, repressive Maßnahmen spielerisch zu umgehen. Als eine beeindruckende

Meme ist 1997 als Liberianer im Alter von 14 Jahren nach Deutschland geflohen. Sein Antrag, als politischer Flüchtling anerkannt zu werden und Asyl zu erhalten, wird im gleichen Jahr (November 1997) abschlägig beschieden. Seither lebt er im Status der Duldung in Deutschland. Seine Bildungslaufbahn kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Von Oktober 1997 bis Juli 1998 besucht er ein Berufsvorbereitungsjahr für Migranten an einer Gewerbeschule. Zwischen 1998 und 2000 absolviert er eine zweijährige Berufsfachschule an einer Handelsschule, die er mit einem Realschulabschluss abschließt. Von 2000 bis 2002 besucht er die Fachoberschule für Wirtschaft und Verwaltung, wo er das Fachabitur erwirbt. Seit dem Sommersemester 2003 ist er für das Studium zum Wirtschaftsingenieur in einer deutschen Universität eingeschrieben. Er ist Muslim. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 19 Jahre alt. Er leidet unter post-traumatischen Erfahrungen, die mit seinen Bürgerkriegserlebnissen in seinem Heimatland Liberia zusammenhängen. Deshalb nimmt er in einer christlichen Einrichtung, die sich auf die Unterstützung von Asylbewerbern spezialisiert hat, an einer Therapie teil (vgl. Seukwa 2006).

subversive „Gebrauchsanweisung" für den Umgang mit den repressiven Technologien der Macht charakterisieren diese Mikroprozesse die subtile und hartnäckige Aktivität sowie den Widerstand eines Subjektes. Dieses ist das Subjekt seines Wollens und Handelns, aber nicht des Könnens, weil es weder einen Ort noch eine „Eigenheit" hat, also „sich im Netz der etablierten Kräfte und Vorstellungen zurechtfinden muss" (de Certeau 1988, S. 60). Die List des Überlebens ist durch und durch pragmatisch und dann, wenn die List gelingt, ein ansehnliches Geschick. „Man muss mitmachen, indem man etwas damit macht. Bei diesen Kriegslisten gibt es so etwas wie die Kunst, einen Coup zu landen, gewissermaßen ein Vergnügen daran, die Regeln einer aufgezwungenen Umwelt auf den Kopf zu stellen" (ebd.).

Die mit dieser Kunst des Überlebens verbundenen Handlungen machen deutlich, dass auch Menschen, die in extrem freiheitsberaubenden Bedingungen leben, handlungsfähig bleiben und werden (können). So sind die in Gang gesetzten Mikroprozesse schließlich als eine Poetik transgressiver Freiheit zu verstehen, die Subjektivität immer in Relation zu Machtstrukturen setzt und auch versetzt. Die Bedingungen der Transgression, die Bedingungen also, die bedeutsam dafür sind, dass Menschen sich so in sie als Fremde ansprechende natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsräume „einfädeln" können, dass sich Grundlagen der Gestaltung von (Selbst-) Bildungsprozessen ausbilden, sind nicht einfach gegeben, sondern prekär. Zuweilen gelingt das transgressive Einfädeln, zuweilen nicht. Die Analyse dieser Bedingungen, eine Kritik dieser Bedingungen sowie ihre Veränderung ist das Anliegen einer Pädagogik, die Transkulturalität nicht schlicht als Bildungsziel behauptet.

Wenn wir uns fragen, was aus welchem Grund eine angemessene Orientierung für pädagogisch nahe gelegte Bildungsprozesse darstellt, dann präferieren wir eine Antwort, die nicht den Wert der Bildungsgüter, der symbolischen Sachen an sich betont, sondern sich an dem orientiert, was Menschen auszeichnet: ihre soziale, intellektuelle, ästhetische, kulturelle Handlungsfähigkeit. Anders formuliert: Um Bildungsgüter geht es nicht ihrer selbst, sondern der Menschen wegen. Wir lesen also Texte von W. Goethe, R. Tagore oder V. Woolf nicht, weil diese Texte an sich einen Wert haben, sondern weil wir glauben, dass durch die Auseinandersetzung mit diesen Texten bei Menschen eines bestimmten Zusammenhangs angemessene Prozesse der Selbst- und Weltverhältnissetzung zumindest potentiell stattfinden können. Wir machen das Überschreiten von kulturellen Grenzen (was immer sie voneinander abgrenzen) nicht deshalb attraktiv, weil das Überschreiten als solches einen Wert darstellt, sondern weil es als solches oder in seinen Ergebnissen für die Menschen wertvoll ist. Unter einer in dieser Weise pragmatistischen (und nicht kulturalistischen) Bildungsperspektive wäre die Ermöglichung von Handlungsfähigkeit der Maßstab, an dem Bildungsziele zu formulieren sind. Selbst, wenn wir die begrifflichen Schwierigkeiten einklammern und die deskriptive Eingeschränktheit des Konzeptes nicht weiter beachten, ist Transkulturalität nicht an sich ein Bildungsziel. Viel eher geht es um die Frage, wer von Transkulturalität, von kultureller Vernetzung und Hybridität profitiert und wer nicht. Es kommt eben nicht darauf an, Kulturen jenseits von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken und zur transversalen Vernunft zu befähigen, wie Bolscho im Anschluss an Welsch formuliert (2005, S. 30). Vielmehr kommt es darauf an zu fragen, wem es zugestanden und ermöglicht ist und wem nicht, Kulturen jenseits von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken und zu leben. Die strukturelle Situation von Flüchtlingen zeigt, dass das Lob der Transkulturalität (kulturellen) Milieus vorbehalten ist, die über legitimes kulturelles, juristisches und womöglich auch physiognomisches Kapital verfügen. Dass man sich im Zuge dieser Kritik aber vor einer naiven Viktimisierung und Vergegenständlichung der Anderen hüten sollte, davor warnt uns Memes Kunst.

Literatur

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtling und Integration: Bericht über die Lage der Ausländer und Ausländerinnen in Deutschland. Berlin 2005.

Beck, U. (Hg.): Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt a. M. 2004.

Bolscho, D.: Transkulturalität. Ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Asit Datta (Hg.): Transkulturalität und Identität. Frankfurt a. M. 2005, S. 29 – 38.

Certeau, M. de: L'invention du quotidien I Arts de faire. Paris 1990.

Göhlich, M./Leonhard, H.-W./Liebau, E./Zirfas, J. (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim 2006.

Ha, K. N.: Der Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Bielefeld 2005.

Klinkhammer, G.: Transkulturelle Pädagogik und Begegnung mit Religionen: Berührungspunkte und Konfliktfelder, IZA Migration und Soziale Arbeit, (2003) 3/4, S. 102 – 106.

Mecheril, P.: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster 2003a.

Mecheril, P.: Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität. Wien 2003b.

Neumann, U./Niedrig, H./Schroeder, J./Seukwa L. H.: Lernen am Rande der Gesellschaft: Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster 2003.

Seukwa, L. H.: Der Habitus der Überlebenskunst: Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster 2006.

Schroeder, J./Seukwa, L. H.: Was bleibt? Qualifizierungsoffensive für Asylbewerberinnen und Flüchtlinge in Hamburg. Evaluationsbericht. Hamburg 2005.

Welsch, W.: Transkulturalität. In: Universitas. Orientierung in der Wissenswelt. Deutsche Ausgabe, 52(1997)607, S. 16 – 24.

Wieviorka, M.: Kulturelle Differenzen und Identitäten. Hamburg 2003.

Zizek, S.: Das Unbehagen im Multikulturalismus. In: Kossek, B. (Hg.): Gegen-Rassismen: Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen. Hamburg 1999, S. 151 – 166.

Dr. Paul Mecheril, Hochschuldozent an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Lehr- und Forschungsschwerpunkte u.a.: Interkulturelle Bildung; Migrationsforschung; Methodologie und Methode interpretativer Forschung. Einige jüngere Buchveröffentlichungen: Prekäre Verhältnisse (2003); Politik der Unreinheit (2003); Einführung in die Migrationspädagogik (2004); Qualitative Methoden im erziehungswissenschaftlichen Studium (2005; hg. mit Ch. Thon, B. Dausien D. Rothe); Cultural Studies und Pädagogik (2006; hg. mit Monika Witsch); Die Macht der Sprachen (2006; hg. mit Thomas Quehl); Re-Präsentationen (2007; hg. mit A. Broden).

Dr. Louis Henri Seukwa, Lehrbeauftragter am Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und Wissenschaftlicher Angestellter im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt/M. Arbeitsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, Resilienz- und Bildungsforschung unter Bedingungen von Flucht und Asyl. Letzte Buchveröffentlichung: Der Habitus der Überlebenskunst (2006).

Gerald Faschingeder

„Stell dir vor, es ist Kultur, und keiner geht hin!“

Kultur und Entwicklung als Ignoranzverhältnis im Horizont der Transkulturalität

Zusammenfassung: Der Autor plädiert für einen dynamischen Kulturbegriff und arbeitet Hegemonialistätsvorstellungen im Kulturdiskurs heraus. Transkulturalität begreift er in diesem Zusammenhang als Begrenzung und Chance zugleich.

Abstract: The author advocates a dynamic term of culture and develops hegemonic conceivabilities in the cultural discourse. In this context he understands transculturality to be a restriction and opportunity at the same.

Kultur war und ist stets als Stiefkind des Entwicklungsdiskurses behandelt worden. Kultur und Entwicklung ist ein Sonderthema für Erweiterungsstudien der eigentlichen Entwicklungsarbeit, wie etwa auch die Frage nach Nachhaltigkeit oder Genderrelevanz. Dennoch gibt es eine sehr lange Debatte um die Rolle von Kultur in Entwicklungsprozessen, die eigentlich so alt ist wie die Entwicklungsidee selbst. Wenn wir wollen, können wir sie bereits in Reflexionen zu interkulturellen Begegnungen ausfindig machen, lange, bevor überhaupt von Entwicklung die Rede war. Mission und Kolonialunternehmungen kamen immer nur zeitweilig ohne ein Nachdenken über die Rolle von Kultur aus.

Stellt uns nun das Konzept der Transkulturalität vor neue Herausforderungen, wenn wir auf das alte Thema von Kultur und Entwicklung blicken? Soweit ich bislang die Diskussion zur Transkulturalität überblicke, sehe ich darin zum einen den Versuch, eine herkömmliche Verwendung des Kulturbegriffes in Frage zu stellen, damit eine radikalere Kulturkritik zu betreiben als gewohnt; zum anderen aber kann ich im Transkulturalitätsdiskurs nicht viel anderes als eine Weiterführung des Kulturdiskurses entdecken, der ja die Reflexion über die Kanten und Brüche der eigenen Kultur immer schon mit einschloss.

Der Begriff wurde wesentlich von Wolfgang Welsch geprägt. Seine Verständnis von Transkulturalität geht von einer Kritik an herkömmlichen Kulturkonzepten aus: „Die heutigen Kulturen entsprechen nicht mehr den alten Vorstellungen geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen. Sie sind durch eine Vielfalt möglicher Identitäten gekennzeichnet und haben grenzüberschreitende Konturen. Das Konzept der Transkulturalität beschreibt diese Veränderung. Es hebt sich ebenso vom klassischen Konzept der Einzelkulturen wie von den neueren Konzepten der Interkulturalität und Multikulturalität ab“ (Welsch 1995a, S. 1). Interkulturalität wie Multikulturalität gingen, so Welsch, davon aus, dass Kulturen geschlossene Einheiten darstellen, „Kugeln“, wie es Herder formuliert hat. Demgegenüber zielt das Konzept der Transkulturalität „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“ (Welsch 1995a, S. 4).

Was neu ist am Transkulturalitäts-Konzept, kann man ermessen, wenn man sich vergegenwärtigt, was bislang alles unter Kultur verstanden wurde. Dabei muss man auch berücksichtigen, welchen Blick auf Entwicklung ein kritischer, historisch fundierter Kulturbegriff ohne Rede von Transkulturalität eröffnet.

Entwicklungszusammenarbeit ist immer interkulturell

Ein Spital im Norden Ghanas leidet unter einer etwas eigenartigen Auslastung. Es kommen nicht zu wenig Patientinnen und Patienten, sondern Leidende mit den falschen Problemen: Entweder handelt es sich bei den Krankheiten um Lappalien, oder die Patientinnen und Patienten stehen kurz vor dem Tod, kommen erst unheilbar krank ins Spital. Der Hintergrund des Problems ist ein interkultureller: Die Ärztinnen und Ärzte wissen nicht, dass die Einheimischen in dieser ländlichen Region ernsthafte Krankheiten als Problem des Kollektivs definieren und dieses für die Deutung der Krankheit sowie den Heilungsprozess zuständig ist. Kulturell anders ist auch die Deutung jeglicher ernsten Erkrankung als spirituelles Problem. Dafür ist das Spital aber schlecht gerüstet, das nach sogenanntem ‚westlichen‘ Verständnis betrieben wird, obwohl die Ärztinnen und Ärzte keine Weißen sind, sondern aus dem Süden des Landes kommen. Auch sie sind mit der regionalen Kultur

nicht ausreichend vertraut, waren doch die Bewohnerinnen und Bewohner des Südens über Jahrhunderte gewohnt, über den Norden zu herrschen. Im 18. und 19. Jahrhundert hatte der Norden Sklavinnen und Sklaven als Tribut an den Süden abzuliefern, die wiederum den Europäern verkauften wurden. Die Frage, die Menschen des Nordens verstehen zu wollen, stellte sich nie. Weshalb sollte man sie heute stellen? Die Struktur von Zentrum, Semiperipherie und Peripherie ist weiterhin bestimmend geblieben.

Das Beispiel soll nur grob illustrieren, worum es geht. Kennerinnen und Kenner der entwicklungspolitischen Praxis sind mit den Details vertraut: In Entwicklungsprozessen wird selten bis gar nicht interkulturell reflektiert. Viele handeln nach dem Motto: „Stell dir vor, es ist Kultur, und keiner geht hin". Dies hat mit der Kultur der Entwicklungszusammenarbeit als solcher zu tun, stets bemüht, die eigene strukturbedingte Ignoranz durch Entwicklung neuer Indikatoren oder Methodologien wie das *Logical Frame Work* oder das *Project Cycle Management* zu übertünchen. Wer einmal eine *LogFrame*-Tabelle ausgefüllt hat, ist nachher meist zu erschöpft, um sich noch den Herausforderungen fremder Kulturen zu stellen.

Das Beispiel zeigt aber des Weiteren, dass die von mir strukturbedingt genannte Ignoranz kulturellen Differenzen gegenüber ihre Basis in historischen politischen Ungleichheitsverhältnissen findet. Nord-Ghana steht in einer Position der Inferiorität gegenüber dem Süden des Landes, der sich selbst wieder in Abhängigkeit zu den europäischen Metropolen befindet. Kultur entsteht nie in wertfreien Zusammenhängen. Es mag vereinzelt interkulturelle Jugendbegegnungen geben, bei denen die Teilnehmenden auf friedliche Art und Weise entdecken, dass die Unterschiede zwischen ihnen etwas mit Kultur zu tun haben oder sich zumindest kulturell ausdrücken. Aber auch in solchen Fällen kommt dem interkulturellen Konflikt die Rolle des Katalysators interkulturellen Lernens zu: Ich erkenne meine Kultur erst, wenn mich die Kultur der anderen nervt. Solange es keine Reibungen und Probleme gibt, kann ich mich in der Phantasie wiegen, selbst eigentlich nicht wirklich eine Kultur zu haben oder mich für transkulturell zu halten. Immerhin klingt das ja gut. Kultur hat an sich, unsichtbar zu sein, obwohl sie an durchaus konkreten Verhältnissen oder auch Gegenständen sichtbar wird. „Culture owns us, we don't own culture", lernte ich einmal von einem Ghanesen und halte diese Formulierung weiterhin für unübersetzbar treffend.

Abseits der friedlichen Jugendbegegnungen war und ist aber das wichtigste Lernfeld für Interkulturalität das Reisen, ob zum Zwecke der Migration, des Handels, der Eroberung, der Mission oder – in deutlicher Abstufung – des Forschens. Das Reisen zum Vergnügen oder zur Selbstbildung ist ein historisch spätes Produkt, und wir wissen aus der kritischen Tourismusforschung, dass Tourismus sowenig zum Fremdverstehen beiträgt wie das Erobern. Mitunter lernten Konquistadoren mehr über die fremden Feinde als heutige weltbürgerliche Reisende, die sich ohnehin bereits in der Globalkultur angekommen zu sein wähnen. Hernan Cortés etwa besiegte Moctezuma weniger mit militärischer Macht als vielmehr dank seines interkulturellen Lerneifers. Einheimische dienten ihm als kulturelle Übersetzerinnen und Übersetzer, die ihm halfen, die aztekischen Rituale zu durchschauen und die Feinde zu eigenen Gunsten zu manipulieren. Marco Polo muss ebenfalls ein Meister interkulturellen Lernens gewesen sein, schenkt man seinen Erzählungen Glauben – was man nicht tun sollte, denn der Großteil ist erfunden. Dennoch ist sicher, dass er auch den wahren Teil seiner Reisen nicht hätte unternehmen können, wenn er sich nicht immer neu auf geänderte kulturelle Umfelder eingestellt hätte. Die metaphorische Umarmung der anderen (Greenblatt 1994) diente hier der Aneignung, Eroberung und Kontrolle. Mit Begegnung auf gleicher Augenhöhe hatte dies nichts zu tun.

Die Trivialität des Interkulturellen

Ob Handeln, Erobern oder Missionieren – hier handelt es sich um Ausnahmesituationen, die spezifische Fertigkeiten erforderten. Wir sollten aber auch sehen, dass interkulturelles Lernen für Menschen im historischen Europa bis ins 19. Jahrhundert hinein eigentlich nichts Besonderes war, sondern selbstverständlicher Teil alltäglicher Lebensführung gewesen sein muss.

Das Konzept des „Westens" als eines kulturell homogenen Raumes ist eine historisch junge Vorstellung, die sich rasch als politisch intendierte Konstruktion entschleiern lässt. In Wien sprach man in der Zwischenkriegszeit gut 30 unterschiedliche Dialekte, die sich aus dem nicht enden wollenden Zustrom neuer Bevölkerungsgruppen stetig erneuerten. Am Hof der Habsburger sprach man bis Anfang des 19. Jahrhunderts lieber Französisch, noch früher auch Spanisch. Handwerker pflegten auf die Walz zu gehen, was nichts anderes als ein interkulturelles Lernprogramm erster Klasse darstellt. Sie mussten damit rechnen, sich immer wieder neue Sprachvarianten anzueignen. Deutsch ist eben nicht Deutsch. Dass jene, die deutsch sprachen, einer gemeinsamen Kultur angehören, ist Ergebnis eines mit langem Atem betriebenen nationalen Konstruktionsprozesses. Luthers Bibelübersetzung half bei der Verbreitung einer einheitlichen Sprache, dennoch konnte sich die Idee erst im 19. Jahrhundert nach dem massenwirksamen Schock der napoleonischen Eroberungen durchsetzen. In dieser Zeit entwarf Herder sein Konzept von Kultur, das er als gemeinsame Zugehörigkeit zu einer sprachlichen und ethnischen Identität umriss. Abgrenzung nach außen war für Herder ebenso konstitutiv für Kultur wie soziale Homogenität. An dieser Kultur Herder'scher Prägung halten wir bis heute fest, obwohl eine solche Kultur kaum an einem Ort der Welt anzutreffen ist, auch nicht im ethnologischen Feld. Wir denken dabei an Volkskultur, die Kultur aller ist.

Das weitere 19. Jahrhundert lieferte die Erfolgsstory dieses romantischen Konzeptes. Die aufstrebende Schicht des Bürgertums erkannte, dass sie darin eine eigene, tragfähige Identität entfalten konnte, gegen den weiterhin dominanten Adel. Der Begriff „Bildung" gewann darin strategische Bedeutung, da mit ihm eine geistig-religiöse Emphase entfaltet werden konnte. Die Herrschenden erkannten mit etwas Verzögerung die produktiven Aspekte der Ideen von Volks-Kultur und Volks-Bildung für eine neue Form des Herrschens auf Grundlage der Massenzustimmung. Auch die Kirchen

nicht ausreichend vertraut, waren doch die Bewohnerinnen und Bewohner des Südens über Jahrhunderte gewohnt, über den Norden zu herrschen. Im 18. und 19. Jahrhundert hatte der Norden Sklavinnen und Sklaven als Tribut an den Süden abzuliefern, die wiederum den Europäern verkauften wurden. Die Frage, die Menschen des Nordens verstehen zu wollen, stellte sich nie. Weshalb sollte man sie heute stellen? Die Struktur von Zentrum, Semiperipherie und Peripherie ist weiterhin bestimmend geblieben.

Das Beispiel soll nur grob illustrieren, worum es geht. Kennerinnen und Kenner der entwicklungspolitischen Praxis sind mit den Details vertraut: In Entwicklungsprozessen wird selten bis gar nicht interkulturell reflektiert. Viele handeln nach dem Motto: „Stell dir vor, es ist Kultur, und keiner geht hin". Dies hat mit der Kultur der Entwicklungszusammenarbeit als solcher zu tun, stets bemüht, die eigene strukturbedingte Ignoranz durch Entwicklung neuer Indikatoren oder Methodologien wie das *Logical Frame Work* oder das *Project Cycle Management* zu übertünchen. Wer einmal eine *LogFrame*-Tabelle ausgefüllt hat, ist nachher meist zu erschöpft, um sich noch den Herausforderungen fremder Kulturen zu stellen.

Das Beispiel zeigt aber des Weiteren, dass die von mir strukturbedingt genannte Ignoranz kulturellen Differenzen gegenüber ihre Basis in historischen politischen Ungleichheitsverhältnissen findet. Nord-Ghana steht in einer Position der Inferiorität gegenüber dem Süden des Landes, der sich selbst wieder in Abhängigkeit zu den europäischen Metropolen befindet. Kultur entsteht nie in wertfreien Zusammenhängen. Es mag vereinzelt interkulturelle Jugendbegegnungen geben, bei denen die Teilnehmenden auf friedliche Art und Weise entdecken, dass die Unterschiede zwischen ihnen etwas mit Kultur zu tun haben oder sich zumindest kulturell ausdrücken. Aber auch in solchen Fällen kommt dem interkulturellen Konflikt die Rolle des Katalysators interkulturellen Lernens zu: Ich erkenne meine Kultur erst, wenn mich die Kultur der anderen nervt. Solange es keine Reibungen und Probleme gibt, kann ich mich in der Phantasie wiegen, selbst eigentlich nicht wirklich eine Kultur zu haben oder mich für transkulturell zu halten. Immerhin klingt das ja gut. Kultur hat an sich, unsichtbar zu sein, obwohl sie an durchaus konkreten Verhältnissen oder auch Gegenständen sichtbar wird. „Culture owns us, we don't own culture", lernte ich einmal von einem Ghanesen und halte diese Formulierung weiterhin für unübersetzbar treffend.

Abseits der friedlichen Jugendbegegnungen war und ist aber das wichtigste Lernfeld für Interkulturalität das Reisen, ob zum Zwecke der Migration, des Handels, der Eroberung, der Mission oder – in deutlicher Abstufung – des Forschens. Das Reisen zum Vergnügen oder zur Selbstbildung ist ein historisch spätes Produkt, und wir wissen aus der kritischen Tourismusforschung, dass Tourismus sowenig zum Fremdverstehen beiträgt wie das Erobern. Mitunter lernten Konquistadoren mehr über die fremden Feinde als heutige weltbürgerliche Reisende, die sich ohnehin bereits in der Globalkultur angekommen zu sein wähnen. Hernan Cortés etwa besiegte Moctezuma weniger mit militärischer Macht als vielmehr dank seines interkulturellen Lerneifers. Einheimische dienten ihm als kulturelle Übersetzerinnen und Übersetzer, die ihm halfen, die aztekischen Rituale zu durchschauen und die Feinde zu eigenen Gunsten zu manipulieren. Marco Polo muss ebenfalls ein Meister interkulturellen Lernens gewesen sein, schenkt man seinen Erzählungen Glauben – was man nicht tun sollte, denn der Großteil ist erfunden. Dennoch ist sicher, dass er auch den wahren Teil seiner Reisen nicht hätte unternehmen können, wenn er sich nicht immer neu auf geänderte kulturelle Umfelder eingestellt hätte. Die metaphorische Umarmung der anderen (Greenblatt 1994) diente hier der Aneignung, Eroberung und Kontrolle. Mit Begegnung auf gleicher Augenhöhe hatte dies nichts zu tun.

Die Trivialität des Interkulturellen

Ob Handeln, Erobern oder Missionieren – hier handelt es sich um Ausnahmesituationen, die spezifische Fertigkeiten erforderten. Wir sollten aber auch sehen, dass interkulturelles Lernen für Menschen im historischen Europa bis ins 19. Jahrhundert hinein eigentlich nichts Besonderes war, sondern selbstverständlicher Teil alltäglicher Lebensführung gewesen sein muss.

Das Konzept des „Westens" als eines kulturell homogenen Raumes ist eine historisch junge Vorstellung, die sich rasch als politisch intendierte Konstruktion entschleiern lässt. In Wien sprach man in der Zwischenkriegszeit gut 30 unterschiedliche Dialekte, die sich aus dem nicht enden wollenden Zustrom neuer Bevölkerungsgruppen stetig erneuerten. Am Hof der Habsburger sprach man bis Anfang des 19. Jahrhunderts lieber Französisch, noch früher auch Spanisch. Handwerker pflegten auf die Walz zu gehen, was nichts anderes als ein interkulturelles Lernprogramm erster Klasse darstellt. Sie mussten damit rechnen, sich immer wieder neue Sprachvarianten anzueignen. Deutsch ist eben nicht Deutsch. Dass jene, die deutsch sprachen, einer gemeinsamen Kultur angehören, ist Ergebnis eines mit langem Atem betriebenen nationalen Konstruktionsprozesses. Luthers Bibelübersetzung half bei der Verbreitung einer einheitlichen Sprache, dennoch konnte sich die Idee erst im 19. Jahrhundert nach dem massenwirksamen Schock der napoleonischen Eroberungen durchsetzen. In dieser Zeit entwarf Herder sein Konzept von Kultur, das er als gemeinsame Zugehörigkeit zu einer sprachlichen und ethnischen Identität umriss. Abgrenzung nach außen war für Herder ebenso konstitutiv für Kultur wie soziale Homogenität. An dieser Kultur Herder'scher Prägung halten wir bis heute fest, obwohl eine solche Kultur kaum an einem Ort der Welt anzutreffen ist, auch nicht im ethnologischen Feld. Wir denken dabei an Volkskultur, die Kultur aller ist.

Das weitere 19. Jahrhundert lieferte die Erfolgsstory dieses romantischen Konzeptes. Die aufstrebende Schicht des Bürgertums erkannte, dass sie darin eine eigene, tragfähige Identität entfalten konnte, gegen den weiterhin dominanten Adel. Der Begriff „Bildung" gewann darin strategische Bedeutung, da mit ihm eine geistig-religiöse Emphase entfaltet werden konnte. Die Herrschenden erkannten mit etwas Verzögerung die produktiven Aspekte der Ideen von Volks-Kultur und Volks-Bildung für eine neue Form des Herrschens auf Grundlage der Massenzustimmung. Auch die Kirchen

wurden in dieser Zeit zu Volks-Kirchen, hatten sie doch ihren rituellen Beitrag zur kulturellen Vereinheitlichung des Volkskörpers geleistet. Kultur war so überzeugend einfach wie praktisch in der Anwendbarkeit. Wer sollte an der Idee der Kultur zweifeln?

Wolfgang Welsch tut es und hat dazu das Konzept der Transkulturalität ausformuliert. Die Perspektive, die er damit öffnet, ist richtig, die Argumentation ist aber historisch fragwürdig. Die Phantasie einer einheitlichen Volkskultur, eingefügt in die festen Mauern eines Staatsbehälters, in der Tiefe in einer bestimmten Sprache und einer definierbaren Weltsicht verwurzelt, ist bestenfalls eine vorrübergehende Phase. Nicht zuletzt war es der Nationalsozialismus mit seiner bis heute wirksamen Propaganda, der die Vorstellung von Zugehörigkeit zu einer deutschen Kultur in Herzen und Hirne der Menschen fest verankerte. Globales Lernen sollte auch diesen unangenehmen Aspekt der eigenen Geschichte zum Thema machen: (Deutsche) Kultur als wohlige Identität ist auch Ergebnis eines Propagandafeldzuges und des Versuchs einer Neuordnung Europas mit militärischer Gewalt – und des damit verbundenen Ausgrenzungsprozesses durch Einteilung des Menschen in Rassen, um so höherwertige und minderwertige definieren zu können: Juden und Jüdinnen, Roma und Sinti und Menschen mit anderem Hintergrund.

Kultur ist nicht unschuldig

Kultur ist kein unschuldiges Konzept. Es dient der Begrenzung, nach Außen wie nach Innen hin. Das Wort Kultur zu verwenden, macht nur Sinn in einem interkulturellen Zusammenhang, also angesichts von offensichtlichen Unterschieden zwischen Menschen, die sich in kulturellen Formen ausdrücken. Jüngere Kulturbegriffe betonen, dass Kultur alle Aspekte des Lebens umfasst. „A whole way of live" nannte Raymond Williams, einer der wichtigsten Vertreter der *Cultural Studies,* Kultur. *„Culture is ordinary"* (1958) lautet der Titel des Essays, in dem er dieses Kulturkonzept ausführte. Damit sollte Kultur zumindest auf theoretischer Ebene demokratisiert werden: Nicht nur Shakespeare und James Joyce, sondern auch lokale Bräuche, Maiaufmärsche und selbst Mickey Mouse sind Kultur. Ein derart weiter Kulturbegriff grenzt sich von einer Repräsentationskultur der Oberschicht ab und denunziert gleichzeitig die Funktion einer Kultur im engeren Sinn als Mittel zur sozialen Segregation. Hoch-Kultur ist etwas anderes als die Gemein-Kultur der Massen.

Kultur wird in der Rede von der Hoch-Kultur wie auch in jener von der Volks-Kultur zum Abgrenzungsverhältnis, und das ist es, was Wolfgang Welsch – zu Recht – nicht gefällt. Der Wunsch nach Transkulturalität ist nachvollziehbar, verspricht diese doch die Eingrenzungen, in die uns ein zu enger Kulturbegriff sperrt, zu überwinden. Gleichzeit erscheint es mir verwegen, aus der Kritik an der Funktion des Einschließens wie des Ausschließens von Kultur ihre strukturierende Funktion gleich ganz zu verabschieden. Dies wäre dann der Fall, wenn man sich selbst als überkulturell darstellt – auch dies übrigens ein alter Habitus der Herrschenden: Die Fremden und die „Eingeborenen" haben Kultur, man selbst ist jedoch einfach ein Mensch.

Man sieht hier auch die Widersprüchlichkeit von Kultur: Sie ist zum einen das, was die Oberschicht auszeichnet, zum anderen das, wovon sie sich abgrenzt. Der Widerspruch lässt sich auflösen, wenn man die unterschiedlichen jeweiligen Kulturkonzepte herausarbeitet. In all den Debatten um Kultur und Transkulturalität darf nicht vergessen werden, dass Kultur einer der schwierigsten und widersprüchlichsten Begriffe überhaupt ist.

Transkulturalität erscheint mir als ein Konzept, mit dem gerettet wird, was zu retten ist. Obwohl kritisiert wird, dass Kultur ausschließt, wird auf den Terminus Kultur nicht ganz verzichtet. Immerhin gibt Kultur Orientierung, denn Kultur ist der metaphorische Ort, wo Sinn und Bedeutung wohnen. Kultur hilft, die Erfahrung der Widersprüchlichkeit der Welt einzuordnen. Eine überzogene Form dies zu tun, ist es, aus der Erfahrung der Kulturalität kognitive Landkarten zu entwerfen, die jedes Land, jeden Stadtteil, jede noch so entfernte Weltregion einer – und nur einer – Kultur zugehörig zu erklären. Wir sind als Kinder mit Weltkarten und Globen aufgewachsen, in denen kein Fleckchen Erde nicht unter der Hoheit eines Staates steht. Dies entspricht der Logik imperialer Expansion, die europäische Staaten antrieb, die Welt unter sich aufzuteilen. Die Idee des Nationalstaates war erfolgreich und wurde, aus gut nachvollziehbaren Gründen, auch von den Eliten jener Staaten übernommen, die in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg die Unabhängigkeit erlangten. Die Behauptung einer jeweiligen Nationalkultur folgte auf dem Fuß, oft mit der Errichtung kostspieliger Nationaltheater oder Nationalgalerien verbunden. Und doch ist diese Idee trügerisch, denn viele Menschen sind keinem Staat zugehörig. Die Turkana-Nomadinnen und -Nomaden im Nordwesten Kenias etwa werden von jenem Staat, auf dessen Territorium sie leben, nicht als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger betrachtet. In vielen europäischen Ländern leben Staatenlose in der Illegalität. Andere, die sehr wohl Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sind, sehen sich aber nicht als solche. Dies gilt für zahlreiche indigene Völker, die eben auch eine eigene Identität beanspruchen, einmal zusätzlich zur nationalen, einmal gegen eine solche. Die Welt ist eben komplizierter als ein Ausmalbild, auf dem die Welt nur mehr in den richtigen Farben auf Staaten aufzuteilen ist.

Hybridität ist unvermeidbar

Die ist sicherlich der große Gewinn, den das Konzept der Transkulturalität für uns bereithält: die Befreiung von Denken in zu einfachen Kategorien und Verhältnissen. Es geht um eine Entkolonialisierung unseres Bewusstseins. Wie sehr dies nötig ist, zeigen die *postcolonial studies*, die in den letzten Jahrzehnten speziell dem Denken in kolonialen Strukturen auf der Spur waren und weiterhin sind. Ausgangspunkt war unter anderem die Frage, wie die Herrschaft der ehemaligen Kolonialstaaten wie auch der USA, die nur kurz als Kolonialmacht auftraten, über ihre Ex-Kolonien möglich war, wo doch die Zeit der direkten imperialen Dominanz vorbei ist. Kultur wurde von Autorinnen und Autoren wie Edward Said, Homi K. Bhabha und Gayatri C. Spivak als jenes Instrument festgemacht, über das Dominanzverhältnisse still und

unauffällig in Mentalitäten und über diesen Umweg auch in internationale Beziehungen eingeschleust werden konnten. Said stellte bereits in seinem Buch „Orientalismus" dar, wie der Orient von Seiten Intellektueller des Westens kulturell geschaffen wurde. Anschaulich ist in dem Zusammenhang das Beispiel des Hinduismus: Die Beamten der britischen Ostindien-Gesellschaft hatten große Schwierigkeiten, die so unterschiedlichen alltagsbezogenen Praktiken der Menschen in Indien einzuordnen. Ein religiöser Bezug schien gegeben, auch wenn Inderinnen und Inder den Begriff Religion nicht in dem Sinn kannten und verwendeten, wie die Britinnen bzw. Briten. Das so inkohärente Ensemble unterschiedlichster Lehren und Praktiken wurde unter dem Namen Hinduismus zusammengefasst und damit für die Ausländerinnen und Ausländer handhabbar gemacht. Als ein erwünschter Nebeneffekt konnte damit Religion von anderen Bereichen der Gesellschaft analytisch getrennt werden, was nicht der Lebenspraxis der nun von außen als Hindus beschriebenen Menschen entsprach.

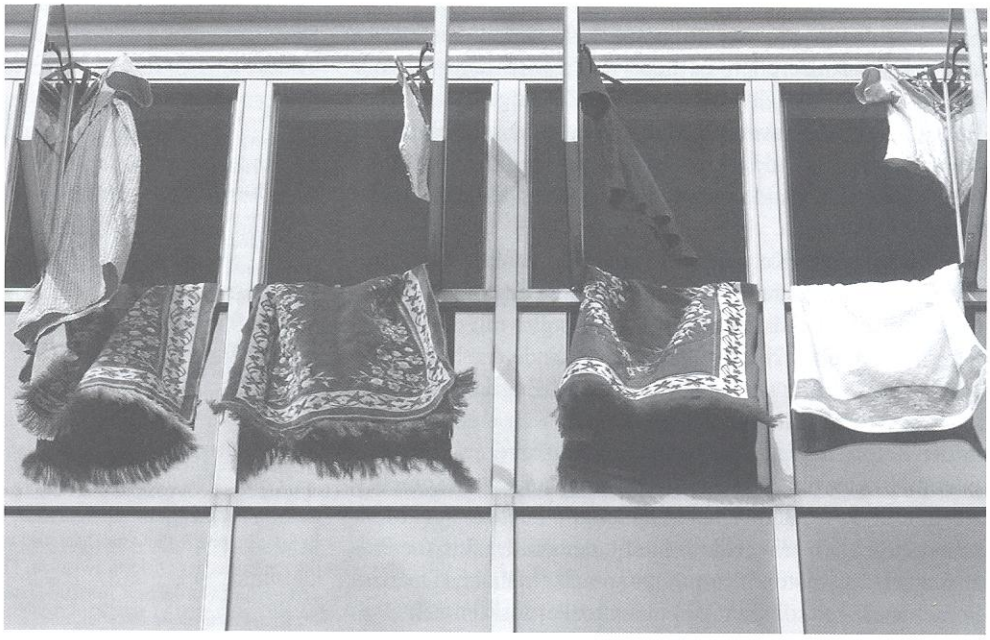
Die *postcolonial Studies* betreiben insofern eine Kritik am Erzähl- und Deutungsmonopol des Zentrums und an der damit einhergehenden Konstruktion des „Orients" in Literatur, Oper und Völkerkunde. Said bringt in seinem Buch „Kultur & Imperialismus" sein Erstauen zum Ausdruck, dass es eigenartigerweise kaum jemandem auffalle, dass die englische orientalistische Literatur mit dem Kolonialismus zu tun hat: Ein belletristischer Roman kann doch nicht mit Eroberung zu tun haben, so die landläufige Vorstellung.

Der Tendenz zur Vereindeutigung des Fremden im kolonialen Diskurs auch nach Ende der Kolonialepoche setzten Said, Bhabha und Spivak den Begriff der Hybridität entgegen. Sie meinen, damit gar nichts neu entdeckt zu haben, sondern nur anders – und zwar richtiger – zu beschreiben. Jede Kultur entsteht aus anderen Kulturen, trägt in sich eine Vielzahl an kulturellen Erzählweisen, enthält Zitate wie Bezüge zu fernen kulturellen Formationen, kurz: Jede Kultur ist hybrid, ist ein hybrides Gebilde, dessen Uneindeutigkeit konstitutiver Bestandteil ist. Diese drei Denkerinnen bzw. Denker der *postcolonial studies* meinten Hybridität nun nicht als Konzept der Dekonstruktion, hinter deren alles-zerlegender analytischer Potenz nichts Benennbares mehr über bleiben könne, sondern als Konzept des Widerstandes: Im Uneindeutigen, im Vielgestaltigen verbirgt sich das Potenzial zum Widerstehen. Das andere Denken komme aus dem Moment des Bruches und ist konstitutiv für das andere Sein. Hybridität ist in diesem Sinne kein bloßes Modewörtchen, sondern Kampfschauplatz alternativer Artikulation. Gleichzeitig sei Hybridität aber auch eine nüchterne Feststellung: Ja, so war es eh immer, es gab nie etwas anders. Wer wagte zu behaupten, dass die Habsburger ihre kulturelle Selbstdarstellung nicht als kunstvolle *bricolage* vielfältiger Zitate – inklusive Ottomane, Perserteppich und Chinesisches Kabinett – erarbeiteten oder die Römischen Kaiser nicht Anleihen im besiegten Griechenland wie im kulturell damals weiterhin hegemonialen Ägypten nahmen? Ganz zu schweigen davon, dass das „Heilige Römische Reich deutscher Nation" immer schon auf etwas verwies, das eben nicht dem eigenen, verstohlen als barbarisch verborgenem, entsprach. Nationalistinnen und Nationalisten deuten hingegen ihre eigene Kultur als ausschließlich eigene und reine und übersehen die Vielgestaltigkeit des Eigenen und des Fremden. Man erkennt aber auch an dem Beispiel, wie Kultur für Herrschaft funktionalisiert wird: Transkulturalität als Kennzeichen jener, die über alle Himmelrichtungen herrschen – so kann ein integratives Konzept doch zu einem werden, das auf Ausschluss der „ordinären Menschen" zielt.

Lern-Herausforderungen

Was kann das Verhältnis von Transkulturalität und Entwicklung pädagogisch austragen? Was können die hier vorgeführten Reflexionen für das Globale Lernen bedeuten, was für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit?

Zum einen erscheint es mir wichtig, vor Omnipotenzphantasien zu warnen, die mit Begriffen wie Globalität oder Transkulturalität gerne einhergehen. Die Welt ist eben nicht global, sondern voller Brüche und Widersprüche. Global mögen sich Kapitalströme und Megabites bewegen können, Menschen und Ideen können das nicht ohne weiteres. Die ersten brauchen Geld und Reisepass, die zweiten Sprachen, in denen sie sich entfalten können. Kulturelle Differenz ist einer von mehreren Aspekten, die Sand in solcherlei Weltverschmelzungsgetrieben sind. In Erinnerung an eine ihrer Wurzeln in der interkulturellen Pädagogik wird sich Globales Lernen dessen besinnen, dass kulturelle Unterschiede manch-



© Stephane Tougard; www.fotolia.de

mal ziemlich scharf und unüberwindbar sein können. Es nutzt wenig, wenn die türkische Mitschülerin oder der Sohn aus evangelikal-fundamentalistischem Haushalt Hip-Hop hört, wenn die elterliche Autorität anderen – und autoritär-patriarchalen kulturellen Logiken folgt – selbst wenn diese keineswegs genuin türkische oder US-Amerikanische sind, was immer das auch sein sollte. Auch wenn Kultur hybrid ist, wird sie damit nicht beliebig ablegbar. Kultur ist dynamisch, aber dennoch nicht willkürlich formbar.

Es erscheint mir daher angebracht, in pädagogischen Zusammenhängen Erfahrungen zu ermöglichen, die zeigen, dass es auch „ganz anders" sein kann, also dass die Welt, die Gesellschaft, die Politik, mein eigenes Geschlecht, der Kosmos usw. ganz anders gedeutet werden können und in Folge auch ganz anders gehandelt wird. Interkulturelle Begegnung ist weiterhin der Weg dazu, allerdings sollte das Augenmerk auf den Elementen des Konfliktes und deren Aufarbeitung liegen. Wenig horizonterweiternd sind Feste, wo Speisen aus aller Welt gemeinsam verzehrt werden (das mag schon eine schöne Sache sein), bewirkt dies doch vor allem eine Vereindeutigung von Kultur. Wichtiger ist es, einmal so richtig aneinander vorbei zu reden und zu handeln, und sich dann die Zeit zu nehmen, das zu bemerken und zu reflektieren. Eintauchen in eine Welt fremder Sprache ist für viele das Schlüsselerlebnis, um zu erfassen, was es heißen kann, sich nicht auszukennen. Es dürfen hier aber keine allein irritierenden Erfahrungen zurückbleiben, sondern es braucht die Aufarbeitung der Erfahrung.

Im Wissen um die Hybridität allen Kulturellens kann es allerdings gelingen, scheinbar feste kulturelle Grenzen zu überschreiten und kulturelle Eindeutigkeit in Frage zu stellen. Dies sollte nicht dazu verleiten, Kultur für irrelevant zu erklären, wie dies Bhabha tat.

Unsere Fähigkeit zum Kulturellen ist dergestalt, dass wir die Möglichkeit des „*switching*" haben. Niemand kann genau erklären, wie es geht, aber wer eine Fremdsprache gut gelernt hat, weiß, dass er/sie plötzlich in einer anderen Sprache denken kann. Eigene kulturelle Konzepte können dabei fremd werden, vermeintlich fremde vertraut. Diese Fähigkeit des „*switching*" zu entwickeln und zu verbessern ist Ziel interkulturellen Lernens. Hier wird mehr als nur Toleranz verwirklicht, hier können Zugänge zu anderen Denkweise eröffnet werden. Menschen werden zu wahrhaften Übersetzerinnen und Übersetzern, wenn sie die Welt aus der Perspektive einer anderen Sprache, einer anderen Weltsicht zu sehen vermögen.

Sprache ist ein Kern allen Kulturellen, auch wenn Sprache und Kultur nicht identisch sind. Der Abschied von der Fiktion des nationalkulturellen Staates sollte mit der Selbstverständlichkeit verbunden sein, dass Kinder mehrsprachig aufwachsen, und zwar nicht mit Oxford-Englisch, sondern mit Gassen-Türkisch und Grundkenntnissen eines ultrahybriden Serbokroatisch, gespickt mit Fähigkeiten, sich abseits grammatikalischer Konventionen in romanischen Sprachen ausdrücken zu können. Überall außerhalb Europas sind Menschen sprachlich sehr fehlertolerant, der Wille zählt, die Präzision folgt. Christoph Kolumbus sprach ein halbes Dutzend Sprachen, wieso sollten wir heute mit zwei auskommen? Das kann nur gut gehen, wenn der Rest der Welt unsere Sprache lernt – und die muss dann Englisch sein. Widersprüchlicher lässt sich eine Ordnung der Welt nicht konzipieren.

In all dem sollte aber vermieden werden, sozial und politisch naiv an die Sache heranzugehen. Kultur ist ja keine Sache, sondern eine Betrachtungsweise. Sie ist eine Form der Analyse von Erfahrungen neben anderen. Wesentlich sind auch politische und ökonomische Analysen. Polit-ökonomische Verhältnisse drücken sich eben auch kulturell aus, daher sollte manchmal hinter die kulturellen Formen der Blick auf diese Verhältnisse geöffnet werden. Umgekehrt bringt ein bestimmter kultureller Habitus mitunter in prekäre soziale Lagen, auch das sollte bedacht werden.

„Stell dir vor, es ist Kultur, und niemand geht hin" – das sollte nicht nur aus grammatikalischen Gründen undenkbar sein. „*Culture matters*", formulierten die *cultural studies*. Wir entkommen kulturellen Verhältnissen nicht, ob in der Entwicklungszusammenarbeit, in der Entwicklung einer eigenen, individuellen Identität oder in pädagogischen Zusammenhängen. Gleichzeitig gehört es aber auch zu den aufregendsten, durchaus auch positiven Erfahrungen, über kulturelle Grenzen hinweg zu kommunizieren und sich zu bewegen. Die Menschen beherrschen transkulturelle Handlungsformen, seit sie nicht als isolierte Horde durch die Savanne ziehen. Nach einer kurzen Auszeit in der Phase des Nationalismus sollten wir wieder einen transkulturellen Habitus annehmen.

Literatur

Bhabha, H.: Verortung der Kultur. Tübingen 2000.
Eagleton, T.: Was ist Kultur? München 2001.
Faschingeder, G.: Kultur und Entwicklung. Zur Relevanz soziokultureller Faktoren in hundert Jahren Entwicklungstheorie. Frankfurt a.M./Wien 2001.
Faschingeder, G./Kolland, F./Wimmer, F. M. (Hg.): Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik? Frankfurt a.M./Wien 2003.
Geert, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M. 1991.
Greenblatt, S.: Wunderbare Besitztümer. Die Erfindung des Fremden: Reisende und Entdecker. Berlin 1994.
iz3w (Hg): Cultural Studies and Postcolonial Studies. iz3w Texte von 1997-2003. [ein Reader]. Freiburg i.Br. 2004.
Lutter, C./Reisenleitner, M.: Cultural Studies. Eine Einführung. Wien 1998.
Said, E. W.: Orientalism. New York, NY 1994.
Todorov, T.: Die Eroberung Amerikas: Das Problem des Anderen. Frankfurt/M 1991.
Welsch, W.: Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen; veröffentlicht unter: http://www.forum-interkultur.net/fileadmin/user_upload/pdf/27.pdf, 29.11.2006. [erschienen in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hg.): Migration und kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 54 Jg. 1995 / 1. Vj., Stuttgart 1995a].
Welsch, W.: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1995b.
Williams, R.: Culture and Society. London and New York: Columbia University Press 1958.

Dr. mag. Gerald Faschingeder, 1972, studierte Wirtschafts- und Sozialgeschichte sowie Germanistik an der Universität Wien. Forschungs- und Publikationstätigkeit schwerpunktmäßig zum Thema Kultur und Entwicklung. Er koordinierte bislang drei Mal die Österreichische Entwicklungstagung, bei der ein kritischer Diskurs zwischen Theorie und Praxis der Entwicklungsarbeit geführt wurde. Seit Juli 2004 ist er Direktor des Paulo Freire Zentrums für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und -bildung. Lehrtätigkeit im Studium der Internationalen Entwicklung der Universität Wien.

Hartmut Griese

„Meine Kultur mache ich selbst."

Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung

„Der wahre Schlüssel der Zukunft liegt darin, dass Grundbegriffe wie Kultur aufhören zu existieren"
Nigel Barley, britischer Ethnologe

Zusammenfassung: Der Autor schlägt aus einer subjekttheoretischen Perspektive die Überwindung transkultureller und interkultureller Perspektiven vor. Es gehe weniger um Differenz oder Vielfalt der Kulturen, denn um eine Verbindung im Sinne von Hyperkulturalität.

Abstract: From his theoretical point of view on the subject, the author suggests the overcoming of transcultural perspectives. It's less a matter of differences or diversity of cultures, but rather a matter of contact in terms if hyperculturality.

Die Zeit der großen Theorien ist vorbei – *Meine Theorie mache ich mir selbst*

Der Siegeszug der „Interkulturalität" bzw. der „Interkulturellen Pädagogik" hält trotz zunehmender Kritik (vgl. dazu exemplarisch Griese 2002) unvermindert an. Sie ist mittlerweile zu einer „*Querschnittspädagogik*" mit allgemeinem Anspruch avanciert, hat sich enorm ausdifferenziert und ist in der pädagogischen „scientific community" endgültig integriert. Im Konzept der „*Transkulturalität*" bzw. einer „Transkulturellen Pädagogik" findet gegenwärtig eine Modifizierung oder gar (endgültige?) Überwindung der „Interkulturellen Pädagogik" statt (vgl. exemplarisch Beiträge in Datta 2005). Nachdem mit Konzepten der Interkulturellen Pädagogik – zumindest in der Theorie, in der Praxis sieht es bekanntlich anders aus – die „Ausländerpädagogik" zu Grabe getragen wurde, droht nunmehr durch das Theorem (von Theorie will ich hier noch nicht sprechen) der „Transkulturalität" das gleiche eSchicksal.

Die hektische Abfolge von Theorie-Konstruktionen („Ausländerpädagogik", siebziger Jahre) sowie der Kritik daran („Kritik der Ausländerpädagogik", Anfang der achtziger Jahre) und Versuchen der Neukonzeption („Interkulturelle Pädagogik" seit Mitte der achtziger Jahre), die wiederum kritisiert werden und sich dadurch ausdifferenzieren (gegenwärtig in eine „Transkulturelle Pädagogik" oder Konzepte einer „hybriden Identität" oder „interkulturellen Öffnung") oder in eher traditionelle Formen einer „antirassistischen Erziehung" übergehen und „interkulturelle Kompetenz" einfordern (vgl. dazu Griese 2005a) belegt, dass wir das Stadium der „großen Theorien" hinter uns haben und „Theoriebasteln" angesagt ist. Fazit: *Die „Zeit der 'großen Theorien'" ist vorbei.*

Gegenwärtig herrscht eher ein individualisiertes Theorie-Basteln vor, ein gewisser *Eklektizismus*. Theoretiker verhalten sich heute wie Jugendliche. So wie jene sich ihre Identität oder Religion machen bzw. basteln, so basteln wir uns unsere Theorie, oder sagen wir besser: unser jeweiliges Theorem. Letztlich hat wohl auch das methodologische Konzept der „*Grounded Theory*" zu diesem Wandel beigetragen (vgl. in unserem Themenkontext die Studien von Badawia 2002 oder Gültekin 2003). Die Hauptbegriffe des aktuellen Migrationsdiskurses „Kultur", „Integration", „Individualisierung", „Globalisierung", „Fremdheit", „Ethnie", „Religion", „Identität" etc. entstammen unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen und Theorie-Paradigmen. Ich bin also gezwungen zu basteln, wenn ich die Begriffe theoretisch in einen Zusammenhang stellen will.

„*Kultur*" entstammt z.B. der US-amerikanischen Kulturanthropologie, bezog sich von daher auf einfache (engl. „primitiv"), wenig komplexe, überschaubare Stammeskulturen (!); von dort hielt der Kulturbegriff später, angekoppelt an den Terminus „*Integration*" (!), Einzug in die funktionalistische Soziologie (von Malinowski über Linton zu Parsons). „*Individualisierung*" lässt uns an die Gesellschaftstheorie von Ulrich Beck („*Risikogesellschaft*") und den Bezug zu „*Globalisierung*" denken, „*Fremdheit*" an Simmel und seinen „Exkurs über den Fremden" (1908) und „*Identität*" (personale, soziale, Ich-Identität) erinnert sowohl an den Symbolischen Interaktionismus (Mead und Goffman) als auch an die Sozialpsychologie und Psychoanalyse von Erikson.

Daraus folgt: Was ich im ersten Teil theoretisch „basteln" werde, ist meine eigene (*individuelle*) Sicht, mein (*biographisches*) Erkenntnisinteresse und spiegelt meine Position im aktuellen Diskurs wider. Im zweiten Teil zu Trans- und Hyperkulturalität werde ich dagegen überwiegend referieren und dies mit eigenen Gedanken kommentieren.

Meine Kultur mache ich selbst – Individualisierung und Identität

„*Meine Kultur mache ich selbst*" – man denkt an empirische Fakten und theoretische Erkenntnisse der aktuellen *Jugendsoziologie*, in denen es angesichts „neuer Unübersichtlichkeiten" und „ungewisser Zukunft" um das postmoderne „*Basteln*" von Religionen und Identitäten geht, also um die individuelle und aktiv-kreative Auseinandersetzung junger Menschen mit gesellschaftlichen Erwartungen an ihre „soziale Identität" (das „*me*" in der Terminologie von G.H. Mead) und die Notwendigkeit des Aus-Balancierens unterschiedlicher Erwartungen und Anforderungen der signifikanten Anderen angesichts zu bewältigender Entwicklungsaufgaben.

Prämisse meiner Überlegungen ist: In einer *post-modernen, pluralistischen bzw. funktional ausdifferenzierten Risiko- und Einwanderungsgesellschaft* (unsere Gesellschaft lässt sich nicht mehr auf einen Begriff bringen; vgl. Pongs 2000) gibt es keine allgemein gültigen Alltagswerte. Es gibt keine konsensfähigen Erwartungen an Kultur oder Religion und es existieren Erwartungen an eine flexible, wandlungsfähige und situationsabhängige Identität sowie eine Auffassung von Religion und Kultur als persönliche Lebensgestaltung und Lebensführung. Religion und Kultur werden damit als Privatangelegenheit gesehen, als sozialisatorischer dynamischer Auseinandersetzungsprozess des Individuums mit verschiedenen, zumeist familiär gelernten, in Peer-grou verhandelten sowie medial vermittelten und global wirksam Deutungs- und Interpretationsangeboten. Die Folge dav sind *Patchwork-Konstrukte* der Heranwachsenden in Bez auf Religion, Kultur und Identität.

Hinzu kommt: *Globalisierung* und *Individualisierung* l ben die Notwendigkeit flexibler, nicht statischer oder eins tiger sozialer Identität*en* (Plural!) zur Folge. Jeder von uns l nach wie vor *eine* einzigartige Biographie und damit *eine* ga spezifische „persönliche Identität", aber *mehrere* „sozi Identitäten". Das „me" in der Theorie von Mead (im Gege satz zum „I") ist immer im Plural zu verstehen. Oder: Obwo ich immer der/die Gleiche bin, handele ich – ich nenne d das „postmoderne Muss in funktional ausdifferenziert Gesellschaften" – situations- und interaktionsabhängig verschiedenen Rollen und präsentiere dabei jeweils unt schiedliche soziale Identitäten. Diese notwendige Kompete des Ausbalancierens ist Merkmal der „*Ich-Identität*".

Um es konkret zu machen: Wenn ich das aktuelle Han lungssystem und damit die Interaktionspartner wechsle, l ich ein Anderer – nicht was meine „persönliche Identit betrifft (das „I" bei Mead), sondern was meine „sozi Identität" (das „me" bzw. die „me's") anbelangt. Wir hab so viele „me's" wie Interaktionspartner, da die „*sozi Identität*" rollengemäß und situativ erwartet bzw. zug wiesen wird. Zu bedenken ist noch zusätzlich (vgl. da Goffman 1970 und seine Stigma-Theorie), dass dabei „virtuelle soziale Identität" nicht immer mit der „aktua sozialen Identität" übereinstimmen muss, dass es also diesem Kontext zu „Stigmatisierungen" kommen kann. post-modernen Einwanderungsgesellschaften sind Stigm tisierungen eine strukturelle Folge (vgl. Griese 1974). U ihnen zu entgehen, bedarf es bestimmter „Techniken" Goffman) bzw. einer kompetenten und flexiblen Ich-Identi In Gesellschaften wie Deutschland im 21. Jahrhundert ka

© *Gilles Cohen; www.fotolia.de*

es demnach keine einheitliche oder homogene „Kultur" oder gar eine „Leitkultur" geben. Im Gegenteil: Die empirische Milieuforschung des SINUS-Instituts gelangt in der Regel zu neun bis zehn soziokulturellen Milieus in Deutschland, und die aktuelle Jugendforschung konstatiert bereits ca 40 oder mehr „*Jugendkulturen*" bzw. „*subkulturelle Lebensstile*" (vgl. z.B. Griese 2000, S. 193). Zusätzlich gibt es ein Mixen und „*Switchen*", d.h. ein szene- und situationsabhängiges Präsentieren der „sozialen Identität(en)". Allerdings haben sowohl die Milieuforschung als auch die Jugendsoziologie es bisher m. E. versäumt, *Einwanderermilieus* oder *migrationsabhängige Lebensstile* in ihre theoretischen Konzepte zu integrieren – so als wäre Deutschland kein Einwanderungsland und ethnisch homogen und die Jugendszenen und subkulturellen Lebensstile wären quasi „ethnie- und migrationsfrei". Wie wir wissen leben derzeit ca. 15 Millionen Menschen mit „Migrationshintergrund" in Deutschland und etwa jeder vierte junge Mensch hat nicht-deutsche Eltern (mit zunehmender Tendenz). Weiter wäre kritisch an die Adresse der Migrationsdebatte zu fragen: Wie lange hat man eigentlich einen „*Migrationshintergrund*"?

„Kultur" ist also ein biographisch aktiv erworbenes Merkmal der Persönlichkeit, Bestandteil der „persönlichen Identität", ebenso wie Religion und Identität, eine individuelle Eigenleistung und ist in Bezug auf die „soziale Identität" situations- und interaktionsabhängig zu sehen. „Kultur" ist also etwas Einzigartiges, d.h. ein nicht mit anderen geteiltes Merkmal, aber etwas Flexibles, Situationsabhängiges und vor allem etwas „selbst Gemachtes", eine sozialisatorische Eigenleistung des handelnden Individuums.

Diese Tendenz wird auch durch neuere empirische Studien und theoretische Überlegungen gestützt: Da gibt es z.B. das Konzept der „*Third Culture Kids*" (Pollock/Van Reken/Pflüger 2003), der „Prototypen des 21. Jahrhunderts", die in mehreren „Kulturen" zuhause sind und sich eine eigene „*Drittkultur*" bzw. einen eigenen „Lebensstil" basteln; oder der Begriff bzw. das Modell des „*Dritten Stuhls*" (Badawia 2002), auf dem immer mehr Migrantenjugendliche, vor allem die bildungserfolgreichen, sitzen, was besagt, dass diese nicht, wie meist angenommen, „zwischen den Kulturen" (Stühlen) hin- und herrutschen, sondern sich einen „Dritten Stuhl", eine eigene „Kultur" basteln – und zwar jeder auf einzigartige Art und Weise. Ferner gibt es neue empirisch fundierte theoretische Überlegungen zur „*Multiperspektivität*" (Riegel 2004), zur Entwicklung „*hybrider Identitäten und Kulturen*" sowie das Konzept der „*Transkulturalität*" oder zuletzt gar das der „*Hyperkulturalität*".

Konsequenzen für den Diskurs über „Inter- und Transkulturalität"

Aus diesen Überlegungen ergibt sich: Es verbietet sich, in individualisierten, postmodernen sowie funktional ausdifferenzierten Einwanderungsgesellschaften – zumindest im theoretisch-analytischen Kontext – von „*Kultur*" als einem überindividuellen (!), kollektiven Massen- oder Gruppenphänomen oder von einer „nationalen Kultur" oder gar einer „*Leitkultur*" zu reden; ganz zu schweigen davon, dass das Gerede von einer allgemeinen oder *homogenen* (!) „Kultur" (oder auch Nation, Religion, Ethnie, Volk etc.) nur eine Vorlage für rechte Ideologen und deren Interessen ist und wohlmeinende Inter- und Transkulti-Pädagogen ins Abseits laufen lässt.

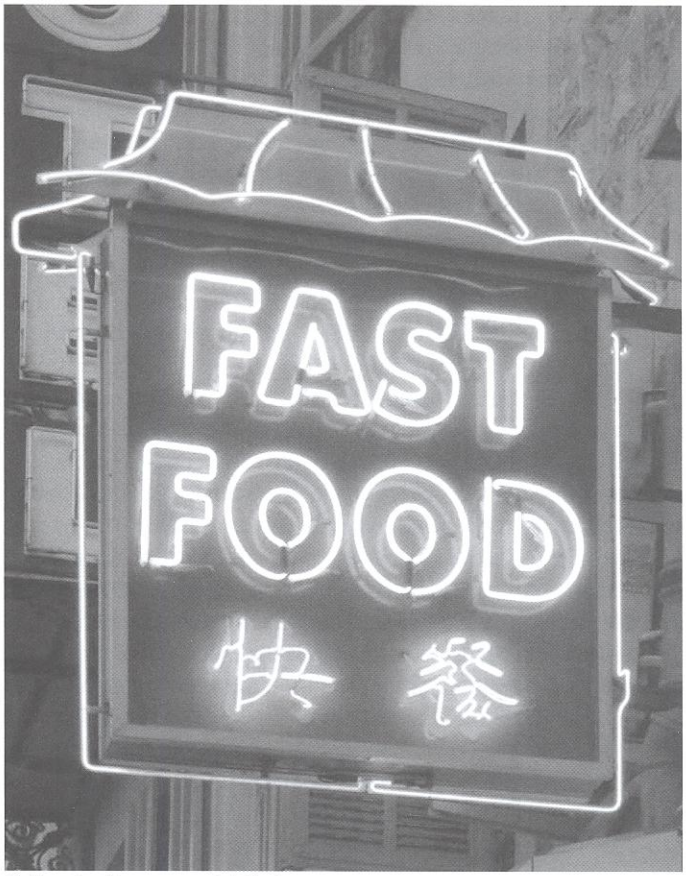
Im Anschluss an meine Analyse kann man

a) auf den „Kultur"-Begriff im wissenschaftlichen Diskurs *verzichten* – ich habe dies „Entkulturalisierung" genannt (Griese 2005) – und von „Kultur" nur noch alltagssprachlich im Zusammenhang mit „Joghurt-Kulturen" oder „Kulturbeuteln" reden (vgl. IDA 2004) (die *unrealistische* Variante);

b) den „Kultur"-Begriff *zurückstellen* und Analyse und Diskurs wieder in Richtung „Struktur" (statt „Kultur") lenken bzw. die „Trias von ‚class, race and gender'" (bzw. das Konzept „*intersectionality*") in den Mittelpunkt der Theorie rücken (die *Kompromissvariante*);

c) den „Kultur-Begriff" mit Blick auf gesellschaftliche Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse nur noch als *einzigartiges* Merkmal der „persönlichen Identität" eines *Individuums* betrachten sowie als eine aktive und in der Sozialisation erbrachte Eigenleistung (ein *Paradigmenwechsel* in der Diskussion um „Kultur").

„Kultur" bzw. der Kulturbegriff wird in diesen drei Szenarien im ersten Falle theoretisch *exkludiert* und als Terminus *eliminiert*; im zweiten Falle wird der Begriff *relativiert* („Kultur" als *ein* Merkmal unter vielen) und im dritten Falle radikal *modifiziert*, d.h. *individualisiert*. Ich sympathisiere auf Grund meiner Kritik mit der ersten (aber wohl unrealistischen) Variante, erhoffe mir (als Soziologe) als Kompromiss die zweite Variante und favorisiere (mit Blick auf den öffentlich-politischen Migrationsdiskurs im Kontext von Individualisierung und Globalisierung) die dritte Variante. Letzteres würde bedeuten: „*Kultur*" (falls man also den Begriff im theoretisch-analytischen Kontext beibehält) wird verstanden als etwas Individuelles, als ein einzigartiges Merkmal jedes handelnden *Subjektes* – und „Subjekte" sind immer einzigartig! „Kulturen" werden vom „Subjekt" gemacht. Es gibt zumindest so viele Kulturen wie Subjekte, da die Subjekte Kulturen machen und jeweils verschiedene Kulturen, d.h. unterschiedliche Lebensweisen (leben, lieben, träumen, arbeiten, hoffen, bangen), situativ und interaktiv leben. Als Nebeneffekt, der aber in analytischer und professioneller Hinsicht nicht zu verachten wäre, würde dann aus der „Interkulturellen Bildung bzw. Pädagogik" das Konzept einer, wie ich es schon vor Jahren vorgeschlagen und skizziert habe, „*Intersubjektiven Bildung*" (Griese 1996; wieder abgedruckt in Griese 2002) und dann auch „Intersubjektiven Pädagogik". Ziel dieser Konzeption ist – ich verkürze – , dass die Subjekte (lat. die Unterworfenen!) sich im Bildungsprozess gemeinsam (*diskursiv und intersubjektiv*) emanzipieren, d.h. sich von fremden Zwängen und Fremdherrschaft befreien, mündig werden und aktiv und autonom ihr Leben und das der Gesellschaft mitgestalten und dass ferner die Pädagogik zur Kenntnis nimmt, dass jeder Mensch sowohl *einzigartig* (biographiebedingt) als auch *allgemein* (Mitglied der Gattung Mensch, vgl. § 1 der „Allgemeinen Menschenrechte": „Jeder Mensch [...]") ist. Jeder Mensch macht sich (bastelt) seine „Kultur", aber es gibt keine zwei Menschen mit identischer „Kultur".



© Douglas Freer; www.fotolia.de

Transkulturalität und Hyperkulturalität

Fakt ist: „Sowohl das Konzept der ‚Multikulturalität' als auch das Konzept der ‚Interkulturalität' werden derzeit immer häufiger von dem Begriff der *‚Transkulturalität'* ersetzt" (Klinkhammer 2003, S. 102). Man erhofft sich dadurch zum einen die Überwindung eines „schablonenhaften Kulturalismus", zum anderen eine realistischere pädagogische Konzeption, da „eine Schulung in interkultureller Kompetenz in einer Situation von institutionellem Rassismus geradezu kontraproduktiv wirkt" (ebd.). Transkulturalität meint mit Blick auf globalisierte Welt-Gesellschaften, dass die Grenzen zwischen Eigen- und Fremdkultur(en) verschwimmen und das Individuum (das Subjekt, vor allem in pluralisierten Einwanderungsgesellschaften), vor der sozialisatorischen Aufgabe steht, Elemente und Merkmale jenseits der (Eigen- und Fremd-)Kulturen bzw. über die einzelnen (Sub-)Kulturen hinausgehend („trans") miteinander aktiv zu verarbeiten und zu kombinieren.

Kritik des Konzepts „Transkulturalität"

Im Konzept der „Transkulturalität" werden (post-)moderne Gesellschaften als mischkulturell gesehen, d.h. es existieren kulturelle Differenzen auch *innerhalb* einer Gesellschaft (vgl. oben „Milieus" oder „subkulturelle Lebensstile"). Das Konzept bleibt aber kulturbezogen. Es ist die Rede von „Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur", so Welsch, (zitiert nach Bolscho 2005, S. 30). „Wenn ein Individuum durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt ist, wird es zur Aufgabe der Identitätsbildung, solche transkulturellen Komponenten miteinander zu verbinden" (Welsch, ebd.). Welches diese „transkulturellen Komponenten" konkret sind, wie „Transformationen" im Sozialisationsprozess erfolgen und welche Kompetenzen dafür vonnöten sind, bleibt m. E. offen, wäre aber zu diskutieren.

Kritisch wäre auch zu fragen, ob die Idee des „Transkulturellen" (als eine „Übersetzungsleistung") nicht etwas Elitäres bzw. Homogenisierendes darstellt, ob es sich bei dem Konzept nicht um ein Herrschaftsinstrument handelt, das „globale Integration" unter dem Aspekt der Transkulturalität meint. Die Reaktionen darauf könnten die „Renaissance des Ethnischen" fördern, wenn „auf allen Stühlen sitzen" (Beck-Gernsheim 2004) dann bedeutet, dass alle Stühle gleiche (eurozentrisch-harmonisierende) Bezüge haben bzw. Leistungen erfordern. Weiter muss gefragt werden (ähnlich wie bei der Kritik des „Diskurs"-Konzeptes): Was ist mit jenen Menschen, die nicht zu transkulturellen Transformationsleistungen befähigt sind, keine *„Transkulturalitätskompetenz"* haben und keine transkulturellen Identitäten ausbilden (können)? In anderen Worten: Ist das Konzept der Transkulturalität und damit einer transkulturellen Pädagogik nicht ein elitäres (bildungsbürgerlich-kosmopolitisches) neues Herrschaftsinstrument – gut gemeint, aber die Realität der sozialen Ungleichheiten negierend? Werden in diesem Konzept gesellschaftliche Konflikte und Probleme, wird „strukturelle Gewalt" (als soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit) ausgeklammert, werden (subkulturelle) Heterogenitäten und soziale Minderheiten nach dem Maßstab der Transkulturalität *exkludiert*? Oder noch härter als provokative Frage formuliert: Ist Transkulturalität nicht eine besonders elitäre Form der *„McDonaldisierung"* (Ritzer 1995), einer internationalen Gleichschaltung im ökonomisch-kapitalistischen Interesse (als notwendige transkulturelle Zweckrationalität), die allerdings im ideologisch-pädagogischen Gewand (als Notwendigkeit der Bildung globaler leistungsfähiger Identitäten) daher kommt?

Schon wieder was Neues - Hyperkulturalität

Mit dem Konzept der *Hyperkulturalität* (vgl. dazu und im Folgenden Han[1] 2005) wird der Anspruch erhoben, theoretisch-analytisch über Inter-, Multi- und Transkulturalität hinauszugehen. „Die Hyperkultur bzw. die Hyperkulturalität ist ein kulturtheoretischer und kulturphilosophischer Begriff" (ebd., S. 17). Er bedeutet: „Die Kultur platzt gleichsam aus allen Nähten, ja aus allen Begrenzungen oder Fugen. Sie wird ent-grenzt, ent-schränkt, ent-näht zu einer Hyperkultur" (ebd., S. 16f). „Alles ist mit allem verknotet oder vernetzt" (engl. „intertwingularity", „structangle"). „Charakteristisch für heute ist der Horizontzerfall (die Soziologie spricht hier von „Entgrenzung", H.G.). Es verschwinden die sinn- und identitätsstiftenden Zusammenhänge. Fragmentierung, Punktualisierung und Pluralisierung sind Symptome der Gegenwart" (ebd., S. 54).

Die Folge ist: *Identitäten* werden „zusammengestückelt" oder eine „*eigene Religion*" wird angesichts der zerfallenden Horizonte und unterschiedlicher Glaubensformen „zusammengestückelt" („Patchwork-Religion") (ebd., S. 55). „Die Hyperkultur [...] löst vielmehr eine zunehmende Individualisierung aus. Eigenen Neigungen folgend stückelt man die Identität aus dem hyperkulturellen Fundus von Lebensformen und -praktiken zusammen. So entstehen patchworkartige Gebilde und Identitäten" (ebd., S. 55; die Parallelen zu unseren obigen Ausführungen sind offensichtlich).

Mit dem Terminus Hyperkultur versucht Han, die „kulturelle Dynamik von heute" als „Streuung", „Verwandlung" und „Vermischung" zu erfassen, was seiner Meinung nach weder die konventionellen Konzepte der „Inter-, Multi- und Transkulturalität", noch das der „Hybridkultur" möglich machen. „Globalisierung bedeutet nicht einfach, dass das Dorf mit dem Hier vernetzt ist. Sie bringt vielmehr ein globales Dorf hervor, indem sie das Dorf ent-fernt und ent-ortet. Weder die Inter- noch die Multi- noch die Transkulturalität vermag dieses globale Hier zu markieren" (ebd., S. 47).

Hyperkultur bedeutet „Nebeneinander" und „Gleichzeitigkeit", „Ortlosigkeit" und „Entauratisierung". Auslöser dafür ist die *Globalisierung*, die „Kultur zur Hyperkultur" macht (ebd., S. 42). Während es im Konzept der „Interkulturalität" um ein „entweder – oder" (Differenz) und bei „Transkulturalität" um ein „sowohl – als auch" (Vielheit) geht, geht es beim Konzept der Hyperkulturalität um ein „UND", um die „Logik des UND" (ebd., S. 39). Um zu konkretisieren, was Han meint: In unserem deutsch-türkischem Forschungsprojekt (vgl. Griese 2005, S. 20) schreibt ein Proband im Aufsatz, er sei „Mixbürger [...] Türke [...] Nienburger [...] Mindener [...] Niedersachse [...] Westfalen-Lipper. Deutscher bin ich niemals [...] aber Europäer". Hier kommt die hyperkulturelle UND-Logik zum Ausdruck.

„Gegenüber dem Dialogischen der Interkulturalität betont die Transkulturalität den Aspekt der ‚*Grenzüberschreitung*' [...]. Im Gegensatz zur Transkulturalität kennt die Hyperkulturalität die Emphase der Grenzüberschreitung nicht. Hyperkulturell ist das abstandslose Nebeneinander unterschiedlicher kultureller Formen [...]. Wo heterogene Inhalte abstandslos nebeneinander liegen, erübrigt sich das Trans [...].Die Kulturen, *zwischen* denen ein Inter oder ein Trans stattfände, werden ent-grenzt, ent-ortet, ent-fernt zur Hyper-Kultur [...]. Nicht das Multi oder das Trans, sondern das Hyper (Akkumulation, Vernetzung und Verdichtung) kennzeichnet das Wesen der Globalisierung [...]. Hyperkulturalität setzt bestimmte historische, soziokulturelle, technische oder mediale Prozesse voraus. Sie ist ferner an eine besondere Erfahrung von Raum und Zeit, an eine besondere Form der Identitätsbildung und Wahrnehmung gekoppelt, die es früher nicht gab [...]. Die Hyperkulturalität ist ein Phänomen von *heute*" (ebd. S. 59f).

Ausblick

Im Endeffekt ist Hyperkultur eine „Kultur intensiver Aneignung" (ebd. S. 61), d.h. der Verwandlung des Eigenen durch aktive und subjektive (!) Aneignung des Anderen zur Entstehung des Neuen. In der Hyperkultur gibt es also das „ganz Andere" nicht, „und das Fremde weicht dem Neuen". Das Eigene ist auch das Fremde; es wird erworben. Dadurch vermischt sich das Ursprüngliche mit dem Fremden zum Eigenen. In der Hyperkultur kommt es zur „*Verschmelzung der Nationen und Völker*", zur Vermischung und „*Kreuzung der Kulturen*".

Diese Konzeption geht auf Nietzsches Vision zurück, der den „eigentlichen Wert und Sinn der jetzigen Kultur [...] in einem gegenseitigen Sich-Verschmelzen und -Befruchten" sieht (ebd., S. 66). Dies hat dann auch eine „*Vernichtung der Nationen*" (! Nietzsche) zur Folge – welch eine wohltuende und befreiende Perspektive mit (noch) ungeahnten Folgen für (die noch nationalstaatliche) Politik und (die noch inter- und transkulturelle) Pädagogik: Die „Durchrassung und Durchmischung" (Stoiber) der Nationen, Ethnien, Kulturen und Religionen wird zum visionären und dann realen emanzipatorischen Modell der Zukunft!

Anmerkung

1 Han ist Süd-Koreaner und hat in Deutschland und in der Schweiz Philosophie, Germanistik und Theologie studiert.

Literatur

Badawia, T.: „Der Dritte Stuhl". Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt 2002.

Beck-Gernsheim, E.: Wir und die Anderen. Frankfurt 2004.

Bolscho, D.: Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, A.: Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt 2005.

Datta, A. (Hg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt 2005.

Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt 1970.

Griese, H. M.: Stigma – Zur Analyse der Alltagssituation ausländischer Arbeiter in der Bundesrepublik. In: Erziehen heute (1974)3.

Griese, H. M.: Jugend(sub)kultur(en) und Gewalt. Analysen, Materialien, Kritik. Soziologische und pädagogikkritische Beiträge. Münster 2000.

Griese, H. M.: Kritik der ‚Interkulturellen Pädagogik'. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster 2002.

Griese, H. M.: Was kommt nach der Interkulturellen Pädagogik? In: Datta, A.: Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt 2005.

Griese, H. M.: Von Uni-Türken, russischer Heimat und Bob Marley. In: Unimagazin Hannover (2005)3-4.

Gültekin, N.: Bildung, Autonomie, Tradition und Migration. Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen 2003.

Han, B.-C.: Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung. Berlin 2005.

IDA: Was heißt eigentlich ... Kultur? Von Yoghurtkulturen, Kulturbeuteln und Leitkulturen. Flyer. Düsseldorf 2004.

Klinkhammer, G.: Transkulturelle Pädagogik und Begegnung mit Religionen: Berührungspunkte und Konfliktfelder. In: IZA (2003)3-4.

Pollock, D. E./ Van Reken, R./ Pflüger, G.: Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen. Marburg 2003.

Pongs, A. (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? München 1999/2000.

Riegel, C.: Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Frankfurt 2004.

Ritzer, G.: Die McDonaldisierung der Gesellschaft. Frankfurt 1995.

Dr. Hartmut Griese, Jg. 1944, Studium der Soziologie, Psychologie und (Soz.)Pädagogik in Münster; Promotion 1975, Habilitation 1979. Professor für Soziologie an der Universität Hannover. Schwerpunkte von Lehre und Forschung u.a.: Allgemeine Soziologie, Jugendsoziologie, Soziologie sozialer Randgruppen, Migrationssoziologie und interkulturelle Pädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialisationsforschung. Praxisschwerpunkte: Jugendarbeit, Erwachsenenbildung und Elternbildungsarbeit.

Harry Noormann

„Der Islam" in Deutschland
Transformationsprozesse muslimischer Religiosität in der Diaspora

Zusammenfassung: Der Autor stellt vor dem Hintergrund einer religionswissenschaftlichen Migrationsforschung die historisch gewachsene Bedeutung des Islams in Deutschland dar. Dabei kommen Möglichkeiten und Grenzen von Transkulturalität in den Blick.

Abstract: The author presents the historically growing importance of the Islam in Germany with the background of a migration research on religious science. Thereby, chances and limits of transculturality come into focus.

„Meine Religion mache ich mir selbst!" Diesen flapsigen Spruch wird man im Vokabular junger Muslime in Deutschland kaum erwarten. Er zählt zum sprichwörtlich gewordenen Zitatenschatz empirischer Religionsforschung über einheimische Jugendliche, die sich aus dem „spirituellen Partyservice" auf dem Markt der Sinnagenturen ihren postmodernen Cocktail mixen (vgl. Heiner Barz 1992).[1] Eklektische, individualisierte Aneignungsmuster nach dem Grad ihrer „Viabilität" werden gemeinhin als Phänomen einer „diffundierten" christlichen Religion diskutiert.

Die inflationären zeitdiagnostischen Formeln von „Individualisierung" und „Pluralisierung" sind dagegen mit der Wahrnehmung des Islam schwer kompatibel; denn dem Islam, *der* Einwandererreligion in Europa schlechthin, haftet das Fremdbild eines mehr oder weniger geschlossenen kulturellen, ja gegenkulturellen Milieus an, in dem religiöse Observanz und kulturelle Gebräuche in Familie und Moschee eine starke soziale Kontrolle ausüben, die für individuelle religiöse Selbstentfaltung wenig Spielraum zu lassen scheinen. Dieses Fremdbild ist in der jüngeren „Integrationsdebatte" mit grellen Farben übermalt worden. „Der Islam" ist in Verruf geraten, er gilt gemeinhin eher als Bremse und Störfaktor denn als Motor für ein gedeihliches Zusammenleben. Es scheint, als habe in Feuilletons und Politmagazinen eine „akute Generalitis" die Oberhand gewonnen, die Zwangsheirat und Ehrenmorde, fundamentalistische Hasstiraden, Selbstmordattentate und Frauenunterdrückung munter auf das Konto „des Islam" verbucht. Mediale und politisch motivierte Skandalisierungen scheren sich wenig um feinsinnige Unterscheidungen zwischen religiösen und kulturellen Erbschaften.

Der Islam als Resonanzraum subjektiver Selbstthematisierung der eigenen Religiosität? Das folgende Streiflicht durch einige Studien aus der religionswissenschaftlichen Migrationsforschung sucht nach Trieben und Blüten religiöser Individualisierung bei muslimischen Erwachsenen der zweiten Migrantengeneration und bei Jugendlichen der dritten Generation.

Dabei sind hinlänglich bekannte Sachverhalte mit gedacht, die auf das Dilemma verweisen, auf die semantische Konstruktion von „dem Islam" nicht verzichten zu können, wohl wissend, dass sie ständig notwendige Differenzierung missachtet, z.B.:

- handelt es sich um eine statistische Fahrlässigkeit, alle 3,2 Millionen Migranten aus „muslimisch geprägten Ländern" als Muslime zu bezeichnen;
- hat sich „der Islam" in Deutschland und Europa zum ersten Mal in der Geschichte als zweitstärkste Religion nach den christlichen Kirchen etabliert; gemeint ist aber in erster Linie der sunnitische Islam (sein Anteil in Deutschland beträgt 75 bis 80 %, weltweit 85%), nicht der schiitische Islam (4 bis 5 % in Deutschland, weltweit 10 bis 15 %) oder die Aleviten (18 % der muslimischen Migranten in Deutschland), die sich selbst als Muslime betrachten wie die Anhänger der Ahmadiya (50.000 bis 60.000);
- ist wiederum bei den Sunniten zumeist an die türkisch-anatolischen Ausprägungen des Islam gedacht; ca. zwei Drittel der muslimischen Einwanderer in Deutschland (2 Mio.) mit ca. 750.000 schulpflichtigen Kindern sind (national-, nicht ethnisch-!) türkischer Herkunft. Unbeachtet bleibt demgegenüber, dass hierzulande Muslime aus über 50 Ländern der Erde leben – aus Marokko und Kasachstan, aus Ghana und Indien, aus Afghanistan und Bosnien-Herzegowina;
- gehört zur Vielfalt islamischer Wirklichkeit nicht zuletzt, dass in jeder ethnisch-kulturellen und konfessionellen Gruppierung den kleinen Minderheiten von Fundamentalisten reformorientierte und liberale Kräfte gegenüberstehen, während die Mehrheit einem traditionellen, konservativen Islam zugetan ist und andere seine mystischen Traditionen lieben (Renz/Leimgruber 2004. S. 18ff; 288);
- wird in der bisweilen bizarr anmutenden Integrationsdebatte der Eindruck erweckt, als sei „der Islam" der Schlüssel zur Lösung eines „Kulturkonflikts". Man muss die kulturell-religiösen Differenzen nicht klein reden oder verleugnen, um an einen breiten Konsens unter Experten zu erinnern: der Grad der faktischen und rechtlichen Teilhabe von Einwanderern am wirtschaftlichen, sozio-kulturellen und politischen Geschehen in der Residenzgesellschaft mit dem Recht auf

„Anderssein" (Anerkennung und Partizipation als Integration) übt entscheidenden Einfluss darauf aus, auch religiös „ohne Angst verschieden sein" zu können (Adorno).

„Die Dynamik der Migrantenreligion ist weitgehend vom Bruch zwischen den Generationen bestimmt" (Schiffauer 2005, S. 568). Diese These verdankt sich einer historischen Perspektive. Die folgende Skizze nimmt diesen Ansatz auf und zeichnet seine Linie bis in die Gegenwart aus (vgl. auch Baumann 2000; 2004). Die dabei gewonnene idealtypische Unterscheidung zwischen einer „defensiven", „distinktiven" und „diskursiven" Religion möchte jeweils neue Potenziale des religiösen Wandels kenntlich machen. Faktisch überlagern sich die Religionsstile, laufen parallel und ringen miteinander um eine authentische Gestalt islamischen Glaubens.

Islam in den 1970er Jahren – importierte Heimat in der Fremde

Religion war in der Pionierphase der Migrationsforschung in den 1970er Jahren ein weißer Fleck auf der Landkarte. Dies hatte zum einen mit der gängigen Annahme zu tun, die fortschreitende Säkularisierung werde mittelfristig auch die anachronistisch anmutende anatolische Frömmigkeit verdunsten lassen. Zum anderen war es das Jahrzehnt, in dem viele der heute ca. 2400 Moscheegemeinden gegründet wurden.

Der erste türkisch-islamische Verein in Köln entstand 1973, im Jahr des Anwerbestopps nach zwölf Jahren Werben um türkische Arbeitskräfte. Nun folgten Frauen und Kinder den Männern in die Fremde. Deren Überlebensstrategie hatte die ungastliche Situation in Baracken und Billigquartieren am Rand der Gesellschaft mit der Aussicht auf einen Zipfel von Wohlstand und Rückkehr in die Heimat provisorisch überbrücken können. Nun galt es, sich mit der Familie in einer ungläubigen Umwelt der „sexuellen Revolution" und einer verstörenden Freizügigkeit „einzurichten" und die ethnisch-kulturelle Identität auch der Kinder zu behaupten.

Im Balanceakt zwischen Anpassung und Selbstpreisgabe wurde die Religion „zu einer schwimmenden Insel im Meer der Fremde" (Rech 2004, S. 50). Die religiösen Versammlungsstätten verströmten in Farben, Tönen, Worten und Gerüchen vertraut-heimatliche Gefühle, sie fungierten aber auch als Marktplatz für ganz praktische Probleme, für Wohnungssuche, Rechtsberatung, Tipps im Umgang mit Behörden und Arbeitgebern. Der Ritus und Wertekodex des Glaubens bot vielen einen sicheren Anker gegen Brüche und Verunsicherungen des Lebens in der Fremde.

In den Hinterhofmoscheen gedieh eine *„defensive Religion"* (Schiffauer 2005), getragen von wertkonservativen, traditionalistischen Motiven. Die „importierte Heimat Islam" bestärkte die Migranten in der Pflege gewohnter Lebensrhythmen, der eigenen Weltsicht und Selbstachtung, seelische Nahrung, die ihnen „draußen" verwehrt wurde. Diese kulturreligiösen Enklaven hatten soziologisch ambivalente, parallelgesellschaftliche Merkmale – sie boten geschützte Räume, Refugien der Ermutigung und Stabilisierung, waren daher höchst bedeutsam für die „Binnenintegration" der Migranten (Rech 2004), die in der Regel mit einer bewussten Abgrenzung von der Residenzgesellschaft erkauft wurde. Selbstbehauptung im Medium von Religion konnte gar mit einem verschärften moralischen Rigorismus und betonter ritueller Strenge einhergehen – manchen Familienvater machten erst Enttäuschungen und erfahrene Demütigungen zu dem strammen Muslim, der er in der Heimat nie gewesen war.

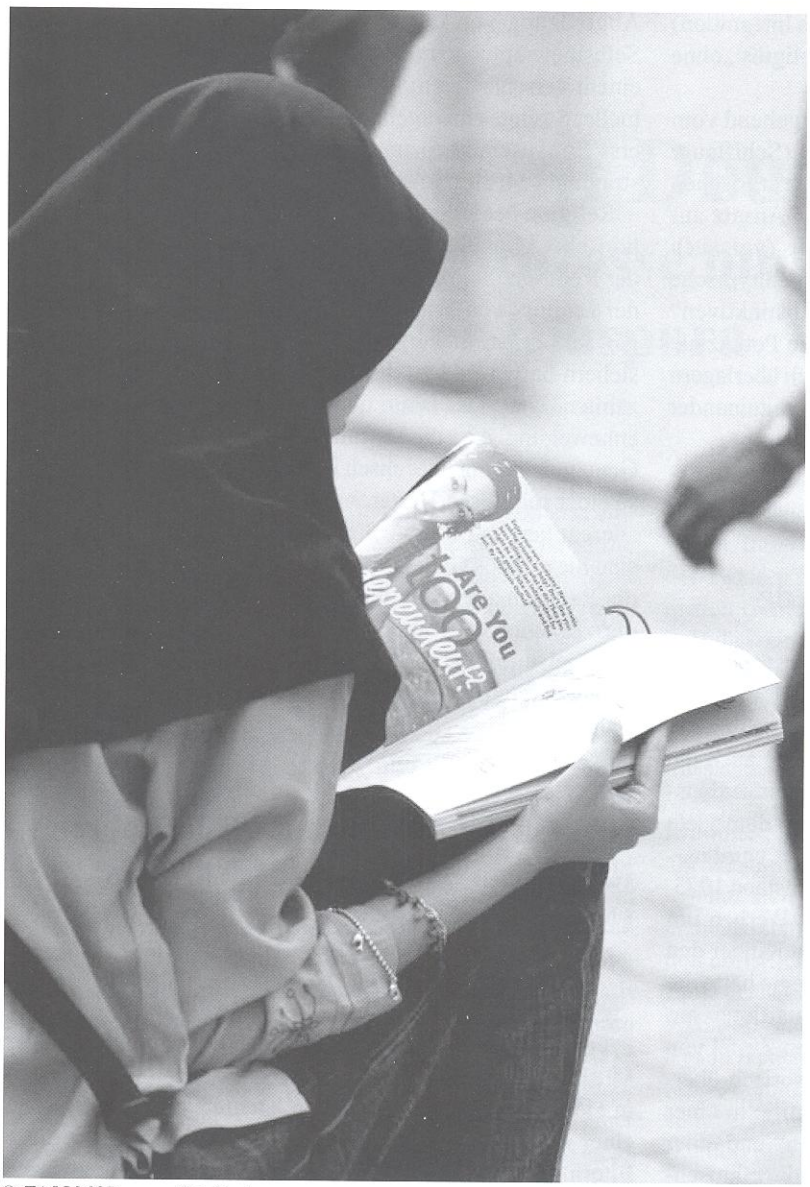
Religion beeinflusst die Bewältigungsstrategien für Migration, aber Migration aktiviert auch Ressourcen für den Wandel der Religion. So hat Schiffauer gezeigt (2005, S. 564ff), dass der Einfluss von Frauen der ersten Generation in aller Stille gewachsen ist, indem sie den Zusammenhalt in der Familie sichern halfen und zu den aktivsten Kräften der Gemeinden zählten. Und: Der Islam der Migranten entsprang einer Laienbewegung, d.h., die Definitionsmacht über Glaubenslehren, Gemeindeleitung, moralisch richtig oder falsch oblag nicht per se einer religiösen Hierarchie wie im Heimatland. Migration „dereguliert" in diesem Fall überkommene Traditionen; es sind die religiös Gleichgesinnten, die im Kontext der Diaspora die Religion auch re-interpretieren. In der Tendenz bedeutet dies: Religion wird eine Sache kommunikativer Verständigung und vielstimmiger Selbstvergewisserung.[2] Diese „Fermente religiöser Transformation" entfalten ihre Kräfte in der zweiten Generation.

Islam in den 1980er und 1990er Jahren – Kampf um das Recht auf den Unterschied

Auf dem Weg zu einer „distinktiven" Religion

Für die heute 30- bis 45-jährigen Kinder der eingewanderten Muslime, die hier geboren wurden oder nachgeholt ihre Jugend in Deutschland verbracht haben, stellte sich die Frage nach einer muslimischen Identität strukturell anders als bei ihren Eltern. Ihre Sozialisation ist in der *Doppelbindung* zwischen häufig traditionsbewussten Elternhäusern bzw. Gemeinden und der Residenzgesellschaft verlaufen. Sie haben den Spagat zwischen den Lebenswelten durchlebt, haben sich souveräner am traditionellen Regelwerk ihrer Eltern abgearbeitet, sie haben bildungsbewusst die Versprechen auf Selbstverwirklichung internalisiert, haben sich auf der eigenen biografischen Baustelle abgemüht um Anerkennung und Zugehörigkeit. Sie sind konfrontiert worden mit einer Vielfalt von Lebensstilen, in denen Religion überhaupt nicht anzutreffen war, oder in einer konventionellen, liberalen oder fundamentalistischen Gestalt.

Religiöse Pluralität zwingt zu selbst autorisierter Wahl, die möglichen Optionen verlangen nach einer Entscheidung. In dem Augenblick, wo man nicht mehr fraglos in religiöse Formen und Überzeugungen hineinwächst, sondern sich darauf einlässt, darüber nachzudenken, warum die eigene Sicht besser oder unzulänglich ist im Vergleich zu anderen, wird „Religion" zur Bildungsfrage. Die eigene Überzeugung wird legitimationsbedürftig. Was geglaubt wird und Halt gibt, muss durch das Nadelöhr der subjektiven Glaubwürdigkeit hindurch. Das Bekenntnis zum Islam gewinnt nun den Charakter eines selbstbewussten, gelegentlich ostentativen Unterscheidungs-



© TAOLMOR; www.fotolia.de

merkmals, eines persönlichen und sozialen Identitätslabels. Der Islam als „*distinktive Religion*" ist institutionell identifizierbar in den überregionalen Verbänden, die in den 1980er und 1990er Jahren entstanden sind. Das „Recht auf Differenz" kann individuell bei Frauen zum Ausdruck kommen, die freiwillig das Kopftuch tragen oder bei Jugendlichen der dritten Generation, die ihren christlichen Mitschülerinnen und Mitschülern die Leere und Laxheit ihrer Religion vorhalten. Im Prozess „distinktiver", subjektiver Aneignung des Islam verliert die Religion ihren monolithischen Charakter und setzt zentrifugale Kräfte frei, die auf dem einen Pol moderne, „inkulturierende" Glaubensvarianten hervorbringen kann, auf dem anderen Pol ultraorthodoxe.

Individualisierte muslimische Religionsstile

Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts hat der Islam in Deutschland eine differenzierte Gestalt gewonnen. Seine Wandlungsfähigkeit in den subjektiven Aneignungsweisen haben qualitative Studien eindrucksvoll herausgearbeitet. Yasemin Karakasoglu-Aydin stellte bei türkischen Pädagogikstudentinnen fest: Für diese erfolgreichen Frauen besitzt der Islam einen gleich hohen Stellenwert wie sie allen säkularistischen Einflüssen zum Trotz allgemein für Migrantinnen und Migranten türkischer Herkunft empirisch bestätigt worden ist. Aber: Diese Frauen begründen die Gleichheit und Rechte der Frau oder moderne Ideale wie Toleranz, Gewaltverzicht und Humanismus nicht im Rekurs auf westliche Grundwerte, sondern auf Koran und Sunna. Sie beziehen sich auf genuin islamische Leitvorstellungen in der Erziehung, wenn sie eine auf Eigenständigkeit, Mündigkeit und Partnerschaft ausgerichtete Pädagogik einfordern (Karakasoglu-Aydin 1999, S. 415; S. 425f). Im subjektiven und professionellen Selbstkonzept dieser Studentinnen geht ein selbst autorisierter islamischer Glaube eine Synthese mit westlichen (oder: westlich reklamierten) Wertvorstellungen ein. Ihre Identitätsarbeit trägt *transkulturelle Signaturen*.

Baumann folgert im Anschluss an eine Untersuchung von Sigrid Nökel über junge islamische Frauen: „Leistungsethos, Eigenverantwortlichkeit, Entscheidung aufgrund bewusster Wahl, Subjektzentrierung und Religiössein als individuelles Projekt – dieses sind nun ihrerseits Muster und Werte, die in hohem Maße Anforderungen und Erwartungen westlich-industrieller Gesellschaften entsprechen. Islamisierungsprozesse in westlichen Gesellschaften [...] können hochintegrativ und adaptionsproduktiv sein – sowohl für die jungen Migrantinnen und Migranten als auch für die Aufnahme- bzw. Residenzgesellschaft" (Baumann 2004, S. 28f, vgl. Klinkhammer 2000; Nökel 2002).

Der nahe liegende Schluss, eine selbstreflexive Thematisierung von Religion sei das Privileg der muslimischen Bildungselite, greift indes zu kurz. Nicola Tietze hat in einem Vergleich von jungen Männern in schwierigen Lebensumständen in Frankreich und Deutschland deren Bezüge zum Islam näher untersucht. Je nach Alltag und Problemkonstellation identifizieren sich diese Männer (temporär) mit ethischen, utopischen, ideologischen und kulturellen Leitsternen im islamischen Universum (Tietze 2001; 2002). Sie bestimmen ihre Religionsbindung subjektiv und selektiv am Maßstab ihrer Lebensdienlichkeit („Viabilität").

Individualisierung gleich Privatisierung von Religion?

Bedeutet religiöse Individualisierung den Rückzug ins private stille Kämmerlein intimer Glaubensdinge? Wie verhält sich religiöse Individualisierung zu sozialer Identität? Auch zu dieser Frage hat Nicola Tietze aufschlussreiche Beobach-

tungen analysiert: Die individuell bedeutsamen Elemente des Islam werden mit bestimmten Gemeinschaftsbildern kombiniert. Für den arbeitslosen Mouloud aus Straßburg ist die muslimische Gemeinschaft die Gemeinschaft der sozial Benachteiligten. Ramadan ist für ihn das „Fest der Solidarität mit den Obdachlosen und der Dritten Welt" (ethische Variante). Für Mehmet ist Ramadan dagegen in erster Linie Ausdruck eines emotionalen Gemeinschaftserlebens, das auf Distanz geht zu den Zwängen der Wirklichkeit und in dem utopische Hoffnungen wach gehalten werden: „Alle singen! Das ist wie ein Traum. Wie sie alle singen. Wie ein Traum! Auf Arabisch, ich verstehe kein Wort, aber das ist sooo schön!" (Utopische Variante). Eine dritte Variante konstruiert die muslimische Gemeinschaft als „Gegenwelt" zu Erfahrungen der Diskriminierung und Ausgrenzung – die Muslime als Avantgarde zur Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Situation der Glaubensbrüder und -schwestern. In dieser „ideologischen Gemeinschaftskonstruktion" wissen sich die jungen Erwachsenen wieder als stolze Erben des osmanischen Reiches, die nicht dazu bestimmt sind, als minderwertige Ausländer den Müll der Ungläubigen zu beseitigen, sondern ihnen selbstbewusst und gleichwertig gegenüberzutreten (Tietze 2002, S. 229ff).

Die individuelle „Selbstthematisierung" rückt demnach die Religion nicht in den Bereich einer exklusiven Privatsphäre. Vielmehr ermöglicht die Individualisierung, „der Religion in dem Maße eine ‚öffentliche' und damit eine politische Bedeutung zu geben, in dem die Religiosität mit sozialen Erfahrungen verbunden wird bzw. zur Formulierung dieser Erfahrungen dient" (Tietze 2002, S. 229).

Mit Islamophobie und Ausgrenzung in die Abschottungsfalle?

Diese Beispiele individualisierter muslimischer Lebensentwürfe sind selbstredend nicht repräsentativ, aber vermutlich in hohem Maße symptomatisch für religiöse Transformationsprozesse im gegenwärtigen Islam.

Die Globalisierung wird diesen Trend eher beschleunigen. Nach dem jüngsten Mikrozensus von 2005 haben 27,2 % aller unter 25-Jährigen in Deutschland individuelle oder familiale Zuwanderungserfahrungen, in großen Städten bis 40 % – die starren Grenzen zwischen „Einheimischen" und „Migranten" werden porös (dipf 2006, S. 178). Das gilt nicht zuletzt für die Migrantensituation selbst: Reise-, Internet und TV-Verbindungen schaffen eine *transnationale Lebenswirklichkeit*, die virtuell und physisch Mehrfachzugehörigkeiten erleichtert. Innerhalb von acht Jahren wurde 1990 bis 1998 ein Viertel der türkischen Gemeinde in Deutschland durch Ein- und Ausreise ausgetauscht (Schiffauer in: SZ, 4./5.12.2004).

Es gibt auf der anderen Seite repräsentative Erhebungen, die eine desintegrative Breitenwirkung traditionalistischer Glaubensüberzeugungen und Religionspraxis ausmachen und dazu anhalten, die Wandlungsfähigkeit muslimischer Religiosität, wie sie in qualitativen Studien über neoislamische Glaubensorientierungen zum Ausdruck kommt, nicht überzubewerten. Leibold, Kühnel und Heitmeyer konstatieren nach Auswertung verschiedener Umfragen einen signifikanten Anstieg im Grad der Religiosität unter Muslimen. Als „sehr religiös" schätzten sich im Jahr 2000 8 % der Befragten ein, im Jahr 2005 28 %. Sie machen – verkürzt – eine alarmierende Gleichung auf: Je stärker die religiöse Bindung, desto niedriger die Deutschkenntnisse und desto geringer die Kontakte zu Deutschen. Höhere Religiosität korrespondiert mit einem niedrigeren sozioökonomischen Familienstatus. Andererseits haben die Skepsis gegenüber islamischer Kultur und verallgemeinernde, abwertende Einstellungen in der Mehrheitsgesellschaft zugenommen. Die Autoren befürchten, islamophobische Haltungen könnten verstärkende Effekte auf vorhandene Abschottungs- und Distanzmuster unter Muslimen haben oder diese erst erzeugen. Für die Zukunft könnte dies bedeuten: Da Migrantinnen und Migranten von Ausgrenzung und Verarmungsprozessen vergleichsweise stärker betroffen sind, könnte die Religion, ihr „letztes kulturelles Kapital, über das die betroffenen Migranten autonom verfügen, immer mehr an Bedeutung gewinnen – und desintegrative Effekte verstärken (Leibold/Kühnel/Heitmeyer 2006, S. 10). Obwohl Wetzel und Brettfeld in ihrer Studie über „Migration, Religion und Gewalt junger Menschen" zu ähnlichen Ergebnissen gelangen, warnen sie vor kausalen, undifferenzierten Schlüssen: „Eine einfache Formel, die in einer islamisch geprägten Religiosität eine Gefährdung sieht, ein Desintegrationspotenzial, und die mit einer stärkeren religiösen Bindung muslimischer Jugendlicher automatisch auch ein wachsendes Gewaltpotenzial verbindet, ist sowohl vor dem Hintergrund des Forschungsstandes als auch der hier vorgelegten Ergebnisse sicherlich zu undifferenziert" (Wetzel/Brettfeld 2003, S. 196).

Paradoxien auf dem Weg zu einer diskursiven Religion – die Gegenwart

Spannungsvoll wie die Befunde empirischer Forschung zeigt sich die gesellschaftliche Wirklichkeit selbst. „Mein Deutschland", titelt mit Stolz auf seine neue Heimat Feridun Zaimoglu (DIE ZEIT, Nr. 16, 12.4.06). „Du bleibst ein schlechter Ausländer dein Leben lang", kontert die deutschtürkische Journalistin Aysun Ertan (DIE ZEIT, Nr. 46, 10.11.05). Hier Nationalflaggen schwenkende Deutschländer an der Seite deutscher Fußballfans, dort brennende dänische Flaggen im Karikaturenstreit, hier das Islam-Forum mit einer deutschen Fassung der Sharia im Einklang mit dem Grundgesetz (vgl. publik-forum Nr. 20, 2006, 55), dort Islamophobie vor einer fremd gebliebenen Religion, der man misstraut, wo es um Grundrechte, Gewaltbereitschaft und Kritikfähigkeit geht. Hier die aufstiegsbeflissenen Bildungsinländer, dort die nahezu autarken Migrantenviertel in den Metropolen, wo Kinder der vierten Generation aufwachsen, deren Mütter zu 80 % geringe Deutschkenntnisse haben und die deutsche Sprache nicht vermitteln können, weil sie selbst in diesem Land nicht angekommen sind. Hier die Konzession der großen Politik an die Realität des Einwanderungslandes, neues Staatsbürgerschaftrecht (2000) und Zuwanderungs(verhinderungs)gesetz (2004), dort von Loyalitätszweifeln imprägnierte Einbürgerungstests.

Der Bundesinnenminister hat anlässlich seiner Einladung zur ersten Islamkonferenz eine auf den ersten Blick belanglose Floskel benutzt, die einen Schlüssel zum Verständnis dieser höchst widersprüchlichen Phänomene bieten könnte. Die drei Millionen Muslime *sind*, so Wolfgang Schäuble, „Teil der deutschen Gegenwart und Zukunft, so wie der Islam ja auch Teil Europas ist" (SZ, 26.9.06). Der Islam ist in Deutschland angekommen, nun auch mit seinen bisher tabuisierten Seiten! Ein Zurück kann es nicht mehr geben. Der Islam ist de facto eingetreten in den allgemeinen Diskurs über den Wertekodex, der diese Gesellschaft in der europäischen Klammer tragen und zusammenhalten soll. Was mit dem Ruf nach einer deutschen Leitkultur im Jahr 2000 begann, spiegelt sich wider in den zugespitzten Konfliktszenarien der Gegenwart. Diese Gesellschaft muss sich jenseits des nationalen Paradigmas neu erfinden in einer kulturellen und religiösen Pluralität, wie es sie seit den Zeiten des Kaisers Konstantin nicht mehr gegeben hat. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass dieser Prozess ohne heftige Konflikte einhergeht. Tatsächlich ginge es dann nicht länger „nur" um die Integration einer Migrantenminderheit und ihrer Religion in die Mehrheitsgesellschaft (zweispurig, versteht sich), sondern um die Frage an alle, „wer *wir* sind und wer *wir* sein wollen" (Mecheril 2004, S. 62).

Ein wichtiges Indiz für diese Diagnose ist die Tatsache, dass der Diskurs über Kultur und Religion in den islamischen Communities selbst aktiv ausgetragen wird und zu heftigen Kontroversen über die Deutungshoheit führt. Die schärfste Kritik an einem „voraufgeklärten" Islam kommt – wenn auch mit unzulässiger Generalisierung – aus den eigenen Reihen (Necla Kelek, die Anwältin Seyran Ates, Basam Tibi u.a.). In den dichten, aber zersplitterten politischen und kulturellen Netzwerken der Muslime wird leidenschaftlich um einen partizipationsfähigen Islam als konstruktive Gestaltungskraft in dieser Gesellschaft gerungen.

Die Islamkonferenz über „die Einbürgerung einer Religion" strahlt für diesen innerislamischen Diskurs eine pikante Symbolik aus: Mit „mulmigen Gefühlen" und unter „Grummeln" in den Verbänden sitzen sich erstmals traditionalistische und reformorientierte Muslime mit Feministinnen und „Kulturmuslimen" ohne religiöse Bindung gegenüber, um über Schulkarrieren, Erziehung, islamische und westliche Werte, Arbeitslosigkeit und Berufsausbildung zu streiten (Jörg Lau, in: DIE ZEIT, Nr. 39, 21.9.06). Würde die Chance einer „Einbürgerung" des Islam (Lau) vertan, müsste man die Warnung vor einer Abschottungsfalle sehr ernst nehmen: Verschärfte sozioökonomische Marginalisierung könnte Teile der Muslime auf die Insel einer dialogunwilligen, dogmatischen Religion zurückdrängen, die man ihnen nicht nehmen kann, wenn ihnen alle Felle davonschwimmen.

Die großen Religionen in Deutschland unternehmen in dieser Situation Anstrengungen, ihre Pluralismusfähigkeit zu beglaubigen. Pluralismusfähig ist eine Religion u.a. dann, wenn der Glaube an das/den Absolute/n das Bewusstsein für die Relativität menschlicher Erkenntnis weckt und wach hält, wenn die Religion eine Glaubensgewissheit bietet, die „den Menschen unentwegt in Frage stellen kann" (Heine in: NZZ, 7.8.2006). Eine bittere Lektion aus der christlichen Geschichte lautet: „Köpfe rollen, wo man sich selbst nicht relativieren kann" (Steffensky 2005, S. 72).

Anmerkungen

1 Entsprechende Äußerungen Jugendlicher lassen sich wohl erstmalig in der Studie von Heiner Barz über „postmoderne Religion" unter Jugendlichen in den Alten Bundesländern von 1992 finden: „Ich hab' mir meine eigene Religion zusammengebaut / zusammengezimmert / zusammengebastelt", bekam Barz vielfach als Bestätigung für die sozialwissenschaftlich schon damals sprichwörtlich gewordene „Bricolage" zu hören (Barz 1992, S. 112f). Der seinerzeit noch übliche süffisante Ton über „religiöse Flickenteppichnäherei" ist inzwischen der seriösen Forschungsfrage gewichen, wie Jugendliche es schaffen, sich in einer Vielfalt weltanschaulicher und religiöser Optionen einen eigenen Trampelpfad zu suchen. Der epochale Trend zu religiöser Individualisierung ist bis zur jüngsten Shell-Studie immer wieder bestätigt worden (Shell Deutschland 2006).

2 Das klassische Beispiel für dieses Phänomen der „Religion in der Migration" ist die Religionsgeschichte der Vereinigten Staaten von Amerika. Die von Europa abgenabelten Religionsgemeinschaften gründeten sich als Laienbewegungen, die eine hundertfache Zahl an Denominationen hervorbrachten.

Literatur

Affolderbach, M.: Migration, Religion und Bildung – national und international. In: Schreiner, P./ Sieg, U./ Elsenbast, V.: Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005, S. 70 – 84.

Bade, K. J.: Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. 2. durchgesehene Auflage, München 2002.

Bade, K. J.: Historische Erfahrungen und aktuelle Probleme. In: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hg.): Migration in Europa, Hannover 2001, S. 5 – 19.

Barz, H.: Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern (Jugend und Religion 2), Opladen 1992.

Bauer, A./Bauer E./Mingenbach, H.-M.: Herausforderung Migration. Damit Grenzen nicht über Menschen wandern. In: Religion – betrifft uns (2005)3.

Baumann, M.: Migration, Religion, Integration. Buddhistische Vietnamesen und hinduistische Tamilen in Deutschland. Marburg 2000.

Baumann, M.: Religion und ihre Bedeutung für Migranten. Zur Parallelität von „fremd"-religiöser Loyalität und gesellschaftlicher Integration. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.): Religion – Migration – Integration in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Fachtagung am 22.4.2004. Dokumentation. Berlin und Bonn 2004, S. 19 – 30.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.): Religion – Migration – Integration in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Fachtagung am 22.4.2004. Dokumentation. Berlin und Bonn 2004.

Beck-Gernsheim, E.: Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten. Frankfurt a.M. 2004.

Bergunder, M./Haustein, J. (Hg.): Migration und Identität. Pfingstlich-charismatische Migrationsgemeinden in Deutschland. Frankfurt a.M. 2006.

Bochinger, C.: Islam in Deutschland. Zum Umgang mit Vielfalt und Widersprüchlichkeiten in der religiösen Gegenwartskultur. In: Bergunder, M. (Hg.): Religiöser Pluralismus und das Christentum. Festgabe für Helmut Obst zum 60. Geburtstag, Göttingen 2001, S. 142 – 156.

Deutsches Institut für Bildungsforschung (dipf): Die Bedeutung der Migration für das Bildungswesen. In: Deutsches Institut für Bildungsforschung (dipf): Bildungsbericht 2006 (im Auftrag der KMK), Quelle: www.dipf.de/bildungsbericht.

Ertan, A.: Untergetaucht und verstoßen. Wie eine deutschtürkische Journalistin die Integration ihrer Landsleute erlebt, in: DIE ZEIT vom 10.11.2005, Nr. 46.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): „.... und der Fremdling, der in deinen Toren ist". Gemeinsames Wort der Kirchen zur den Herausforderungen durch Migration und Flucht (Gemeinsame Texte Nr. 14), Bonn/Frankfurt a.M./Hannover 1997.

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Zusammenleben gestalten. Ein Beitrag des Rates der EKD zu Fragen der Integration und des Zusammenlebens mit Menschen anderer Herkunft, Sprache und Religion. EKD-Texte 76, Hannover 2002.

Frese, H.-L.: Den Islam ausleben. Konzepte authenischer Lebensführung junger türkischer Muslime in der Diaspora. Bielefeld 2002.

Heine, S.: Der Versuchung widerstehen. Eine Erörterung der Frage: Was ist eine gute Religion? In: NZZ v. 7.8.2006.

Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H.: Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt a.M. 1997.
Hellmann, C.: Religiöse Bildung, interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik. Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zur religiösen und interkulturellen Erziehung in der Moderne. Frankfurt a.M. 2000.
Henkel, R.: Atlas der Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften in Deutschland. Eine Religionsgeographie. Stuttgart/Berlin/Köln 2001.
Herbert, U.: Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München 2001.
Hettlage, R.: Einleitung: Identitäten im Umbruch. Selbstvergewisserung auf alten und neuen Bühnen, in: Ders. / Vogt, L. (Hg.): Identitäten in der modernen Welt. Wiesbaden 2000.
Jäggi, C. J.: Türkisch- und albanischsprechende Muslime in der Innerschweiz. Religiöse Identität und die Rolle der Religion in der Integration. Meggen 1997.
Jansen, M. M./Keval, S. (Hg.): Die multireligiöse Stadt. Religion, Migration und urbane Identität (Polis Nr. 40). Hessische Landeszentrale für politische Bildung. Wiesbaden 2004.
Karakasoglu-Aydin, Y.: Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt a.M. 1999.
Kermani, N.: Es ist wichtiger, ein guter Mensch zu sein als ein guter Muslim. Eine Antwort auf die Frage: Was ist eine gute Religion? In: NZZ 5.7.2006.
Kippenberg, H.: Pluralismus der Religionen als europäischer Normalfall. In: Wolfgang-Ritter-Stiftung/Universität Bremen (Hg.): Religiöser Pluralismus. Wie viele Religionen verträgt eine Gesellschaft? 13. Bremer Universitäts-Gespräch. Bremen 2001, S. 37 – 43.
Klinkhammer, G.: Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland. Marburg 2000.
Kölnischer Kunstverein (Hg.): Projekt Migration. Ausstellungskatalog. Köln 2005.
Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Migration. Deutschland & Europa. Heft 45, Stuttgart 2002.
Lau, J.: Einbürgerung einer Religion. Die Islam-Konferenz diskutiert: Wie kann ein deutscher Islam aussehen? In: DIE ZEIT vom 21.9.2001, Nr. 39.
Lehmann, K.: Migration und die dadurch bedingten Pluralisierungsprozesse. Zu Stand und Perspektiven der Wissenschaften. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.): Religion – Migration – Integration in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Fachtagung am 22.4.2004. Dokumentation. Berlin und Bonn 2004, S. 31 – 46.
Leibhold, J./Kühnel, S.: Islamophobie. Differenzierung tut Not. In: Heitmeyer, W. (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 4. Frankfurt a.M. 2006, S. 135 – 155.
Leibhold, J./Kühnel, S./Heitmeyer, W.: Abschottung von Muslimen durch generalisierte Islamkritik? In: ApuZ (2006)1/2, S. 3 – 10.
Mecheril, P.: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeiten. Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 13. Münster 2003.
Mecheril, P.: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel 2004.
Münz, R.: Woher, wohin? Europäische Integrationsmuster 1950 – 2000. In: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hg.): Migration in Europa. Hannover 2001, S. 5 – 19.
Nökel, S.: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Bielefeld 2002.
Rech, S.: Einführung: Handlungsfelder im Spannungsfeld von Migration und Religion. Wo stehen die Religionsgemeinschaften von Migranten und Migrantinnen im Integrationsprozess? In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.): Religion – Migration – Integration in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Fachtagung am 22.4.2004. Dokumentation. Berlin und Bonn 2004, S. 49 – 57.
Renz, A./Leimgruber, S.: Christen und Muslime. Was sie verbindet, was sie unterscheidet. München 2004.
Salvatore, A./Amir-Moazami, S.: Zur Transformation des Islam in kolonialen, postkolonialen und europäischen Öffentlichkeiten. In: Berliner Journal für Soziologie 12(2002)3, S. 309 – 330.
Schiffauer, W.: Parallelgesellschaften und Integration. In: SZ, 4./5.12.2004, Feuilleton.
Schiffauer, W.: Migration und Religion. In: Kölnischer Kunstverein (Hg.): Projekt Migration. Ausstellungskatalog. Köln 2005.
Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hg.): Handbuch interreligiöses Lernens. Gütersloh 2005.
Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Christen und Muslime in Deutschland. Bonn 2003.
Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Integration fördern – Zusammenleben gestalten. Wort der Deutschen Bischofskonferenz zur Integration von Migranten. Bonn 2004.
Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Konzeption und Koordination: Hurrelmann K./Albert M. Frankfurt a.M. 2006 (zu Jugend und Religion S. 203 – 239).
Steffensky, F.: Heimat verdummt, wenn man nur eine hat! Wie können die Konfessionen voneinander lernen. In: Jahrbuch für Religionspädagogik Band 21, Lernen durch Begegnung. Neukirchen-Flyn 2005, S. 69 – 72.
Tezcan, L.: Das Islamische in den Studien zu Muslimen in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie 32(2003)3, S. 237 – 261 (Forschungsüberblick).
Tibi, B.: Selig sind die Belogenen. Der christlich-islamische Dialog beruht auf Täuschungen – und fördert westliches Wunschdenken. In: DIE ZEIT, Politik, (2002)23.
Tietze, N.: Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich. Hamburg 2001.
Tietze, N.: Individualisierung und Pluralisierung im Islam der Diaspora. Muslimische Religionsformen in Deutschland und Frankreich, in: Sozialer Sinn, Heft 2/2002, 223 – 240.
Unabhängige Kommission „Zuwanderung" („Süßmuth-Kommission"): Zuwanderung gestalten – Integration fördern. Bericht vom 4. Juli 2001.
Wetzels, P./Brettfeld, K.: Auge um Auge, Zahn um Zahn? Migration, Religion und Gewalt junger Menschen. Eine empirisch-kriminologische Analyse der Bedeutung persönlicher Religiosität für Gewalterfahrungen, -einstellungen und -handeln muslimischer junger Migranten im Vergleich zu Jugendlichen anderer religiöser Bekenntnisse. Münster 2003.
Zaimoglu, F.: Mein Deutschland. Warum die Einwanderer auf ihre neue Heimat stolz sein können, in: DIE ZEIT vom 12.4.2006, Nr. 16.
Zentrum für Türkeistudien (Hg.): Religiöse Praxis und organisatorische Vertretung türkischstämmiger Muslime in Deutschland. Religiöse Praxis, organisatorisch Einbindung, Einstellungen. Essen 2005.

Web-Links

www.migration-religion.net
www.fluechtlingsrat.de
www.paritaet.org/via (Seite des Dachverbandes für Vereine und Gruppen, die in der Migranten- und Flüchtlingsarbeit aktiv sind)
www.bundesauslaenderbeirat.de (Interessenvertretung der ausländischen Bevölkerung in Deutschland)
www.migration-online.de (Seite zu Migrationsproblemen des DGB)
www.bagiv.de (Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände)
www.imis.uni-osnabrück.de (Institut für Migrationsforschung mit guten Literaturrecherchemöglichkeiten)
www.uni-bamberg.de (Das europäische Forum für Migrationsforschung mit einer Datenbank über Migration und Integration).
www.zuwanderung.de (Seite des Bundesinnenministeriums, besonders zu Rechtsfragen)
www.dbk.de (Seite der Deutschen Bischofskonferenz und der Verlautbarungen der Katholischen Kirche mit vielen Downloads).
www.ekd.de (Seite der Evang. Kirche in Deutschland und der Verlautbarungen der Evangelischen Kirche mit vielen Downloads).
www.exil-club.de (Lern- und Arbeitsumgebung für handlungs- und projektorientierten Unterricht über Menschen aus anderen Kulturen, die hier leben).
www.interkulturellewoche.de (Seite für die von den Kirchen veranstalteten „Interkulturelle Woche"/„Woche der ausländischen Mitbürger vom 24. bis 30.9.06).

Dr. Dr. Harry Noormann, Jg. 1948, Lehrtätigkeit an der Technischen Universität Braunschweig und der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/a.M., seit 1996 Univ.-Prof. am Institut für Theologie, Abteilung evangelische Theologie und Religionspädagogik, an der Philosophischen Fakultät der Universität Hannover; dort geschäftsführender Leiter der Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik (Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik – INTERPÄD); Herausgeber der Reihe „Texte und Kontexte" im LIT-Verlag, Münster. Mitglied im Beirat „Diakonisches Lernen" von „Brot für die Welt", Hannover.

Hans Bühler

Transkulturalität – Rückfragen aus Westafrika

Zusammenfassung: Der Verfasser reflektiert die Diskussion um Transkulturalität vor dem Hintergrund von Erfahrungen aus Westafrika.

Abstract: The author reflects upon the discussion about transculturality against the background of experiences in Westafrica.

Als ich vor einigen Tagen aus Westafrika zurück kam, begann ich erst nach einigen Tagen Zögern, den zugesagten Beitrag zum Thema „Transkulturalität" anzugehen. Plötzlich erschien mir dieses Thema der Balance zwischen eigener, kulturlich zugewachsener Identität und dem weiten Gelände hybriden Weltbürgertums als ein intellektualistischer Luxus von Menschen, die zumeist – wie ich auch – auf wohl gepolsterten Lehrstühlen in ihren Zirkeln über ihre Sicht der Weltdinge räsonieren. Vor diesem Hintergrund eines grundsätzlichen Fremdheitsgefühls möchte ich Rückfragen zur aktuellen Debatte um Transkulturalität formulieren, indem ich darstelle, was ich von Lehrern und Lehrerinnen in Westafrika in den letzten Wochen gehört habe.[1]

Fortbildungsseminar in Abidjan

In Abidjan (Elfenbeinküste) fand in der zweiten Augusthälfte 2006 ein Fortbildungsseminar des „Reseau école et développement" (RED) statt, ein westafrikanisches Netzwerk zur inneren Schulreform (vgl. Djoman/Fuoss-Bühler 2005[2]). 49 Teilnehmende kamen aus Benin, Kamerun, Togo und Tschad und aus der Elfenbeinküste. Sie sind Lehrer und Lehrerinnen, aber auch Schulleiterinnen und Schulräte, die als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in mehr als 200 Schulen versuchen, die Qualität des Unterrichts konkret zu verbessern. Themen des Seminars waren Erfahrungsberichte aus der eigenen Multiplikationspraxis. Vor allem aber wollten die Mitglieder des Netzwerkes sich zu folgenden Themen fortbilden:

- die Organisation einer demokratischen Schule,
- Konfliktmanagement,
- einige Grundlagen der Bildungssoziologie,
- Kriterien zur Beurteilung einer Unterrichtsstunde,
- der neurologische Diskurs und die Pädagogik,
- und die Bedeutung der Globalisierung für die Schulreform in Westafrika.[3]

Am Rande des Seminars drängten sich immer wieder drei Themen in den Vordergrund:

- das Verhältnis der Muttersprache zu Regionalsprachen und Weltsprachen,
- das Verhältnis von Ethnizität und politischer Stabilität,
- der französische Kolonialismus und Neo-Kolonialismus.

Ich meine, dass diese drei Themen auch unter der Folie von „Transkulturalität" gesehen werden können, weshalb ich kurz von diesen Diskussionen berichten will:

Das Verhältnis von Muttersprache zu Regionalsprache und Weltsprache

Es ist für mich interessant zu beobachten, wie sich die Diskussion um Französisch als Unterrichtssprache in den letzten Jahrzehnten in Westafrika verändert hat (vgl Komarek 2006): In den achtziger Jahren wagte sich niemand an dieses heiße Eisen heran mit dem Argument, dass keine gemeinsame, afrikanische Verkehrssprache Französisch ersetzen könne. Deshalb sollte man die Sprachpolitik – aus Angst vor einem Bürgerkrieg – besser so belassen, wie man es in der Kolonialzeit aufoktroyiert bekommen hatte. Dies ist auch heute dort noch so geblieben, wo insbesondere in den multikulturellen Städten Französisch weiterhin alltägliche Verkehrssprache, aber auch zur Muttersprache in schulbildungsnahen Familien geworden ist.

Ganz anders sieht es in den eher monokulturellen, ländlichen Räumen aus, in denen kaum Französisch gesprochen wird. Außerdem – und das ist das eigentlich Neue – wird die Neubewertung westafrikanischer sprachlicher Traditionen gerade von einem Teil der städtischen Bildungseliten nicht nur gefordert, sondern auch praktiziert. Diese Forderung wird nicht nur – aber auch – didaktisch begründet: Schließlich müsse endlich die Zeit vorbei sein, in der Kinder bei ihrer Einschulung nicht nur mit der Schule als einer neuen Sozialisationsinstanz, sondern zudem dort auch mit einer neuen Sprache konfrontiert würden. Afrikanische Sprachen, die als Teil einer Bantukultur verstanden werden, werden jedoch auch zunehmend als ein zentrales Merkmal wirklicher Dekolonisierung reklamiert.

Sind diese Tendenzen eine Neuauflage alter Sehnsüchte nach kultureller Identität oder realistische Perspektiven, dass

Foto: Martin Affolderbach; Moukoko Priso (2. von rechts)

sich aus der Vielfalt westafrikanischer Sprachen einige als allgemein akzeptierte Verkehrs- oder gar Nationalsprachen durchsetzen werden, zu verstehen? Ich beobachte, dass sich in manchen Subregionen, wie etwa in Südwest-Nigeria und Benin mit „Yoruba" oder in Südbenin und Südtogo mit „Ewe", regionale Verkehrssprachen so durchsetzen, dass sie zunehmend auch als Unterrichtsmedium zumindest in den ersten Schuljahren Verwendung finden. Aus Kamerun kommt von Moukoko Priso, einem bekannten Mathematikdidaktiker und Pädagogen, ein Vorschlag, wonach Kiswaheli, die zentral- und ostafrikanische lingua franca, die Rolle einer überregionalen Verkehrssprache übernehmen sollte (Moukoko Priso 2006). Das wichtigste Argument bei diesen Debatten ist, dass mit der Überwindung der Kolonialsprache ein Ende kultureller Entfremdung einhergehen wird. Dies leuchtet sofort ein.

Und doch bleibt für den Diskurs um „Transkulturalität" einiges an Rückfragen: Kolonialsprachen waren, sind und werden wichtige Instrumente bleiben, mit denen hegemoniale Ansprüche gewaltvoll durchgesetzt werden. Wer Kolonialismus als Opfer erleidet, der reklamiert kulturelle und damit auch sprachliche Identität, die man im Diskurs um Transkulturalität nicht vorschnell übergehen oder gar als reaktionär diskriminieren sollte. Umgekehrt wollen auch die westafrikanischen Kollegen und Kolleginnen angesichts zunehmender Globalisierung nicht stumm bleiben – dies bedarf der Kommunikation in einer der Welt- und damit der Kolonialsprachen. Wie kann und soll mit diesem Dilemma umgegangen werden?

Ethnizität und politische Stabilität

Mit diesem sprachpolitischen Dilemma hängt die weiterführende Frage nach dem Verhältnis von ethnischer Vielfalt und politischer Stabilität eng zusammen. Es ist kein Zufall, dass in den Bildungsplänen der fünf Länder, in denen man Schulen des RED findet, unter den zentralen Zielen schulischer Bildung das „nation-building" einen wichtigen Platz einnimmt. Dies ist immer noch mit dem Optimismus verbunden, dass Schule die Gesellschaft verändern könne.[4]

In den fünf westafrikanischen Ländern, aus denen die Seminarteilnehmenden kommen, ist die Frage, ob es eine nationale „Leitkultur" gäbe, latent mit einem hohen Gewaltpotential verbunden, das sich z.B. in der Elfenbeinküste inzwischen in einem Bürgerkrieg zwischen dem Süden und dem Norden des Landes manifestiert. Es würde zu weit führen, an dieser Stelle die Hintergründe dieser Auseinandersetzung erschöpfend zu behandeln. Gleichwohl: Es steht fest, dass eine wesentliche Ursache für diesen Bürgerkrieg ein regional transkultureller Anspruch des ersten Präsidenten, F. Houphouet-Boigny war, der die Elfenbeinküste als ein afrikanisches Land deklarierte, das in seiner Gastfreundschaft allen Afrikanern zur Migration offen stehe.[5] Was weitgehend unterlassen wurde, das rächt sich heute: Weder die notwendigen Rechtstitel noch Integrationshilfen in die ivorische Gesellschaft waren gesichert. Kriegerische Gewalt ist jetzt die Konsequenz.

Wer vor diesem historischen und aktuellen Hintergrund von „Transkulturalität" redet, der muss sich in aller Regel auf mehr als Missverständnisse bei seinem westafrikanischen Gesprächspartner gefasst machen: Aktuelle, gewaltvolle Bedrohung verunsichert. Es sind die Schüsse in der Nacht und der unsichere Blick am Tag, der einen nicht loslässt: Wer gehört zu welcher Seite? Nur ganz Wenige können dies mit einer Mischung aus Achselzucken und Trauer im Gesicht quittieren: „Wir sind eben noch nicht so weit."

Französischer Kolonialismus und Neo-Kolonialismus

Eindeutig hingegen ist das Feindbild gegenüber *den* Franzosen. Kein Zufall, denn sie sind mit einer mächtigen Militärmaschinerie alltäglich präsent.[6] Von den Südivorern wird ihnen unterstellt, dass sie das UN-Mandat zur Friedensstiftung in der Elfenbeinküste dazu missbrauchten, ihre eigenen Interessen durchzusetzen. Indem sie besonders die „Nordisten" schützten, würden sie sich den unkonditionierten Zugang zu den natürlichen Ressourcen der Elfenbeinküste, vor allem die Ölfunde in Francisville, sichern. Neben den Franzosen agieren auch die US-Amerikaner, die Kanadier und die Chinesen; jeder mit einer eigenen Strategie.

Offenkundig ist für mich, dass diese berechtigten Vorwürfe der Ivorer noch vor einem regional-politischen Hintergrund gesehen werden müssen: Die Elfenbeinküste war für die französische Regierung das afrikanische Vorzeigemodell, mit dem sie zumindest sich selbst davon überzeugen konnte, dass ein konstruktiver Übergang aus der direkten Kolonisierung in eine nach-koloniale Kooperation möglich sei. Ich halte diese Überzeugung für falsch, denn die Mehrzahl der formal unabhängig gewordenen Staaten im westafrikanischen, frankofonen (sic!) Kontext tragen wesentliche Merkmale dessen, was der Klassiker F. Fanon schon 1961 als „Neo-Kolonialismus" beschrieben hat (vgl. Fanon 1961). Würde die Elfenbeinküste als Vorzeigestück in seiner neo-kolonialen Potenz entlarvt, würden die noch an der Macht verbliebenen Lakaien, insbesondere in Togo und in Kamerun, in Bürgerkriegen gestürzt werden. Die Elfenbeinküste muss also nicht nur aus ökonomischen Interessen, sondern auch um der Absicherung kolonialer Hegemonie Willen gehalten werden. Ist es da nicht verständlich, dass angesichts dieser aktuellen, militärischen Bedrohung der reaktionäre Reflex auf das Eigene und die Abwehr des Fremden jegliche transkulturelle Öffnung obsolet erscheinen lassen?

Im August dieses Jahres begann in Abidjan ein weiteres Schurkenstück, das in seinen Auswirkungen ebenfalls in diesem neo-kolonialen Kontext gesehen werden muss: Afrika ist seit Jahrzehnten als Mülldeponie von Teilen der europäischen Industrie geschändet worden. Belege dazu finden sich überreichlich in Somalia, in Nigeria und jetzt auch in der Elfenbeinküste. Der im Extremfall tödliche Giftmüll aus Holland wurde an 19 verschiedenen Plätzen in Abidjan versenkt. Einer davon ist die Lagune von Cocody, einem der wichtigsten Fischgründe für die mehr als vier Millionen Einwohner des Großraums von Abidjan. Sieben Menschen sind inzwischen gestorben, mehr als 40.000 mussten sich medizinisch versorgen lassen. Man kann sich hier kaum vorstellen, wie dieses Umweltverbrechen in diesem insgesamt aufgeheizten Kontext auf die Menschen – auf meine Kollegen – gewirkt hat: Nicht nur Entsetzen und konkrete Angst, auch Abscheu gegenüber den Bossen aus den Industrieländern, die, wieder einmal, afrikanische Würde auf das Tiefste verletzen.

„Transkulturalität"? Ein philosophisches und kulturtheoretisches Pflänzchen, das eigentlich eine wichtige Grundlage für alle friedenspädagogischen Bemühungen sein könnte! Oder entzieht „Transkulturalität" der einzelnen Kultur den Boden, auf den sie in der Not angewiesen ist? Oder muss sich der Diskurs um „Transkulturalität" mehr um „Gleichzeitigkeit" und „Gleichgültigkeit" (im doppelten Sinne des Wortes) kümmern? „Tant des questions" – zu viel der Fragen.

Anmerkungen

1 Rückfragen sind in der westafrikanischen Tradition eines der wichtigsten, rhetorischen Stilmittel, um eigene Standpunkte in einer zumeist bewundernswerten Mischung aus Diskretion und Klarheit zu kommunizieren.

2 vgl. zudem: School and development network: correspondence - towards a pedagogy of liberation. Yaoundé (Cameroon) 2003.

3 Dieses Thema wurde auch in der Tagespresse und im Fernsehen diskutiert. J.A.Djoman als der verantwortliche Koordinator des RED und ich wurden dazu in einer 45-minütigen (!) Sendung interviewt, die zu einer der besten Sendezeiten gesendet wurde.

4 Dazu die vielfältigen Beiträge im letzten Heft 29(2006)1/2 der ZEP. Allerdings erlaube ich mir - in kaum zulässiger Kürze -, größte Bedenken gegenüber der dort diskutierten „Ethik des Seinlassens" (Treml, 1982, zitiert von Seitz) anzumelden. Diese Ethik ist zynisch, wenn sie von Denjenigen formuliert wird, die selbst von schulischer Bildung profitiert haben. Vielmehr bleibt schulische Bildung unausweichlich „janusköpfig" (Seitz); aus der gleichen Schulklasse können Opfer und Täter, Unterdrücker und Unterdrückte, entstehen. Was in der Debatte dieses Heftes fehlt, ist eine pragmatische Position, die sich auf das Recht auf Bildung als grundlegendes Menschenrecht bezieht. Trotz aller Bedenken zu den Missbrauchsmöglichkeiten steht dieses grundsätzlich allen Menschen gleichermaßen zu. Damit unterennbar verbunden sind die Frgen nach der Qualität von Schule, vor allem im Hinblick auf vergleichbare Lernbedingungen und vergleichbare Unterrichtsqualität. Sich um diese Fragen zu bemühen, halte ich für sinnvoller als über wissenschaftlich nicht beantwortbare Fragen zu räsonieren und dabei sich klammheimlich aus dem Staube zu machen, wenn es um die praktische Verwirklichung dieses Menschenrechtes auf Bildung geht.

5 Eine genauere Betrachtung heute, aus größerer Distanz, zeigt, dass dies nicht nur der hohen afrikanischen Tugend der „Gastfreundschaft" geschuldet war, sondern auch ganz konkrete ökonomische Hintergründe hatte, um den Arbeitskräftemangel, insbesondere in der Landwirtschaft im Norden der Elfenbeinküste, zu reduzieren. Damit unterscheidet sich in dieser Hinsicht die Situation wenig von den Integrationsproblemen der Bundesrepublik Deutschland, für die auch die Anwerbung von Arbeitskräften aus ökonomischen Gründen wichtiger Motor für den Zuzug von Menschen anderer Kulturen war.

6 Ich habe selten so viel französisches Kriegsmaterial, vor allem Panzer, im Einsatz gesehen, wie in der Elfenbeinküste. Wer in Abidjan zum Flughafen fährt, findet zu seiner Linken die französische Garnison, mit sauber gepflügtem Todesstreifen, am Eingang mit militärischen Utensilien ausgestattet, das mich lebhaft an die „Bernauer Straße" am Übergang von West- nach Ostberlin zu Zeiten der Mauer erinnert. Dort sitzen wohl verschanzte Scharfschützen auf der einen Seite. Auf der anderen Seite mit Schleudern bewaffnete Jugendliche, deren Munition Piment, ein in den Augen fürchterlich beißendes Gewürz ist. – Eine aktuelle Version von „David und Goliath"? Als wir an einem Sonntag einen Strandausflug machten, rasten in ca. 15m Höhe französische Kriegsflugzeuge über die Badenden hinweg. Großer Schreck und Hilflosigkeit, aber auch abgrundtiefer Hass blieben zurück.

7Fanon, F.: Les damnés de la terre. Paris 1961; dt.: Die Verdammenten dieser Erde. Reinbek 1969.

Literatur

Djoman, J. A /Fuoss-Bühler, S.: „Schule und Entwicklung" – ein westafrikanisches Netzwerk (RED): Sind Schulentwicklungsparameter überall dieselben. In: Schnebel, St. (Hg.): Schulentwicklung im Spannungsfeld von Bildungssystem und Unterricht. Hohengehren 2005, S. 197 – 208.

Komarek, K.: „Bildung für alle" durch muttersprachlichen Unterricht. In: Eins 2006 (18-19), S. 30 – 33.

Moukoko Priso: „Un individu qui détourne cfa 30 milliards, détourne 15 lycées", interview. In: Ecovox, Bafoussam (2006) 35, S.17 – 21.

Dr. Hans Bühler, Jg. 1942, Prof. für interkulturelle Pädagogik an der PH Weingarten, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Globales Lernen, Wissenschaftstheorie, Öko-Pädagogik, Lehrerfortbildung in Westafrika, Schulentwicklung in Westafrika.

Horst Rode/Dietmar Bolscho/Katrin Hauenschild

Gute Chancen für Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen

Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie

Zusammenfassung: Die Autoren analysieren in ihrem Beitrag sowohl aus der inhaltlichen als auch der unterrichtsorganisatorischen und methodischen Perspektive die bisherige Verankerung von Umweltbildung, interkulturellen und globalem Lernen im Unterrichtsalltag allgemeinbildender Schulen. Sie sehen hierin die Voraussetzung für die Etablierung von BNE in Schulen. Aufgrund der Bedeutung frühen Lernens für BNE liegt der Fokus der Analyse dabei vor allem auf Grundschulen.

Abstract: The authors analyse the up to now fixture of environmental, intercultural and global learning in general education concerning the aspects content, forms of instruction and methods. Herein they see the conditions for the establishment of BNE in schools. Due to the importance of precocious learning for BNE, the analysis focuses particularly on primary schools.

Hintergrund

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erfährt seit einigen Jahren vermehrte Aufmerksamkeit. Speziell an allgemeinbildenden Schulen gibt es spätestens mit den beiden BLK-Programmen „21" und „Transfer-21" systematische Ansätze, BNE dauerhaft und flächendeckend zu verankern. Dies gilt zumindest für die an den Programmen beteiligten Schulen. 15 Jahre nach Rio scheint die Zeit reif zu sein, sich mit der Etablierung der BNE generell, besonders auch außerhalb oft speziell ausgewählter Programmschulen, zu befassen (vgl. DGfE 2004).

Vor diesem Hintergrund ist die folgende Pilotstudie unter Lehrkräften zu sehen, die primär an Grundschulen in Niedersachsen unterrichten. Diese Fokussierung bildet den „beginnenden Diskurs um die Bedeutung frühen Lernens für BNE" ab (Hauenschild/Bolscho 2005). Ziel ist es, die Voraussetzungen zu beschreiben, auf die BNE an Schulen trifft, die sich nicht an den oben genannten Modellversuchen und anderen überregionalen Initiativen beteiligen. Dazu gehören neben Angaben zum schulischen Kontext Ausmaß und unterrichtliche Umsetzung von Umweltbildung, interkulturellem und globalem Lernen ebenso wie der Kenntnisstand und die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Nachhaltigkeit und BNE. Wir haben bewusst eine Differenzierung zwischen interkulturellem und globalem Lernen vorgenommen – wohl wissend, dass die Grenzen zwischen beiden Bereichen fließend sind. Es ist jedoch zu beobachten, dass sich an den Schulen viel ereignet, das sich mit dem friedlichen Miteinander von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher nationaler und kultureller Herkunft befasst, ohne jedoch internationale Themen wie etwa globale Gerechtigkeit oder die Situation in den Ländern des Südens bei gleicher Gelegenheit einzubeziehen.

Dieser Beitrag wird sich im Wesentlichen auf Ausmaß und unterrichtliche Umsetzung von Inhalten konzentrieren, die in enger Verbindung zu BNE stehen und in Umweltbildung, interkulturellem und globalem Lernen, aber auch in ersten Ansätzen zu BNE zu identifizieren sind.

Datengrundlage

Die vorliegende Studie ist eine Pilotstudie, die nicht das Ziel einer präzise zu bestimmenden Repräsentativität verfolgt. Vielmehr umgrenzt sie ein Untersuchungsfeld und *sondiert* die Voraussetzungen, unter denen die Bemühungen zur Verankerung von BNE stattfinden. Darüber hinaus ist mit Hilfe einer Pilotstudie auch die Erprobung von Fragestellungen und ihrer Operationalisierung möglich. Die Stichprobe der Lehrkräfte besteht aus insgesamt 140 Personen. Sie wurden im Rahmen eines „Seminars zur Lehr-Lernforschung" an der Universität Hannover an Hand eines standardisierten Fragebogens von Studierenden befragt.

Dabei wurde bewusst der Weg des „convenience samples" gewählt, d.h., die Studierenden suchten ihnen bekannte Schu-

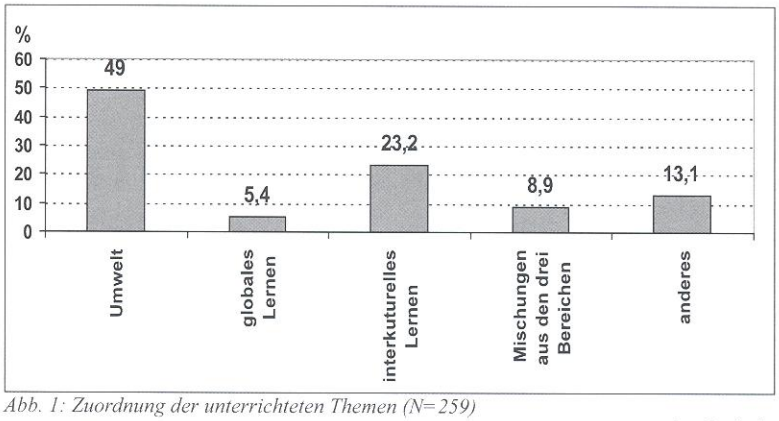


Abb. 1: Zuordnung der unterrichteten Themen (N=259)

len auf und legten die Fragebogen den dortigen Lehrkräften mit der Bitte um Bearbeitung vor. Es ergab sich eine überraschende Bandbreite von Schulen, die über den ursprünglich vorgesehenen Bereich der Grundschule sowie die ursprünglich erwartete räumliche Beschränkung auf Hannover und das engere Umland der Stadt deutlich hinausgeht. Die Verteilungen der Persönlichkeitsmerkmale bilden die generelle Tendenz einer weiblichen Dominanz im Lehrerberuf ab, wenn auch deutlich überzeichnet: So sind 81% der Befragten weiblich (zum Vergleich: die Gesamtheit der Lehrkräfte in Niedersachsen ist zu 66% weiblich, vgl. Statistisches Bundesamt 2006). 58% unterrichten an Grundschulen, bis auf zwei Ausnahmen ausschließlich Frauen (an niedersächsischen Grundschulen liegt das Verhältnis bei 8:1 zu Gunsten der Frauen; vgl. ebd.). 19% haben ihren Arbeitsplatz an einem Gymnasium, 16% an einer Hauptschule. Die verbleibenden 7% verteilen sich auf andere Schularten. Mit durchschnittlich gut 45 Jahren sind die Befragten auch nur wenig jünger als der Bundesdurchschnitt mit 47 Jahren. Auf der Grundlage dieser Stichprobe lassen sich zumindest Tendenzen beschreiben.

Umweltbildung, interkulturelles und globales Lernen als Thema

Umweltbildung, interkulturelles und globales Lernen sind offenbar fest in den Unterrichtsalltag integriert. Dies zeigt der seit vielen Jahren unverändert hohe Anteil von rund 70% der Lehrkräfte, die solche Thematiken in ihre pädagogischen Aktivitäten einbeziehen (vgl. Eulefeld et al. 1993; Rode et al. 2001). Dies gilt auch für die 140 Befragten dieser Untersuchung. Dabei spielen weder Merkmale wie das Alter noch die Dauer der Schulzugehörigkeit eine Rolle. Die Aktiven sind im Durchschnitt mit 45,5 Jahren geringfügig älter als die nicht Aktiven mit 44,8 Jahren. Die Aktiven tun durchschnittlich seit 11,6 Jahren Dienst an ihrer Schule, die nicht Aktiven seit 10,8 Jahren. Möglicherweise sind für ein Engagement im Bereich von BNE und verwandten Gebieten persönliche Motivationen der Lehrkräfte von größerer Bedeutung, wie die Ergebnisse der Evaluation des BLK-Programms „21" (vgl. Rode 2005) vermuten lassen.

Die Beweggründe für das *Nicht-Einbeziehen* der erhobenen Thematiken in den Unterricht scheinen in der Tendenz vor allem in einer wahrgenommenen Inkompatibilität zum eigenen Unterrichtsfach (11 von 30 Nennungen), im Zeitmangel (5) und in dem Eindruck, die Thematiken seien bereits durch andere Kolleginnen und Kollegen gut vertreten (5), zu liegen.

97 der 140 Befragten unterrichten Umweltthemen oder Themen des interkulturellen und globalen Lernens. 94 dieser Befragten haben uns auch die Themen genannt, die sie unterrichten. Von den insgesamt genannten 259 Themen widmet sich fast jedes zweite dem Bereich Umwelt. Interkulturell angelegt ist ein knappes Viertel der Themen, gut 5% betreffen das globale Lernen. Knapp 9% vereinigen Umwelt- und interkulturelle Aspekte bzw. Aspekte des globalen Lernens und können als BNE im engeren Sinne gelten. Über 13% der Themen lassen sich nicht klar zuordnen (vgl. Abb. 1).

Die *Organisation* des Unterrichts zu BNE-verwandten Themen scheint sich in immer größeren Zeiteinheiten zu vollziehen. Ließen sich zwischen 1991 und 1996 kaum Veränderungen beim zeitlichen Umfang der Unterrichtsvorhaben feststellen (vgl. Rode et al., 2001, S. 63 f.), so beansprucht zehn Jahre später nahezu jede dritte Unterrichtseinheit 13 Unterrichtsstunden und mehr. Diese Angaben decken sich mit den Antworten zu den bevorzugten Organisationsformen des Unterrichts zu Themen der Umwelt, des globalen und interkulturellen Lernens. Fast 80% der aktiven Befragten nutzen mehrere (auch zusammenhängende) Unterrichtsstunden, gut 60% behandeln die Themen fächerübergreifend. Mehr als die Hälfte der Befragten arbeitet mit außerschulischen Partnern zusammen und geht mit den Schülerinnen und Schülern auf Exkursionen und Lerngänge. Angesichts dieser genutzten Optionen verwundert der geringe Anteil (18,3%) an aktiven Lehrkräften, die sich auf Einzelstunden konzentrieren, nicht (vgl. Abb. 2). Dass zwei Fünftel der Befragten die in dieser Befragung erhobenen

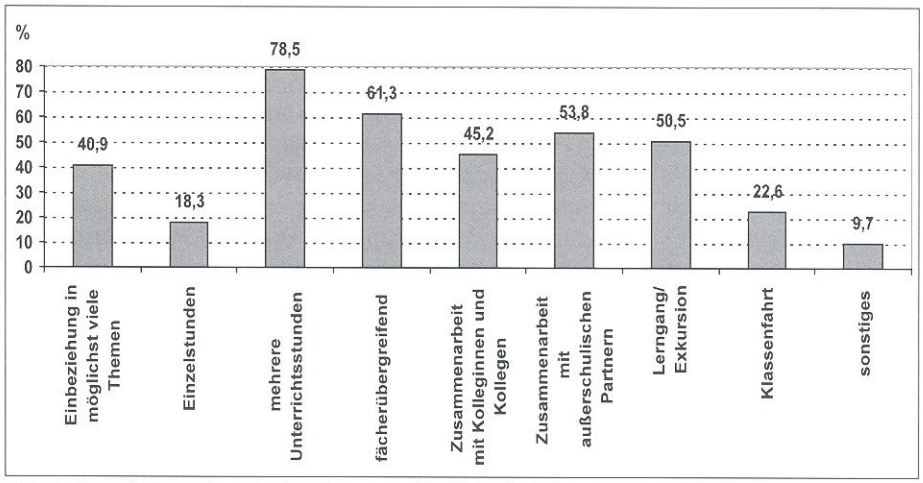


Abb. 2: Organisationselemente des Unterrichts (N=93, Mehrfachnennungen möglich)

Welche unterschiedlichen Unterrichtsmethoden, -verfahren und Sozialformen setzen Sie bei der Behandlung von Umweltthemen bzw. im globalen/interkulturellen Lernen ein?					
Methode/Sozialform	*sehr häufig %*	*häufig %*	*selten %*	*nie %*	*N*
Fragend-entwickelnder Unterricht (Lehrervortrag mit Diskussion)	15,9	46,3	34,1	3,7	82
Partnerarbeit	36,7	54,4	8,9	0,0	79
Gruppenarbeit	22,8	63,0	14,1	0,0	92
Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Planung und Durchführung von Themen	10,5	41,9	44,2	3,5	86
Planspiele	0,0	10,5	44,7	44,7	76
Zukunftswerkstatt	1,5	9,1	28,8	60,6	66
Rollenspiele	6,2	43,2	40,7	9,9	81
Phantasiereise	5,4	25,7	31,1	37,8	74
Exkursionen/Unterrichtsgänge	19,0	42,9	33,3	4,8	84

Tab. 1: Methoden und Sozialformen nach Schularten

Aspekte in möglichst viele Unterrichtsthemen integrieren, spricht für den hohen Grad der Verankerung, den Umweltbildung, interkulturelles und globales Lernen an den Schulen erreicht haben.

Methoden und Sozialformen

Die aktiven Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich auch modernen Unterrichtsmethoden und Sozialformen gegenüber tendenziell aufgeschlossen, auch wenn fragend-entwickelnder Unterricht, Partner- und Gruppenarbeit nach wie vor zu den eindeutigen Favoriten zählen. Besonders Rollenspiele und Phantasiereisen sind bei einer substanziellen Zahl von Befragten gefragt. Zukunftswerkstätten und Planspiele werden weniger genutzt. Hier herrscht vielleicht noch Unsicherheit bei vielen Lehrkräften, wie solche Methoden einzusetzen und entsprechende Unterrichtssituationen zu gestalten sind. Bei diesen Methoden ist die Ausfallrate der Antworten besonders hoch, was zusätzlich auf eine große Unsicherheit bei den Befragten hindeutet (vgl. Tab. 1). Dieses Ergebnis hat Parallelen zu Befunden der Evaluation des BLK-Programms „21". Auch dort stand neben eher traditionellen Formen des Unterrichts ein an Bedeutung gewinnendes Bündel eher innovativer Methoden und Sozialformen (vgl. Rode 2005).

Fazit

Insgesamt erscheinen Umweltbildung, globales und interkulturelles Lernen als gut etablierte Bereiche im Schulalltag, denen auch die entsprechende Zeit gewidmet wird. Damit ist eine immerhin deutlich erkennbare Basis für BNE gelegt. Zumindest der großen Mehrheit der Befragten mangelt es nicht an der grundsätzlichen Bereitschaft, sich mit dieser komplexen Thematik auseinander zu setzen. Die Aufgeschlossenheit gegenüber innovativen Methoden und Sozialformen unterstützt die optimistische Einschätzung zu den künftigen Entwicklungsmöglichkeiten von BNE an allgemeinbildenden Schulen. Auf der anderen Seite erscheint aber noch ein hohes Maß an Geduld und Initiative erforderlich zu sein, die sichtbaren Grundlagen so auszubauen, dass Umweltbildung, interkulturelles und globales Lernen zu BNE integriert werden. Dieser Prozess bedarf einer eingehenden wissenschaftlichen Begleitung.

Literatur

DGFE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kommission „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung": Forschungsprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" (http://www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/pub/uploads/Dgfe-bne/bfn_forschungsprogramm2004.pdf, Stand März 2004)

Eulefeld, G./Bolscho, D./Rode, H./Rost, J./Seybold, H.: Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland, Kiel 1993.

Hauenschild, K./Bolscho D.: Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch. Frankfurt a.M., Berlin, Bern 2005.

Rode, H.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung („21"). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Heft 123, hg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Bonn 2005.

Rode, H./Bolscho, D./Dempsey, R./Rost, J.: Umwelterziehung in der Schule. Zwischen Anspruch und Wirksamkeit. Opladen 2001.

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2005/06 (Fachserie 11, Reihe 1). Erscheinungsdatum: 11. Oktober 2006.

Dr. Dietmar Bolscho, Professor am Institut für Sachunterricht und Interdisziplinäre Didaktik (ISID), Philosophische Fakultät der Leibniz-Universität Hannover, Arbeitsschwerpunkte: Globales Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, (schulische) Umweltbildung. Mitglied der Kommission Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGFE); Mitglied der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU); Herausgeber der Reihe Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit im Verlag Peter Lang.

PD Dr. Katrin Hauenschild, ISID, z.Zt. Vertretung einer Professur für Sachunterricht und Grundschuldidaktik an der Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, Inter-/Transkulturelle Bildung, Umweltbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Lehr-Lernforschung.

Dr. Horst Rode, freiberuflich tätig u.a. als Lehrbeauftragter am ISID oder an der Universität Lüneburg; Arbeitsschwerpunkte u.a.: Forschungs- und Entwicklungsrabeit im Bereich Bildung für Nachhhaltige Entwicklung.

Transkulturelles Lernen

im Fränkischen Bildungswerk für Friedensarbeit

Das Fränkische Bildungswerk für Friedensarbeit (FBF) wurde 1982 gegründet, um zur Völkerverständigung und zur gewaltfreien Veränderung in dieser Welt beizutragen. Im Folgenden werden beispielhaft einige der Aktivitäten dieser Einrichtung beschrieben.

Dresden, Dezember 2006: Kooperation mit Tschechien

Im Dezember 2006 fand in Dresden eines der Treffen des FBF mit seinen deutsch-tschechischen Partnern statt, um gemeinsam das Veranstaltungsprogramm des kommenden Jahres zu planen (vgl. www.klick-zukik.de). Die Kooperation des FBF mit Tschechien ist ein wichtiger Baustein der FBF-Bildungsarbeit. Sie besteht seit der Öffnung Tschechiens Anfang der 1990er Jahre und formiert sich in der Gruppe „KiK Kultur – Identität – Kommunikation. Einführung in die Arbeit mit deutsch-tschechischen Gruppen". Angefangen hatte die Kooperation mit Trainings zur gewaltfreien Konfliktbearbeitung. Später kamen Kooperationen zum Thema Umwelterziehung hinzu. Mittlerweile werden seit mehr als zehn Jahren Mitarbeitende in der deutsch-tschechischen Jugendarbeit ausgebildet.

Die Erfahrung, dass eine kulturelle nationale Zuordnung eher der Stabilisierung von Vorurteilen und weniger einer besseren Verständigung dient, brachte uns zu dem transkulturellen Ansatz. In Schulungen und Seminaren etwa zum Kulturverständnis wird dementsprechend in verschiedenen Übungen aufgezeigt, dass Jeder bzw. Jede einer Vielzahl kultureller Einflüsse unterliegt und aus diesen sich teilweise überlagernden Einflüssen je nach Situation seine/ihre Präferenz wählt. Viele der Übungen, die dem Entdecken der eigenen Kultur dienen, kommen aus der biografischen Arbeit. Sie beziehen sich in der Regel auf Erfahrungen, die sich um generative Wörter wie z.B. dem Wort „Grenze" herum angesammelt haben. Die Teilnehmenden werden daher im Seminar beispielsweise gebeten, sich in Paaren zusammenzufinden und auf einem Blatt Papier nonverbal ihre Erfahrungen zu solchen generativen Wörtern aufzuzeichnen. Auf diese Weise entstehen Bilder, über die die Teilnehmenden einen Zugang zu ihren kulturellen Grundannahmen erhalten und diese selbst entdecken können. Derartige Grundannahmen können sich z.B. auf implizite oder explizite Kommunikation beziehen, auf den Umgang mit Krisen, den Umgang mit Macht, oder den Umgang mit individuellen oder kollektiven Entscheidungen u.a. Selten findet sich eine national-kulturelle Übereinstimmung aller deutschen oder aller tschechischen Teilnehmenden; vielmehr lassen sich manchmal Übereinstimmungen bei Großstädtern oder den Geschlechtern feststellen.

Solche Seminare werden kooperativ in der Gruppe vorbereitet. Dabei entstehen über strukturelle Gegebenheiten – z.B. der unterschiedlichen finanziellen Ausstattung der interkulturellen Arbeit – im Team manchmal Machtgefälle. Es hat sich als wichtig erwiesen, derartige Störungen wahrzunehmen und zu thematisieren. Dies geschieht oftmals in Form von Befindlichkeitsrunden, in denen auf unterschiedliche kulturelle Botschaften geachtet wird, die mit der Störung in Verbindung gebracht werden. Die bisherigen Erfahrungen im Team haben gezeigt, dass aufgrund dieser Offenlegung schnell wieder zu einer konstruktiven Ebene zurückgefunden werden kann. Damit wird ein gegenseitiger Lernprozess realisiert, in dem keine nationalkulturelle Gruppe gezwungen ist, sich einer dominanten Meinung anzupassen.

Einblick in die Seminararbeit von KiK mit Lehrkräften; Foto: Karl-Heinz Bittl

Sommiérs (Provence), November 2006: Seminar mit Theaterarbeit

Neben der deutsch-tschechischen Kooperation wurde im November 2006 durch das FBF unter anderem auch ein trinationales Seminar über Theatermethoden in der interkulturellen Arbeit durchgeführt. Zu den Teilnehmenden gehörten eine türkisch-stämmige Deutsche, zwei deutsch-stämmige Französinnen sowie eine aus der Ukraine kommende Tschechin. Eine der dort eingesetzten Methoden war das Statuentheater. Mit dieser Methode wurde in einer der Seminareinheiten zum Thema Freundschaft und den damit verbundenen Werten gearbeitet. Jede Person sollte für sich eine Statue gestalten, die Freundschaft ausdrückt.

Die jeweiligen Statuen wurden anschließend in der Kleingruppe gezeigt. Die Kleingruppe sollte wiederum ein Bild auswählen, um dies abschließend im Plenum zu zeigen. In der Auswertung standen – vergleichbar der Teamarbeit mit den deutsch-tschechischen Partnern – die kulturellen Botschaften im Vordergrund, die die jeweiligen Teilnehmenden mit dem Thema Freundschaft verbanden. Es fand sich eine bunte Mischung aus Bildern, die viel mit impliziter und expliziter Kommunikation sowie dem Umgang mit Macht oder Krise zu tun hatten. Am Rande sei erwähnt, dass in einem später auftretenden Konflikt in der Gruppe diese Methode der kulturellen Botschaften wieder genutzt wurde, um zu einer konstruktiven Konfliktaustragung zu gelangen.

Erlangen, Mai 2006: Firmentraining

Als drittes und an dieser Stelle letztes Beispiel der Arbeit des FBF sei ein Firmentraining einer großen internationalen Forschungseinrichtung genannt, das vom FBF im Mai 2006 durchgeführt wurde. Themen waren die Integration von neuen internationalen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und der Umgang mit Konflikten in internationalen Teams. Die Teilnehmenden kamen aus sehr unterschiedlichen Kulturen. Um ein besseres Verständnis zu kulturspezifischen Botschaften zu entwickeln, wurde mit einer Übung zum Thema „Kennen lernen" angefangen. Dabei saß sich ein Übungspaar gegenüber. Jede Person schrieb zunächst für sich auf, was sie dem Anderen zum Kennenlernen gerne mitteilen möchte. Anschließend wurde eine Erstbegegnung am Arbeitsplatz im Rollenspiel nachempfunden. Beide unterbrachen nach zehn Minuten das Spiel und reflektierten, was sie erfahren und weitergegeben hatten. Was hat es ermöglicht, etwas von sich mitzuteilen, was nicht? Im Plenum wurden nun entsprechende kulturelle Botschaften zusammengetragen. Interessant war, dass sich häufig quer durch alle Nationalkulturen die Geschlechterdifferenzen dominant zeigten.

Diese drei Beispiele zeigen, mit welchen Möglichkeiten eine transkulturelle Sensibilität aufgebaut werden kann. Das FBF führt zu diesem Themenbereich Aus- und Fortbildungen mit unterschiedlichen Zielgruppen durch. Eine Veröffentlichung ist bereits erschienen (Bittl, Karl-Heinz/Weiler, Sibylle/Wittmann, Gaby: Transkulturelles Lernen. Nürnberg 2006). Sie bezieht sich vorwiegend auf die erzieherische Arbeit; zur deutsch-tschechischen Jugendbegegnungsarbeit wird im Juli eine weitere Handreichung herauskommen. An einem Handbuch für den deutsch-französischen Bereich wird gearbeitet.

Karl-Heinz Bittl

Kontakt: Karl-Heinz Bittl, EiCCC, Tel. 0911-6996294, www.eiccc.org, info@eiccc.org; oder FBF, Tel. 0911-288500, fbf.nuerberg@t-online.de, www.fbf-nuernberg.de.

Togo: Statt Ausbeutung - Ausbildung für Mädchen

Foto: Gerd-Matthias Hoeffchen

Weg aus der Abhängigkeit

In Togo sind Mädchen billige Handelsware: Oft an ältere Männer verheiratet, sind sie für alle Arbeiten im Haus und auf dem Feld zuständig. Nach dem Tod des Mannes haben sie keinerlei Rechte und werden zu ihrer Familie zurückgeschickt. „Ausbildung statt Ausbeutung" ist deshalb das Motto von La Colombe. Das Projekt bildet Mädchen und junge Frauen in einfachen Handwerkstechniken aus und eröffnet damit einen Weg aus totaler Abhängigkeit und Verfügbarkeit.

„Brot für die Welt" und seine Partner geben Hoffnung auf ein Leben in Würde. Helfen Sie mit!

Brot für die Welt
www.brot-fuer-die-welt.de

Postbank Köln
Konto 500 500-500
BLZ 370 100 50
Postfach 10 11 42
70010 Stuttgart

Bernd Overwien

Wohin geht die Reise?

Anmerkungen zum Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für den Zeitraum 2002 bis 2005 für den Deutschen Bundestag[1]

© bonniej;www.fotolia.de

Den Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) von 2005 kann man wohl nur angemessen würdigen, wenn man zunächst auf den letzten Bericht zurückblickt. Im Auftrag des Bundestages hatte das BMBF 2002 einen Bericht über den Stand der BNE vorgelegt. Das Papier beleuchtet auf verschiedenen Ebenen die Rahmenbedingungen. Ausgangspunkt ist das erklärte Ziel, das Leitbild für eine nachhaltige Entwicklung konsequent in politisches Handeln umzusetzen. Bildung wird, neben Forschung und Wissenschaft, dabei eine besondere Rolle zugewiesen. Dabei spielt der Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" die Rolle eines wichtigen Ausgangspunktes für die Weiterentwicklung einer entsprechenden Bildungspolitik. Schon in den Vorbemerkungen und dann in verschiedenen inhaltlichen Kontexten des Berichtes wird eine umfassende Sichtweise des Begriffs der BNE betont (BMBF 2002, S. 4, S. 24). Orientiert am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne der Agenda 21 handele es sich um einen Begriff, der Umweltbildung, entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen enthalte.

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist mehr als Umweltbildung. Sie unterscheidet sich von der Umweltbildung ebenso wie von der entwicklungspolitischen Bildung durch einen breiteren und umfassenderen Ansatz, der ökologische, ökonomische und soziale Aspekte integriert (‚Dreieck der Nachhaltigkeit')" (ebd., S. 4).

Der Bericht betont eine Annäherung der verschiedenen Elemente einer Bildung für nachhaltige Entwicklung:

„Im Berichtszeitraum hat sich die Diskussion über Umweltbildung um die Dimension Bildung für eine nachhaltige Entwicklung erweitert. Zugleich hat sich das Bildungskonzept „Globales Lernen", das sich in den letzten Jahren neben der Umweltbildung etablieren konnte, der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung angenähert. Standen in der Umweltbildung lange Zeit die Bedrohungen der Umwelt im Vordergrund, verbindet sich mit der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung die Chance zur gesellschaftlichen Modernisierung und Gestaltung" (ebd., S. 14).

Das Konzept des Globalen Lernens erschließe wichtige Perspektiven für BNE. Die Ausbildung individueller wie kollektiver Handlungskompetenzen stehe im Mittelpunkt dieses Ansatzes, der auf der Grundlage weltweiter Solidarität Achtung vor anderen Kulturen und Weltsichten vermittele. Gleichzeitig verflechte „Globales Lernen" globale und lokale Handlungsräume und verbinde interkulturelles Lernen und Friedenserziehung mit Umweltbildung (ebd., S. 14). Der Bericht der Bundesregierung von 2002 liefert weit mehr als eine Bestandsaufnahme. Er führt internationale und nationale Debatten um eine BNE zusammen und liefert eine kommentierte Darstellung des Standes der Entwicklungen in Bund und Ländern. Entsprechend den Zuständigkeiten für Bildungsfragen bezieht der Bericht die Positionen der Bundesländer ein, ohne die die genannten Zielvorstellungen nicht realisierbar sind.

Leider nimmt der Bericht der Bundesregierung von 2005, der den Charakter einer „Unterrichtung durch die Bundesregierung" an den Bundestag hat, die Aufbruchstimmung des vorherigen Werkes kaum auf. Insgesamt vermittelt der neue Report den Eindruck eines Sammelwerkes, das den kohärenteren Rahmen des alten Berichtes kaum im erforderlichen Maße fortschreibt. Noch einmal werden die politischen Rahmenbedingungen erläutert und die internationale Einbindung betont. Auch der Beschluss des Bundestages zur UN-Weltdekade wird erwähnt, um dann die Aktivitäten der einzelnen Ministerien abzuarbeiten. Danach werden dann die Ergebnisse und Prozesse der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung dargestellt, um schließlich noch einen Ausblick auf die UN-Dekade anzuschließen.

Aus der Perspektive Globalem Lernens bzw. der entwicklungspolitischen Bildung ist zwar zu konstatieren, dass die Bedeutung dieses Bereich für eine BNE erneut in den Vorbemerkungen deutlich hervorgehoben wird, ansonsten aber erscheinen die dargestellten Aktivitäten in der Gesamtschau

des Werkes doch vergleichsweise kümmerlich. Globales Lernen als Perspektive verlässt, zumindest in diesem Bericht, den Rahmen des BMZ leider kaum, kommt etwa beim BMBF nur wenig vor. Es kommen also diesbezüglich in erster Linie BMZ-Aktivitäten zur Sprache. Hier allerdings wird vom Ministerium das ganze Spektrum der entwicklungspolitischen Bildung eingebracht, von der Infostelle Nord-Süd, über die Eine-Welt-Internetkonferenz, den Ch@t der Welten bis hin zur Kooperation mit Nichtregierungsorganisationen. Auch der aufwändige und seit Jahren laufende gemeinsame Prozess zwischen dem Ministerium und der Kultusministerkonferenz für ein Referenzcurriculum „Globale Entwicklung" wird erwähnt. Gerade hier wünscht man sich allerdings Angebote des BMBF und anderer Ministerien zur Unterstützung der Umsetzung. Vielleicht kommt dies ja dann bald, trotz aller föderalistischen Beschränkungen bei Bildungsaktivitäten.

Vielleicht dokumentiert ein Beispiel für Ungenauigkeit den manchmal doch begrenzten dokumentarischen Wert des Berichtes. Im BMBF-Teil wird unter der Perspektive des lebenslangen Lernens das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung" genannt. Nach meiner Übersicht ist dies bisher nicht mit Bildung für nachhaltige Entwicklung im Zusammenhang genannt worden und läuft außerdem aus. Es wäre ja schön, wenn diese Zusammenhänge künftig selbstverständlich wären und ein Nachfolgefolgeprogramm sich ganz selbstverständlich auch auf BNE beziehen würde, in diesem Bericht jedoch ist nicht von künftigen Entwicklungen in diesem Bereich die Rede, sondern es wird suggeriert, dass dies dazu gehöre (BMBF 2005, S. 19). Erwähnen kann man im Übrigen auch noch der Vollständigkeit halber, dass die Aktivitäten, die im Bereich berufliche Bildung erwähnt werden, weitgehend auf Initiative sehr weniger Personen beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beruhen, von denen eine nun pensioniert wird. Man darf auch in dieser Hinsicht gespannt auf den nächsten Bericht sein. Als nachhaltige Kernaufgabe ist BNE jedenfalls beim BIBB nicht verankert.

Kurzum: Wenn man den ersten Bericht der Bundesregierung von 2002 kennt, dann muss der Report von 2005 enttäuschen. Es handelt sich um eine wenig nach vorne wirkende Bestandsaufnahme, die hier und da ungenau ist. Besonders auch im Bereich der Bildungsforschung wäre nun langsam wirklich mehr zu erwarten gewesen.

Bernd Overwien

Anmerkung

1 Genaue Quellenangabe: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für den Zeitraum 2002 bis 2005 für den Deutschen Bundestag, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/6012 vom 4.10.2005

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

IX. Nürnberger Forum: Visionen wahr machen

Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand

Das „Nürnberger Forum" ist ein alle zwei Jahre stattfindendes internationales Fachgespräch zwischen Wissenschaft und Praxis zum interreligiösen Lernen. Das IX. Nürnberger Forum im September 2006 fand zu einem Zeitpunkt statt, zu dem interreligiöse Bildung und Erziehung ein hochaktuelles Thema geworden sind – nicht für die Religionsgemeinschaften, sondern ebenso für die politische und gesellschaftliche Entwicklung insgesamt. Es ist ins öffentliche Bewusstsein gerückt, dass die lange schwelenden Konflikte, die kriegerischen Auseinandersetzungen und Terrorakte der jüngsten Zeit mit geprägt sind vom wechselseitigen Bild der Kulturen und Religionen voneinander, von Unkenntnis und Vorurteilen, von Belastungen aus der Geschichte und Identitätsängsten und -verletzungen der Gegenwart. Die Rede vom „Westen ohne Werte" in islamisch geprägten Ländern einerseits, von einer „Achse des Bösen" und einem Kreuzzug der Bush-Administration andererseits sind nur besonders auffällige Belege dafür. Das Gedenken an den 11. September 2001, die Papstrede in Regensburg und ihre Folgen waren während des Forums so präsent wie die Weltversammlung der *Religionen für den Frieden* (WCRP) in Kyoto Ende August (unter dem Thema „Confronting Violence and Advancing Shared Security") und die von politischer Seite anberaumte Islamkonferenz in Berlin genau während der Konferenztage.

70 Referentinnen und Referenten aus 20 Ländern stellten sich – unter deutlicher Wahrnehmung auch der politischen Öffentlichkeit – den damit für Bildung und Erziehung gegebenen Herausforderungen. Karl Ernst Nipkow – als Nestor der deutschen Religionspädagogik – bilanzierte in seinem Eröffnungsreferat die dynamische Entwicklung interreligiösen Lernens besonders der letzten zehn Jahre und plädierte für eine Bildungsoffensive in diesem Feld. Einige wesentliche Linien der Arbeit beim Forum sollen im Folgenden aufgezeigt werden:

Dass *theologische Entwicklungen* in den Religionen für *Politik* und *Pädagogik* relevant sind und dass umgekehrt die politischen und pädagogischen Perspektiven in der Theologie bedacht werden sollten, war eine durchgängige Erfahrung in den drei ersten Themenbereichen („Bilder von Heil und Gericht in den Religionen ...", „Religionen im gesellschaftlich-politischen Feld ...", „...entgrenzende Potentiale interreligiöser Bildung"). Aus Sicht der Religionen wurde nüchtern heraus gearbeitet, wie die Visionen, die Zukunftsbilder der Religionen inspirierend und ermutigend sein können für sozial verantwortliches Handeln, dass sie aber auch lähmend und sogar zerstörerisch wirken können. Im politisch-gesellschaftlichen Feld wurde demgegenüber gezeigt, in wie vielen Fällen während der vergangenen Jahrzehnte Konfliktmediation durch interreligiöse Kooperation Erfolg hatte (z.B. in Südafrika, Sierra Leone, Uganda).

Vorgestellt wurden auf dem Forum auch *pionierhafte pädagogische Projekte aus Spannungsgebieten* (Naher Osten, Bosnien, Nord Irland), in denen interkonfessionelle und interreligiöse Visionen besonders auf dem Prüfstand stehen.

Zudem war der *internationale und globale Horizont der Erziehungsaufgabe* war durchgängig präsent, sowohl im pädagogisch/religionspädagogisch grundlegenden Themenbereich „entgrenzende Potenziale interreligiöser Bildung", als auch in dem als Symposion bzw. Markt der Möglichkeiten gestalteten Themenbereich „Prinzipien, Projekte, Praxis – Interreligiöse Bildung Lokal, National, Europäisch. Global". Dass dabei die Kontextbedingungen des Bildungssystems, der sozialen und kulturellen Prägungen jeweils vor Ort, regional, national und kontinental mit zu bedenken sind, erwies sich in der Präsentation der pädagogischen Projekte.

Schließlich wurden in den *Workshops Langzeitaufgaben interreligiösen Lernens und Forschens* bearbeitet: Der Workshop *Interreligiöse Hermeneutik* stand unter dem Thema *„Das Eigene im Licht der Anderen entdecken"* und beleuchtete aus der Sicht der Vertreter verschiedener Religionen, wo für sie ihre eigene religiöse Tradition durch die Begegnung profilierter zu Tage trat und wie sich durch die Begegnung Elemente der eigenen Tradition als hilfreich für Verständigung und Dialog erwiesen haben. Der Workshop *Schulbuchforschung interreligiös* knüpfte an die Erfahrungen an, die in dem Forschungsprojekt „Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder" gemacht worden sind und stellte diese in einen größeren interreligiösen und internationalen Horizont hinein.

Dass theologisch, gesellschaftlich, kulturpolitisch und pädagogisch das *Projekt Weltethos* einen hilfreichen Referenzrahmen bieten kann, der sich auf verschiedene schulische und außerschulische Kontexte beziehen lässt, wurde vor allem in dem engagierten Schlussvortrag von Prof. Dr. Hans Küng sichtbar, der die „Baustelle Weltethos" vor dem Hintergrund der zu Anfang dieses Berichts genannten aktuellen konfliktgeladenen Ereignisse beschrieb – als ein Projekt, das die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften in eine globale Verantwortungswahrnehmung hinein führen will und dazu umfassender Bildungsbemühungen über die Generationen- und Institutionengrenzen hinweg bedarf.

Die Beiträge des Forums erscheinen als Band 27 in der von J. Lähnemann herausgegebenen Reihe „Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung". Hamburg (EB-Verlag) 2007.

Johannes Lähnemann

Jugendliche lösen Konflikte gewaltfrei

Zwischen August und November 2005 wurde in der Jugendakademie Walberberg bei Köln erstmals die 10-tägige Grundlagenfortbildung „Reich werden durch gewaltfreie Konfliktbearbeitung" durchgeführt (80 Ausbildungsstunden). Die Fortbildung war Teil des NRW-weiten Projekts „Konstruktive Konfliktbearbeitung im kommunalen Zusammenhang", welches vom Land NRW gefördert wurde und hatte Modellcharakter. Trägerorganisationen dieses Projekts waren

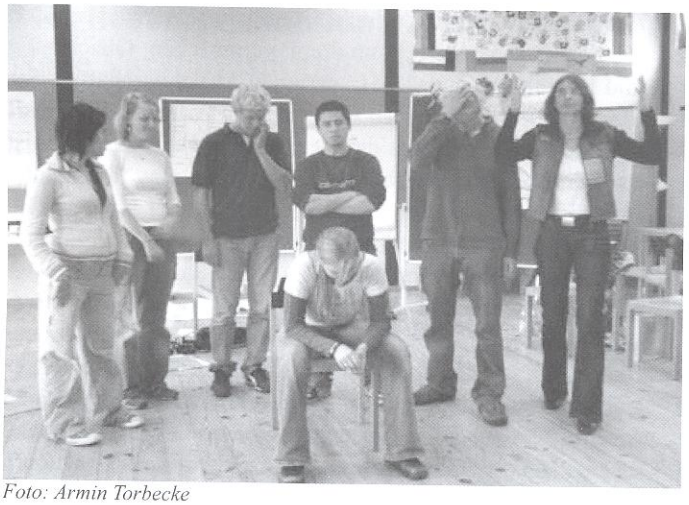


Foto: Armin Torbecke

der Bund für Soziale Verteidigung e.V. und der Internationale Versöhnungsbund e.V..

Die Teilnehmenden waren zwischen 16 und 25 Jahre alt und kamen aus dem Köln-Bonner Raum und anderen Teilen NRWs. Sie sind aktiv in Jugendverbänden, Schulinitiativen, Universitätsgruppen, leisten Praktika oder ein Freiwilliges Ökologisches Jahr und werden ihre neuen Kenntnisse in diesen Zusammenhängen nutzen und weitergeben.

In der Fortbildung lernten die Teilnehmenden, Konflikte gewaltfrei und zufriedenstellend zu lösen und Entscheidungen in Gruppen gemeinschaftlich zu treffen. Hierzu wurden Grundlagen der Mediation (Vermittlung in Konflikten) und der Gewaltfreien Kommunikation nach M. Rosenberg vermittelt. Die Methoden wurden u.a. in zahlreichen Rollenspielen eingeübt. Ziel ist es, dass diese Konfliktkompetenzen in der Gesellschaft immer bekannter werden und genutzt werden. Jugendliche und junge Erwachsene habe dabei eine besondere Bedeutung, vor allem, wenn sie – wie die Teilnehmenden der Fortbildung – in Organisationen aktiv sind. Sie wurden während der Fortbildung darin unterstützt, in ihren Zusammenhängen Projekte zu entwickeln, die Gewalt vorbeugen und konstruktive Verständigung fördern. Beispiele für erfolgreich begonnene Projekte sind der Beginn eines Streitschlichtungsprogramms an einer Schule, die Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation mit Häftlingen im offenen Strafvollzug, eigene weitere Fortbildung in Mediation mit der Berufsperspektive Mediator, Einsatz von Mediation und Gewaltfreier Kommunikation in einer Kinder-Lerngruppe. Diese und ähnliche Projekte schaffen Räume, in denen erfahrbar ist, dass es kreativere, angenehmere und erfolgreichere Möglichkeiten der Konfliktbewältigung gibt, als das veraltete „Sieger-Verlierer-Modell". Junge Menschen können die Erfahrung machen, dass Schwierigkeiten durch verbesserte Verständigung friedvoll und zu beidseitiger Zufriedenheit gelöst werden können. An einem Vertiefungswochenende zehn Monate nach Beendigung der Fortbildung erhalten die Teilnehmenden eine zusätzliche Möglichkeit, die Projektentwicklung zu reflektieren und ihre Kenntnisse aufzufrischen.

Die Trainerinnen bzw. Trainer und Organisatorinnen bzw. Organisatoren (Elke Zitting und Armin Torbecke) waren mit dem Verlauf und den Ergebnissen der 10-tägigen Fortbildung sehr zufrieden. Es war begeisternd, zu erleben, mit welcher Freude und Motivation die Teilnehmende ihre Kenntnisse immer wieder in Rollenspielen ausprobiert und geübt haben. Bereits auf dem ersten Fortbildungswochenende entwickelte sich eine Atmosphäre gemeinsamen Lernens und Unterstützens, die es leicht machte, Methoden zu vertiefen und die Haltung von Empathie und wertfreier Verständigung zu erfahren.

Zu hoffen ist, dass die Fortbildung dazu beiträgt, dass ausgehend von jungen Menschen, immer mehr Keimzellen für eine gewaltfreie Konfliktkultur in Deutschland entstehen. Auch gesamtgesellschaftlich betrachtet, sind Menschen mit konstruktiven Konfliktlösungskompetenzen von großer Bedeutung. Sie werden Schlüsselfiguren dabei sein, die sozialen und politischen Herausforderungen der heutigen Zeit kooperativ und innovativ zu lösen. Integrative Kompetenzen und Beteiligungsmöglichkeiten auf Grundlage von Freiwilligkeit und Selbstbestimmung wie Mediation und Gewaltfreie Kommunikation sind dabei von außerordentlicher Bedeutung.

Info: a.torbecke@jpberlin.de

Armin Torbecke

Schulen – Gemeinsam für Afrika

Unsere Vorstellung von Afrika ist vor allem durch Medienberichte bestimmt. Die Beteiligung an der Aktion ‚Schulen – Gemeinsam für Afrika' hat bundesweit rund 20.000 Schülerinnen und Schülern aus mehr als 200 Schulen die Möglichkeit geboten, sich vom 6. November - 17. November 2006 ein eigenes Bild von diesem vielfältigen Kontinent zu machen. ‚Gemeinsam für Afrika', ein Zusammenschluss von 30 Hilfsorganisationen unter der Schirmherrschaft von Bundespräsident Dr. Horst Köhler, hat dazu aufgerufen, Aktionen und Unterrichtseinheiten mit Bezug zu Afrika zu gestalten und über den normalen Unterricht hinaus aktiv zu werden. Zu der

Foto: Ines Trippel

Aktion wurde von den Organisationen eine kostenlose 24seitige Unterrichtsbroschüre mit vielen Unterrichtsvorschlägen und Hintergrundinformationen zum Thema Afrika zur Verfügung gestellt sowie Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung angeboten. Teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer haben darüber hinaus eine kostenlose Multimedia-CD mit einem digitalisierten Panoramarundgang zum Sudan bestellen können. Ob als Unterrichtsthema, Aktion oder Projekt, jede Art der Teilnahme und Auseinandersetzung mit Afrika während des Aktionszeitraums war willkommen. Unter dem Motto „Ein anderes Bild von Afrika" reichten diese Aktionen von der Auseinandersetzung mit der Entwicklungsproblematik Afrikas bis zum Trommelkurs, dem Kochen typisch afrikanischer Gerichte und dem Bau einer Lehmhütte im Schulhof.

Um der bundesweiten Aktion einen einheitlichen Rahmen zu geben, wurden die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler dazu aufgerufen, ihr Bild von Afrika in Form einer Karte des Kontinents zu gestalten. Der Kreativität waren hier keine Grenzen gesetzt. Mehr als 120 digitalisierte Fotografien der Karten wurden an die Koordinationsstelle geschickt und dort in einer Fotogalerie auf der Webseite der Schulaktion veröffentlicht. Unter den eingegangenen Bildern wurde eine Auslosung vorgenommen. Gewonnen hat dabei das Alexander von Humboldt Gymnasium aus Werdau/Sachsen, das auf der Abschlussveranstaltung am 17. November 2006 in Berlin einen Gutschein für einen Perkussion-Workshop eines afrikanischen Künstlers erhielt.

Info: www.gemeinsam-fuer-afrika.de

Ines Trippel

‚Afrika ist in Bewegung – Migration in und aus Afrika'

Vom sechsten bis achten Oktober 2006 fand an der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt e.V. in Lutherstadt Wittenberg die Tagung ‚Afrika ist in Bewegung – Migration in und aus Afrika' statt.

Das Leben in Subsahara-Afrika ist in zunehmendem Maße durch das Schicksal von Flucht und Migration geprägt. Schiffsunglücke im Mittelmeer und aufgegriffene Schleuserboote prägen das Bild der afrikanischen Migration in Europa. Doch der Hauptstrom der Migration bewegt sich innerhalb Afrikas, z.B. von Burundi nach Tanzania. Diese Perspektive stand bei der Tagung im Mittelpunkt. Diskutiert wurden sowohl die vielfältigen Ursachen von Migration wie Gewalt und Diktaturen, Hunger und Umweltzerstörungen, wirtschaftliche Ungleichgewichte, Perspektivlosigkeit und Hoffnung auf ein besseres Leben, die die Menschen dazu bringen, ihre Heimat zu verlassen, als auch die Folgen von und Reaktionen auf Migration in Afrika. Im Einzelnen wurden zum Beispiel Themen wie ‚Brain Drain' und ‚Brain Gain', Urbanisierung durch Umweltflüchtlinge und Herausforderungen durch Migration in Gastländern besprochen:

Im Rahmen des Beitrags zum ‚Brain Drain' und ‚Brain Gain' wurde darauf aufmerksam gemacht, dass jährlich ca. 73.000 Graduierte und (Hoch-)Qualifizierte Afrika verlassen und den so genannten ‚brain drain' verursachen. Gleichzeitig sind 100.000 ausländische Experten in Afrika beschäftigt. Sie können jedoch häufig den herrschenden Arbeitskräftebedarf nicht decken. Besonders der Gesundheitssektor in Afrika ist von der Abwanderung betroffen. In Südafrika z.B. können 300.000 hochqualifizierte Stellen nicht besetzt werden. Die Auswanderung der Graduierten und (Hoch-)Qualifizierten hat jedoch auch positive Aspekte, wie z.B. die Rücküberweisungen der Migrant/innen an ihre Familien in Afrika: Ca. 14 Mrd. Dollar fließen auf diesem Weg in die afrikanischen Länder zurück. Diese Effekte führen jedoch dazu, dass von den Regierungen nur wenig gegen den ‚brain drain' unternommen wird, da die Rücküberweisungen eine wichtige und für sie sehr einfache Einnahmequelle von Devisen darstellen. Auch ist die Auswanderung politisch unliebsamer Mitbürger für viele Regierungen sehr willkommen, da so rebellisches Potenzial das Land verlässt.

Umweltflüchtlinge stellen bereits jetzt die größte Zahl an Migranten dar. In den nächsten Jahren wird mit 50 Mio. Menschen gerechnet. Gekoppelt mit anderen Faktoren bewirken Desertifikation, Bodendegradation das Abwandern der Menschen, besonders in die Städte. Afrika verzeichnet den höchsten Grad an Urbanisierung. Es wurde geschätzt, dass der Anteil der Stadtbevölkerung bis 2030 von 38% auf 54% zunehmen wird. Die Städte sind jedoch der infrastrukturellen Herausforderung nicht gewachsen.

Welche Herausforderungen Migration für Gastländer nach sich zieht und welche Probleme Flüchtlinge dort verursachen, wurde anhand der Situation in Nord-West-Tanzania verdeutlicht: Konflikte und Krankheiten werden in die Gastländer gebracht und Rohstoffressourcen wie Brennholz geplündert. Durch die Flüchtlingslager entsteht aber auch ein Markt für z.B. landwirtschaftliche Produkte oder Aufgaben im Bildungsbereich. Dies befördert zumindest kurzfristig die wirtschaftliche Entwicklung in der Region. Mit regionalen Schutzprogrammen bemüht sich die EU, jene Länder zu unterstützen, die eine hohe Zahl von Flüchtlingen beherbergen. Als Modellregion wurde das Gebiet der Großen Seen genannt. Es wurde für notwendig erachtet, dass Entwicklungszusammenarbeit und Flüchtlingsarbeit enger kooperieren, um z.B. die in diesen Schutzprogrammen eingebetteten Maßnahmen bewerten zu können.

Ein Fazit der Tagung war, dass Migration unabdingbar für Entwicklung ist, dass sie aber z.B. durch Quotenregelung gesteuert werden muss, um kurzfristige Lösungen anzubieten. Gleichzeitig muss rechtsextremen Tendenzen in Europa entgegengewirkt werden, die z.B. im Referendum der Schweiz zu Tage traten, bei der zwei Drittel der Abstimmungsberechtigten für das schärfste Asyl- und Flüchtlingsgesetz votierten. Dieses Gesetz steht sogar im Widerspruch zur Genfer Flüchtlingskonvention. Langfristige Lösungen können jedoch nur darin bestehen, den Menschen Lebensperspektiven in ihren Ländern zu eröffnen. Inwieweit Entwicklungszusammenarbeit dies erreichen kann, wurde vielfach diskutiert.

Kontakt: geissler@kfh-wb.de

Katja Geißler

Mitgliederversammlung 2006: Neue Vorstandsmitglieder

Die VENRO-Mitgliederversammlung hat am 13. Dezember Monika Dülge vom Eine Welt Netz NRW und Hildegard Peters von der Kindernothilfe als neue Mitglieder in den Vorstand gewählt. Sie rücken für Annette Berger und Elke Rusteberg nach. Beide werden im Vorstand für den Arbeitsbereich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit verantwortlich sein.

Auf ihrer Sitzung in Bonn haben die Delegierten außerdem den vom Vorstand vorgelegten Entwurf des Strategiepapiers „VENRO 2010" diskutiert, der strategische Ziele und Instrumente der VENRO-Arbeit von 2007 bis 2010 beinhaltet. Demnach sollen der Ausbau der Entwicklungspolitik, die Verwirklichung von Kohärenz in entwicklungspolitisch relevanten Politikbereichen und die Stärkung der Zivilgesellschaften in Industrie- und Entwicklungsländern Kernziele der Verbandstätigkeit bis 2010 sein. In der Debatte verständigte sich die Mitgliederversammlung auf den in dem Papier niedergelegten Rahmen, der unter Einbeziehung der dort eingebrachten Punkte weiterentwickelt und weiter diskutiert werden soll. Dazu wird vor der nächsten Mitgliederversammlung eine gesonderte Sitzung stattfinden.

Das von der Mitgliederversammlung beschlossene Arbeitsprogramm des Verbands für 2007 besteht aus folgenden Arbeitsschwerpunkten: (1) „Politische Highlights" der EU- und G8-Präsidentschaft (VENRO EU-Ratspräsidentschaftsprojekt und Aktion „Deine Stimme gegen Armut"), (2) „Policy- und Reformdebatten" (v.a. kritische Begleitung der aktuellen Prozesse zu mehr Wirkung, Effizienz und Harmonisierung der Entwicklungszusammenarbeit, Reform des Spenden- und Gemeinnützigkeitsrechts), (3) Kernthemen (v.a. ODA, Unabhängigkeit und Qualität der Humanitären Hilfe, Inlandsarbeit, Gender-Mainstreaming, Wirkungsbeobachtung).

Zu den wichtigsten VENRO-Vorhaben für 2007 im Bereich der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit zählen zum einen die Erfassung und Darstellung der vielfältigen Beiträge der VENRO-Mitglieder zur Umsetzung der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung und im Bereich Globales Lernen. Geplant ist die Darstellung der Maßnahmen der VENRO-Mitglieder in einer turnusmäßig aktualisierten Publikation mit den Zielen einer wirkungsvollen Außendarstellung der NRO-Aktivitäten und der Schaffung einer praxisorientierten Arbeitshilfe (Übersicht über Stand der Theoriediskussion, Aktivitäten, Akteure und Materialien); zum anderen das Einbringen des entwicklungspolitischen und Bildungs-Know-hows der VENRO-Mitglieder in die schulische Eine-Welt-Arbeit, insbesondere vor dem Hintergrund der bevorstehenden Verabschiedung des KMK-BMZ Referenzcurriculums „Globale Entwicklung".

Entwicklungspolitisches Freiwilligenprogramm für Jugendliche

VENRO hat seine Mitglieder für den zweiten März zu einem Koordinierungstreffen zu dem vom BMZ Anfang Januar angekündigten entwicklungspolitischen Freiwilligendienst für Jugendliche eingeladen. Auf dem Treffen sollen Vorschläge zur strukturellen und inhaltlichen Gestaltungen des geplanten Freiwilligendienstes erarbeitet und in Abstimmung mit anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren dem BMZ vorgelegt werden werden. Bei einer Informationsrunde mit Vertreter/-innen von 85 NRO am 18. Januar hat das BMZ über die geplanten Schritte bei der angekündigten Einführung eines aus öffentlichen Mitteln geförderten Freiwilligendienstes in Entwicklungsländern berichtet. Demnach soll die Umsetzung des Programms über private Träger und NRO erfolgen und bis Frühjahr 2007 ein Konzept für den Freiwilligendienst erstellt werden. Dabei sollen zivilgesellschaftliche Träger der Entwicklungszusammenarbeit frühzeitig mit in die Überlegungen einbezogen werden. Bis Mitte diesen Jahres sollen detaillierte Bedingungen, Verfahren und Ansprechpartner feststehen, damit der entwicklungspolitische Freiwilligendienst Anfang 2008 beginnen kann. Bundesentwicklungsministerin Wieczorek-Zeul hatte am fünften Januar die Einführung eines Freiwilligendienstes angekündigt. Das Programm soll sich an Jugendliche mit Abitur oder vergleichbarem Abschluss im Alter zwischen 18 und 28 Jahren richten, die mit Zuschüssen für Unterkunft, Verpflegung, „Taschengeld", Betreuung und Versicherung unterstützt werden sollen. In einer BMZ-Pressemitteilung wird das mittelfristig vorgesehene Volumen auf 10.000 Plätze und 70 Millionen Euro beziffert.

VENRO-Stellungnahme zum Referentenentwurf zur Neuregelung des Spenden- und Gemeinnützigkeitsrechts

Nach der Ankündigung von großzügigen „Hilfen für Helfer" im Rahmen der Neuregelung des Spenden- und Gemeinnützigkeitsrechts durch Bundesfinanzminister Peer Steinbrück hat das Bundesfinanzministerium Ende Dezember den erwarteten „Referentenentwurf für ein Gesetz zur weiteren Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements" vorgelegt. VENRO hat auf der Grundlage der Zusammenarbeit mit den anderen Spitzenverbänden des Dritten Sektors in der Projektgruppe „Reform des Gemeinnützigkeits- und Spendenrechts" eine Stellungnahme erarbeitet (vgl. www.venro.org/schwerpunkte/gemeinnuetzigkeitsrecht.php). Bei der Kommentierung des Referentenentwurfs begrüßt der Verband die beabsichtigte Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements (u.a. durch die vorgeschlagene Anhebung der steuerlichen Höchstgrenzen beim Spendenabzug auf 20 Prozent und die Anhebung der Abzugsgrenzen für Zuwendungen an Stiftungen auf 750.000 Euro) und fordert Ergänzungen, wie die Ausweitung zusätzlicher Abzugsmöglichkeiten auf Förderstiftungen oder eine verschuldungsabhängige Spendenhaftung. Zusätzlich enthält die Stellungnahme Vorschläge und Forderungen für weitere Verbesserungen zur Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements, die über die vorgesehenen Maßnahmen des Referentenentwurfs hinaus gehen (u.a. Aktualisierung des Auslands-Tätigkeitserlasses, steuerliche Erleichterungen für Stiftungen, Stärkung der Transparenz des Dritten Sektors, Regelung des wirtschaftlichen Geschäftsbetriebs).

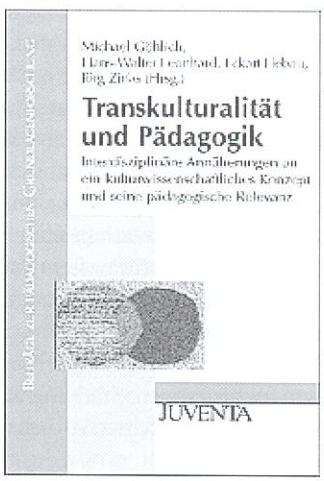
Michael Göhlich/Hans-Walter Leonhard/Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hg.)

Transkulturalität und Pädagogik

Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine Pädagogische Relevanz. Juventa, Weinheim und München, 2006, 180 S., ISBN-10: 3779912651, ISBN-13: 978-3779912651, EUR 18,-.

Der Sammelband „Transkulturalität und Pädagogik" eröffnet verschiedene interdisziplinäre Perspektiven auf den kulturwissenschaftlichen, von Wolfgang Welsch geprägten Begriff der ‚Transkulturalität'. Welsch grenzt sich mit diesem Begriff von einem homogenisierenden Kulturbegriff ab und geht von veränderten globalen Bedingungen aus, die sich im freien Verkehr von Personen, Waren und Informationen äußern. Einheitliche Kulturen sind netzwerkartig miteinander verflochten. Welsch spricht hier auch von einer Hybridisierung, da ein Angehöriger eines Landes oder Kulturkreises auf vielfältige Weise mit anderen Kulturräumen verbunden sein kann und so eine Vermischung der vorher isolierten Kulturen auf der individuellen Ebene entstehen kann. Die Herausgeber stellen in ihrer einleitenden Einführung zunächst ‚Differenz' als einen zentralen Ausgangspunkt von Transkulturalität dar. Sie skizzieren eine ‚Geschichte der Differenz' durch verschiedene Epochen, von der Antike bis in die Gegenwart hinein. „Seither ist die für alle menschliche Praxis nötige Kommunikation und Verständigung ein schwieriges Geschäft, das auf Differenz, auf Fremdheit aufbauen muss, um gelingen zu können" (S. 8).

Nach dieser Bestimmung der Ausgangslage zeichnen die Autoren die Entstehung des Begriffs der Transkulturalität nach. Sie beschreiben darüber hinaus die Entwicklung innerhalb der Pädagogik von einer ‚Ausländerpädagogik' der 1980er Jahre hin zu einer ‚interkulturellen Pädagogik' der 1990er Jahre. Anschließend stellen die Herausgeber einige historische Vorläufer dieser pädagogischen Debatte vor und machen unter Rückgriff auf die Gedanken und Schriften von Herder, Humboldt, Goethe und Kant deutlich, dass der Begriff der Transkulturalität zwar neu erscheinen mag, aber dass das Phänomen an sich keinesfalls erst im 20. Jahrhundert entstanden ist. Im Anschluss an diese historische Perspektive beschreiben die Autoren die Bedeutung des Konzeptes für die Pädagogik: „Das Konzept der Transkulturalität eröffnet auf zwei Ebenen pädagogische Perspektiven, auf der normativen sowie auf der empirischen. Der pädagogische Kulturbegriff muss beiden Perspektiven Geltung verschaffen, sie idealiter zu verbinden suchen" (S. 23). Die pädagogische Mitgestaltung der Transformation von Identität und Kultur bildet das normative Ideal. Das empirische Phänomen wird im Sammelband zum Beispiel von Stephan Sting anhand von (Trans-)Migranten-Fallstudien belegt. Entstanden sind die einzelnen Aufsätze im Rahmen einer Tagung des Institutes für Pädagogik der Universität Erlangen, an der alle Autorinnen und Autoren beteiligt waren. Das Ziel der Tagung war, zu prüfen „ob und inwieweit das in den Kulturwissenschaften entwickelte Konzept der Transkulturalität auch für die Pädagogik eine geeignete Perspektive bieten kann" (S. 25).



Um mögliche pädagogische Perspektiven zu differenzieren, gliedert sich der Sammelband in drei Teile. Mithilfe der theoretischen Annäherungen im ersten Teil werden die Grundlagen von Erziehungswissenschaft und Transkulturalität (*Ingrid Gogolin*) und Migration in transkulturellen Räumen (*Stephan Sting*) anschaulich bearbeitet. *Micha Brumlik* setzt sich mit der zentralen Differenz des Eigenen und des Fremden anhand einer Fallskizze auseinander. In dieser Skizze wird die Konstruktion des Eigenen und Fremden von deutschen Juden in der Zeit vom Kaiserreich bis zur Weimarer Republik aufzeigt. Besonders interessant ist dabei der Aspekt, dass das, was die Juden als Eigenes anerkannt hatten, ihnen durch antisemitische Strömungen wieder von außen abgesprochen und somit negiert wurde.

Im zweiten Teil des Sammelbands setzen sich die Beiträge mit Transkulturalität aus der Perspektive der Subjektivität und Individualität auseinander. Es geht hier zum Beispiel darum, verschiedene Subjektkonstruktionen deutlich zu machen. So bezieht sich *Helmbrecht Breinig* auf spezifisch indianische Subjektkonstruktionen, während *Peter Ackermann* darüber reflektiert, wie ein Rahmen für transkulturelles autonomes Lernen – am Beispiel des deutsch-japanischen Austausches – aussehen könnte. *Michael von Engelhardt* beschreibt abschließend nicht die Subjektkonstruktion an sich, sondern den Prozess der Konstruktion durch biografische Narrationsformen im transkulturellen Raum.

Die Frage, wie die pädagogische institutionelle Praxis mit dem Phänomen der Transkulturalität bislang umgeht, steht im Zentrum des dritten Teils. Die Autorinnen setzen sich mit der Geschichte des Umgangs mit Heterogenität im Bildungswesen (*Marianne Krüger-Potratz*) und der sprachlichen Ebene von Transkulturalität (*Gabriele Pommerin-Götze*) auseinander. Christopf Wulf benennt am Beispiel des Deutsch-Französischen Jugendwerkes heterologisches Denken und Handeln als Vorraussetzung für transkulturelle Bildung. *Annette Scheunpflug und Lutz Reuter* untersuchen die ‚Schule der Freundschaft' in der ehemaligen DDR. In dieser Schule wurden Kinder und Jugendliche aus Mosambik nach den sozialistischen und vor allem homogenisierenden Prinzipien der DDR gebildet. Scheunpflug und Reuter können auf der einen Seite zeigen, wie eine solche Bildungsvorstellung das Phänomen der Transkulturalität pädagogisch negiert, und wie auf der anderen Seite pädagogisch nicht intendierte Formen der Transkulturalität informell entstehen konnten.

Abschließend resümieren die Herausgeber noch einmal die Frage nach der Fruchtbarkeit des kulturwissenschaftlichen Konzepts und beschreiben Transkulturalität mehrperspektivisch als Symptom pädagogischen Unbehagens, als ethnographische Theorie, als ideologisches und normatives Modell, als situative Pragmatik in Handlungskontexten sowie als pädagogisches Konzept.

Insgesamt bietet der Sammelband – gerade auch für Leser, die dem Thema noch fremd sind – einen guten Überblick über die pädagogischen Implikationen des kulturwissenschaftlichen Konzepts der Transkulturalität. Der Blick auf subjektive Konstruktion und Narration macht die Auswirkungen auf individueller und subjektiver Ebene deutlich, während im dritten Teil – mehr oder weniger – konkret die Konsequenzen innerhalb der institutionellen Praxis betrachtet werden. Die Lektüre bietet somit einen mehrperspektivischen und gut gegliederten Zugang zum Phänomen und normativen Ideal der Transkulturalität in der Pädagogik.

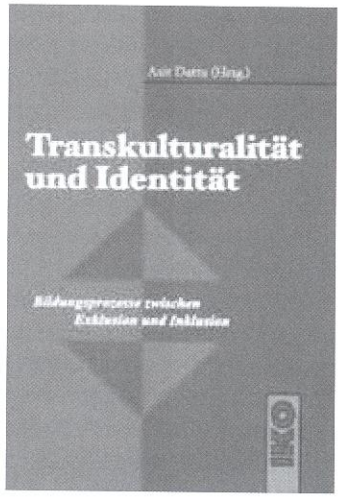
Julia Franz

Asit Datta (Hg.)
Transkulturalität und Identität

Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt/M./London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation 2005, 226 S., ISBN 3-88939-776-X, EUR 16,90.

Das Buch, das als gemeinsames Projekt der seit 20 Jahren bestehenden Arbeitsgruppe „Interkulturelle Pädagogik" der Universität Hannover entstanden ist, greift einen mittlerweile etablierten, aber systematisch-konzeptuell wie empirisch-analytisch immer noch unzureichend entfalteten Begriff auf: den der Transkulturalität. Dieser Begriff steht daher im Mittelpunkt der folgenden Rezension. Der Sammelband bietet insgesamt dreizehn Beiträge, die in drei große Kapitel: Grundlagen, Problemfelder und Projektbeispiele gegliedert sind.

Grundlagen: Im Mittelpunkt des Textes von *Hartmut M. Griese* steht die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik, die er einerseits kurz über vier Jahrzehnte rekonstruiert und andererseits als Weiterentwicklung antizipiert. In einer guten Standortbestimmung der Interkulturellen Pädagogik fokussiert Griese als zukünftige Entwicklungen auf interkulturelle und sozio-kulturelle Kompetenzen, auf kulturelle Universalien und Entkulturalisierungen sowie auf Transkulturalität – mit dem Hinweis, dass deren pädagogische Perspektive im zweiten Beitrag von *Dietmar Bolscho* geklärt werden würde. Der Text von Bolscho hat jedoch einen entscheidenden Nachteil: er ist (mit sieben Seiten) zu kurz, um ein konzeptuell tragfähiges pädagogisches Konzept der Transkulturalität zu liefern. Insofern bleibt das skizzierte Bildungsprogramm, das auf ein „jenseits des Eigenen und des Fremden" und auf ein „auf allen Stühlen sitzen" abhebt, in einer metaphorischen Schwebe.



Was Bolschos Text allerdings leistet ist, zentrale systematische Gelenkstellen der Transkulturalitätsdebatte zu benennen. Was diese Debatte betrifft, so enttäuscht der Text von *Horst Siebert*, der – explizit der Interkulturellen Pädagogik gewidmet – viel zum Konstruktivismus und einiges zum interkulturellen Lernen aber nichts zum Transkulturellen beiträgt. Spannend sind dagegen die „Verhängnisvollen Mythen" von *Klaus Seitz*, die die Kehrseite des Transkulturellen bilden. Seitz beleuchtet das bittere romantische Erbe einer homogenen Kulturvorstellung, die pädagogisch gewendet auf Nationalerziehung, monolinguale Habitualisierungen, Exklusionstendenzen und rigide Identitätsvorstellungen hinauslief. Herausgearbeitet werden Mythen nationaler Identität, wie die Essentialisierung einer ethnischen Identität, eine kulturelle-ideologische Ursachenlogik und ein Beharren auf freiheitsverhindernden Traditionalismen. Vor dem Hintergrund der theoretischen Ansätze von Bhabba, Bell, Habermas und Lynch wird für ein pädagogisches Mehrebenenmodell plädiert, das mit Blick auf Lokalität, Nationalität und Universalität intendiert, die Spielräume für individuelle Selbstverwirklichung und gesellschaftliche Teilhabe zu vergrößern. Dem Gedanken der Selbstverwirklichung als projektgeleitete Identität ist dann der Beitrag von *Asit Datta* gewidmet. In kritischer Absetzung vom Huntingtonschen Kulturkampfmodell und Ritzers These von der McDonaldisierung der Welt macht Datta anhand der türkischen Migranten in Deutschland und seiner eigenen Biographie plausibel, was es bedeuten kann, eine transkulturelle Identität zu entwerfen und zu realisieren.

Problemfelder: Zwischen der linguistischen Deskription einer Mehrsprachigkeit des Monolinguellen und der politischen Präskription einer verordneten Mehrsprachigkeit bewegt sich der Text von *İnci Dirim*. Sie markiert zunächst in kritischer Perspektive, dass der Sachverhalt einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit weder in der Pädagogik aufgegriffen wurde, noch seitens des Europarates einfach verordnet werden kann und beleuchtet dann sehr genau – anhand einer Reihe von programmatischen Fragen – den Stand der Dinge einer bildungspolitischen Sprachendiskussion, die die entscheidenden Schritte auf dem Wege zur Plurilingualität noch vor sich hat. *Harry Noormanns* Untersuchung globaler Trends im Christentum operiert zwar mit einem vagen Transkulturalitätsbegriff, macht dafür aber an vier in jüngster Zeit sehr erfolgreichen christlichen Strömungen: der Pfingstkirche, der evangelikalen und charismatischen Bewegung sowie dem neuen Fundamentalismus in historischer und systematischer Perspektive sehr überzeugend deutlich, worin deren Attraktivität für vor allem margina-

lisierte Bevölkerungsschichten liegt. Religiöse Fusionierungen und Legierungen gehen mit der jeweiligen sozialen und politischen Eigenlogik von Kulturen zu vielgestaltigen religiösen Phänomen und dynamischen Potentialen, die die Forscher zu einem „genauen Hinsehen" zwingen. Der Text von *Irmhild Schrader* bietet neben dem nur summarischen Überblick über die „Fremden im Kino" seit den siebziger Jahren eine Theorie des neuen „transkulturellen Kinos", das sich inhaltlich in der Vielstimmigkeit von Lebensgeschichten, von Unsicherheiten, Formen und Grenzen des Zusammenlebens und formal durch plurale Sichtweisen, Ambivalenz, Ironie und Fragmentarität auszeichnet. An *Olga Friks* Beitrag, der weniger aus einer trans-, denn aus einer interkulturellen Perspektive formuliert ist, die die Situation russischer Spätaussiedler rekonstruiert, lässt sich ein generelles Problem benennen: Auch das transkulturelle Kulturkonzept entgeht einerseits nicht dem Problem, das es zu seiner Beschreibung Kulturen als identifizierbare homogene Gestaltungen voraussetzen muss und so implizit reifiziert und andererseits der Schwierigkeit, dass die als transkulturell beschriebene Kultur als Kultur selbst wiederum eine gewisse Identifizierbarkeit, Eindeutigkeit, Homogenität und Stabilität aufweisen muss. Im Mittelpunkt des Aufsatzes von *Rainer Schulte* stehen kulturelle Wahrnehmungsprozesse der Türkei. Transkulturalität erscheint hier explizit als veränderter Wahrnehmungsmodus, der spezifische kulturelle türkische Phänomene wie jugendliche Rollerblader, jugendliche Begrüßungsrituale, Türkischen Pop u.a.m. überhaupt erst verstehbar macht. Dementsprechend fordert Schulte eine Förderung (trans-)kultureller Aisthesis, eine Förderung der Sensibilitäten kultureller Differenzen sowie Kreativität in den Möglichkeiten transversaler kultureller Anknüpfungs- und Übersetzungsmöglichkeiten.

Dass die Fruchtbarkeit eines transkulturellen Ansatzes sich vor allem in konkreten Phänomenbeschreibungen aufweisen lässt, zeigen die (drei) *Projektbeispiele*. Studierende mit türkischem Migrationshintergrund und ihre soziokulturellen Fähigkeiten bilden den Forschungsgegenstand von *Isabel Marie Sievers*. Im veränderten Fokus von der Defizit- zur Kompetenzhypothese werden erste Forschungsergebnisse bezüglich der Intergrationsleistungen, der Identitätsbildungsprozesse und der Qualifikationsmerkmale „kultureller Mischlinge" präsentiert. *Katrin Hauenschild* und *Meike Wulfmeyer* berichten von einem Forschungsprojekt mit Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft in Hannover. Im Zentrum steht die transkulturelle Orientierung als Integrationsprozess auf Wahrnehmungs- und Reflexionsebene. Mit Hilfe problemzentrierter Interviews haben die Forscherinnen die Einstellungen zu Heimat, Kultur, Familie, Partner, Tradition, Religion u.a. analysiert und dabei herausgearbeitet, dass eine transkulturelle Orientierung den reflektierten Umgang mit Grenzen, Anerkennungsmodalitäten und Pluralismus begünstigt. *Dirk Oesselmanns* Beitrag ist der Rekonstruktion von sechs Jugendkulturen im brasilianischen Amazonasgebiet und mehr der Problematik von jugendlichen Identifizierungsprozessen, denn einer transkulturellen Fragestellung verpflichtet. Deutlich wird, auf welch vielfältige Weise die Jugendlichen kulturelle Referenzen zur Eigengestaltung ihres Lebensfeldes, ihrer Partizipationsmöglichkeiten und ihrer Identitätsbildung nutzen.

Bezogen auf die Debatte um Transkulturalität liegen die Stärken des Bandes darin, konzeptuelle und theoretische pädagogische Anschlüsse zu skizzieren, Daten zur augenblicklichen Migrationssituation zu liefern und an vielen Beispielen die Fruchtbarkeit eines transkulturellen Ansatzes zu demonstrieren. Es wird derjenige enttäuscht sein, der ein durchgängiges Konzept von Transkulturalität erwartet, dessen Möglichkeiten und Grenzen für die Pädagogik in historischer oder systematischer Perspektive oder auch in Abgrenzung zur Interkulturellen Pädagogik geklärt würden. Zusammenfassend verweist der Begriff der Transkulturalität hier auf soziale Veränderungen und Innovationen, auf zeitliche und räumliche Rhythmen und Dynamiken, auf die Komplexität und Kontingenz von Kulturen sowie auf die Tatsache, dass Kulturen einen flexiblen symbolischen und lebensweltlichen Rahmen anbieten, die Identitäten und Lebensmodelle möglich machen, aber ebenso auch verhindern können. In dieser Perspektive kann Transkulturalität als eine Bereicherung erziehungswissenschaftlicher Forschung betrachtet werden.

Jörg Zirfas

Jürgen Nowak
Leitkultur und Parallel-Gesellschaft

Argumente wider einen deutschen Mythos; Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt/M., 2006, 175 S., EUR 14,90, Pb, ISBN-386099-831-5.

Vom Bielefelder Sozialwissenschaftler Wilhelm Heitmeyer stammt die Einschätzung: „Es gibt kein Problem der Minderheit an sich in der Gesellschaft, sondern es ist auch stets ein Problem der Mehrheit in Bezug auf die Minderheit". Diese kritische Position nimmt der Soziologe Jürgen Nowak, Direktor des Europa-Instituts für Soziale Arbeit an der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin, auf, indem er die beiden Begriffe ‚Leitkultur' und ‚Parallelgesellschaft' danach befragt, wie sie im (partei)politischen Diskurs entstanden sind und auf welchem Denk-Hintergrund sie beruhen. Er ordnet die Begrifflichkeiten und die daraus entstandenen Pro- und Contra-Argumente in der gesellschaftlichen Diskussion einem „Mythos", einer „verschwommenen, irrationalen Vorstellung" zu.

Dementsprechend ist der Begriff der ‚Parallelgesellschaft' für Nowak eine populistische Bezeichnung für Personen, die Angst davor haben, nicht unter sich bleiben zu können und dazu das Bollwerk einer ‚Leitkultur' aufbauen. Es geht um Mehrheiten und Minderheiten in einer Gesellschaft und um die ethnozentrierte Auffassung, dass sich die Minderheiten

den Gewohnheiten, Normen und Werten anzupassen hätten, die von einer Mehrheitsgesellschaft bestimmt seien.

Der Begriff ‚Leitkultur' drückt in der Verwendung im deutschen Diskurs nach Nowak den Anspruch aus, den Menschen anderskultureller Herkunft und Identität die in der eigenen Gesellschaft herrschenden Lebensgewohnheiten, Werte und Normen aufzuzwingen.

Nowak stellt in seiner Publikation ein besonderes Beispiel für die Auswüchse eines solchen germano-zentrierten Denkens vor: den vom Hessischen Innenminister (CDU) entwickelten ‚Wissens- und Wertetest' mit rund 100 Fragen, der einbürgerungswilligen Ausländern zur Beantwortung vorgelegt wurde. In diesem Zusammenhang stellt Nowak dem Leser die durchaus berechtigte Frage: „Hätten Sie alle Fragen gewusst, oder sollten Sie lieber Ihre Staatsbürgerschaft an den hessischen Minister zurückgeben und staatenlos werden?".

Die Argumentation zu diesem fiktiven Konflikt beginnt Nowak mit der Auseinandersetzung über den Missbrauch von Begriffen im gesellschafts- und parteipolitischen Diskurs. Der Begriff ‚Leitkultur', der sich auf dem schmalen Grad zwischen Rassismen, Fremdenfeindlichkeit, Höherwertigkeitsvorstellungen und Deutschtum bewegt, scheint, so Nowak, ideal dafür geeignet zu sein, Stereotype und Vorurteile in der Gesellschaft darüber zu bedienen, was als ‚typisch Deutsch' anzusehen sei; doch „der kulturelle Alltag ist weder typisch deutsch, noch europäisch, noch amerikanisch, sondern ein komplexer Kulturmix aus der Akzeptanz und Weiterentwicklung globaler und europäischer Kultureinflüsse, nationaler Eigenschaften und regional-lokaler Besonderheiten". In gleicher Weise taugt der Begriff ‚Parallelgesellschaft' für Nowak nicht dazu, das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten in einer Gemeinschaft zu charakterisieren: „Die modernen Differenzierungsprozesse von Vergesellschaftung bei gleichzeitiger Individualisierung führen zu kulturellen Milieus und damit tendenziell zu einem Netzwerk an unterschiedlichen Parallelgesellschaften, die sich an den Bedingungen des Rechtsstaates orientieren, ansonsten aber sich selbst verwirklichen, soweit es die gesellschaftliche Toleranz ermöglicht".

Wie aber sollen, unter den Bedingungen im ‚globalen Dorf', Gemeinwesen entstehen, die der Autor „interdependenzkulturelle" Gesellschaften nennt? Als Perspektive sieht Nowak „Empowerment", also die aktive Teilnahme aller an den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen Beteiligten. Dazu aber bedarf es des Perspektivenwechsels bei den vielfältigen Konzepten und Auffassungen von Kulturalismus hin zur Multiethnizität und einer Interdependenzkultur. Die Konsequenzen für die Entwicklung einer so verfassten und funktionierenden Gesellschaft werden schließlich in einer ‚Interdependenzpolitik' wirksam, die auf die wechselseitigen Rechte und Pflichten von Mehrheit und Minderheiten rekuriert. Die verschiedenen Handlungsstrategien, die der Autor vorschlägt, bedürfen der Realisierung und dort, wo Ansätze bereits vorhanden sind, der Verstärkung und Ermutigung. Hier sind die politisch Agierenden und die Zivilgesellschaft gefragt.

Jos Schnurer

Nordelbisches Missionszentrum/Südwind (Hg.): Indien: Schule statt Kinderarbeit. Bildung als Ausweg aus der Armutsfalle. Siegburg 2006, 72 S., ISBN 3-929704-35-8, EUR 5,00 (Broschüre).

Mit der vorgelegten Arbeitshilfe soll Kinderarbeit als Zeichen struktureller Gewalt thematisiert und Alternativen zur Ausbeutung von Kindern aufgezeigt werden. Die Herausgeber tun dies in vier Schritten – mit einem internationalen Blick, bezogen auf den indischen Subkontinent, mit einem Forderungskatalog und mit konkreten Handlungsoptionen für jeden einzelnen. Ein Anhang dokumentiert ausgewählte Literatur sowie ein Glossar und Abkürzungsverzeichnis.

Der internationale Blick beginnt mit einem komprimierten historischen Vergleich der Kinderarbeitssituationen in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert, führt in die wichtigsten internationalen Abkommen zum Schutz von Kindern ein und bietet einen statistischen Überblick der derzeitigen Kinderarbeitssituation weltweit. Der längste Abschnitt der Handreichung fokussiert Kinderarbeit in Indien. Eingeführt wird in die unbegrenzten Gegensätze des Subkontinents (politisch, wirtschaftlich, sozial), die nationale juristische Situation, den Umfang von, Begründungen für und Verbreitung von Kinderarbeit in verschiedenen Wirtschaftszweigen sowie einen Überblick von Lösungsansätzen im indischen Kontext.

Die Forderungen richten sich vor allem an Politik, Unternehmen, NROs und Kirchen, wobei die enge Zusammenarbeit zwischen Indien und Deutschland als eine Brücke der Unterstützung bei der Lösung des Problems Kinderarbeit eingeschätzt wird.

Mit der Frage „Wie kann ich aktiv werden?" geben die Herausgeber konkrete Hinweise zu Bildungsmaterialien im schulischen und außerschulischen Bereich sowie ausgewählten Organisationen und Kampagnen. Sechs Fallbeispiele illustrieren die teilweise sehr komprimiert gefassten Texte. Hervorgehoben werden soll hier zweierlei: Zum einen machen die Herausgeber klar, dass Kinderarbeit – so unterschiedlich sie auch sein mag – der Entwicklung von Kindern schadet. In der Handreichung wird eine kritische und differenzierte Auseinandersetzung mit den häufigsten Argumenten für Kinderarbeit vorgenommen. Zum anderen wird Bildung als ein bedeutsamer Faktor beschrieben, mit dem Kinderarbeit mittlelfristig abgeschafft werden kann. Dabei setzen die Herausgeber – wie verschiedene NROs in Indien – auf die Stärkung des Bildungswesens in qualitativer Hinsicht und die Einbettung der Bildungsentwicklung in eine Strategie zur Stärkung der Zivilgesellschaft auf der lokalen, regionalen und nationalen Ebene, um z.B. die Zahl der Drop-Outs zu senken oder die Lehrenden für ihre Tätigkeit weiterzubilden. Um Kinderarbeitern eine Kindheit zu ermöglichen wird mittlerweile weniger der Aufbau eines parallelen Bildungswesens im Rahmen non-formaler Bildung, als vielmehr eine Stärkung von „Brückenschulen" gefördert, in denen innerhalb eines knappen Jahres der Stoff der ersten sieben Schuljahre nachgeholt wird. So sollen Drop- und Stay-Outs in das formale Bildungswesen zurück geführt werden und eine mindestens achtjährige Schulbildung mit Abschluss absolvieren können. Damit bleibt

gleichwohl die Frage offen, welche Zukunftsperspektiven die Schulbildung ermöglicht und ob es gelingt, Bildungsstrategien in zivilgesellschaftliche Anstrengungen einzubetten, mit denen Menschenrechte politisch eingefordert werden können. Indische Regierungen werden nicht müde, darauf hinzuweisen, dass der Subkontinent die größte Demokratie der Welt sei. Kinderarbeit passt nicht zu dieser Staatsform, was juristisch und politisch weitgehend wahrgenommen wird. Daran zu erinnern und hier Umsetzungsstrategien einzufordern, stellt eine besondere Herausforderung im nationalen und internationalen Kontext dar, auch angesichts der prosperierenden Wirtschaft des Landes.

Die Handreichung ermöglicht einen differenzierten Blick auf die komplexe Thematik der Kinderarbeit vor allem für Mitarbeitende in Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit sowie Wissenschaftler/innen. Um die Handreichung in Schule oder außerschulischer Bildungsarbeit einzusetzen ist eine didaktische Aufarbeitung sinnvoll. Deutlich wird, dass eine besondere Chance darin liegt, Bildung als demokratisches Programm zu fördern, um die Ausbeutung von Kindern, egal in welcher Form überwindbar zu machen. Dies ist eine Botschaft, die weit über die Grenzen Indiens hinaus gehört werden kann und eine demokratische Stärkung von Menschen ermöglicht. In diesem Sinne wünsche ich der Handreichung eine große Verbreitung.

Gregor Lang-Wojtasik

Anja Besand: Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2004, 328 S., ISBN 3-89974081-5, EUR 32,00.

Anja Besand untersucht in ihrer Dissertationsschrift den ästhetischen Kontext politischen Lernens und legt damit den Finger in eine klaffende Wunde politischer Bildung. Ihre Beobachtungen beim Beleuchten der gegenwärtigen Behandlung ästhetischer Fragen in Politikwissenschaft und -didaktik sind niederschmetternd: Angesichts der Unbekümmertheit im Umgang mit vermeintlichen Äußerlich- und Nebensächlichkeiten drohe dem Fach ein Verlust seines Gegenstands. Die Autorin – mittlerweile Juniorprofessorin für Politikwissenschaften an der PH Ludwigsburg – baut ihre Arbeit auf eine bemerkenswert tiefe und breite Klärung des Ästhetikbegriffs auf. Entgegen seiner pluralen Verwendung und Vielgesichtigkeit kann er im Gebrauch der Arbeit kaum missgedeutet werden und vermag in dieser Form weit über die eigentliche Intention der Arbeit hinauszuweisen. Es folgen detaillierte Untersuchungen und das Aufdecken von Sinnzusammenhängen im weiten Spektrum der Phänomene von Fach und Vermittlung. So sei es z. B. der Nüchternheit der Nachkriegsdemokraten anzulasten, dass mit der Ablehnung historischer, vornehmlich faschistischer Erscheinungsformen politischer Ästhetik sogleich die Auseinandersetzung mit der „Oberfläche" insgesamt und bis in unsere Tage tabuisiert werde. Anja Besand verfolgt diese Spur beginnend bei den fachtypischen Strategien der Theoriebildung bis hinein z. B. in das Auftreten, die Kleidung und die Wirkung von Lehrkräften. Als wichtigstes Ergebnis ihrer Arbeit bildet sich hier Seite für Seite die immer dichter gewirkte These heraus, dass die Didaktik eines Faches, und hierin liegt das exemplarische Moment der Politikwissenschaften in der Arbeit, gleichsam als Schnittstelle und Oberfläche dieses Faches sich selbst verleugnet, wenn dieser Aspekt der „Oberflächlichkeit" ausgeblendet wird. Ebenso bemerkenswert – und nicht immer selbstverständlich in einem Buch, das sich in hohem Maße um die Aisthesis eines Bildungsbereichs kümmert – ist der souveräne Umgang der Autorin mit den eigenen bildnerischen Mitteln der Gestaltung dieses Buches, dessen Layout und Satz sie selbst in die Hand nahm. Hier wird dem im Werk gestellten Anspruch auf Sensibilität im Umgang mit der visuellen Erscheinung in besonderer Weise Genüge getan. Der über weite Stecken beinahe humorig geschriebene Text führt nach der Aufarbeitung der Theorie in ein hochdifferenziertes und spannendes Untersuchungsfeld, dessen Ertrag nicht nur im Bereich der politischen Bildung seine aufrüttelnde Wirkung zeigen sollte. Es wäre wünschenswert, wenn Anja Besands Schlussfolgerungen in und an nahezu jedem Bereich menschlichen Handelns ihre Überprüfung erfahren könnten.

Werner Bloß

Gertrude Eigelsreiter-Jashari: Frauenwelten – Frauensolidarität. Reflexionen über Nord-Süd-Begegnungsreisen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2004, 216 S., ISBN 3-86099-323-2, EUR 17,90.

Die Autorin beschreibt Begegnungsreisen für Frauen und ihre Auswirkungen auf die Teilnehmerinnen. Sie fragt sich: „Inwiefern kann mit Hilfe eines feministischen Bildungsansatzes durch Nord-Süd-Frauenbegegnungsreisen Empowerment und Solidarität zwischen Frauen aus südlichen und nördlichen Ländern bewirkt werden?" (S. 12) und untersucht entsprechende Reisen von Veranstalterinnen in Österreich. Mit Hilfe qualitativer Interviews mit Teilnehmerinnen arbeitet die Autorin heraus, welche Wirkungen der Reisen sich beschreiben lassen. Sie stützt sich dabei auf eine feministische Beschreibung von Globalisierung sowie auf feministische Bildungsarbeit und das Konzept des Globalen Lernens. Mit der Untersuchung werden förderliche Bedingungen eines Bildungskonzeptes in den Blick genommen, die bei den Teilnehmerinnen aus dem Norden zu Veränderungen im Denken und Handeln führen können. Dazu werden die Aussagen von Teilnehmerinnen und Organisatorinnen einer Reise nach Ecuador ausführlich dargestellt. Im Vergleich dazu fallen die Schlussfolgerungen, die allgemein für Frauen-Begegnungsreisen gezogen werden, sehr knapp aus. Die Autorin betont dabei die Wichtigkeit der begleitenden Bildungsmaßnahmen sowie die unterschiedlichen Zielperspektiven von Teilnehmerinnen und Organisatorinnen. Weiterhin hält sie einen ausgewogenen Umgang mit Zeit sowohl für Anregung als auch Reflexion sowie eine umfangreiche Nachbereitung für notwendig. Insgesamt gibt die Autorin einen guten Einblick in die Praxis und die Schwierigkeiten von Begegnungsreisen für Frauen, auch wenn die eingangs gestellte Frage nicht umfassend beantwortet werden kann. Frauen aus südlichen Ländern wurden in der Untersuchung nicht berücksichtigt und die Frage nach Formen von Solidarität kann so nur am Rande bearbeitet werden.

Christine Schmid

Veranstaltungen

(red.) Von der Kunst Nachhaltigkeit lernen: Die Möglichkeit, von Kunst und künstlerischen Methoden Nachhaltigkeit zu nutzen, ist das Ziel eines Seminars von 29.bis 30. März 2007 in der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt in Lutherstadt-Wittenberg. Info: http/www.ev-akademie-wittenberg.de.

(red.) Diversity Training: Zusammenarbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Speziell für ehren- und hauptamtliche Mitarbeiter, die Jugendliche mit migrationshintergrund betreuen, wird vom vierten bis sechsten Mai 2007 der Begriff „Interkulturelle Kompetenz" unter die Lupe genommen und hinterfragt. Info: http://www.jugendbildungsstaette.org, Schlosshof 1, 93449 Waldmünchen.

(red.) Von Paulo Freire lernen: Für Tätige in der Jugend- und Erwachsenenbildung wird vom 25. bis 29. Juni 2007 im Rahmen des Programms Sokrates/Grundtvig 3 im Nell-Breuning-Haus in Herzogen-Aurach ein Fortbildungskurs stattfinden. In diesem Kurs wird es vor allem um die Frage gehen, wie durch Partizipation europäisches Bewusstsein entstehen kann. Das Kurskonzept orientiert sich an dem pädagogischen Ansatz Paulo Freires. Info: http://www. nell-breuning-haus.de.

Medien

(red.) Versöhnung und Globales Lernen: Am Beispiel Ruanda wird in der Ausgabe 2(2006) der Zeitschrift „Global Lernen" für die Sekundarstufe Material und Unterrichtsempfehlungen zum Themenkreis „Versöhnung" bereit gestellt. Bezug: Brot für die Welt, Postfach 101142, 70010 Stuttgart, www.global-lernen.de.

(red.) Müllexport als Thema in der Schule: Durch den Giftmüllskandal an der Elfenbeinküste wird deutlich, dass die Verwertung giftiger Abfälle auf Kosten der Ärmsten geschieht. Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe bietet dazu die Ausgabe 3(2006) von „Global Lernen". Bezug: s.o.

(red.) Schwerpunkt Politik und Abfall: Das Heft „Südwind" vom Dezember 2006 beschäftigt sich mit den Folgen des Umgangs mit Abfallprodukten. Unter der Überschrift „Mehr Hirnströme - weniger Stoffströme" wird in einem 12seitigen Schwerpunkt über Abfall, Überfluss und Armut berichtet. Bezug: www.südwind-magazin.de.

(red.) Entwickungspolitisches Manifest zur deutschen EU-Ratspräsidentschaft: Vom Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) wurde zum Beginn der deutschen EU-Ratspräsidentschaft als Ergebnis gemeinsamer Reflexionen ein Manifest herausgegeben, dass sich mit Fragen wie gerechtem Handel, Energiewende und Genderaspekt beschäftigt. Info: http://www. afrikas-perspektive.de.

(red.) Feste der Völker 2007: Das Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt gibt in jedem Jahr einen Multikulturellen Kalender mit Fotografien zu Festen und Feiertagen heraus. Der Kalender für das Jahr 2007 zeigt Fotografien religiöser Feste und Feiern. Info: http://www. amka.de, info@stadt-frankfurt.de, http://www.was-verlag. de, info@vas-verlag.de.

(red.) Klimakoffer für das Klimafrühstück: Klimaveränderungen für Kinder zwischen acht und 12 Jahren begreifbar zu machen, das erscheint schwierig. Unterstützung für die Durchführung eines Klimafrühstücks verspricht der Klimakoffer. Ausleihgebühr acht Euro plus Versandgebühr. Info: Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung (KATE) e.V., eichmann@kateberlin.de.

Sonstiges

(red.) 10 Jahre Institut für Umweltkommunikation: Das Institut für Umweltkommunikation in Lüneburg besteht seit 1996. Das 10-jährige Jubiläum gab den Anlass zu einem umfassenden Geschäftsbericht, in dem nicht nur nüchterne Zahlen, sondern auch Geschichten, Gedanken von Studierenden und weltweiten Aktionspartnern ihren Platz fanden.

(red.) UNESCO Bildungsbericht erschienen: Der Weltbildungsbericht „Education for all" fasst zusammen, inwiefern sich die Länder den sechs Bildungszielen angenähert haben. Deutsche Zusammenfassung: http://www.unesco. de/efareport.html.

(red.) We are what we do: Nach dem Motto „Wenn viele Menschen an vielen Orten kleine Dinge tun, wird sich das Gesicht der Welt verändern", wird auf der Homepage des Projektes „We are what we do" gehandelt. Dort gibt es Tipps und Aktionen zum Thema Nachhaltigkeit, die von den Initiatoren gesammelt wurden. Durch das Anmelden an dieser Homepage können eigene Aktionen eingetragen und gesammelt werden. Info: http://www.wearewhatwedo.de.

(red.) Massive Energieeinsparung durch Recyclingpapier: Ein einziges Paket Recyclingpapier (500 Blatt) spart im Vergleich zu Frischfaserpapier die Menge Energie, mit der eine 100W Glühlampe 44 Stunden brennen könnte. Info: www.initiative-papier.de.

(red.) Projektideen zur Förderung der Integration von Migranten gesucht: Die Robert-Bosch-Stiftung hat ein Programm eingerichtet, um überzeugende Projektideen zur Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund im Kindergarten, in der Schule und in der Freizeit zu fördern. Anträge werden bis 30. April 2007 laufend entgegengenommen. Info: Gudrun Kiener, 0711/46084-674, http://www. bosch-stiftung.de/content/language/html/4581.asp.

(red.) Debatte um Entwicklungsziele zusammengefasst: Ist die zunehmende Kritik an den Millenium-Entwicklungszielen berechtigt? Dieser Frage gehen Entwicklungsexperten in der Publikation Nuscheler, F./Roth, M.: Die Millenium-Entwicklungsziele: Entwicklungspolitischer Königsweg oder ein Irrweg? Reihe EINE WELT Band 20, Texte der Stiftung Entwicklung und Frieden, Bonn 2006, ISBN 3801203646 nach.

medica mondiale

„Ich unterstütze medica mondiale, damit dort Recht für Frauen geschaffen wird, wo es bislang keines gibt. Helfen auch Sie dabei, diese Arbeit weiterhin zu ermöglichen!"

Angela Spizig
Bürgermeisterin der Stadt Köln

medica mondiale unterstützt traumatisierte Frauen in Kriegs- und Krisengebieten. Wir geben Frauen eine Stimme.
Spendenkonto und Informationen unter www.medicamondiale.org

Coupon

☒ **Bitte schicken Sie mir unverbindlich weitere Informationen zu medica mondiale.**

Name

Straße

PLZ, Ort

E-Mail