

Alfred Hirsch · Ronald Kurt (Hrsg.)

Interkultur – Jugendkultur

Alfred Hirsch
Ronald Kurt (Hrsg.)

Interkultur – Jugendkultur

Bildung neu verstehen



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Dorothee Koch / Tanja Köhler

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: STRAUSS GMBH, Mörlenbach
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-16937-8

Inhaltsverzeichnis

Einleitung der Herausgeber:

Ronald Kurt und Alfred Hirsch

Interkultur – Bildung – Schule.....7

Teil I:

Interkulturelles Verstehen:

Theoretische und philosophische Annäherungen

Bernhard Waldenfels

Fremderfahrung, Fremdbilder, Fremdorte.

Phänomenologische Perspektiven der Interkulturalität.....21

Burkhard Liebsch

Sensibilität und interkulturelles Verstehen als Politikum

Zwischen opportuner Rhetorik und befremdlicher

Überforderung.....37

Alfred Hirsch

Die Bildung des Interkulturellen Verstehens.....57

Werner Stegmaier

Der Geist der Bildung.

Anregungen Nietzsches zur Neuorientierung des europäischen

Bildungsideals im Zeichen der Interkulturalität.....85

Teil II:

Bildung und Umgang mit kultureller Differenz

Christel Adick

Inter-, multi-, trans- kulturell: über die Mühen der

Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen.....105

Heinz Bude

Die verunsicherte Mitte. Die Signalfunktion des Bildungsthemas.....135

Frank-Olaf Radtke

Paradoxien Interkultureller Pädagogik.

Oder: Wie sieht's aus mit Eurer Identität?.....145

Henrique Ricardo Otten

Offen sein für andere Erfahrungswelten. Praxisanmerkungen

zum Diskurs über ‚interkulturelle Kompetenz‘175

Ronald Kurt

Gemeinsam gleich und anders sein.

Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebiets.....183

Teil III:

Kinder, Kunst und Interkultur

Irmgard Merkt

Schnittstellen. Aspekte multikultureller Musikpädagogik.....217

Banu Citlak

Bildung und Partizipation.

Perspektiven und Voraussetzungen der Sozialisation

türkeistämmiger Vorschulkinder im Ruhrgebiet.....227

Henning van den Brink

Mit kultureller Bildung zu einer neuen Bildungskultur!

Ein Essay über das Potenzial kulturpädagogischer Angebote

im offenen Ganztage.....243

Podiumsdiskussion:

Von Jugendlichen interkulturelles Verstehen lernen?.....263

Autorenverzeichnis.....285

Einleitung der Herausgeber

Interkultur - Bildung – Schule

Ronald Kurt und Alfred Hirsch

Integration ist eine *conditio sine qua non* moderner multikultureller Gesellschaften. In den westlichen Demokratien orientiert sich die Idee der Multikulturalität an dem Prinzipienzusammenhang: kulturelle Pluralität auf der Basis verfassungsmäßiger Gleichheit. Ob, beziehungsweise inwiefern in Deutschland das Koexistieren unterschiedlicher kultureller Praxen einerseits auf Chancen- und Rechtsgleichheit und andererseits auf wechselseitiger Anerkennung von kultureller Andersheit beruht, ist indes eine offene Frage.

Insbesondere in Deutschland bilden die Haltungen gegenüber der multikulturellen Gesellschaft ein weites Spektrum, das vom xenophilen grünen Traum des multikulturellen Straßenfestes über verständigungsorientierte Ansätze wechselseitiger Bereicherung bzw. Duldung bis hin zu konflikttheoretischen Überlegungen und xenophoben Kulturkriegsphantasien reicht. Eine wichtige Bedingung für das Gelingen eines modernen multikulturellen Mit-, Neben- und Ineinanders ist das wechselseitige, sensible Sich-Öffnen zum kulturell Fremden hin (vgl. hierzu den Aufsatz von Burkhard Liebsch in diesem Band). Integration bedeutet eben nicht nur Eingliederung von Fremden in eine bestehende Gesellschaftsstruktur unter Beibehaltung kultureller Identität. Es bedeutet auch, dass sich die füreinander Fremden in der dialogischen Verflechtung von Fremd- und Selbstverständnissen in einer 'Zwischensphäre' aufeinander zu bewegen und eine Sensibilität für kulturelle Differenz entwickeln (vgl. hierzu den Aufsatz von Bernhard Waldenfels in diesem Band).

Das symbolische Kapital der multikulturellen Gesellschaft ist die interkulturelle Kompetenz ihrer Mitglieder – ihr soziales Kapital sind interkulturelle Beziehungen (vgl. Esser 1990). In diesem Sinne ist die Institution Schule ein zentraler Nerv der multikulturellen Gesellschaft. Hier wird jungen Menschen unterschiedlicher Herkunft im Zuge ihrer schrittweisen Eingliederung in die multikulturelle Gesellschaft nicht nur Allgemeinbildung und berufsrelevantes Fachwissen vermittelt. Sie lernen in der ihnen auferlegten Schülerrolle auch kulturelle Differenzen, soziale Hierarchien, strukturelle Ungleichheiten und die Selektionsprinzipien der Gesellschaft kennen. Die PISA-Studie 2000 hat gezeigt, dass Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund hinsichtlich Schulabschluss und Berufsausbildung statistisch betrachtet deutlich schlechtere Chancen besitzen als deutsche SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. Auernheimer 2006, Deutsches PISA-Konsortium 2001; vgl. hierzu auch die Aufsätze von Heinz Bude und Banu Citlak in diesem Band). Vor dem Hintergrund dieses Befundes

ist es nicht erstaunlich, dass sich in der Shell Jugendstudie 2006 63% der ausländischen Jugendlichen im Alltag als benachteiligt wahrnehmen – Tendenz steigend (vgl. Hurrelmann/Albert 2006:138ff.).

Das deutsche Bildungssystem setzt sich schon seit vielen Jahrzehnten mit diesen Themen auseinander; zum Beispiel in Form von Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1969) und der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (1996). Nach der Veröffentlichung der PISA-Studien ist der Maßnahmenkatalog noch erheblich erweitert worden. Forschungsprojekte in Universitäten, Kunstprojekte an Schulen (vgl. hierzu den Aufsatz von Henning van den Brink in diesem Band), Umstrukturierung von Schulen in Richtung eines Interkulturalitätsprofils, Einstellung von Lehrern nicht deutscher Herkunft, Einsatz von Mediatoren und Schulpsychologen, Lehrerfortbildungsprogramme, Antigewalt- und Antirassismuseminare und spezielle Sprachkurse für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunft sollen auf mehr Chancengleichheit, weniger Gewalt und ein besseres interkulturelles Verstehen hinwirken. Ob und wie diese staatlichen Steuerungsmaßnahmen das Denken und Handeln der Schüler beeinflussen, bleibt abzuwarten. Nicht intendierte Effekte dieser rationalen Maßnahmen könnten sein, dass Integrationsangebote faktisch den Assimilationsdruck auf Migrantenkinder erhöhen (durch von außen nach innen genommene Imperative wie: ‚Lern erst mal richtig deutsch!‘), dass eine sich in Paradoxien verfangene Interkulturelle Pädagogik zu Vorurteilsbildungen, Exotisierungen, Kulturalisierungen und ethnozentristischen Identitätskonzeptionen führt oder dass sich im Schulunterricht in Prozessen interkulturellen Verstehens Grenzziehungen ergeben, die dann nicht, wie beabsichtigt, wechselseitige Achtung von Andersheit, sondern Anerkennungskämpfe, Missachtung und Exklusion zur Folge haben (vgl. hierzu den Aufsatz von Frank-Olaf Radtke in diesem Band; vgl. auch Gomolla/Radtke 2009). Kinder und Jugendliche sind jedenfalls keine trivialen Maschinen, die sich durch staatliche Regelungen problemlos programmieren lassen - heute noch weniger als in vormodernen Zeiten. In diesem Zusammenhang sei mit Theodor Geiger daran erinnert, dass wir ‚ja vieles, vielleicht das Beste dessen, was wir sind, nicht durch unsere Erziehung, sondern in Abwehr gegen sie geworden‘ sind (Geiger 1987:146), wobei diese Abwehrhaltung wiederum als ein paradoxes Produkt der abendländischen Pädagogikgeschichte verstanden werden kann. Das heißt, die ‚Entdeckung‘ von Kindheit und Jugend im 18. Jahrhundert, die auf Selbstbildung, Autonomie und Emanzipation zielende Pädagogik der Aufklärer, Humanisten und Demokratietheoretiker, die Verlängerung der Jugendzeit, die Individualisierungs- und Globalisierungsschübe der Moderne und die mythologische Überhöhung der Jugend zum Ideal aller Altersgruppen haben die gegenwärtige Jugendgeneration zu einer selbstbewussten und eigensinnigen werden las-

sen; mit klaren Abgrenzungen nach außen zur Erwachsenenwelt und mit einer vielschichtigen Binnendifferenzierung in Lebensstile und Szenen. Die Steuerung der Institution Schule durch Politik und Wissenschaft (und den Einfluss der Massenmedien) einerseits und der pädagogische Bezug zwischen Lehrer und Schüler andererseits sind zwei zentrale Aspekte schulischer Wirklichkeit. Nicht minder wichtig sind die Sinnhorizonte und Strukturen der sozialen Verhältnisse, welche die Schülerinnen und Schüler im dynamischen Prozess ihres wechselseitigen Aufeinanderbezogeneins selbst herausbilden.

In den soziologischen Sozialisationstheorien des 20. Jahrhunderts spielen das lebensweltliche Eingebundensein in primordiale Sozialität und die Wechselwirkungen in der Schüler-Schüler-Kommunikation (und auch die Rückwirkung, „welche seitens des Erzogenen auf den Erzieher stattfindet“ (Simmel 1987a:39)) zunächst allerdings keine Rolle. Für den Soziologen und Erziehungswissenschaftler Emile Durkheim ist Erziehung - also im engeren Sinne der Einfluss, den Erwachsene auf Kinder und Jugendliche ausüben - das Mittel, „mit dem die Gesellschaft immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert“ (Durkheim 1973:46). In der Sozialisationstheorie von Talcott Parsons wird die hierarchische Erziehungssache durch die egalitäre Komponente der peer groups ergänzt. Im Rahmen seiner Systemtheorie weist Parsons den peers vor allem die Funktion der Einübung von Geschlechter- und Berufsrollen für das spätere Erwachsenenleben (in den USA) zu (vgl. Parsons 1987). Bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts ließen sich viele Sozialisationstheoretiker von der Voraussetzung leiten, dass die Schulzeit und die Interaktion zwischen gleichaltrigen Schülern im Wesentlichen der Vorbereitung des Erwachsenenlebens diene und dass Gesellschaften kulturell homogene Totalitäten seien, in deren soziales Gefüge die nachwachsende Generation durch die Übernahme gesellschaftlicher Rollen, Normen und Werte einzugliedern sei.

Diese Voraussetzungen sind problematisch geworden. Die modernen Gegenwartsgesellschaften sind heterogene Sozialgebilde, die sich aus einer Vielzahl von Lebensformen und Sinnprovinzen zusammensetzen. Die nachwachsende Generation hat nun (weitgehend unter Ausschluss der Erwachsenenwelt) in ihrer Auseinandersetzung mit den multikulturellen, medialen und technischen Optionen der Moderne eine in Szenen aufgefächerte Jugendkultur entstehen lassen, die sich teils durch Geschmacksmerkmale, teils durch Gender-Konstruktionen, teils durch bestimmte Arten des Wissens, Sprechens und Handelns, teils aber auch durch die kulturelle Herkunft der Mitglieder voneinander abgrenzen. Dynamisiert werden die Wir-Ihr-Unterscheidungen jugendkultureller Gruppierungen zusätzlich durch kulturübergreifende Freundschafts-, Feindschafts-, Familien- und Liebesbeziehungen.

In diesen interkulturellen Sozialisationsprozessen konfiguriert sich – meist fern ab der Erwachsenenwelt – eine soziale Praxis, in der sich Jugendliche zu kultureller Differenz verhalten. Hier entstehen (und verändern sich) Vorstellungen von Fremdem und Eigenem und hier spielen sich auch soziale Formen der Begegnung und des Konflikts zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft ein. Die Schule ist ein Ort, in dem sich die sozialen Kreise der Jugendkulturen kreuzen. Insbesondere in Schulen mit einem hohen Anteil von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte gehört die Interaktion mit anders Sozialisierten zu den Selbstverständlichkeiten der Alltagskommunikation (vgl. Hinz 1993:205). Hier, wo Fremdheitserfahrungen bedingt durch institutionelle Kontaktzwänge zum Schulalltag gehören, ist es den Schülerinnen und Schülern nicht möglich, sich nicht zu kultureller Differenz zu verhalten. Sie sind, nolens volens, bewusst oder auch nicht-bewusst, Teil gesellschaftlicher Interkultur.

Eine der wichtigen Fragen dieses Buches lautet, ob die interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler Rückschlüsse auf Gelingens- oder auch Nichtgelingenspotentiale der multikulturellen Gesellschaft erlauben. Die familiären Hintergründe der SchülerInnen und ihr Freizeitverhalten sind dabei genau so zu berücksichtigen wie das Lehren von interkulturellem Verstehen bzw. interkultureller Kompetenz im Unterricht. Die Herausgeber dieses Sammelbandes gehen in diesem Kontext davon aus, dass Schülerinnen und Schüler als Experten für interkulturelles Verstehen ernst zu nehmen sind (vgl. hierzu die Podiumsdiskussion und die Aufsätze von Alfred Hirsch und Ronald Kurt in diesem Band).

Es liegt auf der Hand, dass sich von dem Kontext des interkulturellen Verstehens in Schulen das Thema und das Konzept der Bildung nur schwer trennen lässt. Und dies gilt nicht vorrangig in dem Sinne, dass es Bildung ‚trotz‘ kultureller Heterogenität zu vermitteln oder in restrukturierter Perspektive aufzubereiten gilt. Vielmehr bestünde der besondere Gewinn eines sich auf interkulturelle Begegnungen gründenden Bildungsbegriffes darin, dass die Beziehung von Eigenem und Fremdem die wesentliche Dimension der Bildung überhaupt erst hervorbringt. Insbesondere wenn wir Bildung nicht so sehr als ‚Ausbildung‘, sondern vielmehr als Bildung des ‚Menschseins‘ im Sinne Humboldts und als ‚Persönlichkeitsbildung‘ in der nachmodernen Welt verstehen, wird schnell evident, dass sich die neuen und zukünftigen Wissensbestände nur ‚zwischen‘ den Kulturen und nie isoliert in nur einer einzigen Kultur entwickeln können (vgl. hierzu die Aufsätze von Werner Stegmaier und Alfred Hirsch in diesem Band).

Kulturbegriffe und Fremdenbilder

Kulturbegriffe sind Kulturprodukte. Die kulturelle Bedingtheit des Konstruierens von kultureller Identität und kultureller Differenz fordert Sozial- und Kulturwissenschaftler zur Reflexion auf die eigene soziohistorische Situiertheit heraus. Die Rückwendung auf die Entwicklungsgeschichte der abendländischen Kulturtheorie zeigt, dass sich mit den jeweiligen Kulturbegriffen auch die Vorstellungen des Fremden verändert haben. Comtes und Spencers Gesellschaftstheorien waren vom Ethnozentrismus und Evolutionismus des 19. Jahrhunderts geprägt. Wie später auch Durkheim sahen sie Gesellschaften als selbstständige Gebilde bzw. Organismen an, die sich gemäß ihrer eigenen Gesetze weiterentwickelten. Der Grundsatz dieser Kausalitätsannahme lautete: „der Zustand einer Kultur ist stets die Folge ihres früheren Zustandes“ (Tenbruck 1992:13). Gemessen wurden diese Kulturzustände am Maß der eigenen, also der als überlegen angesehenen, europäischen Kultur. Die Asymmetrie dieser ethnozentrischen Kulturklassifikation legitimierte sich durch den Anspruch, dass die europäischen Gesellschaften das höchste Stadium der Entwicklung erreicht hätten – und der Rest der Welt dem Westen folgen müsse. Nichtwestliche Kulturen erschienen teils als primitive Vorformen der europäischen Hochkultur, die man zur Missionierung und Belehrung für würdig erachtete, teils als evolutionäre Fehlentwicklungen, die man vermessen, versklaven oder auch vernichten konnte, teils dienten sie als Projektionsfläche für exotistische Gegenutopien zur westlichen Weltanschauung. Eine Anerkennung des fernen Fremden als gleichberechtigtem Anderen war vom Standpunkt des evolutionistisch-ethnozentristischen Denkens nicht im Bereich des Möglichen.

Die europäischen Nationalstaatenbildungen im 19. Jahrhundert erfolgten unter dem Leitstern des Homogenitätsideals. Der Herderschen Auffassung folgend, dass jede Kultur sprachlich, sittlich und symbolisch ein in sich geschlossenes Ganzes sei, forderten insbesondere die Deutschen kulturelle Reinheit ein. Dass faktisch die kulturelle Vielfalt Deutschlands dem Ideal der Monokulturalität widersprach, führte zu einer Radikalisierung des kulturnationalistischen Diskurses. Die Vernichtung der ‚jüdischen Rasse‘ als ‚innerem Feind‘ im 2. Weltkrieg fand nicht nur, aber eben auch im Geiste dieses Exklusionsdenkens statt. Zweifelsfrei gab es im Verlauf der modernen Geschichte innerhalb der kulturtheoretischen Diskurse in Deutschland aber auch stets Gegenstimmen, die eine differenzielle Genese und ein plurales Werden von Kultur betonten. Prominenter Vertreter eines solchen Denkens war im 19. Jahrhundert Wilhelm von Humboldt und im frühen 20. Jahrhundert beispielsweise Walter Benjamin. Zur Konstruktion und Dekonstruktion der Begriffe Kultur und Nation und zur Kritik der in

kulturübergreifenden Forschungen verwendeten Termini inter-, multi- und transkulturell vgl. Christel Adick in diesem Band.

Darauf, dass sich die Kulturen nicht erst seit heute, sondern schon seit jeher miteinander vergleichen und gegenseitig durchdringen, haben unter anderen Joachim Matthes und Friedrich Tenbruck aufmerksam gemacht (Matthes 1992). Die Pluralisierung der Lebensstile, die Chancen und Zwänge der Individualisierung, die Risiken des modernen Arbeits- und Beziehungslebens, die Mobilitäts- und Flexibilitätsgebote des Marktes und das unaufhörliche Hin und Her von Menschen, Waren, Geld und digitalen Daten haben das Selbst- und Weltverständnis der Individuen und die Formen des gesellschaftlichen Lebens so sehr transformiert, dass die Zuordnung von Menschen und Dingen auf Orte, Zeiten und Sozialgefüge zunehmend problematisch wird. Der Kulturpluralismus prägt die Gesellschaft nicht nur äußerlich durch ethnische, religiöse, sprachliche, kulinarische und künstlerische Vielfalt; er spiegelt sich auch in Prozessen der sozialen und individuellen Identitätskonstruktion.

Darüber hinaus haben Migrationsbewegungen, Kriege, internationale Vernetzungen in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kunst, Globalisierungsschübe und darauf antwortende Regionalisierungsbestrebungen, Touristenströme und das weltumspannende Netz der computerisierten Telekommunikation die Menschen weltweit in komplexe (und nicht selten sehr konflikträchtige) Kontaktzwänge gebracht (vgl. Soeffner 2007). Multikulturalität ist so gesehen keine Option, sondern eine soziale Tatsache, zu der sich die Mitglieder dieser Gesellschaft verhalten müssen. Die Frage ist nur: wie? Wie lässt sich kulturelle Differenz sozial integrieren? Welcher Art ist das innere Band, das multikulturelle Gesellschaften emotional und kognitiv zusammenhält? Ohne Wir-Gefühle und Konsens(fiktionen) kann auf Dauer kein Gemeinwesen bestehen. In diesem Sinne sind die modernen multikulturellen Gegenwartsgesellschaften gefragt, zur Bewältigung des Zwangs zur interkulturellen Kommunikation interkulturelle Kompetenzen auszubilden. Wie dies zum Beispiel im Bereich der Musikpädagogik geschehen kann, beschreibt Irmgard Merkt in diesem Band (vgl. hierzu auch den Text von Henrike Otten in diesem Band).

Die Lösungen für die Probleme multikultureller Gesellschaften liegen in ihrer (theoretisch reflektierten praktischen) Interkultur. Die Schnittstelle für die Begegnung der Kulturen und der Kristallisationspunkt für Strukturen multikulturellen Zusammenlebens war, ist und bleibt: Kommunikation.

Über die vorliegende Aufsatzsammlung

In der Spezifität und thematischen Breite der Beiträge wird deutlich, dass die Schule eine zentrale (Des-)Integrationsinstitution der multikulturellen Gesellschaft ist. Die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen angehörigen Beiträger des Buches entwickeln in ihren Texten neben konkreten empirischen Untersuchungsfeldern auch theoretische und begriffliche Neuorientierungen auf dem Feld des interkulturellen Verstehens und der Bildungstheorie. Damit versucht der Aufsatzband die oft unabhängig voneinander erforschten Bereiche der theoretisch methodischen Grundlagenforschung einerseits und der praxisorientierten empirischen Forschung andererseits in einen fruchtbaren Dialog zu bringen.

Dies geschieht in dem vorliegenden Band in den einzelnen Kapiteln mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. So geht es zunächst in Teil I ‚*Interkulturelles Verstehen: Theoretische und philosophische Annäherungen*‘ um grundsätzlichere und weniger konkrete Auseinandersetzungen mit den Themen des interkulturellen Verstehens und der Bildung. In den Beiträgen von *Bernhard Waldenfels* und *Burkhard Liebsch* steht deutlich die Frage nach der Konstitution und den normativen Bedingungen des interkulturellen Verstehens im Vordergrund. Sich zu dieser Herangehensweise ergänzend setzen die Ausführungen von *Alfred Hirsch* und *Werner Stegmaier* Akzente im Hinblick auf eine neuartige Thematisierung des Bildungsbegriffs. Entzündet hier Letzterer am Denken Nietzsches Funken, die noch dem gegenwärtigen Bildungsdiskurs Orientierung geben könnten, geht es in den Überlegungen von Hirsch um eine neuartige Gründung des Bildungsbegriffs im Herzen zwischenkultureller Begegnung.

In dem hieran anschließenden Teil II ‚*Bildung und Umgang mit kultureller Differenz*‘ sind Texte versammelt, die sich auf die sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Perspektiven des skizzierten Problemfeldes konzentrieren. Eingangs entfaltet *Christel Adick* ein theoretisches Panorama des wissenschaftlichen Diskurses über Interkulturalität. *Heinz Bude* wendet sich dann in seinem Beitrag den konkreten Veränderungen der sozialen und politischen Bedingungen des deutschen Bildungssystems zu. Im Anschluss hieran entwirft *Frank-Olaf Radtke* aus der empirischen Innenansicht der Interkulturellen Pädagogik ein Spektrum der Probleme und Widersprüche mit denen die erziehungswissenschaftliche Thematisierung kultureller Differenz gegenwärtig ringt. Dieser Perspektive fügt *Henrique Otten* in seinen Beobachtungen der Beziehung von Lehrern und Schülern in der Einwanderungsgesellschaft spezifische Ausführungen über eine bereits vorliegende oder noch zu erwerbende ‚interkulturelle Kompetenz‘ hinzu. Dieses Kapitel abschließend skizziert *Ronald Kurt* in seinem Beitrag Ergebnisse

des noch in der Durchführung befindlichen DFG-Projektes "Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebiets".

Teil III ‚*Kinder, Kunst und Interkultur*‘ umfasst drei Texte, die sich vor dem Hintergrund interkultureller Bildung und interkulturellen Verstehens in empirischer Nähe musik- und erziehungswissenschaftlich mit den kulturellen Differenzen jüngerer Schüler auseinandersetzen. *Irmgard Merkt* zeigt in ihrem Beitrag, welche Möglichkeiten für das interkulturelle Verstehen in der Musikerziehung aufzufinden sind. Der Text von *Banu Citlak* entwickelt aus einer konkreten Projektperspektive eine Darstellung der Kontextbedingungen türkischstämmiger Vorschulkinder und ihren Bildungschancen. *Henning van den Brink* stellt in seinem, dieses Kapitel abschließenden, Beitrag ebenfalls ein konkretes Projekt zur Kulturarbeit mit Kindern an einer Ganztagschule in Duisburg vor.

In dem letzten Beitrag dieses Bandes wird die verschriftlichte Version einer Podiumsdiskussion präsentiert, die im Oktober 2008 am Kulturwissenschaftlichen Institut in Essen stattgefunden hat. Das der Debatte zu Grunde liegende Thema ist die Frage danach, ob Wissenschaftler, Pädagogen und Erwachsene von Kindern und Jugendlichen interkulturelles Verstehen lernen können. Schon die Fragestellung wendet sich bewusst von der theoretischen Vorgabe ab, dass die erwachsenen Pädagogen und Wissenschaftler mehr und besser als die betroffenen Schüler selbst über die Praxis interkulturellen Verstehens im Bilde sind. Teilgenommen haben an der Diskussion Alfred Hirsch (Moderation), Ronald Kurt, Irmgard Merkt, Frank-Olaf Radtke und Dolores Smith.

Unser Dank gilt den Autorinnen und Autoren für Ihre Aufsätze und ihre Bereitschaft, sich mit der beschriebenen Problemstellung auseinanderzusetzen. Jessica Pahl danken wir für die redaktionelle Bearbeitung des vorliegenden Bandes. Überdies gilt unser besonderer Dank der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die finanzielle Unterstützung des diese Publikation ermöglichenden Forschungsprojektes „Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebietes“.

Literatur

- Auernheimer, Georg (2006) (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Herausgegeben von Jürgen Baumert. Opladen.
- Durkheim, Emile (1973): *Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. Übersetzung von Ludwig Schmidts. Frankfurt am Main.

- Esser, Hartmut (1990): Interethnische Freundschaften. In: Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Opladen.
- Geiger, Theodor (1987): Erziehung als Gegenstand der Soziologie. In: Klaus Plake (Hrsg.): *Klassiker der Erziehungssoziologie*. Düsseldorf: 144-154.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank.Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen.
- Hahn, Alois (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Walter M. Sprondel (Hrsg.): *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Frankfurt am Main*: 140-163.
- Hinz, Andreas (1993): *Heterogenität in der Schule. Integration, Interkulturelle Erziehung. Koedukation*. Hamburg.
- Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias (2006) (Hrsg.): *Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main.
- Matthes, Joachim (1992): The Operation called ‚Vergleichen‘. In: Joachim Matthes (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen: 75-99.
- Münkler, Herfried/Ladwig, Bernd (1997) (Hrsg.): *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*. Berlin.
- Parsons, Talcott (1987): Die Schulklasse als soziales System: Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In Plake, Klaus (Hrsg.): *Klassiker der Erziehungssoziologie*. Düsseldorf.
- Simmel, Georg (1987a): Beiträge zur Philosophie der Geschichte. In: *Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse*. Herausgegeben und eingeleitet von Michael Landmann. Frankfurt am Main.
- Simmel, Georg (1987b): Der Fremde. In: *Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse*. Herausgegeben und eingeleitet von Michael Landmann. Frankfurt am Main.
- Soeffner, Hans-Georg (2007): Methodologischer Kosmopolitismus - Die Erhaltung kultureller Vielfalt trotz wirtschaftlicher und kultureller Globalisierung. In: Jochen Dreher und Peter Stegmaier (Hrsg.): *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen*. Bielefeld: 97-112.
- Tenbruck, Friedrich H. (1992): >Was war der Kulturvergleich, ehe es den Kulturvergleich gab?< In: Joachim Matthes (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*, Göttingen: 75-99.

Teil I:
Interkulturelles Verstehen:
Theoretische und philosophische Annäherungen

Fremderfahrung, Fremdbilder und Fremddorte. Phänomenologische Perspektiven der Interkulturalität*

Bernhard Waldenfels

Dass Interkulturalität mannigfach geprägt ist von Handelsbeziehungen, politischen Verträgen und internationalem Recht, von wissenschaftlicher und technischer Kooperation, von kulturellen Kontakten und – leider nicht zu vergessen – von kriegerischen Auseinandersetzungen, liegt auf der Hand. Legt man einen weitgefassten Kulturbegriff zugrunde, so hat dies alles etwas mit Interkulturalität zu tun. Spricht man heute von einer kulturellen Wende oder von Cultural Studies, so ist die Vielfalt der Kulturen ebenso darin beschlossen wie die Vielfalt der Sprachen. Doch Interkulturalität meint mehr als ein Nebeneinander und Miteinander von Kulturen, es meint ein Ineinander, das in den gewaltig angewachsenen Strömen der Ein- und Auswanderung bestehende Grenzen überschreitet oder unterläuft. Sofern die Wanderbewegungen durch Ausweisung und Vertreibung gewaltsam erzwungen werden, haben sie teil an dem Umschlag von Fremdheit in Feindschaft. Der interkulturelle Austausch und die interkulturelle Auseinandersetzung, die in aller Munde sind, erreichen allererst ihren Tiefgang in einer radikalen Form von Fremderfahrung, die sich als permanente Unruhe in der jeweiligen Eigensphäre bemerkbar macht. Diese Erfahrung des Fremden soll im folgenden ein Stück weit ausgelotet werden.¹

1 Kronzeugen des Fremden

Um uns auf das Motiv des Fremden einzustimmen, beziehe ich mich einleitend auf einige bekannte Figuren, die das Fremde auf je besondere Weise bezeugen. Dass sie alle aus der Region Mitteleuropas stammen, die sich zur Zeit des österreichischen Kaiserreichs durch ein geradezu labyrinthisches Gewirr von Grenzen auszeichnete, ist kein Zufall. An erster Stelle nenne ich Edmund Husserl, den

* Eine gekürzte Fassung erschien unter der dem Titel „Interkulturalität und „Migration“ in der Zeitschrift *Gestalttherapie*, 22. Jg., Heft 2 (2008): 13-20.

¹ Zur Phänomenologie des Fremden und ihren weiteren Horizonten vgl. vom Verf. *Der Stachel des Fremden* (1990), *Topographie des Fremden* (1997) sowie *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden* (2006).

Begründer der neueren Phänomenologie, dessen Geburtshaus im einstigen Mähren, einem Teil des heutigen Tschechiens steht. Dieser Philosoph räumt der Fremderfahrung einen besonderen Kredit ein. Er kleidet sie in die paradoxe Form einer „Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ (Husserl 1950: 144), das heißt einer Ferne, die nicht bloß vorläufig ist, sondern zur Sache selbst gehört wie ihr eigener Schatten. Die originäre Fremderfahrung bringt es mit sich, dass unsere Lebenswelt sich von Anfang an in „Heimwelt“ und „Fremdwelt“ zerteilt. Heimischwerden und Fremdwerden sind wie die zwei Seiten einer Medaille. Als nächster sei Emmanuel Levinas genannt, dieser jüdisch-französische Philosoph, der von Litauen aus frühzeitig nach Frankreich emigrierte und der später im Schatten des Holocaust, dem die meisten seiner Angehörigen zum Opfer fielen, eine Ethik des Anderen entwickelte. Diese Ethik ist gezeichnet von einem unerbittlichen Anspruch, der aus dem menschlichen Antlitz spricht, und von einer Gastlichkeit, die den Anderen im eigenen Hause empfängt. Sodann möchte ich Sigmund Freud ins Feld führen, auch er aus Mähren gebürtig. Im Unbewussten entdeckt er eine besondere Form der Fremdheit. Das Fremde beginnt „im eigenen Haus“, als „inneres Ausland“, als das Unheimliche unserer eigenen Geschichte, als „jene Art des Schreckhaften, welche auf das Altbekannte, Längstvertraute zurückgeht“ (Freud 1966: 231). Schließlich sei Joseph Roth erwähnt, der mit seinem *Radetzky* einen Abgesang auf die Vielvölkerfremdheit der habsburgischen Monarchie verfasste und den es vom fernen Galizien über Wien in ein nicht minder fernes Emigrantenasyl in der Pariser Rue de Tournon verschlug. Nicht umsonst entstammen alle Genannten der jüdischen Welt, deren Angehörige Jahrhunderte lang in eine innere Fremde verbannt blieben und immer wieder in die äußere Fremde vertrieben wurden. Diese Beispiele zeugen von einer Bereitschaft zur Selbstbefragung und Selbstverfremdung, wie sie zum guten Erbe Europas gehört; sie dürfte sich auf spezifische Weise in jeder Kultur finden, die sich auf sich selbst besinnt, ohne sich auf ihren Lorbeeren auszuruhen.

2 Zwischensphäre

In der Interkulturalität erschließt sich das Fremde auf besondere Weise. Wer Interkulturalität sagt, bezieht sich auf eine Zwischensphäre. Das Zwischen, das hier auftaucht, widersetzt sich einem Monokulturalismus, das heißt der Annahme einer einzigen großen Kultur, die alle anderen Kulturen umfasst oder sie an den Rand des Bedeutungslosen drängt. Eine solche Kultur läuft auf eine Zentrierung hinaus, doch wer steht im Zentrum? Wir, das eigene Ethnos, die eigene Nation. So schreibt Herder, obwohl er bemüht ist, die Bildung der Völker in eine Bil-

derung der Menschheit zu überführen: „[...] jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!“ (Herder 1967: 144 f.) Bleibt es beim eigenen Wir, so wie es sich traditional herausgebildet hat, so sprechen wir von einem Ethnozentrismus. Das Fremde rückt an die Peripherie.

Eine besonders raffinierte Variante bildet der Eurozentrismus. In dieser Gestalt rückt Europa in die Mitte, aber nicht als rassisches Gebilde, wie eine biologistische Ideologie es postuliert, und auch nicht als ein Kulturbereich unter anderen, der einer kollektiven Selbstliebe und Selbsterhaltung freien Lauf lässt, vielmehr rückt es in die Mitte als ein Hort der Vernunft, der wahren Religion, der moralischen Gesittung, der Weltrevolution oder des Welthandels. „Sie sagen Gott und meinen Kattun“, so spottete einst Fontane. Daher rührt die schwarze Spur, die Europas Geschichte hinterlassen hat mit der Abwehr von Barbaren, Heiden, Hunnen, Türken und Zigeunern und mit der Versklavung ganzer Völkerschaften. Wenn die zentristische Anmaßung auch anderswo und in anderem Gewande auftritt, so macht dies die Sache nicht besser.

Das Zwischen widersetzt sich umgekehrt auch einem simplen Multikulturalismus. Ich verstehe darunter nicht den Sinn für die Vielfalt der Kulturen, sondern eine nivellierende Sichtweise, die dazu führt, dass die eigene Kultur als eine beliebige Kultur unter anderen Kulturen da steht. Diese Sichtweise ist nicht rundweg falsch, aber sie liefert nur die halbe Wahrheit. Ähnlich wie die Muttersprache für jeden eine Ursprache bedeutet, so bedeutet das Heimatland eine Urregion. Dies besagt keineswegs, dass Muttersprache und Heimat im Zentrum oder auf einem einsamen Gipfel stünden, es besagt vielmehr, dass es sich um die Initialsprache und den Initialort handelt, die als unumgänglicher Ausgangspunkt so wenig zur Wahl stehen wie das eigene Gesicht und der eigene Leib. Dies schließt nicht aus, dass sich die Muttersprache nur im Kontrast mit anderen Sprachen als Eigensprache entpuppt. Eigen- und Fremdsprache gehen wie Eigen- und Fremdkultur aus einer Urscheidung hervor, die sich sowohl dem Primat des Eigenen wie dem des Fremden widersetzt. Die Präferenz, die im Zuge des Sichunterscheidens vom Anderen das Eigene als den Ort der Differenzierung hervortreten lässt, geht der Differenz nicht voraus; was ihr vorausgeht, ist eine hintergründige Indifferenz.²

Das Zwischen, das sich weder auf Einheit noch auf Vielheit reduzieren lässt, versteht sich nicht als Zwischenraum, als gäbe es etwas dazwischen, das in seiner Neutralität weder der einen noch der anderen Seite zuzurechnen ist. Vielmehr bedeutet es eine Zwischensphäre, aus der Einzelnes und Einzelne in ihrer Singularität auftauchen. Erläutern lässt sich dies anhand eines sowohl interkulturellen wie interdisziplinären Exempels. Der japanische Psychiater Kimura (1995:

² Vgl. dazu vom Verf. *Antwortregister* (1994): 202-210.

119 ff.) bringt die Idee des Zwischen, die er bei Martin Buber auf das interpersonale Verhältnis von Ich und Du beschränkt sieht, mit dem fernöstlichen Motiv des ki in Verbindung. Dieses Wort, das auf das chinesische chi zurückgeht, bedeutet vielerlei: Luft, Wind, Atem, Geist, Stimmung und eben auch eine soziale Atmosphäre, innerhalb derer das jeweilige Selbst eine eigene Gestalt gewinnt, aber auch pathologische Züge annimmt. Zu beachten ist hierbei die Kontextsensibilität der japanischen Sprache, die je nach Situation, Rang oder Geschlecht des Gesprächspartners verschiedene Ichformen vorsieht. Denkbar wäre ein interkultureller Dialog folgender Art. Descartes: „Cogito ergo sum.“ Darauf ein Japaner oder eine Japanerin: „Welches Ich denkt, und wo denkt es?“ Man könnte die Gesprächslage weiter komplizieren, indem man Descartes vom Lateinischen zum Französischen überwechseln lässt und auf diese Weise Raum schafft für innereuropäische Idiolekte, die eine intrakulturelle Vielsprachigkeit bilden. In jedem Fall kommen zu einem Erfahrungsaustausch. Der Wortwechsel lässt sich Blicken vergleichen, die sich kreuzen, ohne in einem einheitlichen Blickpunkt zu konvergieren. Was zwischen Einzelpersonen geschieht, geschieht – entsprechend abgewandelt – auch zwischen den Vertretern verschiedener Kulturen.

Das erste Fazit lautet: Zwischen uns kommt etwas zustande, das keiner von uns allein zustandebrächte und dessen Entstehung durch keinen Dritten gesteuert wird.

3 Verflechtung von Eigenem und Fremdem

Fragen wir, wie Eigenes mit Fremdem zusammenhängt, so bietet sich die Figur der *Verflechtung* an. In seiner Schrift *Die Gesellschaft der Individuen*, in der er dem neuzeitlichen Cartesianismus zu Leibe rückt, beschreibt der Soziologe Norbert Elias die soziale Vernetzung wie folgt: „Es gibt in einem solchen Geflecht viele einzelne Fäden, die miteinander verbunden sind. Dennoch ist weder das Ganze dieses Geflechts noch die Gestalt, die der einzelnen Faden darin erhält, von einem Faden allein oder auch von allen Fäden für sich zu verstehen, sondern ausschließlich von ihrer Verbindung her, von ihrer Beziehung zueinander.“ (Elias 1987: 54). Auf ähnliche Art verwendet der Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty in seinem späten Werk *Das Sichtbare und das Unsichtbare* (Merleau-Ponty 1986: 182) den Ausdruck *entrelacs*, der jene sich überkreuzenden und ineinander verschlungenen Bänder bezeichnet, wie wir sie von romanischen Kapitellen oder aus keltischen Buchmalereien kennen. Husserl spricht in ähnlichen Zusammenhängen schlicht von einem *Ineinander* eigener und fremder

Intentionen. Wer solche Verflechtungen entwirren wollte, würde mit dem Ineinander auch das zerstören, was nur ineinander Bestand hat.

Die Übergangsfigur der Verflechtung schließt wiederum zwei Extreme aus. Ein soziales Geflecht bedeutet keine völlige Kongruenz von Eigenem und Fremdem. Organizistische Sozialtheorien, die von einem unteilbaren Ganzen ausgehen, werden damit ebenso hinfällig wie fundamentalistische Versuche, alle Differenzen auf ein einheitliches, zumeist religiöses Fundament zurückzuführen. Das Ideal einer reinen Kultur oder einer reinen Rasse, denen nicht Fremdes beigemischt wäre, entstammt einem Reinheitswahn. Ausgeschlossen ist aber auch eine völlige *Disparatheit* von Eigenem und Fremdem. Eine total fremde Sprache wäre überhaupt keine Sprache mehr; sie gliche einem Vogelgezwitscher oder gar einer bloßen Geräuschabfolge. Die Verflechtung, die wir im Auge haben, ist nicht einförmig. Sie erreicht einen wechselnden Grad an Nähe und Ferne, an Verwandtschaft und Fremdheit. So steht das Holländische dem Deutschen näher als das Französische, und dessen Ferne ist wiederum nicht zu vergleichen mit der äußersten Ferne einer noch unentzifferten Maya-Sprache. Fremdheit als untilgbare Ferne und Abwesenheit bedeutet also nicht, dass alles Fremde gleichermaßen unzugänglich ist. Zur interkulturellen Erfahrung gehören nicht nur Wahlverwandtschaften, sondern auch Wahlfremdheiten.

Das zweite Fazit lautet: Wir begegnen Fremdem nicht erst draußen, sondern schon drinnen, im eigenen Hause, im eigenen Lande und in der eigenen Kultur, und dies mit wechselnden Graden der Fremdheit.

Für einen buntgefleckten Völkerstaat wie das alte Österreich oder für genuine Einwanderungsländer wie die USA mag dies eine Selbstverständlichkeit sein, und ähnlich steht es mit europäischen Grenzländern wie dem östlichen Galizien oder dem westlichen Elsass. Doch recht besehen gilt es insgesamt für das, was wir europäische Kultur nennen. Was wäre sie ohne den Anteil der Juden, die nie ganz in Europa heimisch wurden? Was wäre sie ohne den Einstrom arabischer Medizin, arabischer Architektur und des arabischen Aristotelismus im Mittelalter? Was wäre sie ohne die Rückwirkungen, die von der Entdeckung und Eroberung der amerikanischen Kontinente ausgingen, und ohne die wechselnde Attraktion fernöstlicher Kulturen? Ein Modell für interkulturelle Überschneidungen und Kreuzungen liefert abermals die Sprache. Der russische Literaturtheoretiker Michail Bachtin (1979) sieht in der Sprache eine innere Vielstimmigkeit am Werk, demzufolge eigene und fremde Stimmen sich bis zur Ununterscheidbarkeit durchdringen. Unsere Sprache steckt voll von impliziten Zitaten, so wenn etwa in der modernen Ökonomie und Ökologie der *Oikos* als das griechische Hauswesen anklingt. Aus solchen Überlagerungen entstehen fruchtbare Misch-

gebilde, deren Potential jedem puristischen Eigensinn überlegen ist. Wir können aber noch einen Schritt weiter gehen. In der ersten Kindheit begegnet uns selbst die Muttersprache als Fremdsprache, als Sprache der Anderen, die wir vom Hörensagen kennen und die uns allmählich vertraut wird, ähnlich wie wir uns in neue Musik einhören. Das infans beginnt als ens audiens.

Die Verflechtung von Eigenem und Fremdem führt also zu einer Osmose zwischen intra- und interkultureller Fremdheit. Dies schließt eine Menge von Friktionen ein. Fremdes erweist sich als umso faszinierender und gefährlicher, je mehr es an Eigenes rührt. Seine Wirkung steigert sich, wenn es etwas berührt, das verkannt, vergessen, verdrängt wurde und sich in Symptomen äußert, zum Beispiel als hysterischer oder ressentimentgeladener Nationalismus.

4 Vom Fremdbild zum Feindbild

Das Fluidum einer sich ständig verändernden und entgleitenden Fremderfahrung nimmt Konturen an in wiederkehrenden Fremdbildern, die einen ganz und gar zweideutigen Charakter haben. Bringen sie das Fremde hervor, oder bringen sie es zum Verschwinden? Offenbar trifft beides zu. Wir sind schnell bei der Hand mit Repräsentationen und Konstruktionen, als sei das Fremde wie das Eigene eine bloße Sache medialer und konzeptueller Identifizierung.³ Zeige mir dein ID, und ich sage dir, wer du bist. Um dieser vorschnellen Verarbeitung der Fremdheit vorzubeugen, ziehe ich es vor, von einer Darstellung des Fremden zu sprechen. Darstellungen können sich verschiedener Mittel bedienen. Dazu gehören Bilder, Formen der Mimesis, Zeichen, Symbole und schließlich die Sprache, die neben der ausdrücklichen „Darstellungsfunktion“ Elemente aller anderen Medien enthält. Bevor das Fremde in einem Meer von Medien verschwindet, sind jedoch einige wichtige Unterschiede zu beachten, die bereits bei Husserl vorgezeichnet sind. Darstellung bedeutet, dass etwas ins Bild und zur Sprache gebracht wird, was nicht selbst schon bildhaft oder sprachlich verfasst ist. Sätze wie „Alles ist Sprache“ oder „Alles ist Bild“ gehören zu den spekulativ aufgeladenen Allsätzen, die einer genetischen Betrachtung nicht standhalten. Dies gilt auch für Fremdbilder, denen unser Interesse gilt. Die Erfahrung des Fremden deckt sich nicht mit den Bildern, Vorstellungen und Benennungen des Fremden, sie ist mehr als all dies. Nehmen wir das so schlicht anmutende körperliche Erscheinungsbild, das zur leibhaftigen Erfahrung des Fremden beiträgt. Sehen wir Schwarze (von Neger*in wird heute keiner mehr sprechen) und Weiße, sehen wir Gelbe und Rothäute, wie es in früheren Wildwestromanen hieß? Schon dies ist

³ Vgl. dazu vom Verf. „Paradoxien ethnographischer Fremddarstellung“ (in Waldenfels 1999).

eine verkürzende und missverständliche Ausdrucksweise, die den Ausdrucksprozess überspringt und sich auf bewährte Ausdrucksgehalte stützt. Genau genommen sehen wir keine Schwarzen, sondern wir sehen jemanden, der uns begegnet, anblickt, anspricht oder angreift als Schwarzen oder als Schwarze, und umgekehrt gilt natürlich das gleiche. Der Rekurs auf ein Sehen als..., der sich sowohl von Husserl wie von Wittgenstein her nahelegt, hat einen heilsamen Effekt, weil er uns davor bewahrt, das Bild, das wir uns machen, mit der Sache selbst zu verwechseln. Dies wiederholt sich bei der Qualifizierung fremder Verhaltensweisen. Jemand spricht gestikuliert wie ein Italiener, jemand ist ordentlich wie ein Deutscher, geistreich wie ein Franzose, knauserig wie ein Schotte, und was es der Klischees mehr gibt. Klischees sind wie Fremdheiten, die auf Eis gelegt sind. So sind sie schnell zu erlernen und leicht zu gebrauchen wie Verkehrszeichen.

Nehmen wir die Behandlung des Volkscharakters in Kants Anthropologie (Ausg. Weischedel, VI: 658-671). Die Charakterisierung der Deutschen und der Franzosen, die wir dort finden, ist vom Fieber des Nationalismus noch meilenweit entfernt. Die französische Nation, so heißt es dort, „ist höflich, vornehmlich gegen den Fremden, der sie besucht, wenn es gleich jetzt außer der Mode ist, höfisch zu sein. Der Franzose ist es nicht aus Interesse, sondern aus unmittelbarem Geschmacksbedürfnis, sich mitzuteilen.“ Ihm wird ein „ansteckender Freiheitsgeist“ zugeschrieben, aber einer, „der auch wohl die Vernunft selbst in sein Spiel zieht“. Der Deutsche zeichnet sich aus durch Ehrlichkeit und Häuslichkeit, also durch „Eigenschaften, die eben nicht zum Glänzen geeignet sind“. Aber ihm wird auch eine besondere Weltläufigkeit bescheinigt: „Er lernt, mehr als jedes andere Volk, fremde Sprachen, ist [...] Großhändler in der Gelehrsamkeit, und kommt im Felde der Wissenschaften zuerst auf manche Spuren, die nachher von anderen mit Geräusch benutzt werden; er hat keinen Nationalstolz; hängt gleich als Kosmopolit auch nicht an seiner Heimat. In dieser aber ist er gastfreier gegen Fremde als irgendeine andere Nation (wie Boswell gesteht).“ Kant bezeichnet seine Versuche selbst als gewagt; er schenkt den Fehlern und der Abweichung von der Regel mehr Beachtung als jenen schmeichelhaften Eigenschaften, mit denen sich jedes Volk gern schmückt. Die skizzenhafte Darstellung, die mehr an Karikaturen von William Hogarth erinnert als an glorifizierende Historien Gemälde, schiebt der Klischeebildung einen Riegel vor. Die Aufzeichnung macht allerdings halt an den Rändern Europas, bei den Russen, die noch nicht, den Polen, die nicht mehr, und den Türken die zu keiner Zeit das aufweisen, was zur Ausbildung eines bestimmten Volkscharakters erforderlich ist; sie werden deshalb „füglich übergangen“.

Abgesehen von den Simplifikationen, zu denen die Bildverfertigung neigt, ist zu beachten, dass das, was wir ins Bild bringen, keine bloßen Daten sind,

sondern etwas das uns affektiv berührt, indem es uns verwundert oder erschreckt, anzieht oder abstößt, uns jedenfalls nicht gleichgültig lässt. Bilder, die solche pathischen Spuren an sich tragen, wirken auf uns als Wunsch- oder Schreckbilder. Dazu gehört eine gewisse Ambivalenz, die das neuzeitliche Bild des Wilden bestimmt; als der gute Wilde weckt er Neugier und Sehnsucht, als der böse Wilde ruft er Schrecken und Abwehr hervor. Die politische Bildpropaganda, so etwa die nazistischen Zerrbilder von östlichen Untermenschen, die in primitiven Hütten hausen, so aber auch die drastischen Bilderserien, mit denen die Sklaverei und der Kolonialismus sich ein gutes zivilisatorisches Gewissen schufen, fällt in die gleiche Rubrik. Schließlich beschränken Bilder sich nicht auf die Gegenwart, als Erinnerungs- und Erwartungsbilder prägen sie die zeitlichen Horizonte der Fremderfahrung. Sie leuchten hinein in das Dunkel der Vergangenheit und der Zukunft, in dem wir uns zu verlieren drohen. Doch auch sie tendieren dazu, die Fremdheit in ein Bild zu bannen, sei es durch Monumentalisierung der Vergangenheit, sei es durch Utopisierung der Zukunft. Dagegen polemisiert schon Nietzsche in seiner Zweiten Unzeitgemäßen Betrachtung; er tut dies im Namen des Lebens, doch indirekt auch im Namen des Fremden, von dem das Leben unwiderruflich gezeichnet ist.

Die Zweideutigkeit von Bildern, die das Fremde zeigen, indem sie es zugleich auf seine Bildgestalt reduzieren, bildet den Nährboden für eine weitere Zweideutigkeit. Fremdbilder schlagen leicht in Feindbilder um, deren Verführungskraft durch ihre Eindeutigkeit erhöht wird. Man weiß, mit wem man es zu tun hat. Feindbilder sind Bilder, die den Fremden auf feste Eigenschaften festnageln. Dieses Vorgehen liefert die Handhabe für die Herabsetzung des Anderen zu einem Träger von Eigenschaften, den man benutzen, ausbeuten, etikettieren und zur Not auch foltern und austilgen kann. Man definiert den Anderen mit Aristoteles als einen Sklaven, der als ‚beseeltes Werkzeug‘ seinen Dienst tut, als einen Barbaren, Primitiven oder Wilden, der in seiner ‚Rohheit‘ zum Gebrauch der eigenen Vernunft unfähig ist, als einen Klassenfeind, der einer endgültigen Verwirklichung von Vernunft und Freiheit im Wege steht, oder als einen Ungläubigen, der den Furien eines heiligen Krieges überantwortet wird. So macht man sich taub gegen jede fremde Widerrede. Die Fremdeheitsbekämpfung beginnt mit der Fremdbilderzeugung. Dazu gehören auch die Ikonen des Hasses (vgl. Waldenfels 2005).

Die Phantasie, die in der Ausmalung von Feindbildern schwelgt, stößt auf eine deutliche Grenze, wenn inmitten des Fremdbildes eine eigentümliche Bildlosigkeit aufscheint, die an religiöse Bilderverbote erinnert. Der oder die Fremde begegnet uns mit einem fremden Anspruch, wenn das Angesicht, das sich uns zeigt, sich inmitten aller Bildlichkeit der Verbildlichung entzieht. Fremdheit verweist auf Unsichtbares im Sichtbaren, auf Unhörbares im Hörbaren, wie es

uns auch aus den Grenzgängen der Künste vertraut ist. Der alte Satz „Du sollst dir kein Bild machen“ ist zu verstehen als ein gleichzeitiges „Du kannst dir kein Bild machen“, da der Andere sich unserem Zugriff entzieht – selbst wenn wir ihn missachten oder umbringen. Levinas (1987: 283-286) nennt dies einen ethischen Widerstand, der vom physischen Widerstand wohl zu unterscheiden ist und der sich in die Formel kleidet: „Du wirst mich nicht töten“. Damit erreicht die Problematik der Fremdheit eine ethische Dimension, die tiefer reicht als alle Fragen des Fremdverstehens und der wechselseitigen Verständigung. Daraus entspringen bestimmte Weisen, mit dem Fremden umzugehen. Jede Kultur, jede Nation, jede Zeit lässt sich charakterisieren durch einen eigenartigen Fremdheitsstil. Die Antwort auf das Fremde, die zum Kern einer jeden Kultur gehört, ist so vielfältig wie die Sprache, ohne deshalb unserer Willkür anheimzufallen.

5 Ausreise, Auswanderung und Ausweisung

Das Zwischenfeld der Interkulturalität gerät in Bewegung, wenn Einzelne oder ganze Gruppen ihre Heimat gegen die Fremde vertauschen. Die Migration als das Wandern von einem Land in das andere bedeutet mehr als einen bloßen Ortswechsel, als würde etwas unverändert von einem Behälter in den anderen gelangen. Die neuzeitliche Raumvorstellung, in der die Frage, wer jemand ist, völlig abgelöst wird von der Frage, wo jemand ist, hat sich inzwischen als Raumkonstrukt erwiesen, dem selbst in der physischen Natur nur eine begrenzte Reichweite zukommt. Self identity and place identity lassen sich nicht voneinander absondern wie zwei unabhängige Rubriken. Dies bedeutet aber auch, dass wir selbst zu Fremden werden, wenn wir uns in die Fremde begeben und uns in der Fremde aufhalten.

Der Wechsel von Land zu Land, von Kultur zu Kultur kann sich auf ein vorübergehendes Geschehen beschränken. Dies gilt für den Reisenden, für Handels- oder Geschäftsreisen, Vergnügungs- oder Vortragsreisen, aber auch für Eroberungszüge und militärische Feldzüge. Reisende betreten das Ausland als ein Gastland, das sie früher oder später wieder verlassen werden. Oftmals bringt der Reisende es nicht weiter als bis zum Status eines Zaungastes. Die Reise in die Ferne findet ihr Ende in der Heimkehr. Doch der Heimkehrer, der längere Zeit in der Fremde verbracht hat, sieht sich mit einer doppelten Fremdheit konfrontiert. Er fühlt sich fremd in seiner eigenen Heimat, weil diese sich ebenso wie der Reisende selbst in der Zwischenzeit verändert hat. Wir kennen dies nicht nur aus eigener Erfahrung, sondern auch aus den Darstellungen einer ausgiebigen Heimkehrerliteratur. Das Urbild eines viel herumgeschlagenen Heimkehrers ist Odysseus, der als alter Mann verkleidet den Palast seiner Heimatinsel Ithaka

betrifft und in der Begrüßung durch den altersschwachen Hund, einen Spürhund, den er dort zurückgelassen hat, auf eine höchst elementare Weise heimfindet. Mit der Odyssee hat uns Homer zugleich ein erstes großes Reiseepos beschert, das eine Fülle exotisch anmutender Wundergeschichten enthält. Reiseberichte, die auch schon mit Herodot beginnen, gehören bekanntlich zu den ethnographischen Primärquellen.

Von Auswanderern sprechen wir erst dann, wenn jemand dauerhaft in der Fremde Fuß zu fassen sucht. Dieser Versuch durchläuft den Wandel vom Einwanderer zum Einheimischen, verbunden mit den mühsamen Praktiken des Umlernens der Sprache, der Umgangsformen und der Sitten. Ausland ist dort, wo andere Wahrzeichen, andere Landmarks gelten, wo eine andere Uhrzeit, ein anderer Festkalender regiert. Zu den beiden Übergangsfiguren des Fremden und des Heimkehrers hat Alfred Schütz, der selbst von Wien über Paris nach New York emigrieren musste, zwei eindringliche Essays verfasst (1971). Entscheidend ist dabei eine eigentümliche Form der Verdoppelung; der Migrant ist Ein- und Auswanderer in einer Person. Er lässt in der Heimat Bekannte zurück, an die er sich erinnert, und trifft in der Fremde auf Unbekannte, die ihn nur selten erwarten. Auf jeden Fall befinden sich im Land des Einwanderers bereits andere Bewohner. In eine Wüste kann man nicht einwandern. Die europäischen Eroberer der beiden amerikanischen Kontinente fühlten sich deshalb nicht als Einwanderer, weil sie von der Fiktion ausgingen, sie beträten eine Art Niemandsland. Die Eingeborenen schienen nicht fähig, ein Land förmlich zu besetzen, so wie die antiken Barbaren den Griechen als nicht regierungsfähig erschienen. Sehen wir von solchen politischen Spitzfindigkeiten ab, so gibt es wie beim Übergang von einer Sprache in die andere ein Ausgangsland und ein Zielland. Gleich dem Dolmetscher ist der Aus- und Einwanderer eine Übergangsfigur; er befindet sich zwischen zwei Ländern, ohne in dem Zwischen Fuß fassen zu können.

Diese Zwischenlage ist eine besondere Quelle für Konflikte. Es stellt sich folgende Frage: Wenn wir verschiedene Sprachen sprechen, wer gilt dann als Fremder, ich oder der/die Andere? Bezeichnen wir uns beide als Fremde, so ist dies genau so wahr, aber auch genau so witzlos, wie wenn wir feststellen: Wir sind beide Ich. Auf diese Weise sprechen wir gemeinsam über Fremde, ohne jeweils als Fremder zu sprechen, so wie wir in dem anderen Fall über das ‚Ich‘ sprechen, ohne ‚ich‘ zu sagen. Wer ist also der oder die Fremde, wenn es die performative Rede ist, auf die es ankommt? Fremd ist jene, die im Ernstfall, etwa auf Ämtern, vor Gericht oder auch in der Kirche, genötigt ist, die Sprache des Anderen zu sprechen, so dass der Andere ‚das Sagen hat‘. Im Falle der Einwanderung ist dieser Andere der Landesbewohner. Er vertritt das Bezugsfeld, in das sich der Einwanderer wohl oder übel einzufügen und einzugewöhnen hat. Doch dieser doppelte Wandlungsprozess, der bewirkt, dass jemand heimisch wird, wo

er fremd war, und fremd wird, wo er heimisch war, bedeutet mehr als einen Wechsel des Vorzeichens beim Rechnen; er bedeutet mehr als eine formale Prozedur, als würde wenn man die Uhr umstellen oder einen neuen Pass bekommen. Wir haben es mit einem Prozess zu tun, der sich doppelt beschreiben lässt: als Fremdwerden des Eigenen und Eigenwerden des Fremden; hierbei lässt sich weder das Eigene durch Fremdes noch das Fremde durch Eigenes ersetzen. Beides schiebt sich ineinander nach Art von Gitternetzen und überlagert sich nach Art von Gesteinsschichten. Daraus entsteht ein Fremdheitsgefälle zwischen Einwohnern und Einwanderern und zwischen den Generationen der Einwanderer. Man gehört mehr oder weniger zu dem Land, in dem man wohnt. Diese Unterschiede lassen sich nicht ausbügeln durch eine staatsbürgerliche Egalité oder symbolisch überspielen durch Fahnen und Hymnen. So wichtig formale Klammern sind, die ein Zerfallen der Kommunität verhindern, so sind sie doch kein Ersatz für das Aushalten von Spannungen und das Austragen von Konflikten. Die Probleme, die daher rühren, erleben wir Tag für Tag in unseren europäischen Ländern, die zunehmend zu Einwanderungsländern werden, die einen mehr, die anderen weniger. Die Interkulturalität zeigt hier ihr politisches Gesicht. Dabei kommt es zu deutlichen Unterschieden hinsichtlich der Bereitschaft und Fähigkeit, fremde Einwanderer bei sich aufzunehmen, und hinsichtlich der Bereitschaft und Fähigkeit, sich in das Aufnahmeland einzuleben. Sind Bereitschaft und Fähigkeit gering, so bleibt es bei einem bloßen Nebeneinander, das auf die Dauer ebenso unfruchtbar wie konfliktträchtig ist. Die Geschichte der deutschen Emigranten in den USA liefert Beispiele genug für eine gelungene Symbiose, aber auch für das bloße Warten auf die Rückkehr. Wichtig für die Wanderbewegungen ist die Art der Grenzen, die zu überqueren sind. Eine Überfahrt über den Ozean bedeutete einst einen tieferen Einschnitt als Bewegungen zu Lande wie jene, die Arbeitssuchende vom Osten Europas in den Westen oder vom Süden in den Norden führten. Die Veränderung der Verkehrsbedingungen hat in dieser Hinsicht einiges geändert, ohne dass die Geographie und die entsprechende Geopolitik ihre Bedeutung völlig eingebüßt hätte.

Schließlich lässt sich über Aus- und Einwanderung nicht sprechen, ohne deren Bedingungen und Ursachen in Betracht zu ziehen. Die Wanderbewegung kann friedlich erfolgen. Kommt dabei Gewalt und Zwang ins Spiel, so spricht man nicht mehr von Ein- und Auswanderung, sondern von Verbannung, Vertreibung, Zwangsaussiedlung oder Umsiedlung. Die Einweisung in Zwangslager hat zur Kehrseite die Ausweisung aus Heim und Heimat, die den Reisenden in einen Flüchtling verwandelt. Die Nomenklatur dient nicht selten der Kaschierung von Gewalt, so etwa die ‚Germanisierung‘ polnischer Ostgebiete wie dem Warthegau, die russische ‚Umsiedlung‘ polnisch stämmiger Galizier nach Schlesien oder die ‚Aussiedlung‘ der Sudentendeutschen durch die Tschechen. Darüber

hinaus gibt es Mischformen, nämlich Glaubensverfolgte wie die französischen Hugenotten, die einst Städte wie Berlin oder Erlangen bevölkerten, und Wirtschaftsflüchtlinge, die auf der Arbeitssuche nach Übersee auswanderten oder in Industriezonen wie, das Ruhrgebiet, drängten. Dies setzt sich heute in globalem Maßstab fort.

Gehen wir noch einen Schritt weiter, so stoßen wir auf den Fremden, wie Georg Simmel, ihn versteht; er tritt auf nicht „als der Wandernde, der heute kommt und morgen geht, sondern als der, der heute kommt und morgen bleibt – sozusagen der potenziell Wandernde“. Es ist der Gast, der – allen Gastregeln zuwider – als Gast da bleibt, ständig ‚auf dem Sprung‘, wie wir sagen. Diese Beweglichkeit hat für Simmel ihren soziologischen Kern im Händler, der seine Arbeit unterwegs verrichtet, im europäischen Juden, der als „Bodenbesitzer“ nicht in Betracht kommt, und schließlich im soziologischen Beobachter, der ein besonderes „Gebilde aus Ferne und Nähe, aus Gleichgültigkeit und Engagiertheit“ in sich verkörpert (Simmel 1992: 764-771). Der Schwebezustand nimmt eine zwanghafte Form an in Gestalt von Displaced Persons, die nirgends hingehören und die – wie Hannah Arendt in ihrer Analyse des Totalitarismus zeigt (1955: Kap. 9) – der Menschenrechte beraubt sind, weil sie keinen Ort haben, von dem aus sie diese geltend machen können. Mit der Einrichtung eines Lagers wie jenes in Guantanamo nutzt die zuständige Regierung die Exterritorialität, um sich einen rechtsfreien Raum für Terroristen zu verschaffen; früher nannte man dies Gegenterror, heute ist es ein Mittel im Krieg gegen die Feinde der Menschheit. An den äußersten Enden der Migration bilden sich Zwischenzonen, die wir mit einem alten religiösen Terminus als Limbus bezeichnen können: ein auswegloser Ort zwischen Himmel der Freiheit und Hölle der Verdammnis.

6 Fremdorte im Schatten einer Weltkultur

Unsere Ausführungen, in denen wir das Zwischenfeld von Eigenem und Fremdem und den Verkehr zwischen beidem erkundet haben, münden ein in Überlegungen zum weltweiten Ort des Fremden. Was wird aus dem Fremden, wenn es in den Sog einer Weltkultur gerät? Von Fremdorten spreche ich ähnlich, wie man von Gemeinorten oder Gemeinplätzen zu sprechen pflegt, nur dass dieser Terminus eine durchaus unübliche Pointe hat. Die zunehmende Globalisierung hat nach Meinung etwa der Systemtheoretiker zu Folge, dass der Unterschied zwischen Eigenem und Fremdem sich abschleift. Sind wir alle fremd, so ist im Grunde niemand fremd. Es ist mir nicht darum zu tun, den von Umberto Eco apostrophierten Streit zwischen Apokalyptikern und Integrierten weiter anzuheizen. Das Grundmotiv der Fremdheit eignet sich nicht für eine derartige Frontbil-