

İnci Dirim, Ingrid Gogolin,
Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz,
Drorit Lengyel, Hans H. Reich,
Wolfram Weiße (Hrsg.)

12

Bildung in Umbruchsgesellschaften

**» Impulse für die Migrationsgesellschaft
Bildung, Politik und Religion «**



WAXMANN

Bildung in Umbruchsgesellschaften

*herausgegeben von
Ursula Neumann und Wolfram Weiße*

Band 12

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Rainer Kokemohr
Prof. Dr. Hans-Christoph Koller
Prof. Dr. Gordon Mitchell
Prof. Dr. Renate Nestvogel
Prof. Dr. Lutz Reuter
Prof. Dr. Annette Scheunpflug

İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr,
Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel,
Hans H. Reich, Wolfram Weiße (Hrsg.)

Impulse für die Migrationsgesellschaft

Bildung, Politik und Religion



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen 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.

Bildung in Umbruchsgesellschaften, Band 12

ISSN 1619-9561

Print-ISBN 978-3-8309-3224-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8224-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Umschlagmotiv: Annett Seidler – Fotolia.com

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung.	9
------------------	---

Teil I – Nachdenken über Grundbegriffe und -konzepte

Louis Henri Seukwa

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und interkulturelles Lernen.	17
---	----

Heike Niedrig

Ausländer und Flüchtlinge. Eine postkoloniale Diskursanalyse.	27
--	----

Hans-Joachim Roth

Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung.	37
---	----

İnci Dirim

Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum.	61
---	----

Teil II – Arbeiten im politischen und institutionellen Feld

Christa Goetsch

„... für das Gemeinwohl an der Sache orientiert“ 30 Jahre bildungs- und gewerkschaftspolitisches Engagement in und für Hamburg.	75
--	----

Ofelia García und María Teresa Sánchez

Transforming schools with emergent bilingual students: The CUNY-NYSIEB Project.	80
---	----

Lutz Reuter

Die Schule der Freundschaft Vom Scheitern eines Projekts der Bildungsentwicklungshilfe zwischen der DDR und der VR Mosambik.	95
---	----

Christiane Bainski

Von den RAA zu den „Kommunale Integrationszentren“ in NRW Eine Entwicklungsgeschichte aus Nordrhein-Westfalen.	105
--	-----

Andreas Heintze

Vom Nutzen eines Modellprogramms

„FöRMIG“ (Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“) aus der Sicht eines an seiner Umsetzung Beteiligten 113

Harun Gümrükçü

„Südbedrohung der EU“

Transformationsprozesse der EU-Mittelmeerpolitik 126

Teil III – Die Rolle der Religionen

Ephraim Meir

Some reflections on the commandment

“You shall not take the name of the Lord your God in vain” (Ex. 20:7) 137

Katajun Amirpur

Ein Gott, der zu tanzen und zu dichten versteht und gerecht ist

Vom Gottesbild zur Exegese 145

Werner Schiffauer

Stärken und Schwächen islamischer Selbstorganisationen 153

Ursula Boos-Nünning

Erziehungsziele und Erziehungsstile in muslimischen Familien 170

Abdulkader Tayob

Muslim Schools in South Africa between

Social Integration and Islamization 182

Thorsten Knauth und Wolfram Weiße

Positionen von Jugendlichen zu Religion und Vielfalt

Fallbeispiel in Hamburg. 193

Anna Körs

Die Hamburger Staatsverträge mit Muslimen und Aleviten

im Spiegel der Bevölkerungsmeinung

Zur Notwendigkeit gesellschaftlichen Dialogs 209

Hans-Martin Gutmann

Der liebe Gott und das liebe Geld 225

Teil IV – Neuorientierung der Bildung

Jens Schneider und Christine Lang

Bildungserfolge und Aufstiegskarrieren

Probleme der Forschung zur intergenerationalen Mobilität

in Einwandererfamilien in Deutschland. 239

Marianne Krüger-Potratz

Von den „Mühen der Berge“ zu den „Mühen der Ebene“

Von der „Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet

des Ausländerunterrichts“ (1981) zur Lehrerbildung

für die „Schule der Vielfalt“ (2013). 252

Tülin Polat und Nilüfer Tapan

Zum Ausbildungsprozess der türkischen Deutschlehrenden

auf Basis der curricularen Entwicklungen. 268

Hans-Jürgen Krumm

Organisiertes Schulversagen – oder: Anforderungen

an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. 280

Ingrid Gogolin

Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits 294

Hans H. Reich

Sprachenvergleiche als Lehrerhandreichung 305

Dagmar Knorr, Melanie Andresen, Özlem Alagöz-Bakan und Anna Tilmans

Mehrsprachigkeit – Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende 318

Autorinnen und Autoren 339

Einleitung

Vielstimmigkeit kann als Leitmotiv für die vorliegende Publikation gelten, die wir unserer Kollegin und Freundin Ursula Neumann widmen. In der Tat ist es beachtlich, dass aus ganz unterschiedlichen akademischen Disziplinen und verschiedenen beruflichen Feldern Themen aufgegriffen werden, die wie bei einem Kaleidoskop die unterschiedlichen Facetten der Arbeit von Ursula Neumann zum Ausdruck bringen. Was das Wirken von Ursula Neumann auszeichnet, das kann in groben Strichen so gezeichnet werden:

- Sie hat es in erstaunlicher und beeindruckender Weise geschafft, ein neues Gebiet der Erziehungswissenschaft aufzubauen – zusammen mit anderen, von denen viele in diesem Buch geschrieben haben. Aus kleinen, zunächst kaum beachteten Anfängen in der Erziehungswissenschaft als eine Art Sondergebiet unter der Bezeichnung „Probleme von Kindern ausländischer Mitbürger“ – so ihre Stellenwidmung mit Berufung an die Universität Hamburg Anfang der 1980er Jahre – ist ein großes Forschungsfeld für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung entstanden. Hinzu kam bei ihr das Interesse für Fragen des interreligiösen Lernens.
- Über Forschung und Lehre hinaus hat sie immer auch strukturelle Verantwortung für Universitätsentwicklung getragen: Als Sprecherin des Instituts für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, als Sprecherin der Professor(inn)en des Fachbereichs Erziehungswissenschaft, als Frauenbeauftragte der Universität, als stellvertretende Direktorin der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg.
- Sie hat schon interdisziplinär gearbeitet, als andere noch nicht einmal diesen Anspruch vertreten haben. Pädagogische Theoriebildung und sozialwissenschaftlich-empirische Studien haben zu einer wechselseitigen Stärkung ihrer Forschung wesentlich beigetragen. Mit der Verbindung von Theorie und Praxis hat sie wissenschaftliche Standards gesetzt und gestärkt, die Grundlagenforschung mit angewandter Forschung verbinden. Einen solchen Ansatz hat sie in mehreren großen Forschungsprojekten vertreten. So war sie beispielsweise an der Einwerbung des DFG-Forschungsschwerpunktprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER)“ beteiligt, das von 1991 bis 1998 gefördert wurde. Zu nennen ist ebenfalls ihre Beteiligung am Sonderforschungsbereich „Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung“ von 1999 bis 2003, in dem sie ein Projekt zur Lebens- und Bildungssituation afrikanischer Flüchtlingsjugendlicher in Hamburg leitete.
- Mit den Themen und Anliegen, die sie im Rahmen der Forschung und Lehre verfolgt hat, ist sie auch gesellschaftlich aktiv geworden. Sie hat als „Ausländerbeauftragte der Freien und Hansestadt Hamburg“ von 1999 bis 2002 eine politische Funktion übernommen, mit der sie das Anliegen verband, gesellschaftliche Teilhabe und Gleichberechtigung für alle Teile der Bevölkerung durchzusetzen.

Dieses Interesse ist auch nach ihrer Rückkehr an die Universität stark geblieben und zeigt sich zum Beispiel in ihrer Berufung in den „Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration“.

- Die wissenschaftliche Tätigkeit mit dem pädagogischen Praxisfeld zu verbinden, gehört zu den weiteren Motiven und Prinzipien von Ursula Neumanns Wirken. Dies kommt zum Beispiel in ihrer Beteiligung an der Gestaltung und Begleitung des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FöRMig, gefördert 2005 bis 2009) zum Ausdruck, das darauf gerichtet war, auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse Wege zur Optimierung der sprachlichen Bildung in Deutschland aufzuzeigen.

Die Beiträge dieses Buches geben beredtes Zeugnis von den verschiedenen Feldern, in denen Ursula Neumann gearbeitet hat – und immer noch arbeitet. Wir haben die Beiträge für diesen Band vier Teilen zugeordnet, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Teil I ist auf die Reflexion von Grundbegriffen und -konzepten gerichtet. Die Arbeit im Feld „Migration und Bildung“ war von Beginn an von einer intensiven und kontrovers geführten Auseinandersetzung um Begriffe gekennzeichnet. Getragen wird diese Auseinandersetzung davon, dass Begriffe wichtige Instrumente der Erkenntnis sind, aber zugleich präskriptiv wirken. Im Kontext der Beschäftigung mit den Folgen der Migration für Bildung und Erziehung stellen sie symbolische Adressierungen und Positionierungen von Menschen dar, um deren Bildungsprozesse es vorrangig geht. Ein bekanntes Beispiel für die Suche nach dem passenden Begriff stellt die Einführung und Etablierung des Begriffs „mit Migrationshintergrund“ dar, der Bezeichnungen wie „Ausländer“ oder „Migrant“ ersetzen sollte. Er stellt das Ergebnis einer Suche dar, die noch lange nicht zum Abschluss gekommen ist und unabgeschlossen zu sein scheint.

Dass die Formung neuer Begriffe und die Erstellung neuer Konzepte nicht abschließbar sind, liegt auch an den Entwicklungen und neuen Ergebnissen der Forschung, die sprachlich griffig gefasst werden müssen. Ein Beispiel dafür ist der Begriff „Bildungssprache“, der im Modellprogramm FöRMig für den gegenwärtigen Bildungsdiskurs neu gefasst und fruchtbar gemacht wurde. Dieser Begriff selbst ist keineswegs neu. Er besitzt eine Jahrhunderte alte und in verschiedenen literarischen Traditionen, akademischen Disziplinen und öffentlichen Diskursen verankerte Geschichte, deren Nachvollzug im Kapitel I des vorliegenden Buches nachzulesen ist.

Neben dem Begriff „Bildungssprache“ werden in den Beiträgen zu Teil I die Bezeichnungen „Ausländer“ und „Flüchtlinge“ mit einer diskursanalytischen Herangehensweise und aus postkolonialer Analyseperspektive reflektiert. Hier zeigt sich nicht nur die Produktivität derartiger Diskurse im Hinblick auf die Kategorisierung von Menschen, sondern auch, dass Begriffe aus verschiedenen Analyseperspektiven mit je spezifischem Erkenntnisgewinn betrachtet werden können. Deutlich wird, dass Begriffe auch aufgrund ihrer positionierenden Effekte reflektiert werden sollten. Eher

konzeptionell gelagert sind hingegen die Auseinandersetzungen um Vorstellungen und Realisierungen von „Entwicklungszusammenarbeit“ in afrikanischen Ländern. Es zeigt sich, dass das Konzept „Entwicklungszusammenarbeit“ in einem postkolonialen Setting Gefahr läuft, an westliche koloniale Unterwerfungsstrategien anzuknüpfen und diese fortzusetzen. Schließlich geht es im ersten Kapitel auch um das Konstrukt „Herkunftssprache“ unter Berücksichtigung sprachlicher Hybridisierung. Deutlich wird ein Spannungsverhältnis, in das ein Sprachenbegriff gerät, der an zweifellos wichtige nationale Sprachmodelle anknüpft, aber die gelebte Mehrsprachigkeit, die in ihrer Vielfalt weit über eine nationale Fixierung hinausgeht, unsichtbar macht. So hat auch das Konzept „herkunftssprachlicher Unterricht“, das den Begriff „Herkunftssprache“ aufgreift, eine bestimmte Symbolik, die ebenfalls unter Bezugnahme auf Theorieangebote der *postcolonial studies* analysiert wird. An den Beiträgen dieses ersten Teils zeigt sich, dass aufgrund gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Entwicklungen Begriffe immer wieder neu zu ‚erfinden‘, neu zu denken oder auch zu verwerfen sind.

Teil II befasst sich mit Arbeiten im Feld von Politik und Institutionen. Die in diesem Teil versammelten Beiträge spiegeln das Spektrum von Ursula Neumanns beruflichem und wissenschaftlichem Wirken mit einer Zuspitzung auf das politische Feld wider, in dem sie sich selbst praktisch bewegt und auf dessen Entwicklung sie Einfluss genommen hat. Die Autorinnen und Autoren verdeutlichen aus ihren unterschiedlichen Positionen und Funktionen heraus – aus der Sicht der praktischen Politik, der politikorientierten Beiträge aus Hochschule und Wissenschaft oder der Verantwortlichen in der Bildungsadministration –, was sprachliche und kulturelle Heterogenität für Integration, Erziehung und Bildung bedeuten.

Christa Goetsch lässt das bildungs- und integrationspolitische Wirken Ursula Neumanns seit den 1980er Jahren in Hamburg Revue passieren. Ofelia García und María Teresa Sánchez knüpfen an ihrem unermüdlichen Einsatz dafür an, die Ansichten, Meinungen und Vorurteile, kurz die allgegenwärtigen Ideologien über Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zu verändern. Lutz Reuter berichtet von einem Schulversuch der DDR, in dem 900 mosambikanische Kinder eine allgemeine und berufliche Bildung erhielten. In der Analyse dieses Projekts zeigen sich Berührungspunkte zu Ursula Neumanns Forschungen zur Bildungs- und Lebenssituation afrikanischer Flüchtlinge. Christiane Bainski stellt in ihrem Beitrag die Entwicklung der Idee dar, die Unterstützung für Zugewanderte und politische Integrationsbemühungen in kommunalen Zentren zu bündeln. In einer frühen Form solcher Einrichtungen – den „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Arbeiter und ihrer Familien RAA“, die 1980 als Modellversuch gegründet wurden – hat Ursula Neumann ihre berufliche Karriere nach der Dissertation begonnen. Bainski zeichnet nach, wie diese Institutionen sich zu „Kommunalen Integrationszentren“ entwickelt haben, zu deren heutigen Anliegen es unter anderem gehört, das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung in die Fläche zu tragen. An der Entwicklung dieses Konzepts war auch Andreas Heintze beteiligt, und zwar als Mitwirkender in einer

Vermittlerrolle zwischen Theorie, Bildungsadministration und Praxis. Er reflektiert aus Sicht eines am Modellprogramm FÖRMIG Beteiligten, wie die Umsetzung des Konzepts in den beteiligten Bildungsinstitutionen angegangen wurde – mit mehr oder weniger guten Aussichten auf Gelingen. Harun Gümrükçü schließlich betrachtet aus politikwissenschaftlicher Sicht die Mittelmeerpolitik der Europäischen Union. Er ist ein Weggefährte Ursula Neumanns, mit dem sie für einige Zeit einen gemeinsamen türkisch-deutschen Studiengang realisieren konnte, der unter anderem zum Ziel hatte, Expertinnen und Experten für europäische Integration auszubilden.

Teil III ist auf die Rolle von Religionen gerichtet. Der Stellenwert von Religionen in Gesellschaft und Wissenschaft ist seit ca. 15 Jahren – nicht zuletzt auch im Kontext von Migration und Integration – deutlich größer geworden. Die bis zur Jahrtausendwende weit verbreitete Ansicht, wonach Religion in Säkularisierungsprozessen ständig in ihrer personalen und gesellschaftlichen Bedeutung zurückgehe, hat sich als falsch erwiesen. Nicht Säkularisierung, sondern Pluralisierung von Religion – so der renommierte Religionssoziologe Peter L. Berger aus Boston – ist für die aktuelle gesellschaftliche Standortbestimmung entscheidend. Religionen werden zunehmend in ihrer gesellschaftlichen Pluralität wahrgenommen und sind nicht länger durch eine Sicht auf Kirchen und ihre Mitglieder begrenzt. Zu klären ist, ob und in welcher Form Religionen zu einem wechselseitigen Verständnis von Menschen in einer pluralen Gesellschaft beitragen können, statt eine Abgrenzung gegen andere zu fördern. Diese Frage ist eine Herausforderung gerade auch für den Bereich interkultureller und interreligiöser Bildung – und sie zieht sich wie ein roter Faden durch den dritten Teil dieses Bandes.

In je einem Beitrag wird aus der Sicht eines jüdischen und eines christlichen Theologen sowie einer muslimischen Theologin der Frage nachgegangen, wie die abrahamischen Religionen so interpretiert werden können, dass sie einen Beitrag zu wechselseitiger Verständigung und interreligiösem Dialog leisten können. In weiteren Beiträgen wird mit Bezug auf Deutschland und Südafrika empirisch untersucht, welche Rolle Muslime in Schule und Gesellschaft spielen. Zudem werden Möglichkeiten und Grenzen interreligiösen Lernens im Religionsunterricht an einer Hamburger Schule in einem Fallbeispiel untersucht. Schließlich wird analysiert, wie die Staatsverträge zwischen der Hamburger Regierung und Muslimen sowie Aleviten, die eine neue Stufe der Anerkennung dieser Religionsgemeinschaften und ihrer Mitglieder bedeuten, in der öffentlichen Diskussion Hamburgs aufgenommen worden sind. Gemeinsam ist diesen Beiträgen, dass sie neue Ansätze für eine wirklichkeitszugewandte, auf Dialog zielende Theologie herausarbeiten sowie Positionierungen und dazugehörige Begründungen von Menschen unterschiedlicher Religionen empirisch erheben, die für die Möglichkeiten und Grenzen eines Zusammenlebens in unserer Gesellschaft und für dialogorientierte Bildungsprozesse im Bildungsbereich die Basis für belastbare Aussagen bilden.

Teil IV befasst sich mit „Neuorientierung der Bildung“, einem langfristig zu denkenden, unabgeschlossenen Prozess, der auf verschiedenen Ebenen – Bildungspolitik, Wissenschaft und Studium, schulische und hochschulische Praxis – verläuft: widersprüchlich und mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Die unter dem Titel „Neuorientierung der Bildung“ versammelten Beiträge bieten hierfür Beispiele und Belege, jeweils bezogen auf das Land, in dem die Autorinnen und Autoren lehrend und forschend tätig sind bzw. waren: auf Deutschland, Österreich und die Türkei. Ausgehend von den in den Mittelpunkt gestellten Fragen lassen sich die Beiträge drei Themenbereichen zuordnen, die auch in der beruflichen und politischen Karriere von Ursula Neumann eine Rolle gespielt haben: Mehrsprachigkeit bzw. sprachliche Bildung in Schule und Hochschule, die Professionalisierung der Lehrkräfte für eine „Schule der Vielfalt“ und Ansätze zur Neuorientierung der Forschung zu Bildungserfolg in der Einwanderungsgesellschaft unter Einbezug der Generationenperspektive. Mehrere Artikel sind historisch – vor allem bezogen auf die Zeit ab den 1980er Jahren – angelegt, die anderen gehen von einem aktuellen Praxis- respektive Forschungsprojekt aus. Der rote Faden, der alle Beiträge verbindet, ist, dass die Neuorientierung der Bildung einen Paradigmenwechsel erfordert: die Anerkennung der Tatsache, dass sprachlich-kulturelle Heterogenität ein zentrales Normalitätsmerkmal moderner Gesellschaften ist und jede Veränderung im Bildungsbereich dies als Voraussetzung wie als Ziel anerkennen muss. Diese Forderung ist nicht neu, aber in keiner Weise überholt. Bisher sind nur erste Ansätze ihrer Realisierung zu erkennen, und es gibt ebenso gegenläufige Tendenzen.

Die vorliegende Publikation ist ein Gemeinschaftswerk vieler Akteure. Wir danken besonders allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge. Wir bedanken uns ebenso bei Ulrike Caspar-Seeger für die organisatorische Unterstützung, bei Janne Braband für die Unterstützung im Teil II in letzter Minute und insbesondere bei Heike Stamer für die intensive und souveräne Textbearbeitung. Ein großer Dank gilt auch Dr. Ursula Heckel vom Waxmann Verlag, die dieses Buch entschieden und großzügig unterstützt hat.

Hamburg, Berlin, Landau, Wien, im November 2014

İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Wolfram Weiße

Teil I
Nachdenken über Grundbegriffe
und -konzepte

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und interkulturelles Lernen

*„Die Zukunft Afrikas liegt weder in der Vergangenheit des Westens
noch sonst irgendwo außerhalb der afrikanischen Gesellschaften!“*

1. Einleitung

Bildungsprojekte in den sogenannten „Drittwelt-“, „armen“ oder „unterentwickelten“ Ländern bilden nach wie vor einen wichtigen Eckpfeiler der westlichen Entwicklungspolitik, wie zahlreiche Projekte in diesen Ländern es bezeugen. Dies ist nur konsequent, da Bildung von spezialisierten Organen der internationalen Gemeinschaft wie u. a. dem UNO-Programm für Entwicklung (UNDP) oder der UNESCO als wichtigstes und effektivstes Mittel zur Armutsbekämpfung und Friedenssicherung in den Krisenregionen der Welt gilt. So ist in diesem Zusammenhang in der Präambel der UNESCO-Verfassung vom 16. November 1945 zu lesen: „Da Kriege ihren Ursprung in den Köpfen der Menschen haben, muss auch der Schutzwall des Friedens im Geiste der Menschen errichtet werden.“

Indem Bildungsprojekte in der Entwicklungszusammenarbeit Menschen zusammenbringen, die sich von ihrer geographischen Lokalisierung und ihren historischen Prozessen her – also auch ökonomisch, sozial, politisch, religiös, kulturell etc. – unterscheiden, mit dem erklärten Ziel, einem der beteiligten Länder auf seinem Entwicklungsweg durch Entwicklungskooperation zu helfen, stellt im Prinzip das entwicklungspolitische Feld und die damit einhergehende Praxis der Entwicklungshilfe ein privilegiertes Terrain für das interkulturelle Lernen dar. Denn die Kooperation zwischen Fremden bietet zweifellos eine gute Gelegenheit, von den reziproken Differenzen zu lernen und diese Differenzen produktiv zu nutzen.

Unter diesem Gesichtspunkt ist die interkulturelle Kompetenz – verstanden als Fähigkeit, identitätsrelevante Kulturelemente oder kulturelle Praxen des Anderen oder des Fremden zu erkennen und anzuerkennen – eine wichtige Voraussetzung, gar eine ‚conditio sine qua non‘ für den nachhaltigen Erfolg jeglichen Projektes im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit.

Nun stellt das Phänomen der „Entwicklung“ an sich – jenseits der sich ändernden, mit dem Begriff einhergehenden Attribute (Entwicklungshilfe, Entwicklungszusammenarbeit, Entwicklungspartnerschaft etc.) und trotz der bemerkenswerten Tatsache, dass sich in der Öffentlichkeit die Entwicklungsdiskurse primär auf die sogenannten Drittweltländer beziehen – einen der Gründungsmythen der westlichen Welt dar. „Denn, wenn die ‚Entwicklung‘ definiert wird als weltumspannender Prozess, der schrittweise die Natur und die sozialen Beziehungen in wachsende Mengen von Gütern und Dienstleistungen umwandelt – und dies auf Kosten der Natur, der sozi-

alen Beziehungen und der Gerechtigkeit – kann man sicher sagen, dass sowohl die Ursprünge als auch die krassesten Erscheinungsformen dieses Prozesses in Europa zu finden sind. Daraus folgt, dass die Wirtschafts-, Sozial- und Militärpolitik der industrialisierten Länder in sehr hohem Maß durch die Zielsetzung der ‚Entwicklung‘ bestimmt wird, die auch als ‚Modernisierung‘, ‚Restrukturierung‘, ‚Aufrechterhaltung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit‘ usw. bezeichnet wird“ (Rist/Sabelli 1989, S. 7 f.).

Die „Entwicklung“ ist folgerichtig historisch und geographisch ergo kulturell situiert d.h. an sich kein universelles Phänomen. Sie wird jedoch von den westlichen Staaten als Allheilmittel für die Lösung der Probleme der sogenannten Entwicklungsländer und als einziger möglicher bzw. einziger wünschenswerter Zielhorizont ihrer Zukunftsvorstellungen propagiert.

Im Folgenden wird am Beispiel des Bildungsbereichs in den postkolonialen afrikanischen Staaten gezeigt, dass eine solche Haltung es grundsätzlich unmöglich macht, trotz aller Rhetorik der „Partnerschaft auf Augenhöhe“ in der Praxis der Entwicklungszusammenarbeit die Prinzipien des Interkulturellen zu realisieren. Denn das Projekt, die „Entwicklung“ zu exportieren – wie zuvor die mit der Kolonisierung einhergehenden „Zivilisierungsprojekte“ – bedeutet in Wirklichkeit die Zwangsübertragung eines der Gründungsmythen der westlichen Länder; nämlich die „Entwicklung“ auf andere Gesellschaften, wobei die gesamte menschliche Geschichte unilinear, eindimensional und totalitär unter der Vorherrschaft der westlichen Welt, die sich selbst auf der höchsten Stufe der Entwicklungsleiter positioniert, reduziert wird. So wird die kulturelle Differenz der nichtwestlichen Gesellschaften als Unterentwicklung interpretiert, was wiederum eine Intervention durch „Entwicklungshilfeprojekte“ im Namen der internationalen Solidarität rechtfertigt. Was dabei herauskommt, möchte ich im Folgenden zeigen.

2. Zivilisatorische Mission – Entwicklungsmission – formale Bildung: Skizze einer Problematik der Schule als dysfunktionale Institution im postkolonialen Afrika

2.1 Schule als Instrument der kulturellen Entfremdung

Analysiert man die Themen, die sich auf Bildungsinhalte und -zwecke in Afrika beziehen, so geht es dabei vorwiegend um die Probleme, welche die Schule als importierte Institution der Sozialisation und Bildung bis heute auf dem afrikanischen Kontinent mit sich bringt: Seien es die Probleme der Unterrichtssprache oder die der Ambivalenz zwischen einer „education for self-reliance“ und dem Erwerb technischen Wissens westlichen Stils, sei es die Frage nach der Funktion der Schule als Instrument der Förderung endogener Kulturen usw. Diese Themen verweisen alle auf dasselbe Problem, nämlich das der ‚Schule‘ als Erbschaft der Missionierung und Kolonisierung. Dies ermöglicht es, unter einem methodologischen Gesichtspunkt – jenseits der regionalen und nationalen im Bildungswesen zu beobachtenden Un-

terschiede – allgemeine Aussagen über die Problematik der schulischen Bildung im heutigen Afrika zu machen. Sowohl die Koranschule als auch die Schule westlichen Modells sind als formelle Bildungsinstitutionen im afrikanischen Kontext exogen; sie sind zunächst von den muslimischen, dann von den christlichen Missionaren und später von den Kolonialverwaltungen im Rahmen unterschiedlicher Eroberungen des Kontinents als Instrument zur kulturellen Bekehrung eingeführt worden (vgl. Berger 1978, Depaepe 1995, Erny 1981, Kom 1996).

Die Schule im heutigen Afrika ist immer noch von dieser Zielsetzung geprägt, was zu einer plausiblen Erklärung für die Krise herangezogen werden kann, in der diese Institution sich befindet (Balandier 1962, 1995). Die Prägung, von der hier die Rede ist, weist auf den grundsätzlich *extravertierten Charakter der Zielsetzungen und Funktionen* der Schule in Afrika hin. Zur Bedienung fremder Interessen in den afrikanischen Gesellschaften eingerichtet, konnte dies nur zu deren Nachteil gereichen. Denn um ihr Unternehmen zu rechtfertigen, mussten die Begründer der Schule nicht nur behaupten, dass es im vorkolonialen Afrika keine Bildungsinstitutionen gab, sondern darüber hinaus den Afrikanern die Fähigkeit absprechen, solche aus eigener Kraft zu entwickeln:

„Der Begriff, in dem sich alle diese Rechtfertigungen zusammenfassen lassen, ist der der Zivilisation oder der Kultur. Das Fehlen von Zivilisation oder Kultur ist als die Summe der Mängel oder der Defizite der grundlegenden humanisierenden Faktoren zu verstehen, die durch Religion, Staat, Moral, der Schrift und der Kunst, der Industrie gegeben sind. [...] Die postkoloniale Historiografie ist gekennzeichnet durch die anthropologische Verweigerung, die Menschlichkeit bestehe grundsätzlich aus den Eigenschaften, die im Besitz der Anderen sind und die den Kolonisierten oder den früher Kolonisierten völlig fehlen oder von denen sie nur das Allernötigste oder nur Virtuelles besitzen“ (Eboussi 2011, S. 41).

Daraus erklärt sich die doppelte Aufgabe der Missionierung und Zivilisierung, zu der sich die Kolonialherren berufen fühlten. Diese auf der „anthropologischen Verweigerung“ gegründete Aufgabe führt ein Element der Gewalt ein, das zum substanziellen Funktionsmodus des gesamten missionarischen Unternehmens wurde und durch die Kolonisierung seinen Höhepunkt erreichte. Die hier angesprochene Gewalt hat sowohl symbolischen als auch materiellen Charakter. Sie setzt sich zusammen aus der Missachtung oder Verneinung des Vorgefundenen, gefolgt von der Zerstörung lokaler Kulturen einschließlich ihrer Erziehungssysteme, um diese gewaltsam durch andere zu ersetzen, deren Ziele und Interessen außerhalb dieser Gesellschaft liegen. Tatsächlich hatte die koloniale Schule keine andere Funktion als die Bildung der Einheimischen für die Aufgaben, deren Haupterträge den kolonialen Metropolen zufließen. Walter Rodney (1982, S. 240) schreibt:

„Der Hauptzweck des kolonialen Schulsystems bestand darin, die Afrikaner soweit zu bilden, dass sie auf der lokalen Ebene in den bescheidensten Stellungen der Administration und für private kapitalistische Unternehmen, die Europäern gehörten, arbeiten konnten.“

Die meisten politischen Führer in den importierten und mit Gewalt eingepflanzten Strukturen¹ der afrikanischen Staaten sind in Schulen dieser Art ge- bzw. verformt worden. Dort haben sie gelernt, die Sprachen bzw. die Lebensstile der jeweiligen Kolonialherren als ihren eigenen überlegen zu betrachten und diese konsequenterweise nachzuahmen (vgl. Mvesso 1998). Vor allem haben sie gelernt, deren Interessen bzw. ihre persönlich-egoistischen zu bedienen. Dies bietet eine Erklärung dafür, weshalb sich die sogenannte afrikanische Elite seit dem Ende der Kolonialherrschaft – trotz der Krisenlage, von der die schulische Bildung in Afrika seit mehr als fünf Jahrzehnten gekennzeichnet ist – einer radikalen Hinterfragung der „neuen“ Dysfunktionalität² dieser Institution bezüglich der ihr traditionell zugeschriebenen Aufgaben der Sozialisation bzw. Allokation verweigert und stattdessen eine Vogel-Strauß-Politik betreibt. Die hier angesprochene Dysfunktionalität der Schule nach westlichem Modell im afrikanischen Kontext ist über lange Zeit durch ihren scheinbaren Erfolg verschleiert worden, der, wie im Folgenden gezeigt wird, sich jedoch nur im Rahmen einer zeitlich begrenzten Konjunktur erklären lässt.

2.2 Schule und Kompetenzen im postkolonialen Afrika

Die Schule ist in den meisten afrikanischen Ländern nach der formellen politischen Unabhängigkeit das Mittel des sozialen Aufstiegs par excellence gewesen. Indem sie die Aufgabe hatte, die einheimischen Angestellten und Funktionäre auszubilden, die teilweise die nach Europa zurückkehrenden Kolonialverwalter ersetzen sollten, bekam die Schule eine gesellschaftliche Anerkennung, die im direkten Verhältnis zu dem Ansehen und den durch ihre berufliche Stellung gegebenen Vorteilen fast aller dort Ausgebildeten stand. Dies war die Zeit des Ansturms auf die Schulen und die Genese des Mythos von Diplomen als Maßstab des schulischen Erfolgs, aber auch eines Prestigegewinns für Familien mit ausgebildeten Kindern. Diese Situation erklärt sich im Rückblick aus einer in dieser Zeit perfekten Gleichsetzung der Strukturen von Angebot und Nachfrage, die dazu führte, dass der Erwerb von Diplomen praktisch eine Anstellung in der Verwaltung und damit den Gewinn von Reichtum und Autorität garantierte. Ein Diplom bzw. auch der einfache Schulbesuch bildeten im sozialen Kontext der Unabhängigkeitsjahre wie auch der folgenden Jahre in Afrika

-
- 1 Die Verteilung des „afrikanischen Kuchens“ fand auf der 1884 von Otto von Bismarck einberufenen Berliner Konferenz zur Regelung der territorialen Streitigkeiten zwischen den Kolonialmächten statt. Diese Aufteilung besiegelte sowohl die Grenzverläufe als auch in der Folge die Schaffung der meisten staatlichen Einheiten Afrikas in der noch heute geltenden Form. Muss dabei noch auf die vielfältigen destabilisierenden Konsequenzen sozialer, politischer und ökonomischer Art hingewiesen werden, die eine solche Balkanisierung begründet?
 - 2 Der Begriff „neue Dysfunktionalität“ weist hier auf die Folgen des nicht vollzogenen Funktionswandels der Schule westlichen Modells im afrikanischen Kontext nach der Unabhängigkeit hin, während die Kolonialschule trotz oder sogar dank der Brutalität der von ihr angewandten Methoden mit Konsequenz und ‚Erfolg‘ ihre Funktion der Bildung von Einheimischen für Aufgaben, deren Haupterträge den Kolonialmächten zufließen sollten, erfüllt hat.

ein echtes „institutionalisiertes (*importiertes*) Kapital“, das sich in „ökonomisches“ und „symbolisches Kapital“ umwandeln ließ.

Dieses Vorrecht hielt ungefähr zwei Jahrzehnte an. Nachdem die Schule die ihr zugesprochene Aufgabe der Produktion von Verwaltungspersonal zur Kontinuitäts-sicherung der aus der Kolonisation ererbten Strukturen abgeschlossen hatte – eine Aufgabe, zu deren Bewältigung Reformen dieser Institution überflüssig waren – kamen die 1980er Jahre: Die tief gehende Krise, die durch die nahezu automatischen Rekrutierungen von Schulabgängern durch den Staat verdeckt worden war, wurde spätestens zu diesem Zeitpunkt offensichtlich. Der Staat konnte den Absolventen die Arbeitsplätze nicht mehr sichern; er selber befand und befindet sich noch immer in der Krise – und seine Schule mit ihm. Diese hat durch die Vermittlung abstrakter, für ihre Umgebung realitätsferner Inhalte im besten Fall „Verwaltungsfunktionäre“ ausgebildet. Dieser Ausdruck verweist in vielen Ländern Afrikas auf eine Kategorie von Personen, die für Entscheidungspositionen ausgebildet worden sind und dementsprechend Aufgaben im Bereich gesellschaftlicher Verantwortung übernehmen. In der beruflichen Realität reduziert sich ihre Funktion jedoch auf rein symbolische, nahezu magische Tätigkeiten (wie das Unterschreiben von Akten, das Ernennen von Funktionsträgern etc.), mit denen sie keinerlei Einfluss auf die konkrete Transformation der Realität haben, von der sie im Übrigen auch durch die realitätsfernen Inhalte ihrer Schulbildung abgeschnitten sind. Die Schule ist auf diese Weise zu einer Institution zur Produktion von Arbeitslosen geworden, die sich mit zahlreichen Diplomen schmücken können, aber nicht fähig sind, auf Grundlage ihrer schulischen Ausbildung auf die elementaren Probleme ihrer Gesellschaft eine Antwort zu finden.

Henry N. Tatangang (2000, S. 286 f.) fasst wie folgt die (hier analysierte) Krise der vom abendländischen Modell kopierten Schule im postkolonialen Afrika zusammen:

„73 % der Kinder beenden ihre Vorbereitung auf das Berufsleben auf Grundschulniveau. Werden sie in der Lage sein, in der modernen, technisierten, dem transnationalen Wettbewerb ausgesetzten Wirtschaft, entscheidende Rollen zu übernehmen? Es gibt Grund genug daran zu zweifeln, ob diese aus der Primarstufe ‚Herausgefallenen‘ zur Übernahme ihrer wirtschaftlichen Rolle in der aktuellen Gesellschaft bereit sind, wenn sie die Schule verlassen. [...] Die große Mehrheit der Kinder, welche die Schule zwischen dem Beginn der Primarstufe und dem Ende der Sekundarstufe zwangsweise verlassen, haben eines gemeinsam: es fehlen ihnen die Kompetenzen oder die Kenntnisse, mit denen sie die Schule nach westlichem Modell eigentlich versorgen sollte [...], ebenso fehlt ihnen das für die Unternehmensgründung notwendige Know-how. Sie haben also weder die berufliche Qualifikation, die sie für einen Lohn verkaufen könnten, noch die Kompetenz, um ihr eigenes Unternehmen modernen Stils gründen zu können. [...] Die Situation ist sogar noch schlimmer. Sowohl diejenigen, die die Sekundarstufe abgeschlossen haben, wie auch Hochschulabsolventen, haben Schwierigkeiten, als Lohnabhängige oder als Selbstständige ihren Platz in der modernen Wirtschaft zu finden [...] Während die Schule ihre Grundlage durch die Ablehnung von Schülern zerstört, verliert der Staat seine Funktion als Hauptarbeitgeber und hinterlässt ein Vakuum.“

Die kulturelle Entwurzelung und Entfremdung der einheimischen Bevölkerung stellte die notwendige Voraussetzung für das Gelingen des Zivilisationsprojektes dar, zu dessen Realisierung die koloniale Schule das Hauptinstrument war. Es ging weniger darum, durch schulische Bildung Menschen zur Entfaltung kreativer Fähigkeiten zu bringen und zur Lösung der Probleme in ihrer Umgebung heranzubilden, als vielmehr durch Dressur der einheimischen Bevölkerung die Kultur der Kolonialherren, zur prometheischen Zivilisation erhoben, einzupflanzen. Um dieses Ziel zu erreichen, war es wichtig – wie das folgende Zitat Lord Thomas Macaulays bezüglich der in Indien unter der britischen Herrschaft angewandten Bildungsprinzipien deutlich macht – eine ‚gefälschte‘, d. h. mental entfremdete Elite hervorzubringen:

„Wir müssen gegenwärtig unser Bestes tun, um eine Klasse auszubilden, die als Vermittler zwischen uns und den Millionen, die wir regieren, wirken können; eine Klasse von Personen, die, vom Blut und der Hautfarbe her Inder sind, aber Engländer im Geschmack, den Meinungen, der Moral und dem Intellekt“ (zit. nach Ashcroft/Griffiths/Tiffin 1995, S. 430).

Auf diese Weise konnte die Kontinuität des Zivilisationsprojekts sichergestellt werden, sodass die physische Anwesenheit der Kolonialherren zu seiner Weiterführung nicht mehr nötig war. Der ‚Krankheitserreger‘ wurde mittels der (Ver-)Bildung der ‚Eliten‘, denen die Aufgabe der Fortführung des Projekts übergeben wurde, ‚injiziert‘. So erklärt sich die Tatsache, dass die Mehrheit der afrikanischen Führer angesichts der in ihren Ländern herrschenden schulischen Krise sich keine andere Lösung vorstellen kann, als westliche Experten um Hilfe zu bitten. Die Effizienz dieser Lösung bleibt fragwürdig, wie die vielfachen Misserfolge der im Rahmen von Entwicklungshilfeprojekten durchgeführten schulischen Reformen zeigen (vgl. Erny 1977, 1981; Foaleng 2005). Die einzige als positiv zu bezeichnende Entwicklung, die das Scheitern und die ständige Kritik all dieser neueren Reformversuche hervorgebracht hat, ist die Anerkennung seitens der westlichen Entwicklungsexperten, dass sogenannte indigene kulturelle Elemente in die schulische Bildung integriert werden müssen. Diese Kehrtwendung bezüglich des Bildungsansatzes erfolgt aber zu plötzlich, um grundlegend oder zumindest effizient sein zu können, denn sie gründet sich auf einem zu oberflächlichen folkloristischen Verständnis kultureller Elemente. So wird zum Beispiel in den Lehrplan der handwerklichen Arbeit als neues Element die Stickerei eingeführt, oder es werden in die Konzeption von Lehrbüchern einige afrikabezogene fotografische Illustrationen aufgenommen.³ All dieses wird – wie die fortdauernde Bildungskrise es zeigt – die schulischen Probleme nicht aufheben, denn deren Wurzeln liegen tiefer. Sie liegen in der in afrikanischen Gesellschaften

3 Paradox ist, dass die Eltern die hohen finanziellen Anstrengungen für den Schulbesuch ihrer Kinder nicht erbringen, damit diese handwerkliche Arbeiten lernen, die sie übrigens zumeist schon durch die Mithilfe bei den Eltern auf der Plantage und bei anderen Hausarbeiten beherrschen. Ihre Erwartung liegt mehr auf dem Erwerb von Diplomen, die trotz schwieriger konjunktureller Verhältnisse zu einer angesehenen und den Status der ganzen Familie erhöhenden Anstellung führen könnte, wie es für die Generationen vor der Krise der Fall war.

durch die Initiatoren der Schule verursachten mangelnden Anerkennung der eigenen Fähigkeiten zur Problemlösung begründet, die eigentlich jeder menschlichen Gemeinschaft inhärent sind. So wurde die Schule in den afrikanischen Gesellschaften unter Missachtung der einheimischen Bildung resp. Erziehungsinhalten, Zielen und Methoden und in Konsequenz auf deren Kosten durchgesetzt. Diesbezüglich schreibt Moumouni (1964, S. 29):

„In den nichtislamisierten afrikanischen Populationen erwirbt das Kind im Laufe seiner Entwicklung im allgemeinen all sein Wissen durch das familiäre und soziale Leben: auf praktischer Ebene durch das Beobachten und Nachahmen der Tätigkeiten der Erwachsenen sowie in zahlreichen und unterschiedlichen gemeinschaftlichen Spielen; auf theoretischer Ebene durch das Zuhören bei Älteren und Erwachsenen, durch Nachfragen im Rahmen der täglichen Beschäftigungen oder der Unterhaltungen beim nächtlichen Wachen, durch Rätsel und Sprichwörter. Später wird dieses Wissenspaket vom jungen Mann durch die Teilnahme am traditionellen Gericht (Palaver), unterschiedliche Zeremonien und öffentliche Veranstaltungen vervollständigt. Schließlich werden während der Initiation die schon beschriebenen Aspekte mit dem Erwerb allgemeinen Wissens bezüglich unterschiedlicher Bereiche wie Pflanzenkenntnisse, sexuelles oder religiöses Leben ergänzt.“

Diese gleichzeitig differenzierte wie konkrete Bildung war in ihrer Struktur und ihrem Verlauf mehr als ein einfaches Lernen, es war

„das vollständige Leben, gelebt in allen seinen wesentlichen Dimensionen. Das Leben des Kindes dort ist ein reales und beschränkt sich nicht auf eine vorbereitende Übung für den Erwachsenen von morgen“ (Eboussi 1999, S. 25).

Diese Einbettung in das alltägliche Leben drückt sich durch die im Wesentlichen partizipative Methode der ‚traditionellen‘ Erziehung aus. Indem der Schule diese Einbettung in die sie umgebenden sozialen Werte und Bedürfnisse fehlt, ist es schwer zu sagen, wie sie ihre Funktion effektiv und in positiver Weise erfüllen könnte. Es wird damit offensichtlich, dass die Appelle der für die Bildungspolitik in Afrika Verantwortlichen in ihrer Aufforderung an die Entwicklungsexperten im Bereich der Schulreformen, die indigenen kulturellen Elemente in den Lehrplan aufzunehmen, nur Phrasen sein können, die vielmehr darauf hinweisen, in welchem Ausmaß die Probleme der Schule ihnen fremd geblieben sind. Diese Probleme fordern für ihre Lösung – aufgrund ihrer Komplexität sowie des Ausmaßes ihrer gesellschaftlichen Folgen – offensichtlich die Betrachtung unterschiedlicher, sowohl bildungstheoretischer als auch bildungspolitischer Faktoren, die sich nicht auf den schlichten Einbezug einiger ‚kultureller‘ Elemente in den Lehrplan reduzieren lassen.

Die Schule wirkt im postkolonialen Afrika durch die Bedingungen ihrer Einführung strukturell entfremdend; sie hat sich aber als Institution gegen die einheimischen Bildungssysteme durchgesetzt. Als Hauptinstrument der *kulturellen Kolonisierung* hat sie es nicht vermocht, Afrikanern ein Wissen zu vermitteln, das sie befähigt, Antworten auf die elementaren Fragen ihrer Lebenswelt zu finden. Wie die

in diversen afrikanischen Ländern an den Modellen der früheren Kolonialmächte orientierten Unterrichtssprachen und Lehrinhalte zeigen, bleibt der junge, die Schule besuchende Afrikaner Besitzer eines von außen stammenden Wissens, das ihm bei der Lösung der Probleme seiner eigenen Gesellschaft nur wenig hilft. Dieses von außen bestimmte Wissen hat heutzutage zur Folge, dass viele gebildete Afrikaner in Länder des Nordens migrieren, in denen ihr schulisches Wissen der Nachfrage in vielen Tätigkeitsbereichen entspricht. Diese Migration wird zudem durch die in diesen Ländern praktizierte Politik des „brain drain“ (Anwerbung Hochqualifizierter) gefördert. So tendiert die Schule bzw. Hochschule im postkolonialen Afrika angesichts ihrer mangelnden gesellschaftlichen Effektivität sowie einer allgemeinen Krise der Beschäftigungslage dazu, eine Institution zur Produktion von „Humankapital“ für die reichen Länder des Nordens zu werden. Zahlreiche Familien des Kontinents bringen mühselig die finanzielle Investition in die Ausbildung ihrer Nachkommen auf, allein von der Hoffnung motiviert, dass diese ihre Studien im reichen Norden fortführen, um dort eine Arbeit finden zu können. Die so Ausgebildeten sind dann wie Produkte anzusehen, die man zum Export vorbereitet. Durch ihre Bildung nicht dazu in die Lage versetzt, die Probleme im eigenen Land zu lösen, bilden sie für ihre Familie zumindest eine Geldquelle, wie es schon bei Exportprodukten wie Kaffee, Kakao, Bananen, Gummi etc. der Fall war.

3. Statt eines Fazits

Durch diese alarmierende Feststellung, zu der uns eine hier nur skizzierte Analyse der Unzulänglichkeiten der postkolonialen Bildungsinstitutionen in Sachen Kompetenzvermittlung im heutigen Afrika geführt hat,⁴ wird offensichtlich, dass das Scheitern der Schule westlicher Provenienz grundsätzlich das Scheitern der kulturellen Zwangsübertragung eines Modells unter Missachtung bzw. Zerstörung der vorhandenen endogenen Modelle und Gegebenheiten ist.

Die entwicklungspolitische Bilanz der meisten westeuropäischen Länder, wie sie sich nach mehr als 200 Jahren Praxis der Zivilisations- und Entwicklungshilfe – sei es in der Bildung oder in anderen Bereichen – zeigt, lässt nur schwer signifikante Fortschritte bzgl. des Erwerbs von interkulturellen Kompetenzen erkennen.

Dies ist auch nicht verwunderlich, denn die Grundprogrammatik der Entwicklungspolitik lässt eine partnerschaftliche Begegnung d. h. eine Begegnung zwischen gleichwertigen Parteien – wie die Lehre des interkulturellen Lernens es vorschreibt – nicht zu. Es muss, anders formuliert, einen hochentwickelten „Partner“ – das sog. Geberland oder Helfer – und einen unterentwickelten „Partner“ geben, das sog. Nehmerland, dem geholfen werden muss, um sich dem Entwicklungsstand des Geberlandes anzunähern. So fußt die Entwicklungspolitik begrifflich und faktisch auf einer fundamentalen Hierarchisierung der Kulturen, die mit hegemonialen Machtan-

4 Für die Vertiefung dieses Themas siehe auch: „The Regional Conference on Brain Drain and Capacity Building in Africa“. Addis Ababa, 22–24 February 2000, unter www.uneca.org.

sprüchen der selbstdeklarierten hochentwickelten Länder gegenüber den zu Entwickelnden einhergeht.

Obwohl der Begriff „Entwicklung“ grundsätzlich ein deskriptiver ist, der nicht mehr als Transformation d.h. Veränderung bedeutet, also nichts über die positive oder negative Qualität der Entwicklung sagt, wurde der Begriff in der westlichen Ideengeschichte so umgedeutet, dass er quasi synonym zum Begriff des Fortschritts geworden ist. Fortan wird die Entwicklung als Messlatte oder Skala der menschlichen Kulturgeschichte – also des gesamten Fortschritts – betrachtet, wobei die westlichen Länder sich selbst ganz oben auf dieser Skala positionieren. Daraus folgt eine Deklassierung des Anderen und den von ihm hervorgebrachten Kulturen – wenn ihm überhaupt diese Fähigkeit zuerkannt wird – als rückständig und traditionell, d.h. unfähig, die für das eigene Leben und Überleben notwendigen kulturellen Prozesse aus eigener Kraft in Gang zu bringen.

Ursula Neumann hat sich seit unserer ersten professionellen Begegnung im Jahr 1999 stets von Entwicklungshilfeprojekten mit sogenannten Drittweltländern distanziert – und zwar nicht aus Desinteresse gegenüber den multidimensionalen Krisen und dem damit einhergehenden Elend, mit dem die meisten dieser Länder und ihre Bevölkerung konfrontiert sind oder aufgrund mangelnder Kontaktmöglichkeiten mit sogenannten „Partnern des Südens“. Denn es existieren auf nationaler, europäischer und globaler Ebene gut organisierte und funktionierende „Entwicklungshilfeindustrien“, die dafür spezialisiert sind, auftretende Probleme in Ländern des Südens als Entwicklungskrisen umzudeuten und entsprechende Entwicklungshelfer je nach Bedarf und Interesse für den Einsatz vorzubereiten und in die Entwicklungsländer zu entsenden. Die Skepsis Ursula Neumanns gegenüber Entwicklungshilfeprojekten basiert vielmehr auf der Überzeugung, dass die Erkennung und Anerkennung identitätsrelevanter Kulturelemente oder kultureller Praxen des Anderen oder des Fremden sowie die Abschaffung von strukturellen Ungleichheiten resp. ungleichen Machtverhältnissen notwendige Voraussetzungen des Gelingens einer als interkulturell zu bezeichnenden Begegnung sind. „Der interaktive Charakter der ablaufenden Sozialisations- und Bildungsprozesse verlangt zu seiner Erhellung grundsätzlich eine mehrperspektivische Herangehensweise. Bislang dominierte eine ‚Aufnahme-Perspektive‘. Ihr gegenüber ist jetzt die Perspektive der Migranten mit Vorrang zur Geltung zu bringen“ (Neumann u. a. 1990, S. 83).

Die Grundordnung der Entwicklungshilfe basiert hingegen auf einer asymmetrischen Beziehung zwischen Helfer und Geholfenen, in der den Geholfenen Subjektivität ergo Handlungsfähigkeit de facto abgesprochen wird und sie so zu Objekten von Expertenintervention aus selbstdeklarierten „hochentwickelten Ländern“ werden.

Liebe Ulla, dass Du dich konsequent verweigert hast, das unschöne Spiel der Entwicklungszusammenarbeit mitzuspielen, ist m.E. ein Beweis dafür, dass interkulturelle Bildung für dich nicht nur ein Feld für deine akademische Aktivität ist, sondern auch in der Praxis deine politische Klarsicht und ethische Beständigkeit stark mitgeprägt hat. Wie viele von uns können das von sich behaupten?

Literatur

- Ashcroft, Bill/ Griffiths, Gareth/ Tiffin, Helen (eds.) (1995): *The Postcolonial Studies Reader*. London & New York: Routledge.
- Balandier, Georges (1995): *Anthropologie politique*, Paris: PUF, collection Quadrige.
- Balandier, Georges (1962): Gemeinsame Merkmale der afrikanischen évolués. In: Heintz, Peter (Hrsg.): *Soziologie der Entwicklungsländer. Eine systematische Anthologie*. Köln und Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 201–210.
- Balandier, Georges (1982): *Sociologie actuelle de l'Afrique noire*. (Erstauf. 1955). Paris: PUF.
- Berger, Johannes (1978): Intersubjektive Sinnkonstitution und Sozialstruktur. Zur Kritik handlungstheoretischer Ansätze der Soziologie. In: *Zeitschrift für Soziologie* Jg. 7, Heft 4 (1978), 327–334.
- Depaepe, Marc (1995): An Agenda for the History of Colonial Education, In: A. Nóvoa, M. Depaepe, and E. V. Johanningsmeier (Hrsg.): *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives [Paedagogica Historica, Supplementary Series, vol. 1]*. Ghent: CSHP, 15–21.
- Eboussi Boulaga, Fabien (2011): *L'affaire de la philosophie africaine: Au-delà des querelles*. Yaoundé et Paris: Karthala, éditions terroirs.
- Eboussi Boulaga, Fabien (1999): *Lignes de résistance*. Yaoundé: Editions CLE.
- Erny, Pierre (1981): *Prolégomènes: Regard général sur l'école en Afrique Noire*. In: ders: *De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900–1975). Un pays d'Afrique noire en recherche pédagogique*. Lille: Thèse.
- Erny, Pierre (1977): *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*. Paris: L'Harmattan.
- Foaleng, Michel (2005): *Schulreform, Nord-Süd-Kooperation und postkoloniale Gesellschaft: Anspruch und Wirklichkeit eines Reformansatzes in Bandjoun (Kamerun)*. Frankfurt am Main; London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Kom, Ambroise (1996): *Éducation et démocratie en Afrique. Le temps des illusions*. Paris: L'Harmattan.
- Moumouni, Abdou (1964): *L'éducation en Afrique*. Paris : Présence Africaine.
- Mvesso, André (1998): *L'école malgré tout. Les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain*. Yaoundé: PUY.
- Neumann, Ursula/ Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne/ Reich, Hans H. (1990): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Antragstexte an die DFG. In: *Deutsch lernen*, Heft 1/1990, 70–88.
- Rist, Gilbert/ Sabelli, Fabrizio (1989): *Das Märchen von der Entwicklung: Ein Mythos der westlichen Industriegesellschaft und seine Folgen für die „Dritte Welt“*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Tatangang, Henry Nyopomboi (2000): *L'école Camerounaise est-elle au service de l'économie informelle?* In: Kengne Fodouop et Alain Metton (dirs.): *Économie informelle et développement dans les pays du Sud à l'ère de la mondialisation*. Yaoundé: PUY, 265–295.
- Rodney, Walter (1982): *How Europe Underdeveloped Africa*. London and Tanzania: Bogle-L'Ouverture Publications.

Ausländer und Flüchtlinge. Eine postkoloniale Diskursanalyse

„Integration ist schwieriger geworden“, haben Sie, lieber Herr Apel, vor einem Jahr Ihre Erfahrungen im Abschlußbericht zusammengefaßt. Das ist nicht etwa resignierend gemeint, sondern eine bloße Feststellung. – Und zwar eine objektiv richtige. Auch ich merke in meiner Arbeit, daß es oft genug schwierig ist, manche Ausländer in der dritten Generation zu erreichen.“ (Rede von Bürgermeister Ortwin Runde zum Wechsel im Amt des/der Ausländerbeauftragten; 1. September 1999)

„In den vergangenen Monaten haben mich nicht wenige gefragt, warum ich denn überhaupt in Erwägung zöge, Ausländerbeauftragte zu werden. Schon der Begriff weckte Missverständnisse (...), oder erinnerte an die überwunden geglaubte Perspektive der siebziger Jahre. Das Wort ‚Ausländer‘ klingt in den Ohren derer, die ihr halbes oder ganzes Leben in Deutschland verbracht haben, aber nicht über einen deutschen Paß verfügen, oft als Schimpfwort. Und ausgrenzend ist der Begriff meistens auch gemeint: Du gehörst nicht dazu, bist fremd, bist anders, – und: Du stellst eine soziale Belastung dar.“ (Ursula Neumann, Rede zur Einführung als Ausländerbeauftragte am 1. September 1999)

Die beiden Zitate stammen aus Reden, die am selben Tag zum selben Anlass gehalten wurden, und sie dokumentieren zwei sehr unterschiedliche diskursive Welten: In der Welt des Herrn Apel und Herrn Runde gibt es „Ausländer in der dritten Generation“, die sich nicht integrieren lassen wollen in eine Gesellschaft, in die sie als „Ausländer“ hineingeboren wurden. Ursula Neumann, die neu ins Amt der Ausländerbeauftragten Eintretende, stellt diese diskursive Konstruktion von gesellschaftlicher Normalität radikal in Frage.

Ihre kritischen Überlegungen zum Begriff des „Ausländers“ waren – an dieser Stelle und zu diesem Anlass – eine große Provokation. Ich war bei diesen Reden anwesend und erinnere mich noch gut sowohl an das Gefühl, einem Paradigmenwechsel im Hamburger migrationspolitischen Diskurs beizuwohnen, als auch an den Eindruck, dass es nur Ursula Neumann schaffen konnte, das politische Establishment und seinen diskursiven Common-Sense, im Tonfall ganz freundlich und unaggressiv, derart in Frage zu stellen.

Wie ihre Rede im weiteren Verlauf zeigt, ist Ursula Neumann die Problematik der Position der „Ausländerbeauftragten“, d. h. der solidarischen Fürsprecherin für eine „Gruppe“, die nicht ohne Weiteres für sich selbst sprechen kann, durchaus bewusst (für eine kritische Analyse der Praxis der „Repräsentation“ vgl. z. B. Broden/Mecheril 2007). Festzuhalten bleibt aber, dass sie die Möglichkeiten genutzt hat, die diese öffentliche medienwirksame Position beinhaltet, nämlich die Produktion eines öffentlich-medial wirksamen Gegendiskurses, der die etablierten Kategorien immer wieder dislozierte und Common-Sense-Vorstellungen in Bewegung brachte. Insofern Diskurse und Kategorisierungen die soziale Realität über unsere Wahrnehmungen,

Deutungen und entsprechende Handlungsbereitschaften wirkungsvoll herstellen, ist ein solches öffentliches Sprechen aus meiner Sicht ein nicht zu unterschätzender politischer Beitrag.

Im Folgenden werde ich zunächst ausgehend von dem obigen Zitat anhand des Begriffs „Ausländer“ unterschiedliche diskurstheoretische Herangehensweisen kontrastieren. Im zweiten Teil des Textes geht es um den Begriff des „Flüchtlings“, einen zentralen Begriff des Projekts „Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien afrikanischer Jugendlicher in Hamburg“, das Ursula Neumann, parallel zu ihrer Tätigkeit als Ausländerbeauftragte, von 1999 bis 2003 im Sonderforschungsbe- reich 520 der DFG an der Universität Hamburg verantwortete.

1. Ausländer

Ursula Neumanns Hinweis auf „die überwunden geglaubte Perspektive der siebziger Jahre“ deutet darauf hin, dass die Begriffskritik zum Zeitpunkt ihrer Rede keineswegs Neuigkeitswert beansprucht, sondern auf einer 20-jährigen Tradition kritischer Analysen und Diskussionen basiert. Die Aufzählung der für diese Diskussion relevanten Publikationen allein in ihrem eigenen wissenschaftlichen Fachgebiet, der interkulturellen Erziehungswissenschaft, würde den eng begrenzten Zeichenrahmen für meinen Beitrag sprengen. Und auch im politisch-medialen Diskurs wurde Begriffskritik bereits vor 1999 zumindest gelegentlich artikuliert, wie vier Pressezitate im „diskurshistorische[n] Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945“ (vgl. Jung/Niehr/Böke 2000, S. 86–90) belegen.

Die Bandbreite an Ansätzen der sozialwissenschaftlichen Diskursanalysen reicht von eher konventionell linguistischen Ansätzen, die mit lexikalischen Analysen (Gastarbeiter vs. ausländischer Arbeitnehmer), Metaphernanalysen (Asylantenflut), Argumentationsmusteranalysen (Belastungs- und Gefahrenaspekte vs. volkswirtschaftlicher Nutzen) arbeiten (vgl. Niehr/Böke 2010), bis hin zu rassismuskritischen und postkolonialen Analyserahmungen (z. B. Heidenreich 2010; Hirsbrunner 2011; Hübner 2011; in der Erziehungswissenschaft z. B. Mecheril/Melter 2010).

Einigkeit besteht weitgehend darin, dass es sich bei dem Begriff „Ausländer“ nicht lediglich um eine juristische Kategorie im Sinne von Staatsangehörigkeit bzw. Passbesitz handelt, sondern vor allem (auch) um eine soziale Zuschreibung des „Andersseins“ als „wir Deutschen“, des Nicht-Dazugehörens, m.a.W. um die diskursive Exklusion aus dem imaginären nationalen Wir. Stellvertretend für die interkulturelle Erziehungswissenschaft sei hierzu auf die Begriffsanalyse von Krüger-Potratz (2005, S. 183 ff.) verwiesen. Sie stellt unter anderem heraus, dass die Rede von der zweiten, dritten etc. Generation von „Ausländern“ das Ausländersein zu einem „vererbba- ren Merkmal“ macht, und endet mit dem Hinweis, dass Kategorisierungen von Menschen durch solche Begrifflichkeit zwar unvermeidlich sind, gerade daher aber im jeweiligen Redezusammenhang geprüft werden möge, „ob eine derartige Einordnung überhaupt notwendig ist“ (ebd., S. 190 f.).

Um die grundlegenden Unterschiede von Analyseperspektiven zu verdeutlichen, zitiere ich zunächst den Linguisten Jung (1997a), der in seiner Einleitung zum Buch „Die Sprache des Migrationsdiskurses“ die Bedeutung seiner Untersuchungen wie folgt begründet:

„Die Sprache des so definierten Migrationsdiskurses – seien es Ausdrücke wie (*Wirtschafts-*) *Asylant*, Schlagwörter wie *Mißbrauch des Asylrechts*, bedrohliche Flut- und Invasionsmetaphern oder allgemein als inhuman kritisierte Redeweisen – hat viel Aufmerksamkeit erregt. Ausländerfeindliche Gewalttaten wurden nicht zuletzt darauf zurückgeführt, wie Medien und Politik über Ausländer gesprochen haben“ (ebd., S. 9).

Diese Aussage stellt die Kategorie „Ausländer“ als solche nicht in Frage, sondern kritisiert lediglich die Art, in der über diese gesprochen wird. Im Folgenden versucht Jung zudem, seinen Untersuchungsgegenstand „Migrationsdiskurs“ von rassismustheoretischen Forschungsfeldern abzugrenzen, und zwar mit dem Argument:

„Bei der sprachlichen Verarbeitung von Migration spielen Vorurteile bis hin zum offenen Rassismus zwar eine zentrale Rolle, sie können jedoch, wie der Antisemitismus bzw. die Verfolgung einheimischer Sinti zeigen, auch autochthone Bevölkerungsteile treffen bzw. sich statt nach innen nach außen richten d. h. auf Kulturen, die überhaupt nicht vor Ort ansässig sind“ (ebd., S. 10).

Auf die hochproblematische diskursive Reifizierung der (*vor Ort gar nicht ansässigen*) „Kulturen“ möchte ich an dieser Stelle nur am Rande hinweisen. Wichtig ist mir herauszustellen, dass dieser Argumentationsgang genau diejenigen eingeschliffenen Kategorisierungen (re-)produziert, die m. E. diskurskritisch zu hinterfragen wären. Denn er trennt fein säuberlich zwischen den Anderen im „Innen“ und im „Außen“ – und grenzt von beiden wiederum die eingewanderten „Ausländer“ ab – als eine ‚Gruppe‘, die die als solche unhinterfragte „Außen-Innen“-Grenze überschritten hat. Diese Form der Diskursanalyse interessiert sich nicht für die diskursive Hervorbringung des eigenen ‚Forschungsobjekts‘, sondern setzt vielmehr die Existenz diskursexterner Referenten voraus; das heißt, sie geht davon aus, dass es – jenseits von (juristischen, politischen, medialen, wissenschaftlichen und Alltags-) Diskursen – eine Kategorie von Menschen gibt, die „Ausländer“ sind.

Aus postkolonialer Theoriesicht hingegen analysieren bspw. Heidenreich (2010) und Baquero Torres (2011) nicht nur die rassistischen und patriarchalen Traditionen, die bereits den scheinbar neutralen rechtlichen Kategorien „Deutscher“ und „Ausländer“ eingeschrieben sind. Aus dieser Theoriesicht muss darüber hinaus die konventionelle Vorstellung über das Verhältnis zwischen Realität und Diskurs einer grundsätzlichen Revision unterzogen werden.

In der postkolonialen Theorie werden Diskurse nicht als „Abbild“ sozialer Wirklichkeit verstanden, sondern als Produktionsmechanismus. Diskurse sind demnach Macht-Wissen-Komplexe, die im Kontext kultureller Hegemonie durch die Produktion von Wissen über „die Anderen“ spezifische Subjektpositionen und kollektive Identitäten erst hervorbringen. Der Begriff des „Othering“ gilt als einer der Schlüs-

selbegriffe der postkolonialen Theorie (für einen detaillierten Überblick über die theoretische Fundierung vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011).

In Abwandlung von Halls gern zitiertem Bonmot „The English are racist not because they hate the Blacks but because they don't know who they are without the Blacks“ (Hall 1989, S. 16), könnte man also sagen: „Die Deutschen sind nicht rassistisch, weil sie die Ausländer hassen, sondern weil sie ohne die Ausländer nicht wüssten, wer sie sind.“ Die „deutsche Leitkultur“ ist so gesehen ein Produkt des „Ausländerdiskurses“, in dem alle unerwünschten Eigenschaften aus dem imaginären Kollektiv der „Deutschen“ bzw. ihrer „Kultur“ abgespalten und auf die „Kultur der Ausländer“ projiziert werden (Kriminalitätsbereitschaft, mangelndes Demokratieverständnis, Unterdrückung von Frauen, religiöse und kulturelle Intoleranz etc.).

2. Flüchtling

Ein „Flüchtling“ zu sein, ist stigmatisiert und keineswegs „cool“, wie Ursula Neumann, Corinna Carstensen und Joachim Schroeder bereits 1998 in der Einleitung zu ihrer Publikation „Movies – Junge Flüchtlinge in der Schule“ (1998, S. 13) betonten, in der der Begriff „Movies“ – in Analogie zu anderen Bezeichnungen von Jugendszenen (Girlies, Trendies, Grufties, New-Hippies) – herausstellen soll, dass es sich bei den so Bezeichneten in erster Linie um Jugendliche handelt, nicht um „ganz Andere“. Dieser Versuch einer begrifflichen Perspektivverschiebung – vom bemitleidenswerten „Flüchtling“ zum potenziell coolen „Movie“ – antizipiert bereits einen Teil der Diskurskritik, die im Projekt „Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien“ genauer ausgearbeitet wurde.

Wie ich im Folgenden am Beispiel des Begriffs „Flüchtling“ kurz anreißen werde, bringen auch linguistische Diskursanalysen interessante Ergebnisse hervor, die mit rassismuskritischen Deutungen kompatibel sind. Allerdings ist die im Kontext des von Ursula Neumann geleiteten Projekts entwickelte Analyseperspektive für eine solche Ausarbeitung noch deutlich fruchtbarer. Da mich der Begriff des „Flüchtlings“ über diese Projektzeit hinaus beschäftigt, ist mir vor allem daran gelegen, im Anschluss an die Zusammenfassung unserer Projektdiskussion einige Überlegungen vorzustellen, die diese Diskussion aus postkolonialer Theoriesicht weiterentwickeln.

Linguistische Diskursanalysen befassen sich mit dem semantischen Gehalt und den diskursiven Verwendungszusammenhängen diverser Bezeichnungen wie Flüchtling, Asylant, Asylbewerber, Asylsuchender (z. B. Niehr 2000, S. 27–29). Sie können zeigen, dass insbesondere der Begriff „Asylant“ im Kontext der Asyldebatte der 1980er/90er Jahre rassistisch aufgeladen wurde, dass der Begriff „Flüchtling“ demgegenüber aber keineswegs eine neutrale Bezeichnung ist, sondern in der Vergangenheit äußerst negativ konnotiert war und gar als Schimpfwort galt („Flüchtlingspack“) – und zwar bezogen auf Deutsche in der Nachkriegszeit (ebd., S. 28; Jung 1997b, S. 200 f.).

Diese sprachhistorische Perspektive ist interessant. Die Irritation, die sie heutzutage auszulösen vermag, führt vor Augen, wie stark der Flüchtlingsbegriff in der

deutschen Asyldebatte seit 1989 rassifiziert wurde. Heute werden gewiss nicht länger „Deutsche“ unter diesen Begriff subsumiert. Darüber hinaus zeigt diese Perspektive aber auch, dass das nationale Kollektiv der „Deutschen“, das sich qua ethnischer Abstammung urwüchsig aus germanischen Vorzeiten herzuleiten scheint, immer wieder erst hergestellt werden muss(te), wobei vielfältige Formen der Ein- und Ausgrenzung zur Anwendung kommen.

Das Ergebnis unserer projektinternen Diskussionen im Rahmen des oben bereits erwähnten SFB-Forschungsprojekts zum Begriff des Flüchtlings hat Joachim Schroeder in unserer Projektpublikation zusammengefasst. In Abgrenzung zu anderen konventionellen Sichtweisen, denen zufolge „Flüchtlinge“ außerhalb Deutschlands hergestellt werden, haben wir „Flüchtlinge als Produkt institutionellen Handelns in der Ankunfts-gesellschaft“ (Schroeder 2003, S. 422) bezeichnet. Der „Flüchtling“ ist, so unsere damalige Analyse, zum einen ein politisch-rechtliches Konstrukt (Ausländer- und Asylrecht; Asylverfahren), zum anderen ein soziales Konstrukt, insofern Menschen als „Flüchtling“ sozialen Zuschreibungen ausgesetzt sind, unter anderem derjenigen einer „beschädigten Identität“ (vgl. Schroeder 2003, S. 423). Auch wenn unsere damalige Analyse noch keineswegs eine „postkoloniale Theorierahmung“ hatte, so nähert sich diese denaturalisierende und de-essentialisierende Deutung des Begriffs doch an postkoloniale und diskurstheoretische Sichtweisen an, die die Produktivität von Diskursen betonen. Der „Flüchtling“ ist nicht einfach da, sondern wird diskursiv hergestellt, sowohl im juristischen und politischen als auch im öffentlich-medialen und Alltagsdiskurs. Im Kontext des Projekts sind wir allerdings nicht genauer auf die diskursiven Strukturen und die Art dieser Subjektpositionen eingegangen, ebenso wenig auf die Funktionen dieses Diskurses. Im Folgenden möchte ich daher einige weitergehende analytische Überlegungen vorstellen.¹

2.1 Die Täter-Opfer-Dichotomie

Der Flüchtlingsdiskurs ist – nicht nur in Deutschland – durch eine dichotome Struktur der Viktimisierung und der Kriminalisierung charakterisiert (Mbappou-Gleiß 2008; zu Kinderflüchtlingsen vgl. z. B. Crawley 2009; 2011; Doná/Veale 2011): Wenn zwischen „echten Flüchtlingen“ (den „wirklich Verfolgten“) und „falschen Flüchtlingen“ („Wirtschaftsflüchtlingsen“, „Scheinasylanten“) unterschieden wird, dann wird Ersteren die Subjektposition des „Opfers“ zugewiesen, Letzteren hingegen diejenige des „Täters“.

In einem Beitrag zu einer projektübergreifenden SFB-Publikation haben wir diese Diskursstruktur aus gendertheoretischer Perspektive untersucht (Niedrig/Schroeder 2003). Wir gingen dabei von der Annahme aus, dass dem „kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit“ auch „eine wesentliche Ordnungsfunktion innerhalb der Strukturen unseres Denkens“ zukomme (Rendtorff/Moser 1999, S. 19).

1 Einige der folgenden Überlegungen habe ich erstmals in einem gemeinsam mit Louis Henri Seukwa publizierten Aufsatz entwickelt (Niedrig/Seukwa 2010).

Dabei spielen die als Gegensatz gedachten Begriffe „männlich“ versus „weiblich“ eine zentrale strukturierende Rolle. Denn diese bipolare Struktur unterliegt vielen anderen als Opposition gedachten Begriffspaaren, die unterschwellig jeweils als „männlich-weiblich“ konnotiert werden: z. B. aktiv-passiv, stark-schwach, rational-emotional, durchsetzungsfähig-anpassungsbereit, wehrhaft-erduhend, Geist-Materie, Fortschritt-Tradition etc., und natürlich auch Täter-Opfer.

Entsprechend impliziert die Imagination des „Flüchtlings als (unschuldiges) Opfer“ assoziative Zuschreibungen, die weiblich konnotiert sind: passiv, bescheiden, anspruchslos, duldsam. Während meiner langjährigen „Alltagsbegleitung“ von Flüchtlingsjugendlichen habe ich allerdings die Beobachtung gemacht, dass Mitgefühl und Solidarität sehr schnell in Enttäuschung und gar Zynismus umschlagen können, wenn die Flüchtlingsjugendlichen dieser Zuschreibung nicht entsprechen, wenn sie z. B. nicht hilflos und anspruchslos sind, sondern Forderungen stellen und eigene Strategien entwickeln, um ihre Ziele zu erreichen. Daraus schließe ich, dass, wer dem Opfer-Bild nicht entspricht, wer aktiv, anspruchsvoll, tatkräftig ist, im Umkehrschluss leicht zum männlich gedachten „Täter“ wird, d. h. zum „Scheinasylanten“ und „Asylbetrüger“. Interessanterweise steht allerdings das Bild des Opfers, das denjenigen Diskursen über Flüchtlinge zugrunde liegt, die an Empathie und Mitgefühl der „Aufnahmegesellschaft“ appellieren, in einem Spannungsverhältnis zur rechtlichen Definition des politisch Verfolgten, der als autonom agierendes politisches Subjekt ja eher „männliche“ Züge aufweist.

Diese Struktur hat spezifische Folgen für „Kinderflüchtlinge“. Insofern Kinder als unschuldig, machtlos, verletzlich und schutzbedürftig gelten, verkörpern sie das Ideal des „Flüchtlings als Opfer“. Crawley (2011) weist darauf hin, dass dieser Wahrnehmung von Kindern ein westlich geprägtes Idealbild von „Kindheit“ unterliegt, das mit der Lebensrealität der meisten minderjährigen Flüchtlinge wenig zu tun hat. Wie Bhabha (2007) darlegt, basiert die UN-Konvention über die Rechte des Kindes auf zwei grundlegenden Prinzipien: (a) dem Prinzip des Kindeswohls, (b) dem Prinzip der kindlichen Partizipation (*child agency and voice*) (ebd., S. 1 f.). Das zweite Prinzip sei als komplementäres Prinzip höchst relevant, denn es ergänze die Sicht auf das Kind als schutzbedürftig durch eine Sicht auf das Kind als sozialer Akteur mit politischer Handlungsfähigkeit. In der historischen Entwicklung der Rechtsnormen zur Kindermigration sei diese Perspektive aber großenteils nicht existent gewesen und kindliche Entscheidungsfähigkeit werde bis heute eher verleugnet. So konnte Crawley (2009; 2011) zeigen, dass Kinderflüchtlinge als Opfer (von Handlungen Erwachsener) zwar Aussicht auf humanitären Schutz (bis zur Volljährigkeit) haben, aber dieses Bild des Kinderflüchtlings nicht vereinbar mit dem im Asylverfahren geforderten Nachweis der politischen Verfolgung ist und ein solcher Nachweis gar dazu führen kann, dass ihnen das „Kindsein“ abgesprochen wird.

2.2 Die Täter-Opfer-Retter-Triade

Um in einem weiteren Schritt die gesellschaftspolitische Funktion des Flüchtlingsdiskurses zu erhellen, muss zunächst die dichotome Täter-Opfer-Struktur um ein drittes Glied ergänzt werden: die Position des „Retters“. Denn die Elemente des Beziehungsdreiecks „Täter-Opfer-Retter“ verweisen, ähnlich wie die Triade Vater-Mutter-Kind, semantisch und strukturell aufeinander, auch wenn eine Position „unbesetzt“ bleibt. In der Dreiecksbeziehung „Täter-Opfer-Retter“ kommt nun „Deutschland“ entweder die Position des „Retters“ (der „wirklich Verfolgten“) oder des „Opfers“ (von „Asylmissbrauch“) zu, unter keinen Umständen jedoch die Position des „Täters“. Während die Bedrohung durch den Flüchtling als Täter („Scheinasylanten“) Restriktionen und Abwehrmaßnahmen rechtfertigt, bestätigt der Flüchtling als Opfer die Humanität der deutschen Gesellschaft, da diese den „wirklich Verfolgten“ schließlich Schutz gewähre.

2.3 Funktionen des Flüchtlingsdiskurses in der europäischen Nachkriegsära

Gaston Ebua, Sprecher von The VOICE Refugee Forum, weist in einem Interview auf den Entstehungskontext der für die deutsche Asylpolitik grundlegenden Menschenrechtsdeklarationen (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948, Genfer Flüchtlingskonvention 1951) hin. Aus europäischer Sicht handelt es sich um die Nachkriegsära und *ein* Ziel, so Ebua, sei die symbolische Wiederherstellung „Europas“ als Hort von Aufklärung und Demokratie gewesen. Entsprechend wurde nach der Gräuelherrschaft des NS-Regimes das Diskriminierungsverbot aufgrund von „Rasse“ explizit aufgenommen. Gleichzeitig handelte es sich aber auch um eine Zeit der kolonialen Befreiungskämpfe, und hier zeige sich, dass die Menschenrechte im Kern eine exklusive Idee für Weiße gewesen seien, denn „die ideelle Konstruktion des ‚Flüchtlings‘ als Individuum mit unveräußerlichen Rechten [schloss] bereits von vornherein all jene aus, die innerhalb des kolonialistischen Systems unter rassistischer Diskriminierung und Ausbeutung litten und ausgeplündert wurden“ (Ebua 2007, S. 392).

In der dann folgenden postkolonialen Ära wird allerdings der Flüchtlingsbegriff rassifiziert: Flüchtlinge aus Afrika, Asien oder Mittel- und Südamerika bestätigen das Selbstbild „Europas“ als Kontinent, der allen anderen (auch menschenrechtlich) überlegen ist und somit, so meine Analyse, im Täter-Opfer-Retter-Dreieck die Position des Retters – nicht des Täters – einnimmt. Dies setzt allerdings voraus, dass die (post-)kolonialen Zusammenhänge ‚vergessen‘, verleugnet, ausgeblendet werden.