

## **Anmerkungen und Thesen zur Programmatik einer interkulturellen Pädagogik: Ausgangspunkte, Grenzen und Gefahren, Möglichkeiten und Notwendigkeiten**

### *1 Kultureller Gleichklang und komplexe Gesellschaft Nebeneinander-her-leben. Spielregeln*

In einer soziokulturell ausdifferenzierten Gesellschaft — kennzeichnend für sie ist ein Prozeß zunehmender kultureller Pluralisierung, eine Auflösung homogener (Klassen-) Milieus, eine Heterogenisierung sozialer Lebenslagen und eine Individualisierung von Lebensentwürfen — braucht und kann sich das Individuum auf ein ‘fiktives gesellschaftliches Ganzes’ nicht mehr ein(zu)stellen. Die Gesellschaft ist keine Gemeinschaft, die sich auf ein gemeinsames kulturelles Gut noch beziehen kann, das (gesellschaftliche) Ganze nicht als ‘kultureller Gleichklang’ zu bestimmen. Mit anderen Worten: ein einheitsstiftendes kulturelles Band per se, das die Gesellschaft zu *einer* Gemeinschaft, zum Volk vereint, ist nicht auszumachen.<sup>1</sup> Für die Individuen bedeute das, immer multiple und widersprüchliche Subjekte zu sein, BewohnerInnen verschiedener Gemeinschaften, nämlich genau so viele, wie es gesellschaftliche Beziehungen gibt, an denen sie teilhaben und Subjektpositionen, die sie definieren. In dieser komplexen Gesellschaft ist das Individuum ständig damit beschäftigt, sich neu einzurichten und von sich aus für seine Integration zu sorgen, unter Umständen sein Eingerichtetsein zu verteidigen.

Das Verhältnis von Individuellem und gesellschaftlich Allgemeinem bestimmt sich in modernen ausdifferenzierten, komplexen Gesellschaften durch die (allseitige Anerkennung und) Anwendung von Verhaltensregeln, -prinzipien bzw. ‘Spielregeln’, die den Prozeß der Ausbalancierung von pluralen Interessen sichern (sollen). Dieser komplizierte Prozeß zur Überwindung partikularer bornierter Interessen in Richtung der Herausbildung eines ‘Allgemeingültigen / Allgemeinwohls’ (Frage: Kann das in postfordistischen Gesellschaften<sup>2</sup> im Sinne strukturell markanter kollektiver Identität

---

<sup>1</sup> „Das Gerede von ‘Volk’ oder ‘Nation’,“ schreibt Andreas Kuhlmann (in seinem Artikel: Blick zurück im Zorn - Die alte Bundesrepublik oder Die neue Nation, in: *FR* 16.1.93), „hat von Anfang an verhindert, die deutsche Vereinigung als gesellschaftlichen Lernprozeß zu begreifen. Das Lamento war groß, als sich das Kollektiv, auf das man setzte, als wenig einträchtig und einsatzbereit erwies. Was - abstrakt - als ‘Volk’ verklärt worden war, wurde - konkret - als ‘Gesellschaft’ verdammt. So konnte auch, ex post, die altbundesrepublikanische Bevölkerung nurmehr als homogenes Kollektiv von Gesinnungsidioten erscheinen. ... Die Gefühle zwischen den Menschen ... sind vielfältig und widersprüchlich: sie reichen von dem Gefühl der Solidarität mit alten und neuen Mitbürgern über Gleichgültigkeit bis hin zur Skepsis, Neid, Ressentiment und Aversion. Ein einheitsstiftender emotionaler Kitt, der die Gesellschaft zum Volk vereint, ist nicht auszumachen.“

<sup>2</sup>Der Begriff des ‘Fordismus’ verweist auf die halbautomatisierte Fließbandproduktion in der Autoindustrie durch Henry Ford, die einen wesentlichen Schritt zur Entwicklung industrieller Massenproduktion auf der Basis der Standardisierung von Produkten einleitete. Verkoppelt mit einer Förderung der Kaufkraft der Masse der Arbeiter konnte eine dauerhafte Nachfrage nach dauerhaften Konsumgütern erreicht werden. Beides, die erheblichen Produktivitätsgewinne und die parallel steigende Massenkaufkraft, führten zu enormen

täten überhaupt gelingen?) hat für das Individuum nichts ‘Griffiges’, wenig sinnlich Erfahrbares, Überschaubares mehr.

Die generelle Neigung und vor allem das Vermögen sich in einer so ausdifferenzierenden Gesellschaft — Bukow (D 5): Die Gesellschaft besteht aus einer ‘multiple reality’, Modell des ‘explosiven Pluralismus’ — vom a(A)nderen ‘befremden, bereichern’ zu lassen (wobei mit dem a(A)nderen nicht nur jener einer anderen Ethnie, jenes einer anderen Ehnizität gemeint ist), kann also gar nicht und sollte nicht (zu) hoch veranschlagt werden. So *leben* eben trotz, oder besser gerade wegen, des soziokulturellen, multikulturellen Reichtums der modernen kapitalistischen Gesellschaften die Individuen, Gruppen und Gemeinschaften *nebeneinander*. Schiffauer (92a, 45) verweist darauf, daß unter Berufung auf ein sehr abstraktes Prinzip (Verfahrensprinzipien im Prozeß der Ausbalancierung von Interessen) in dieser Gesellschaft verlangt wird, „auch dem die gleichen Chancen und Rechte einzuräumen und mit ihm im freien Tausch zu konkurrieren ..., mit dem einen nichts verbindet, der (unter Umständen) noch nicht einmal Glaubensbruder ist“. Hinzu kommt speziell für (die alte Bundesrepublik) Deutschland, im Gegensatz zu Frank-

---

Wachstumprozessen und banden große Teile der Bevölkerung in den Industrieländern, zumindest in ihrem Bewußtsein, als Wohlstandsgewinner in die Gesellschaft ein. Für Hirsch ('90, 104) bedeutete der Fordismus, in historischer Perspektive betrachtet, „einen gewaltigen Schub innerhalb einer Entwicklungstendenz, die im kapitalistischen Produktionsverhältnis grundsätzlich angelegt ist: fortschreitende Monopolisierung und Durchkapitalisierung, marktförmige Individualisierung und darauf gegründete Bürokratisierung, Verallgemeinerung der Lohnarbeit einschließlich der damit verbundenen neuen Segmentierungen und Schichtungen ..., Verwissenschaftlichung des Produktions- und Reproduktionsprozesses und die Vorherrschaft instrumenteller Rationalität im gesellschaftlichen Bewußtsein. ... Die Etablierung der fordistischen politischen Struktur, ‘sozialdemokratischer’ Staatsreformismus, Sozialstaat und zentraladministrativer Korporatismus bildete zugleich eine wesentliche Voraussetzung für die volle Durchsetzung und den Erfolg des fordistischen Akkumulationsregimes und der darauf gegründeten ‘nationalen’ Wachstums- und Entwicklungsmodelle.“ – In den 70er-Jahren sorgte die forcierte Weltmarktverflechtung und die Internationalisierung des Kapitals dafür, daß der auf den nationalen Rahmen bezogene Wirtschafts- und Sozialpolitik immer mehr der Boden entzogen wurde. Die fordistischen Produktivitäts- und Wachstumsspielräume erwiesen sich als zu eng, die (keynesianische) Vollbeschäftigungs- und Verteilungspolitik durchzuhalten. Die ausgebrochene *Krise des Fordismus* beschleunigt(e) die sozio-ökonomische und -kulturelle Ausdifferenzierung bzw. Spaltung der Gesellschaft nachhaltig. Um nur Stichworte zu nennen, die heute in aller Munde sind: wachsende Qualifikationsdifferenzen, Individualisierung und Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse, Multinationalisierung der Arbeitskräfte, Ausdehnung ungeschützter und peripherer Beschäftigungsformen. „Die Entkoppelung von Wachstum und Beschäftigung, die mit neuen Rationalisierungsmöglichkeiten verbunden ist, erzeugt eine anhaltende und strukturelle Massenarbeitslosigkeit. (...) Arbeitsorganisatorische ‘Flexibilisierung’, der Abbau tarifvertraglicher und sozialstaatlicher Sicherungs- und Schutzmaßnahmen, Arbeitslosigkeit und wachsende Einkommensunterschiede verstärken einen ‘Individualisierungsschub’ (Beck), der die fordistischen Normalisierungs- und Standardisierungszusammenhänge teilweise zerbricht und eine konsumistisch begründete, sozialstrukturelle Lagen relativierende ‘Pluralisierung der Lebensstile’ begünstigt. Im allgemeinen Bewußtsein wird individuelle ‘Leistung’, Durchsetzungsvermögen auf dem Markt und das daran geknüpfte Schicksal gegenüber der sozialökonomischen Klassen- und Schichtenzugehörigkeit bestimmender.“ (Ebd. 106 f.; Ausführlicheres zur Krise des Fordismus vgl. Hirsch/Roth 1986, S. 78 ff; zu Elementen ihrer ideologischen und soziokulturellen Dimension siehe hier weiter unten)

reich und Großbritannien, daß sich das Vertrauen in Verfahrens- und Spielregeln, die den geordneten „gesellschaftlichen Wettbewerb“ erlauben, erst in den letzten zwei Jahrzehnten langsam entwickelt hat. „Die Verpflichtung nur der Spielregel gegenüber erscheint (vielen immer noch, M.O.) als ungenügend, als ‘bloß äußerlich’: Vor und neben der Regelbejahung wird eine Identifikation mit dem Allgemeinwohl verlangt (eine ‘Hingabe an das Ganze’, sagt Troeltsch 1925). Erst wenn das Allgemeine internalisiert ist, kann und darf man frei sein“ (Schiffauer 92 b, 17). Für den Fremden, den Immigranten bedeutet das: Wenigstens das Bekenntnis zum Ganzen wird von ihm verlangt, soll er nicht zu bestaunender Exot oder auszugrenzender ‘ewiger Fremder’ bleiben und als solcher permanent ein ‘Problem’ darstellen.

## 2 *Verarbeitungsformen der soziokulturellen Vielfalt*

*(Ewige?) Konfliktvolle Pluralität und unterlaufende Spielregeln*

*Sozietätsformen: Widersprüche, Restriktionen, Zufälligkeiten*

*„Driften“*

(2a) Die soziokulturelle Vielfalt, der multikulturelle ‘Reichtum’ der Welt stellt sich dem Individuum als unmittelbare Vielfalt mit ihrer anarchischen Fülle dar. Wie reagiert das Alltagssubjekt auf diese Vielfalt, welche Verarbeitungsformen entwickelt es? Neben einer(m) pragmatisch-utilitaristischen Reaktion / Verhalten, das komplexitätstolerant und flexibel das Andere nicht nur duldet und akzeptiert, sondern ggfs. geradezu braucht, um fasziniert das ‘Funktionieren’ der eigenen Person in der unübersichtlichen Gesellschaft zu genießen, kann idealtypisch von zwei scheinbar extremen und gegensätzlichen Formen gesprochen werden:<sup>3</sup>

Zum einen sucht das ‘überlastete’ Individuum, sich durch Bereichsabgrenzungen in eigene überschaubare Sicherheitszonen und Zufluchtsstätten zu verschanzen und grenzt sich damit selbst vom Anderen / Fremden ab. Die *Verschanzung* kann jedoch eine Sehnsucht nach Formen kollektiver Identität, in denen sich das Individuum aufgehoben und anerkannt weiß, wecken und produzieren. Als scheinbar ‘griffiges’ Konstrukt, das die soziokulturelle Zerrissenheit der Gesellschaft über- bzw. ausblendet, bietet sich eine pseudoethnisch-nationale Neuschreibung der gesellschaftlichen Wirklichkeit an, die durch Ausgrenzung einen Wir-Zusammenhang, eine Wertegemeinschaft offerieren kann und so den Schein einer Übersichtlichkeit erzeugt. — Solche Angebote verweisen auf regressive Formen kollektiver Identitäten und verhindern die Ausbildung neuer, strukturell markanter.

Eine andere mögliche Form sich der Vielfalt zu stellen und sie zu verarbeiten, besteht im Gegensatz zur Verschanzung in einer Öffnung und Akzeptanz den Dingen, Menschen und Kulturen gegenüber, wie sie gerade kommen. Dem ganzen ‘Reichtum der Welt’ versucht das Individuum flexibel und tolerant zu begegnen,

---

<sup>3</sup> Vgl. hierzu und zum folgenden Creydt (92 b, 9-44), der detailliert herausarbeitet, wie die Individuen ihre gesellschaftliche Existenz, die Zumutungen der komplexen ‘Moderne’ verarbeiten und welche Möglichkeiten sie dazu haben.

nach dem Motto: Alles ist möglich, man muß die Vielfalt nur nutzen, dumm, ängstlich und selbstbegrenzt jene, die das nicht tun. Bei dieser Spielart eines „kulinariischen“ (Radtke) und ich-fixierten Multikulturalismus handelt es sich allerdings nur um die andere Seite der eben vorgestellten Medaille: Das möglichst *Alles-besetzen-wollen* ist selten mehr als ein Sichanheften an das (ethnisch-)kulturell Andere und führt schnell zu einem Nichts-mehr-besetzen-können bzw. -wollen.

Beide Verarbeitungsformen sind alles andere als bewußte souveräne Akte, die für das Individuum die Basis bilden, sich auf jenes einzulassen, was die Interkulturelle Pädagogik (IK-Päd.) mit ‘kultureller Bereicherung’ und ‘interkulturellen Beziehungen’ meint. Im Gegenteil, die gelobte Vielfalt und Differenz, mit ihren Möglichkeiten Grenzen zu überwinden, weicht einem neuen Interesse bzw. Bedürfnis an Grenzziehungen, insbesondere Fremden, Immigranten gegenüber. Grenzziehungen bilden aber die Basis für Ausgrenzungen und diese können eine für Fremdenhaß, für Rassismus sein.

(2b) Nun scheint es sinnvoll zu sein, Fremdenhaß als ein endemisches (unaufhebbares) Problem ‘moderner’ Gesellschaften zu bestimmen, wie das selbst von ehemals system-kritischen Linken getan wird. So sprechen z.B. Mitarbeiter des Frankfurter Instituts für Sozialforschung (91, 16) von der „normativen Fiktion der sozialtechnischen Abschaffbarkeit des Fremdenhasses“ und verweisen darauf, daß es radikale Aufklärung bescheidenerweise nur um Folgendes gehen kann: Die aufbrechenden Konflikte „zu erkennen, sie durch technische und öffentliche Reflexion transparent zu machen und auf zivilisierte Formen der Konfliktaustragung zu drängen“ (ebd.). Der letzte Hinweis verschwendet keinen Gedanken mehr an „die Veränderung einer Wirtschaftsweise, die ohne Reservearmeen und Deklassierung, ohne Förderung der Aggressivität und Anbetung des Erfolgs nicht auskommt; statt dessen Unterricht in Rechtskunde und Benimm. Das ist in der Tat bescheiden. Ob es aber noch ‘radikale Aufklärung’ heißen darf?“ Zudem bleibt unerfindlich, „warum die Abschaffung des Fremdenhasses, ein Ziel, das auf die Mündigkeit von Menschen baut, die die wahre Natur ihrer Not und ihrer Konflikte erkennen können, sozialtechnisch sein soll ...“ (Schiller, 40). Die besagte Abschaffung bleibt, so das Instituts-Memorandum, für den an Aufklärung Interessierten deshalb eine „normative Fiktion“, weil „die konflikthafte Struktur säkularisierter Gesellschaften unaufhebbar“ sei, oder wie es an anderer Stelle heißt: „Eine auf ewig unbefriedbare konflikthafte Pluralität ist das politische Signum der Moderne“ (Instituts-Memorandum ebd.). — Ewigkeit und Moderne zusammenzubringen ist nun wahrhaftig keine Erfindung von Mitarbeitern des Instituts. — Joachim Hirsch (95, 33) kennzeichnet den Rassismus dagegen wie folgt: „Nationalismus, Rassismus ... sind ... keine äußerlichen oder historisch zufälligen Zutaten, sondern grundlegende Bestandteile der Konstruktion von Gesellschaftlichkeit unter kapitalistischen Bedingungen.“ Und an anderer Stelle (ebd., 44) betont er, daß „die Hoffnung auf eine zivilisatorische Tendenz in der kapitalistischen Gesellschaft fehl (geht), da Nationalismus (und) Rassismus ... in die soziale und politische Grundstruktur eingebettet sind und von daher immer wieder hervorbrechen“. Hirsch spricht also nicht nur von der Moderne, von säkularisierten

Gesellschaften, vielmehr ausdrücklich von der kapitalistischen Gesellschaft. Und wie zur Untermauerung bzw. Erläuterung der Geertz'schen Feststellung ('96, 71): „Je mehr die Dinge zusammenrücken, desto mehr bleiben sie getrennt“ führt er in einer anderen Arbeit zum „nationalen Wettbewerbsstaat“ ('94, 15 f.) Folgendes aus (es soll hier als Einschub ungekürzt zitiert werden):

„Ein Grundprinzip des Nationalstaats ist Homogenisierung und Normalisierung. In ihm setzt sich die 'Normal'-Zeit, die gemeinsame Sprache, die Standardisierung der Verhaltensmuster und die soziale und kulturelle Vereinheitlichung der 'Citoyens' durch. Dies vollzieht sich in Abgrenzung nach außen, gegenüber dem Fremden und ist daher strukturell mit Nationalismus, Rassismus und ... mit neuen Formen der Frauendiskriminierung verknüpft. Die fordistische Regulierung und Standardisierung der sozialen Beziehungen hat diese Tendenz verstärkt, sichtbar an der für diese Phase charakteristischen Vereinheitlichung der Lebensstile, Moden, Konsumnormen und ästhetischen Prinzipien.

Dieser homogene nationalstaatliche Zusammenhang gerät von zwei Seiten her in Auflösung: Einmal durch die als 'Individualisierung' beschriebene Zerstörung traditioneller Klassenmilieus und die Ausdifferenzierung der sozialen Lagen und Lebensstile, bei der sich die Wirkungen der Massenkonsumgesellschaft mit dem Zusammenbrechen übergreifender sozialer Kompromisse und der entsprechenden Spaltungs- und Ausgrenzungserscheinungen verbinden. Zum anderen wird er dadurch in Frage gestellt, daß mit der Globalisierung des Kapitals die Regulations- und Interventionskompetenz der Nationalstaaten abnimmt. Das einheitliche Staats- 'Volk' – im Grunde schon immer eine Fiktion – zerfällt immer sichtbarer in sich gegeneinander abgrenzende, sich kulturell, ethnisch, religiös, regionalistisch oder biologisch definierende Gruppen, Stämme und Gemeinschaften. Die der nationalstaatlichen Demokratie zugrundeliegende Figur des 'Citoyens' als 'Staats'-Bürger scheint allmählich der Vergangenheit anzugehören, was die Frage aufwirft, ob die universelle Gleichheit der Rechte nun ad acta gelegt oder völlig neu begründet werden muß.

Gerade in den entwickelten kapitalistischen Metropolen zeichnet sich also das Bild einer sich '*entgesellschaftlichenden*' Gesellschaft ab, die in sich in gegeneinander isolierenden Subkulturen, Interessengruppen, gewaltsam Ausgegrenzte sowie sich kulturell und sozial voneinander abgrenzende Gemeinschaften zerfällt. (Hervorhbg. M.O.) Dadurch wird es immer schwieriger, sich auf die Grundprinzipien der gesellschaftlichen Verfassung und der dieser zugrundeliegenden Normen zu verständigen.

Daher ist es nur scheinbar paradox, daß die reale Globalisierung des kapitalistischen Weltmarktes sich mit dem Wiederaufleben rassistischer, biologistischer, ethnozentrischer und wohlfahrtschauvinistischer Strömungen verbindet und daß Nationalismen um so stärker aufblühen, je schwächer und handlungsunfähiger das nationalstaatliche System in Hinsicht auf eine sozial regulierte ökonomische Entwicklung wird. Dies ist der ideologische Ausdruck dafür, daß sich mit der Krise des Nationalstaats und des darauf beruhenden Weltsystems auch die Frage zuspitzt, wonach sich eigentlich die Zugehörigkeit zu einer politischen und kulturellen und ökonomischen Gemeinschaft bestimmt.“<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> „Die US-amerikanischen 'Communitarians' haben sie recht prägnant thematisiert“, fährt Hirsch fort, um sogleich (m.E. zurecht) hinzuzufügen, daß dieser Ansatz indessen insofern mit „höchst ideologischen Konnotationen behaftet (blieb), als die realen Strukturveränderungen der kapitalistischen Gesellschaft kaum mitreflektiert wurden“. - Zur ausführ-

Kurz zurück zu den Thesen des Memorandums und einmal abgesehen von der ihnen implizierten Verabschiedung von Sozialutopien. Die Vertreter des Instituts für Sozialforschung verweisen mit ihrer Betonung von „einer ... unbefriedbaren konflikthaften Pluralität“ immerhin auf die *Problemseite von Pluralität*. Wenn die konflikthafte Struktur säkularisierter Gesellschaften „unaufhebbar“ ist, bleibt als Problemlösung nur: Hoffen und Drängen zugleich auf zivilgesellschaftliche Einhegung der Konflikte und Einhaltung der Spielregeln – was ja auch als Alternative von den Institutsvertretern vorgestellt wird. Denn, ausufernde Konflikte und nicht mehr greifende bzw. unterlaufende Spielregeln verhindern zwar nicht das allgemeine Funktionieren der Gesellschaft<sup>5</sup>, sie bereiten aber dennoch als Ausdruck gestörter sozialer Integration bzw. zwischen-menschlicher Beziehungen der Gesellschaft Probleme, auf die sie reagieren muß.<sup>6</sup>

(2c) Dieser Hinweis zeigt, daß mit der ‘Problemseite von Pluralität’ entschieden mehr als oben unter E 1, 2a angesprochen ist. Dort stand mehr beschreibend die Unübersichtlichkeit des „explosiven Pluralismus“, der „multiplen reality“ im Vordergrund, es ging darum, wie sich die (überlasteten) Individuen in der komplexen, soziokulturell (und funktional) ausdifferenzierten Gesellschaft mit ihrem angeblichen Reichtum verorten. Man kann, und zumeist wird es auch getan, bezogen auf Komplexität bzw. Pluralität nur oder in erster Linie den allgemeinen Reichtum und die unendlichen Möglichkeiten für das Individuum sehen, Ausdifferenzierung einschließlich Partikularisierungsprozesse als Spezifikum der Moderne bestimmen.<sup>7</sup> Radikale Aufklärung sollte aber unbestreitbare Tatsachen (Komplexität, Pluralität etc.) nicht nur hinnehmen, sondern sich — wie es für die ältere ‘Kritische Theorie’

---

lichen konstruktiven Kritik am Kommunitarismus siehe Priester, Karin 1997: Zwischen moralischer Aufrüstung und sozialer Reformpolitik. Widersprüche des Kommunitarismus. In: *BLÄTTER* 3’97, S.359–368.

<sup>5</sup> Vielleicht sind sie als nicht bestandsgefährdende sogar eher Stabilisierungselemente der gesellschaftlichen Reproduktion moderner kapitalistischer (postfordistischer) Gesellschaften, zwingen sie doch ‘Normalisierungsinstitutionen’ zu institutionellen Reformen (vgl. die These von Homuth unter E 4b).

<sup>6</sup> Daß das einheitsstiftende Band der Gesellschaft so stark nicht ist, sieht man unter anderem daran, daß ein künstliches Stiften der Einheit durch eine wieder stärkere Betonung des Nationalen (man denke nur an W. Schäubles Buch 1994: Der Zukunft zugewandt) und des Sinns, der Notwendigkeit der Religion von neokonserverativer Seite veranstaltet wird. Vgl. hierzu Knoell, 117 f. oder Lipovetsky 167-169. Letzterer begründet die „Wiederkehr des Sakralen“ allerdings anders: „... man ist gläubig, aber *à la carte*, man bekennt sich zu dem einen Dogma, während man ein anderes verwirft, die Evangelien werden mit ein wenig Koran, Zen oder Buddhismus versetzt, die Spiritualität ist ins kaleidoskopische Zeitalter von Supermarkt und Selbstbedienung eingetreten. ... Die Wiederkehr des Spirituellen ist nicht auf das tragische Fehlen eines Sinns zurückzuführen, ... sie wird vielmehr getragen vom postmodernen Individualismus, dessen flottierende Logik sie reproduziert; ... sie verhält sich keineswegs antinomisch zur wesentlichen Logik unserer Zeit, sondern ist lediglich die Vollendung dieser ..., da es innerhalb des Privatlebens die Bandbreite an Auswahlmöglichkeiten vergrößert und es dem Menschen gemäß dem Personalisierungsprozeß gestattet, sich einen *individualistischen Sinn-Cocktail* zusammenzumixen“ (letzte Hervorhebg. M.O.).

<sup>7</sup> Unten unter E 3b wird darauf näher eingegangen.

noch selbstverständlich war, daran müssen die Verfasser des Memorandums erinnert werden — folgende Fragen wenigstens stellen: Auf welcher Basis, auf welcher Hintergrundmatrix vollzieht sich die soziokulturelle (-ökonomische) Ausdifferenzierung der Gesellschaft, einschließlich zunehmender sogenannter ‘Individualisierung’, vor allem um welchen Preis, und, noch einmal miteinbezogen, bilden sich Verfahrensregeln, Spielregeln aus? Inwieweit kristallisieren sich in diesem Komplex Widersprüche, die von den Individuen als dauerhafte Quelle von Konflikten erfahren werden?

Diesen Komplex objektiv-allgemeiner Verhaltensanforderungen und -regulative bilden die *Sozietätsformen der modernen bürgerlichen Gesellschaft*. „Sie markieren den Niederschlag des Gesellschaftlich-Allgemeinen in den besonderen Lebensprozessen der Subjekte, jene Dimension individuellen Verhaltens nämlich, die auf die Prägekraft der sozialen Verhältnisse verweist ... . Individuelle Aktivitäten können sich also immer nur durch die Sozietätsformen hindurch konstituieren.“ Die Tätigkeitsformen der Subjekte fungieren allerdings nicht als „mechanischer Reflex objektiver Anforderungsmatrizen, vielmehr als ein durch die objektiven Handlungsbedingungen vermitteltes schöpferisches Gestaltungspotential ...“ Die Sozietätsformen sind „nicht mit der Lebenspraxis der Individuen identisch, sondern stellen eine soziale Tiefenstruktur dar, die stets von den Individuen nach Maßgabe ihrer subjektiven Dispositionen in konkrete Praxisformen transformiert wird bzw. transformiert werden muß“. Sie sind „das formationsspezifische Substrat der Praxis der Subjekte, nicht aber *sind* sie diese Praxis“ (Prodoehl, 66 f., 70).

Prodoehl, der hier zitiert wird, nennt als erste die *Sozietätsform der Partialisierung* (ebd. 71 ff.) mit den entgegengesetzten sozialen Rollen von bzw. Spaltungen des Individuums in Privatindividuum und Gesellschaftsmitglied, Marktteilnehmer und Produzent, abstraktes und konkretes Individuum, Citoyen und Bourgeois. „Das in der bürgerlichen Gesellschaft lebende Individuum“, so faßt er (ebd., 96) seine Ausführungen zur Sozietätsform der Partialisierung zusammen, „bewegt sich notwendig in sozialen Rollen, die es mit widersprüchlichen Anforderungsprofilen konfrontieren. Diese Rollenwidersprüche können in der bürgerlichen Gesellschaft nicht beseitigt werden, da sie Ausdruck und Kristallisationsformen der grundlegenden sozioökonomischen Widersprüche dieser Gesellschaftsform darstellen. Der reale Austragungsort dieser Widersprüche ist der partialisierte, fragmentierte und desintegrierte Lebensprozeß der Individuen. Nirgendwo sind sie ganze bzw. widerspruchsfrei handelnde Subjekte. Mit jeder sozialen Rolle treten die Individuen in widersprüchliche Verhältnisse ein und reproduzieren damit die Desintegration ihres Lebensprozesses.“

Zweitens spricht Prodoehl von der *Sozietätsform der restriktiven Entfesselung* (ebd. 97 ff.). Mit ihr ist die unbekümmerte permanente Entfesselung von Produktionspotentialen gemeint, die auf der Seite der Subjekte eine ebenso beständige Ausweitung und Höherbildung produktiver, kooperations- und gebrauchswertbezogener Fähigkeiten und Bedürfnisse mit sich bringt, sowie, kann man ergänzen, den soziokulturellen ‘Reichtum’ forciert.

Die dritte kann die *Sozietätsform der Zufälligkeit* genannt werden (ebd. 104 ff.). — Marx sprach schon von der „Unterwerfung der Individualität unter die Zufäl-

ligkeit“ (MEW 3, 424). — Im Begriff der Zufälligkeit der Lebensbedingungen der bürgerlichen Individuen ist der Sachverhalt angesprochen, daß die Subjekte in ihren Tätigkeitsvollzügen mehr und mehr gesellschaftlichen Handlungsregulativen unterworfen sind, die ständigen, der Kontrolle der Individuen entwachsenen, plötzlichen Schwankungen unterliegen. Und zwar derart, daß für die Individuen eine längerfristige Zukunftsplanung zugunsten einer kurzfristig-flexiblen Stückwerkstrategie aufgegeben werden muß.

Es stellt sich die Frage, ergänzend zu den oben genannten, wie die Individuen mit den in diesen Formen kristallisierten Widersprüchen, Restriktionen und Zufälligkeiten ihrer Handlungs- und Lebensbedingungen im Alltag umgehen bzw. umzugehen genötigt werden.<sup>8</sup>

Hinzu kommt, daß auch bezogen auf jene drei Teilbereiche gesellschaftlicher Praxis, die direkt in die Lebenswelten (Alltag) und Verständigung der Individuen eingreifen, nämlich die Sphären der Zirkulation, Produktion und Konsumtion bzw. der individuellen Reproduktion, nach Spaltungen, nach Überlastung der individuellen Identität gefragt werden muß. So betont Ottomeyer (1991, 156): „Eine gewisse Partikularisierung oder Besonderung jener Sphären des ökonomischen Prozesses und der Reproduktion des individuellen Alltagslebens existiert in jeder Gesellschaft.“ Doch die darüber hinaus in der kapitalistischen Gesellschaft entstehenden Widersprüche zwischen den Sphären und in ihnen selbst „bewirken tendenziell eine Überlastung der individuellen Identität in ihrer zentralen Funktion der Synthetisierung und ‘selbstbewußten’ Vereinheitlichung der eigenen unterschiedlichen und widersprüchlichen Handlungssequenzen oder auch Rollen“. — Zur sozialisierenden und identitätsformenden Wirkung der kapitalistischen Ökonomie im kreislaufförmigen Alltagsleben der Individuen vgl. die Darstellung Ottomeyers (1991, Originalseite 172 ff.) im Anhang G 3.<sup>9</sup>

(2d) Nicht so sehr auf die bürgerliche, die kapitalistische Gesellschaft allgemein bezogen als vielmehr auf Erscheinungsformen des „neuen Kapitalismus“, wie er den 'postfordistischen' nennt, beschreibt Sennett in seinem neuesten Essay den „flexiblen Menschen“. In mehreren Fallstudien stellt er einen Zusammenhang her zwischen den Anforderungen des Individuums, flexibel in der Arbeitswelt reagieren zu müssen und im Privatbereich alles zu unternehmen, Halt zu gewinnen, Konturen zu ziehen. Rico z.B. (einer der Interviewpartner), im Laufe seiner Lebensjahre kulturkonservativ geworden, wie er selber sagt, ist auf der Suche nach „festen und zeitlosen Regeln“, angesichts einer Gesellschaft, die ihm „ganz fragmentiert“ erscheint (36). „Er will vor allem der Entleerung solcher Charaktereigenschaften wie Treue, Verpflichtung, Zielbewußtsein und Entschlossenheit entgentreten, die alle langfristig angelegt sind. Er bekämpft das Kurzfristige, indem er nach zeitlosen Werten greift, die ihn im

---

<sup>8</sup> Diese zentrale Frage zu beantworten ist ein wesentliches Anliegen von Prodoehl in seiner 'Theorie des Alltags': 3. Kapitel (Alltag und Umbruch) und 4. (Alltag und Alltagsbewußtsein). - Wenigstens dieser Hinweis soll hier gegeben werden; Prodoehls Ausführungen zur Beantwortung der Frage könnten hier nur in Form eines längeren Exkurses einigermaßen präzise dargestellt werden. - Vgl. aber unten E 4 und die Anmerkung 78.

<sup>9</sup> Ausführlicher dazu die Arbeit desselben Verfassers von 1977.

wesentlichen und für immer charakterisieren sollen“, und er wehrt sich gegen ein *ziellooses Dahintreiben*, „*Driften*“. Was zwischen diesen polaren Gegensätzen eines Menschen fehlt, so Sennett, „ist eine Erzählung, die Ricos Verhalten organisieren könnte. Erzählungen sind mehr als einfache Chroniken von Geschehnissen; sie gestalten die Bewegung der Zeit, sie stellen Gründe bereit, warum gewisse Dinge geschehen, und sie zeigen die Konsequenzen. ... Rico lebt ... in einer Welt, die von einer kurzfristigen Flexibilität und ständigem Fluß gekennzeichnet ist. Diese Welt bietet weder ökonomisch noch sozial viel Narratives. Unternehmen zerfallen oder fusionieren, Jobs tauchen auf und verschwinden (Rico hat einige Jobs aufgeben und Lebensorte wechseln müssen, M.O.), wie zusammenhanglose Geschehnisse. Kreative Zerstörung, hat Schumpeter gesagt, erfordert Menschen, Unternehmer, die sich um die Folgen der Veränderung keine Gedanken machen, die nicht wissen wollen, was als nächstes kommt. Die meisten Menschen aber nehmen Veränderungen nicht so gleichgültig auf (ebd. 36 f.). (...) ‘Nichts Langfristiges’ desorientiert auf lange Sicht jedes Handeln, löst die Bindungen von Vertrauen und Verpflichtung und untergräbt die wichtigsten Elemente der Selbstachtung. ... Rico weiß, daß er zugleich ein erfolgreicher und verwirrter Mann ist. Er hat Angst, daß jenes flexible Verhalten, das ihm seinen (beruflichen) Erfolg gebracht hat, den eigenen Charakter in einer Weise schwächt, für die es kein Gegenmittel gibt. Wenn er ein Jedermann unserer Zeit ist, dann aufgrund dieser Angst“ (ebd. 38).

### 3 *Kultivierung von Widersprüchen und In-Differenzen. Von der Un-Möglichkeit, alles und nichts besetzen zu können (Kurzexkurs)* „*Neue Spielräume*“ und „*zunehmende Reflexivität*“?

(3a) Nun kann man natürlich wie die ‘Postmoderne’ Widersprüche, Spaltungen und Differenzen wie selbstverständlich einer radikalen Pluralität zuordnen. Die ‘Ambivalenzen’ und ‘Widersprüche’ der Postmoderne hat diese eigens kultiviert, sie steht zu ihnen, ja ist geradezu stolz auf sie. Sie geht an ihren eigenen Widersprüchen keineswegs zugrunde; vielmehr nährt sie sich von ihnen. *Konsens herzustellen* gilt als „höchst ungewisses, in postmoderner Argumentation sogar fragwürdiges Projekt ...“ (Homuth, 47). „Ein jeder soll seine eigenen Geschichten erzählen, ... das Gütekriterium dieser ... liegt darin, daß sie *vertreten* werden und deshalb am Markt verfügbar sind. (...) Normal im Sinne von marktgerecht verhält sich ..., wer Prioritäten setzt und sich auf das *für ihn* Machbare beschränkt; wer Gegenüberstellungen durchsteht, ohne sich dabei einschüchtern zu lassen ...“ (ebd. 38 f.).

In seinem (schon 1983 in französischer Sprache veröffentlichten) Buch mit dem (1995 deutschen) Titel „*Narziß oder die Leere*“ beschreibt Lipovetsky kritisch „postmodernes Alltagsleben“. Er diagnostiziert konsequent, wie ein „unaufgeregt-cooler“ und „toleranter“ (58, 163), unendlich an seiner Selbstverwirklichung arbeitender „*Narzißmus*“ zum herrschenden Typus der Lebensweise in unserer (westlichen) Gesellschaft wird. Diese, unsere postmoderne Gesellschaft, ist „begierig auf Identität, Differenz, Bewahrung, Entspannung und sofortige Selbstverwirklichung. ...

Wir stehen vor der Entzauberung und Monotonie des Neuen. ... Die großen Achsen der Moderne — Revolution, Disziplinen, Laizität, Avantgarde — haben kraft der hedonistischen Personalisierung an Interesse verloren“ (12). Fortan werden wir von einer „Leere“ beherrscht, „die jeder Tragik und Endzeitstimmung entbehrt“ (14). Die emotionale Besetzung des öffentlichen Raumes wird verringert und im selben Zug der Privatsphäre die höhere Priorität eingeräumt: „Egalisierung / Abwertung der obersten Hierarchien, Hypertrophie des Ego“ (19). Wenn es nichts „Höheres“ (18) als die Individuen gibt — der „unantastbare Kardinalswert“ ist das Individuum selbst —, dann zerfällt die Gesellschaft in einzelne Probleme, die unvermittelt nebeneinander stehen. Im Alltagsleben werden die Gegensätze zu etwas „Flottierendem“, sodaß es „fortan möglich ist, ohne Sinn und Ziel zu leben, in Flash-Sequenzen“ (53, 158).

Unsere Gesellschaft — ohne Rangordnung, definitiv bindende Normen und ohne Zentrum — „kennt nichts als Anregungen und Optionen, die in ihrer kettenartigen Aneinanderreihung gleichwertig sind“ (55). Eine allgemeine Beliebigkeit und Erlebnisorientiertheit greift Platz. „Reine Indifferenz“ führt z.B. dazu, daß man „zugleich Rationalist in seiner Arbeit und daneben Schüler irgendeines orientalischen Gurus“ sein kann, oder man kann „ein permissives Leben führen und gleichzeitig — ... *à la carte* — die religiösen Gebote beachten“ (57). Die „soziale Verödung der Massen“ stellt nach Lipovetsky keineswegs eine „bedeutende Krise des Systems dar, ... sie ist vielmehr nichts weiter als die äußerste Vollendung dieses Systems, die ihr zugrundeliegende Logik, gerade so, als müsse der Kapitalismus nach den Dingen nun auch noch die Menschen indifferent werden lassen. ... Die Apathie ist kein Mangel an Sozialisierung, sondern eine neue, bewegliche und ‘ökonomische’ Form von Sozialisierung, eine Entkrampfung, die für das Funktionieren des modernen Kapitalismus als beschleunigtes und systematisches *experimentelles* System notwendig ist“ (59 f.). „Der indifferente Mensch klammert sich an nichts (oder besetzt flüchtig alles, M.O.), kennt keine absolute Gewißheit, ist auf alles gefaßt und seine Meinungen sind anfällig für schnelle Umschwünge ...“ (62).

„Indem der Narzißmus das Selbst zum Zielobjekt aller emotionalen Besetzungen erhebt, macht er es sich zur Aufgabe, die Persönlichkeit an die gedämpfte Atomisierung, welche die personalisierten Systeme nach sich gezogen haben, anzupassen. ... Als ökonomische Lösung für die allgemeine ‘Zersplitterung’ macht der Narzißmus in einer perfekten Zirkularität das Selbst für jene Welt passend, aus der er hervorgegangen ist. Die gesellschaftliche Dressur erfolgt nicht mehr über disziplinarischen Zwang ..., sondern über *Selbstverführung*“ (Hervorhebg. M.O.). Allerdings: „Je mehr das Selbst besetzt wird ..., desto größer wird die Unsicherheit, desto mehr Fragen tun sich auf. Durch die vielen ‘Informationen’ wird das Selbst zu einem leeren Spiegel, durch die vielen Assoziationen ... wird es zu einer Frage ohne Antwort, zu einer offenen und unbestimmten Struktur, die im Gegenzug nach immer mehr Therapie und Anamnese ruft“ (77.f.). Die politische Sensibilität der 60er Jahre ist deshalb einer „therapeutischen“ gewichen: Yoga, Psychoanalyse, Ausdruckstanz, Zen, TM etc. werden zunehmend nachgefragt (75). „Das Selbst zu einem ‘flottierenden’ Raum werden zu lassen ..., zu einer *reinen Disponibilität*, angepaßt an die

Beschleunigung der Kombinationsmöglichkeiten, an die Fluidität unserer Systeme, - das ist ein biegsames Instrument des permanenten psychischen Recycling ...“ (82, Hervorhebg. M.O.).

„Rückzug auf sich selbst“ — Suche nach Authentizität, nicht nach Spontaneität (94) —, „absolut man selbst zu sein“ bedeutet auch, sich unabhängig von den Kriterien des anderen zu machen. Dieser wird „fortan weder als Feind noch als Konkurrent betrachtet, sondern als indifferent ...“ (99). — „Paradoxerweise öffnet sich das Individuum (aber nach Lipovetsky) für das Unglück des anderen, gerade weil es sich als einzelner begreift. ... *Sensibilität* ist zum dauerhaften Merkmal des *Homo clausus* geworden“ (280 f.). — Lipovetsky spricht die *ökonomisch virulente Konkurrenz* direkt nicht an. Mit ihm könnte man aber darauf verweisen, daß sie sich in Bereiche verschiebt, wo *Distinktionsgewinne* erwartet werden können.<sup>10</sup> Das heißt, auf dem Markt der multikulturellen bzw. sozio-kulturell ausdifferenzierten Gesellschaft als „Agent in eigener Sache aufzutreten“ und als solcher Anerkennung zu suchen (Homuth, 33), eigene Identitätspolitik zu betreiben, durch Differenz und Distinktion Identität zu gewinnen: „Differenz ist's, Distinktion (Unterscheidung) macht's, ... und schon weiß man wer man ist, wem man zugehören möchte und wie man leben soll und will“ (Müller, 927).

Am Nazißmus sind nach Lipovetsky nicht die Narzißten Schuld. Lipovetsky beschreibt die Not, die ihm zugrundeliegt, die Schwierigkeit (und besonders das ist hier unter unserer Kapitelüberschrift wichtig), *Anderes, Fremdes wirklich besetzen zu können*; „der andere gleicht einem anonymen Fremden“ (Lipovetsky, 275).

(3b) Man kann, wurde oben unter 2 b gesagt, Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft positiv als Spezifikum oder stärker formuliert: als objektive Entwicklungstendenz der Moderne / Modernisierung bestimmen. Autoren — wie z.B. der unter D 4 a, b in diesem Zusammenhang ausführlich zitierte Bukow —, die mit Beck von einer ‘Zweiten Moderne’ sprechen, tun genau dies: Individuelle Chancen und gesellschaftliche Wahlfreiheiten vergrößern sich, wenn auch die „neuen Spielräume“ etwas von einer „Nötigung“ haben (Bukow 1996, 56)<sup>11</sup>. Moderne (formalrationale) Gesellschaften entwickeln zunehmend die Fähigkeit, Integration über formale Zusammenhänge (Bürokratie, Wirtschaft, Recht, Bildung usw.) zu organisieren. Diese „systemische Integration“ schafft die Voraussetzung, daß alle Gesellschaftsmitglieder — zumindest im Prinzip — die gleichen Chancen, aber auch die Selbstverantwortung haben, sich an der sozialen Ausgestaltung des Alltags zu aktivieren. Mehr noch: Inklusion „provoziert“ in ihrer stringenten Formalität und

<sup>10</sup> Distinktion zielt auf „das strategische Abgrenzungsbedürfnis nach Andersartigkeit (Heterogenität) oder Höherwertigkeit (Ungleichheit) und umschließt alle gezielten Versuche der symbolischen Repräsentation von Überlegenheit ...“ (Müller 1995, 930, vgl. auch 1992, S. 348f.). — Den Hinweis, daß die ökonomisch virulente Konkurrenz sich in Bereiche verschiebt, wo Distinktionsgewinne erwartet werden können, habe ich, auch in ihrer Formulierung, einem unveröffentlichten Skript von Meinhard Creydt entnommen.

<sup>11</sup> Das ‘Widerspiel’ von ‘neuer Freiheit’ und ‘neuen Risiken’ trägt in dem von Beck / Beck-Gernsheim (1994) herausgegebenen Sammelband nicht umsonst den Obertitel „Riskante Freiheiten“.

Universalität zu einer „zunehmenden Reflexivität“ (Bukow ebd., 53-57 und 1997, 61).

Zu fragen ist, ob dieser Argumentation nicht eine Eigendynamik funktionaler Differenzierung unterlegt ist, die letztlich für soziale Akteure (und Bewegungen) keinen Platz hat. Denn beschrieben wird mehr ein „objektiver gesellschaftlicher Strukturprozeß, der *nicht* von den Motiven, Handlungsorientierungen oder Bewußtseinslagen gesellschaftlicher Subjekte her gedacht und bestimmt ist“; nur das ganz abstrakte Individuum scheint auf, (Wehling, 253) auch wenn bei Bukow (wie bei Beck) ständig von Individuen die Rede ist. Möglichkeiten bleiben ‘Möglichkeiten an sich’, so lange nicht die widersprüchliche, restriktive und von Zufälligkeiten bestimmte Lebensweise, die fremdbestimmten, rigiden Arbeitsformen und fremdbestimmten Konsumgewohnheiten der gesellschaftlichen Individuen thematisiert werden. Realistische Möglichkeiten einer Erweiterung selbstbestimmter Handlungsformen können sich immer nur auf der Folie dieser gesellschaftlichen Lebensbedingungen entwickeln. Mit anderen Worten: Die Möglichkeit der Widerständigkeit der Gesellschaftsmitglieder gegen diese Lebensbedingungen kann nur begriffen werden als ‚Produkt‘ der aktiven Aneignung gesellschaftlicher Verhältnisse einschließlich der darin enthaltenen Widersprüche“ (Schubert 1984, 88).<sup>12</sup>

Mit Wehling soll in diesem Zusammenhang auf Habermas eingegangen werden, der aus gesellschaftlicher Evolution auf „Zuwächse an Reflexivität, an Universalismus und an Individualität in der Lebenswelt der Moderne“ (vgl. auch oben unter C 1b) schließt, mit seiner bekannten These von einer „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (durch systemische – ökonomische und staatliche – Imperative) den Optimismus von Beck und anderen aber nicht teilt. Wehling schreibt: „Die ‘Fluchtpunkte’ dieses evolutionären Geschehens seien (laut Habermas selbst): ‘für die Kultur ein Zustand der Dauerrevision verflüssigter, d.h. reflexiv gewordener Traditionen; für die Gesellschaft ein Zustand der Abhängigkeit legitimer Ordnungen von formalen, letztlich diskursiven Verfahren der Normensetzung und Normenbegründung; für die Persönlichkeit ein Zustand der riskanten Selbststeuerung einer hoch abstrakten Ich-Identität’.<sup>13</sup> Davon sind die westlichen Gesellschaften ... angesichts des Fortbestands oder sogar der Zunahme nationalistischer und rassistischer Deutungsmuster sowie einer Vielzahl ‘kulturindustrieller’ Identitätssurrogate offensichtlich weit entfernt. Fraglich bleibt, ob nicht gerade strukturell *erzwungene* Reflexivität, Wertgeneralisierung und ‘selbstgesteuerte’ Individuierung in den empirischen Lebensformen zu gegenläufigen Reaktionen führen: zur *Fragmentierung von Erfahrung*, zur unbefragten Übernahme scheinbar garantierter Wissensbestände, zum Wiederaufleben *partikularistischer Bewußtseinsformen*, zur Beschwörung falscher Gemeinsamkeiten und *pseudo-konkreter Identitätsbilder*“ (ebd. 343; die letzten drei Hervorhebungen M.O.; vgl. oben Lipovetsky). Und zu Becks „ambivalenten, zugleich analytischen

---

<sup>12</sup> Schubert (ebd.) gibt den wichtigen Hinweis, daß die Individuen „nicht ... zum Teil (gesellschaftlich) ‘formbestimmt’, zum Teil aber auch Subjekte (sind), sondern sie sind *als Subjekte*, in ihrer Subjektivität, *formbestimmt*. Sie können in einer bestimmten Gesellschaftsformation überhaupt nur tätig werden, indem sie ... *sich selbst formbestimmen*.“

<sup>13</sup> Habermas, Jürgen 1985: Der philosophische Diskurs der Moderne. Ffm., S. 399 f.

und normativen Begriff der ‘Individualisierung’“ vermerkt Wehling (ebd. 261): „Das modernisierungstheoretische Konzept fortschreitender Individualisierung erlaubt es Beck nicht, die Vielschichtigkeit, Widersprüchlichkeit und Gegenläufigkeit der sozialstrukturellen Entwicklungen differenziert genug zu erfassen: Repressive Vereinzelung und geglückte Emanzipation erscheinen gleichermaßen als ‘Individualisierung’.“<sup>14</sup>

#### *4 Der Ruf nach dem autonomen starken Ich*

##### *Der/das ‘Fremde’ als Mittel zum Zweck*

(4a) Die unter E 2 und bisher unter E 3 skizzierten Formen dem soziokulturellen ‘Reichtum’ zu begegnen, ihn zu verarbeiten — ihn erstens nicht zu nutzen, ja vor ihm zu fliehen, d.h. sich von ihm sogar bedroht zu fühlen, oder zweitens ihn zu nutzen versuchen bzw. sich möglichst am ganzen Reichtum anzuheften, ihm hinterherzuhecheln — verweisen darauf, daß sie nicht umstandslos als defizitäre, d.h. nicht auf der Höhe der Möglichkeiten, die in der Gesellschaft existieren, bestimmt werden dürfen. Die Frage ist ja gerade, welche konkreten anderen, nicht regressiven Möglichkeiten die Gesellschaft bereithält und wie diese von den Individuen genutzt werden können.

In diesem Zusammenhang der individuellen Möglichkeiten wird allzuoft schnell das Ideal eines *autonomen starken Ichs* ins Spiel gebracht und gesellschaftlichen Institutionen, insbesondere der Schule, vorgeworfen, sie versäumten es, Individuen so zu sozialisieren, daß diese mit den Belastungen, den Widersprüchen, dem Reichtum der komplexen Gesellschaft produktiv souverän umzugehen in der Lage wären. Vergessen wird dabei, daß Formen schulischer Sozialisation immer gebunden an bzw. vermittelt mit Formen der Vergesellschaftung der Gesellschaft sind, wie gerade skizziert in modernen kapitalistischen Gesellschaften in widersprüchlichen Formen. So kann Schule das, was an Logik der Vergleichgültigung, Entfremdung (Nebeneinander-her-leben) und Konkurrenz (auch bezogen auf immaterielle Güter wie Meinungen, Weltbilder, Lebenssinn) der Vergesellschaftungsform eigen ist nicht aus der Welt schaffen. Sie muß sogar aufpassen, für gesellschaftliche Probleme (ausländerfeindliche Gewalt, Drogenmißbrauch etc.), die zum sozialen Problem, meist eines bestimmten sozialen Klientels, undefiniert werden, politisch indienst genommen zu werden: Schule soll sich wie außerschulische Bildungs- und Erziehungseinrichtungen therapeutokratisch der Opfer makrosozialer Risiken, Belastungen, Unübersichtlichkeiten annehmen.

---

<sup>14</sup> Ähnlich argumentiert Hirsch (1995, 131 f.) Er verweist darauf, daß schon der fordistische Kapitalismus „die Chancen zur individuellen Gestaltung von Lebensweisen und Biografien vergrößert (hat). ... (Die Entwicklung) wird durch den Übergang zum postfordistischen Kapitalismus ... aber entscheidend akzentuiert und modifiziert. ... Abstrakt gesehen prägt die ‘Individualisierung’ das Leben einer als Single lebenden qualifizierten Informatikerin ebenso wie das eines illegalen Ausländers, der abends in den Kneipen Blumen oder Zeitungen verkauft. Die jeweiligen sozialen Chancen unterscheiden sich allerdings kraß ...“

Mit Schubert ('84) soll das soeben Ausgeführte noch einmal verallgemeinert werden. Er spricht (ebd. 64) vom „*vereinzelten einzelnen*“<sup>15</sup>, der sich (zwar) selbst gehört, dem es frei steht, „was er aus sich macht, *wie* und *wie bewußt* er die unterschiedlichen emotionalen und kognitiven Orientierungen und Erfahrungen aus seinen verschiedenen Lebens- und Tätigkeitzusammenhängen vereinheitlicht ...“ *Aber*, kann man mit Schubert fortfahren (ebd. 69): „Von *relevanten Entscheidungsprozessen* (Hervorhebg. M.O.), auch solchen, die die alltägliche Lebenstätigkeit und die individuellen, privaten Perspektiven des vereinzelt einzelnen unmittelbar betreffen, bleiben die Individuen *als Privatsubjekte* so gut wie ganz ausgeschlossen. (Erhalt des Arbeitsplatzes, Umweltgestaltung, Ausbildung der Kinder, Frage nach Krieg und Frieden etc.) Die Form der individuellen Identität verlangt von den Individuen individuelle Subjektivität ‘unter Bedingungen sozialstrukturell festgelegter umfassender Nichtsubjektivität’ (W.F. Haug). Insofern ist die Form der individuellen Identität ideologische Form, eine Form ‘ideologischer Subjektivität’ - so der Begriff *Haug*s für den ‘ideologischen Effekt imaginärer Subjekthaftigkeit unter Bedingungen realer Ausschließung von der Kontrolle der gesellschaftlichen Lebensbedingungen’. Dem vereinzelt einzelnen wird in der Form der individuellen Identität individuelle Verantwortung für sein Leben, die Übernahme von ‘Autorenschaft gegenüber dem eigenen Leben’ (Haug) zugemutet, wo er doch von relevanten Entscheidungen, die sein Leben betreffen als einzelner ausgeschlossen bleibt.“ – „So wie das selbst- und wirklichkeitsmächtige Privatsubjekt eine ideologische Fiktion darstellt, sind auch jene Ideale einer ausschließlich individuell verstandenen Freiheit und Selbstbestimmung ... ideologisch. Sie bleiben in der Vorstellung des isolierten, ich-eingeschlossenen ungesellschaftlichen Privatsubjekts befangen, dessen Freiheit nur als eine *von* der Gesellschaft denkbar ist. Der Widerspruch zwischen Ich und Nicht-Ich, zwischen Individuum und Gesellschaft, ... gerinnt zur abstrakten Gegenüberstellung von Gesellschaft und Individuum überhaupt“ (ebd., 61).

(4b) Noch ein Zweites kann mit Schubert verdeutlicht werden: Weil der ‘vereinzelt einzelne’ den genannten Spaltungen, Widersprüchen, Restriktionen, Zufälligkeiten als dauerhafte Quelle von Konflikten in seinem Alltagsleben ausgesetzt ist, kann sein ‘spontanes’ Sich-anheften an den Fremden / das Fremde — der/das das ‘ganz Andere’, möglicherweise ‘Authentischere’ zu repräsentieren scheint — die Funktion einer „*Entlastung*“ übernehmen. Und zwar einer Entlastung dem Zwang gegenüber, den die Form der individuellen Identität mit sich bringt, „... Entlastung von der Form der individuellen Identität selbst, (von) dem Zwang, ... sich stets vor sich selbst Rechenschaft abzulegen ... Solcher Zwang wird sich um so nachhaltiger Geltung verschaffen, je komplexer der Alltag jedes einzelnen sich darstellt und je mehr –

---

<sup>15</sup> Schubert (29) definiert den ‘vereinzelt einzelnen’ so: „Der einzelne findet eine fertige Welt vor ...; er erfährt sie ‘nicht nur *nicht* in der Perspektive gemeinschaftlicher Begründung’, sondern begreift sie ‘überhaupt nicht als Prozeß (...). Sie umschließt ihn fraglos, ist in diesem Sinne Um-Welt’ (Haug). ... Die Gesellschaft steht ihm als fertige ‘geschlossene’ gegenüber, in der er sich *als Individuum* seinen Platz erst - und immer wieder - erkämpfen muß ... . Er ist in diesem Sinne *vereinzelter einzelner*.“

abstrakte – Möglichkeiten sich ihm bieten. Entscheidend ist dabei allerdings nicht die Vielfalt der Möglichkeiten, sondern deren Abstraktheit: eben daß sie konkret kaum zu verwirklichen sind, obwohl sie als Möglichkeiten den einzelnen stets vor Augen stehen“ (Schubert, 73).<sup>16</sup>

Homuth (33 f.) sieht den vereinzelt einzelnen, und damit jeden von uns, mehr als Pragmatiker, der eigene Identitätspolitik betreibt, betreiben muß. „Die Offerte, auf dem Markt der multikulturellen Gesellschaft als Agent in eigener Sache aufzutreten und *als solcher* Anerkennung zu finden, impliziert die Subsumtion unserer Lebensführung unter das Prinzip der Äquivalenz.“ Unsere immateriellen Ressourcen zirkulieren nun als „Waren: zerlegt und zu Lebensstilelementen konfektioniert, kombinierbar, zum Verbrauch bestimmt, mediatisiert und austauschfähig“. Der ‘Fremde’ hat in diesem Kontext seinen Platz als „Lieferant bunter, ausgefallener Kulturgüter, (die) das Sortiment bereichern ...“ Kommunikatives Handeln ist „eher taktisch, selektiv und selbstbezüglich. Wir begegnen dem ‘Fremden’ ... mit beschränkter Rückkopplungserwartung ...“.<sup>17</sup> Mit anderen Worten: es geht uns kaum um den *konkreten* ‘Fremden’, vielmehr um Selbstdarstellung, letztendlich um Selbstbehauptung. Der multikulturelle Markt, von dem Homuth spricht, der sich über sein „pures Funktionieren“ legitimiert, funktioniert allerdings keineswegs von selbst. Er bedarf laufend Unterstützung von gesellschaftlichen „Normalisierungsinstitutionen“, die ihrerseits „*Identitätspolitik*“ in Form von institutionellen Reformen betreiben, wie z.B. im Bereich der Stadterneuerung, des Gesundheitswesens, des Justizsystems, des pädagogischen Bereiches etc. und natürlich auch der Ausländerpolitik (ebd. 37).

Im folgenden soll genau dieses thematisiert werden, wie nämlich die gesellschaftliche Öffentlichkeit auf Immigration, auf einwandernde Fremde reagiert(e). Vorher soll aber das bisher unter E Skizzierte knapp resümiert werden:

In dieser scheinbar kulturell so ‘reichen Lebenswelt’ (dieser ‘multiplen Reality’, diesem ‘explosiven Pluralismus’) gerät das (ehemals bevormundete) Individuum permanent unter Druck. Einen Platz in der Gesellschaft zu finden und ständig atemlos sichern zu müssen, absorbiert, als individuelle Selbstbehauptung, schon so

---

<sup>16</sup> Ein solches Bedürfnis nach Entlastung kann sich laut Schubert in sehr unterschiedlichen Formen äußern: in einem Bedürfnis nach Zerstreuung, die immer auch „Zerstreuung des Ich“ ist; im Verlangen nach einem Bruch mit der alltäglichen Identität; im Bedürfnis, zwanglos neue Identitäten an- und auszuprobieren; in einem gesteigerten Anonymitätsbedarf; in einem Bruch mit dem Alltag überhaupt, wofür der Rausch oder ‘Trip’ geeignet scheint. Kritisch vermerkt Schubert, daß sich nur im günstigsten Fall in solchen Zerstreuungen, Exkursionen noch etwas „einsammeln“ läßt, „lassen sich neue Erfahrungen machen, die eine individuelle Identität im Sinne der gesellschaftlichen Anforderungen bereichern und damit auch zur Entwicklung der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit des betreffenden Individuums beitragen“ (ebd. 74).

Unter dem Stichwort „Wirklichkeitsmodulation“ führt Prodoehl (187 ff.) die drei „modulierten Wirklichkeitsregionen“ Phantasiewelten, Spiele und Exkursionen als Refugien, Schutzräume bzw. Ausbruchssphären an, in denen die Individuen temporär vom Druck externer Konflikte entlastet sind.

<sup>17</sup> Übereinstimmungen mit Lipovetsky sind nicht zu übersehen.

viel Kräfte, daß solche zum Sich-dem-Fremden/Anderen-Öffnen kaum noch übrigbleiben und wenn, dann oftmals wiederum nur als Mittel zum Zweck eben der Selbstbehauptung. Das Individuum ist dennoch nicht gezwungen, sich anderen, auch angeblich Fremden gegenüber nur konkurrierend und abgrenzend zu verhalten, sozusagen in eigener Bornierung zu verharren, denn gleiche Bedürfnisse und Interessen und dieselben Probleme machen nicht wie selbstverständlich Halt vor angeblichen Schranken. (Aber dazu mehr unter E 8 und 10.)

*5 Der 'intervenierende', der sich einrichtende Fremde  
Kulturelle Differenz / Konkurrenz?*

(5a) Diese Schwierigkeiten des Individuums, sich an seinem gesellschaftlichen Ort nicht fremd zu fühlen, seinen eigenen Ort zu finden (siehe 2a,c), werden objektiv durch die bloße Anwesenheit von Fremden, die ja in jeder Gesellschaft leben, unwesentlich vergrößert. Der in die westliche Gesellschaft hereingerufene oder als politisch Verfolgter, Unterdrückter und/oder wirtschaftlich Unterdrückter hinein-flüchtende Fremde ist voll und ganz damit beschäftigt, seinen neuen Ort zu finden, sich einzurichten, zu 'integrieren', d.h. den soziokulturellen Umbruch zu bewältigen. Dieser Fremde 'interveniert' in der Einwanderungsgesellschaft (zur Freude des hiesigen Kapitals) allenfalls als Anbieter zusätzlicher billiger Arbeitskraft und nicht politisch, ökonomisch, kulturimperialistisch und, wenn es 'denn sein muß', militärisch, wie der Fremde aus dem Westen das z.B. in den nahöstlichen Gesellschaften praktiziert (vgl. C 4, 6).

Nun wird dennoch oft unterstellt, daß die Immigranten das gewachsene soziokulturelle und politische Gefüge der Einwanderungsgesellschaft (die sich in Deutschland als solche bisher offiziell nie definiert hat) durcheinander bringen. Von einer Konkurrenz der Immigranten mit der Masse der Inländer im sozialen, ökonomischen und politischen Bereich gesellschaftlicher Praxis kann allerdings *bislang* kaum gesprochen werden<sup>18</sup>, dafür sorgt schon die Ausländergesetzgebung, die den Immigranten die diesbezüglich selben Staatsbürgerrechte (verglichen mit dem 'deutschen' Staatsbürger) vorenthält und die Hürden für eine Einbürgerung mit dem Insistieren auf „Integrationsfähigkeit und –willigkeit“ sehr hoch türmt (vgl. D 8) und eine doppelte Staatsbürgerschaft nicht zuläßt. Mit anderen Worten: Dort, wo die wesentlichen Probleme und Differenzen in der Gesellschaft liegen, also nicht im Kulturellen, kann der 'Ausländer' als Konkurrent kaum auftreten, auch wenn in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit mit diesem Pseudoargument hantiert wird und (auch deshalb) mancher Einheimische sich der Konkurrenz subjektiv gewiß ist.

(5b) So wird denn auch im öffentlichen Diskurs stärker auf die ethnisch-kulturellen Differenzen zwischen 'den' Ausländern und 'den' Deutschen abgehoben, und die

---

<sup>18</sup> Zur Frage ob das zukünftig in Deutschland so bleiben wird vgl. unter E 6b.

Frage, die in diesem Zusammenhang gleich gestellt wird, wieviel Zuwanderer unsere Gesellschaft verkraften kann ist zumeist jene danach, wieviel kulturelle Differenz unsere Gesellschaft verträgt. Mit kultureller Differenz wird hier etwas anderes unterstellt als alltagsweltliche, soziokulturelle Vielfalt: Weil nämlich die Immigranten einer fremden Ethnie zuzuordnen sind, ist ihre Kultur eine ganz andere als die hiesige und nur als in sich geschlossener, als unveränderlicher 'kultureller Gleichklang' vorstellbar.

Diese Art der Gegenüberstellung verführt dazu, auch die soziokulturelle Mannigfaltigkeit des Einwanderungslandes zu unterschlagen. — Mit dem Hinweis, daß ein Großteil der Immigranten nicht umstandslos bereit ist, auf seine kulturellen Besonderheiten zu verzichten, wird darauf abgehoben, daß es etwas kulturell Unvermittelbares, 'an sich' natürlich Gleichwertiges, zwischen 'In-' und 'Aus'ländern gäbe. Nicht nur die Neo-Rechte entwickelt Bedrohungs- und Konkurrenzszenarien und spricht von Kulturkampf, davon, daß „wir nicht zur Aufgabe unserer eigenen Wertvorstellungen bereit sind“ (Schiffer). In diesem Zusammenhang folgen meist Hinweise auf Aktivitäten dogmatisch islamischer Gruppen auch in den Einwanderungsländern Westeuropas. Dabei wird so getan, als ob der islamische Fundamentalismus die Stabilität dieser Länder bedrohen könnte (vgl. C 7).

Den Immigranten wird von vornherein ein Traditionalismus unterstellt und unterschlagen, daß der Verfall soziokultureller Selbstverständlichkeiten für sie wenigstens gleichgroße Zumutung (und Chance) bedeutet wie für Inländer. Oder anders formuliert: Hinsichtlich den Zumutungen der Moderne — auf dem 'Markt der Möglichkeiten' selbst für die eigene Biografie verantwortlich zu sein, eigene Sinnhaftigkeit herzustellen —, und diese erreichen den Immigranten nicht erst in seinem Einwanderungsland (vgl. C 4a, C 6), muß ihm gleichermaßen wie den Einheimischen Indifferenz zugestanden werden. Die Identitätsproblematik der Minderheitsangehörigen, so wurde oben schon (unter B 3a) Auernheimer zitiert, „unterscheidet sich strukturell *nicht* von der ... ihrer ZeitgenossInnen in modernen Gesellschaften. Nur die *Inhalte* und *Bedingungen* ihrer Identitätsarbeit sind *teilweise spezifischer Art*“ (Hervorhebg. M.O.). Daß in dem Prozeß der Verarbeitung strukturell neuer gesellschaftlicher Situationen, der soziokulturellen Neuordnung der einzelne und gesellschaftliche Gruppen auf tradierte Bestände gemeinsamer sozialer und politischer Erfahrungen, die in Sprache und Kultur objektiviert sind, zurückgreifen, sich daran ggfs. klammern, gilt ebenso wieder für Immigranten und Einheimische.

### *6 Immigrantenkultur, - kunst als Teil der Einwanderungsgesellschaft*

Daß ein Großteil der Immigranten nicht 'umstandslos' auf ethnisch-kulturell Eigenes verzichtet, verweist darauf, daß Immigranten sich einem Assimilationszwang widersetzen. Impliziert dieser doch die Vorschrift, welches ihr Ort in der neuen Gesellschaft ist und vor allem, wie sie ihre soziokulturelle Selbstzuordnung, -verortung vorzunehmen haben. Das von ihnen 'mitgebrachte' und vor allem das sich in der

Einwanderungsgesellschaft entwickelte kulturell Eigenständige soll im Selbstverständnis der Immigranten nicht in der/die Privatsphäre verbannt bleiben bzw. werden, kann es auch gar nicht. Da Immigrantenkultur in Auseinandersetzung mit der hiesigen Kultur, mit der alltagsweltlichen, soziokulturellen Vielfalt entstanden und somit Teil derselben (geworden) ist, bedroht sie diese auch nicht. Immigrantenkultur tritt insofern als 'Konkurrentin' auf, als sie die alltagsweltliche Vielfalt, das soziokulturelle Pluriversum der Einwanderungsgesellschaft noch vergrößert.

Wichtig für die IK-Päd. ist ihre Auseinandersetzung mit der Immigrantenkunst (bildende Kunst, Literatur, Film, Musik). Diese ist entschieden mehr eine 'operative', eine in Gesellschaftsprozesse eingreifende, als die westliche, die den systemischen Eigenbereich der Kunst stärker betont. Operative Künstler, Schriftsteller etc. begleiten mit ihren je verschiedenen Mitteln die Prozesse der Auseinandersetzung der Immigranten in und mit der neuen fremden Gesellschaft. Dabei zeigt Immigrantenkunst Widersprüche der Einwanderungsgesellschaft auf. Allerdings thematisiert Immigrantenkunst in Deutschland immer noch zu sehr den 'Kulturschock' der ersten Einwanderergeneration und die oben angesprochenen 'Zumutungen der Moderne' (für alle Einwanderer und Einheimische) zu wenig. Deutlich wird das z.B., wenn man den in Deutschland produzierten Film „40 m<sup>2</sup> Deutschland“ mit dem cinema-du-buer-Film „Tee im Harem des Archimedes“ vergleicht oder den 'Gastarbeiter'rundfunk in Deutschland mit dem Radiosender der maghrebischen Einwanderer in Frankreich. Die Fixierung auf das Herkunftsland, die Herkunftskultur, oder was dafür gehalten wird, ist bei der größten Immigrantengruppe in Deutschland, der türkischen, bis heute immer noch groß, wobei die Fremdethnisierung durch Deutsche diese ethnisch-kulturelle Selbstverortung mitproduziert (vgl. B 2b, c, B 3).

Die Muttersprache als Erstsprache ist natürlich *das* Medium der jeweiligen Immigrantenkultur bzw. -kunst, neben der Zweitsprache Deutsch als allgemeiner Verkehrssprache. Die alltagskulturellen Praxen der Immigranten sorgen allein schon für eine Anwesenheit der Muttersprache(n) im öffentlichen Raum der Einwanderergesellschaft, auch wenn letztere versucht, das 'Recht auf Muttersprache' (bezogen auf Immigranten) in die Privatsphäre zu verbannen. Es gibt wohl kein Einwanderungsland, wo Einwanderer bereit sind, ihre Muttersprache aufzugeben, hieße das doch für sie, wie oben betont, auf soziokulturelle Selbstzuordnung weitestgehend zu verzichten. In dem Prozeß der selbstbestimmten soziokulturellen Neuordnung der Immigranten formt sich die Muttersprache zu einer neuen Sprache. Wenn man werten will, kann man bezogen auf die Sprache des Herkunftslandes sagen, sie verengt und erweitert sich zugleich.

7 (Im)Migration: *Wer kam bzw. kommt warum und wie reagiert(e) die Einwan-*

*derungsgesellschaft?*<sup>19</sup>

(7a) Nicht wenigen Immigranten, die in den letzten dreißig Jahren nach Deutschland bzw. in das EG-Europa gekommen sind, um unter Aufbietung aller finanziellen und kulturellen Ressourcen hier ‘ihr Glück’ zu machen, gelang bzw. gelingt in der zweiten, wenigstens in der dritten Generation ein kleiner sozialer Aufstieg, trotz der Integrationshürden, die die westeuropäischen Einwanderungsländer errichtet haben (vgl. E 4a)<sup>20</sup>. In Deutschland erwirtschaften die 7% nichtdeutschen Arbeitskräfte heute 10% des Bruttoinlandsproduktes bzw. 8% des Bruttosozialproduktes und zahlen, obwohl sie vergleichsweise mehr Arbeitslose stellen als die einheimischen, weit mehr in die Systeme der sozialen Sicherung ein, als sie ihnen entnehmen. Die soziale Integration der ausländischen Bevölkerung ist (bzw. war) in Deutschland (bis 1989) vergleichsweise relativ hoch, trotz rechtlicher und politischer Benachteiligung oder Marginalisierung der Immigranten, was immer auch zu sozialen Benachteiligungen führt. Die Arbeitsimmigranten aus den EG-Mittelmeerländern, aus Jugoslawien und mehr und mehr aus der Türkei waren mit ihren Familienangehörigen (letztere ab Ende der 70er Jahre) halt da und wurden von der einheimischen Bevölkerung im großen und ganzen wenigstens geduldet. Duldung schloß jedoch nicht aus, daß diese ethnisch-kulturellen Minderheiten schon in den 80er Jahren diskriminierenden und rassistischen Anwürfen von Teilen der westdeutschen Bevölkerung, staatlichen und nichtstaatlichen Institutionen und aus Politikermund aller etablierten Parteien und der Neo-Rechten ausgesetzt waren. Und dies, obwohl die Arbeits(im)-migranten fast ausnahmslos in weniger qualifizierten Arbeitsplätzen in Industrie, im Baugewerbe und im Dienstleistungsbereich eingesetzt wurden. Wenigstens bis hinunter zur einheimischen unteren Mittelschicht bestand objektiv kein Anlaß, die Konkurrenz der eingewanderten Arbeitskräfte zu fürchten.

Diese relative soziale Integration der Immigranten gelang in der alten Bundesrepublik, obwohl die Politik der Regierungen vor allem durch kurzfristige Gesichtspunkte der Arbeitskräftebeschaffung geprägt wurde und eine langfristige Planung für einen Daueraufenthalt der Migranten (‘Gastarbeiter’ plus Familienangehörige) völlig fehlte<sup>21</sup>. Als bedingt durch die Umstrukturierung der Weltwirtschaft Ende der 70er Jahre das ‘universale’ Projekt Wohlfahrtsstaat in der BRD in die Krise kam und auch hierzulande die Zeit der Vollbeschäftigung zu Ende ging, wurden ausländische Arbeitskräfte nicht mehr angeworben. Es wurden im Gegenteil „Rückkehrprämien“ offeriert. Lediglich der Zuzug von („deutschbültigen“) Aus- und Übersiedlern, die uns „emotional“ oder „moralisch“ „nahe stehen“ (so der nordrheinwestfälische Innenminister Schnoor), wurde gestattet. Das Unwort ‘Asylant’ tauchte bereits Mitte

---

<sup>19</sup> Zu den Ausführungen der Abschnitte 6a, b vgl. Castles; Proklaredaktion; Hein, Wolfgang: Der Umbruch der 80er Jahre — entwicklungstheoretische Herausforderung für das neue Jahrzehnt, in: *Peripherie* 39/40, S. 176 – 195.

<sup>20</sup> So mein Tenor 1993 - heute bin ich mit der Formulierung „gelingt ihnen“ alles andere als sicher. Vgl. die für die nahe Zukunft von Immigrantenkindern und -jugendlichen folgenschwere Frage und Antwort von Bremer/Gestring unten unter E 14.

<sup>21</sup> Welche kümmerlichen Bildungsmaßnahmen staatliche Institutionen für Immigrantenkinder und -jugendliche entwickelten, vgl. dazu Anhang I G 3, Originalseite 75 f.

der 80iger Jahre auf, und schon vor der konservativen Wende 1983 war vom „vollen Boot“, von „Ausländerschwemme und Asylantenflut“ die Rede. So sprach z.B. der sozialdemokratische Landeschulrat von West-Berlin von der „schleichenden Landnahme durch die Türken in Berlin“.

(7b) Spätestens gegen Ende der 80er Jahre wurde deutlich, daß die Vertiefung der Kluft zwischen den Lebensbedingungen in den Ländern der sogenannten III. Welt und den industriekapitalistischen Metropolen zu einer erheblichen Beschleunigung von Migrationswellen führen würde<sup>22</sup>. — Die im Zuge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert ‘überschüssige’ europäische Bevölkerung hatte die Möglichkeit, in die Siedlungskolonien der beiden Amerikas, Afrikas und Australiens als ‘Wirtschaftsflüchtlinge’ auszuweichen. Man kann fragen, inwieweit die Industrialisierung bzw. Modernisierung Europas ohne diese Emigration breiter Teile der Bevölkerung weniger glatt oder gänzlich anders verlaufen wäre. Wenn man also den Ländern der III. und II. Welt empfiehlt, von West-„Europa zu lernen“, müßten sie ermuntert werden, einen Großteil ihrer Bevölkerung abzuschieben. — Hinzu kam 1989/90 mit dem politischen und wirtschaftlichen Zusammenbruch der II. Welt die Öffnung der Grenzen zu den Völkern des Ostens, mit der Konsequenz für das vereinigte Deutschland, die Oder-Neiße-Grenze als west-mittel-europäischen Rio Grande zu erhalten.

Das ureigenste Interesse des metropolitanen Staates / Kapitals ist es, im Zusammenhang mit der zunehmenden Entwicklung der internationalen Arbeitsteilung die Mobilität des Kapitals durchzusetzen, die transnationale Mobilität der Arbeitskraft hingegen nur in gewissen Grenzen zuzulassen. (Im)migrationsprozesse dürfen nur in dem Umfang ‘spontan’ sein, wie man ein gewisses Quantum billiger, unqualifizierter Arbeitskräfte in den Metropolen gebrauchen und verbrauchen kann, ohne die bestehenden Strukturen sozialer Kompromisse erheblich zu gefährden (Untergrabung der Tarifverträge, erhöhte Kosten für Systeme der sozialen Sicherheit). Hinzu kommt, daß der postfordistische Kapitalismus in Westeuropa mittel- und langfristig hunderttausende von einwandernden Arbeitskräften pro Jahr zusätzlich brauchen wird, u.a. schon aus demographischen Gründen. Allerdings müssen diese (Im)-Migranten qualifizierte oder schnell hoch zu qualifizierende, risikobereite und flexible Menschen sein, die staatliche Institutionen und die Industrie sich selbst aussuchen wollen<sup>23</sup>. Mit anderen Worten: Qualifizierte Arbeitsmigranten bereichern

---

<sup>22</sup> Nach Hein (190) hat die zukünftig zu erwartende erhebliche Verstärkung der Migrationsströme folgende Gründe: a) die genannte wachsende Polarisierung in den Lebensbedingungen „hier“ und „dort“, b) die immer besser werdende weltweite Information über die unterschiedlichen Lebenschancen, c) die besseren Transportmöglichkeiten, d) verschlechternde ökologische Bedingungen und/oder Bevölkerungswachstum und e) das Interesse der Industrieländer an — wenn auch begrenzten Zahlen — von fast beliebig ausbeutbaren, weil illegalen Arbeitskräften.

<sup>23</sup> Die verheerenden Folgen dieses brain drains für die Auswanderungsländer lassen sich wohl nicht einmal quantifizieren. Zu einem solchen Versuch vgl. Sabet, Hafez: Die Schuld des Nordens — Der 50-*Billionen-Coup*, Horizonte Verlag Bad König 1991, S. 62 – 82.

die westlichen Einwanderungsländer, billige, unqualifizierte eines gewissen Quantums ebenso, illegale Armutsmigranten und politische Flüchtlinge stellen nur eine Belastung dar. Die Hereinnahme qualifizierter ausländischer Fachkräfte hat allerdings ebenfalls einen Nachteil: sie können als Konkurrenten auf dem Qualifikations- und Arbeitsmarkt schnell auch bei den liberalen Mittelschichten jede Begeisterung über 'multikulturelle Vielfalt' und die alltagspraktischen Konsequenzen ethnischer 'Durchmischung' beenden.

Besonders vor diesem (unter E 7b knapp angerissenen) Hintergrund muß die schon Ende der 80er Jahre von den deutschen Konservativen losgetretene Neuthematisierung der Ausländerpolitik gesehen werden und im Jahre 2 der deutschen Einheit jene des Asylrechts, beides flankiert mit rassistischen Definitionen (man denke an Wörter wie die oben (7a) genannten und an „Belastungsrenze“, „Durchrassung“) und Halb- und Unwahrheiten, die Progrome förder(te)n<sup>24</sup>. Parallel zu dieser Neuthematisierung wurde in der Öffentlichkeit ein ethnischer und demographischer Diskurs etabliert. Bei letzterem ging und geht es darum, allzu starken Verwerfungen der organischen demographischen Zusammensetzung der Bevölkerung vorzubeugen und auf Wissenspraktiken zurückzugreifen, die versuchen, „die Entwicklung einer ausgewogenen Bevölkerungsstruktur nicht liberal dem Marktprozeß bzw. dem rational planenden 'privaten' Elternpaar selbst zu überlassen, sondern bevölkerungspolitisch aktiv selbst einzugreifen“<sup>25</sup>.

Wie bekannt gelang es den Konservativen, die Asylpolitik zu dem politischen Thema schlechthin zu machen und zusammen mit der liberalen und sozialdemokratischen Führung das Grundrecht auf Asyl auszuhöhlen, ja abzuschaffen. Die sogenannte 'demokratische Mitte' hat mit ihrem polit-populären Extremismus eine nationale Einheitsfront von ganz 'rechts' bis hin zu Teilen der linken Sozialdemokratie zustande gebracht<sup>26</sup> und täuscht eine produktive neue Migrationspolitik, die

---

<sup>24</sup> Die Masse der Halb- und Unwahrheiten allein über die Zahlenverhältnisse der Asylsuchenden, der Zuwanderer, die die Bundesregierung bzw. die Regierungsparteien in die Öffentlichkeit bringen, macht es hier unmöglich, darauf näher einzugehen. Vgl. z.B.: Gustav-Heinemann-Initiative: Unrichtige Darstellung fördert Progrome, in FR 13.11.92, S. 7; das. Trittin, Jürgen: Die Rechte will eine andere Republik.

Um nur drei Beispiele zu geben: 1. Die Zahl der in der alten BRD lebenden Ausländer ist in den letzten 10 Jahren kaum angestiegen: 1980 = 4,45 Mio., 1985 = 4,38 Mio., 1990 = 4,85 Mio. = 7,7% (neue Bundesländer 1990 = 1,2% Ausländer). Von wachsenden Fluten, die den überfüllten Luxusliner Deutschland zum Kentern bringen sollen, kann also keine Rede sein. Denn: 2. 1990 wanderten 590 000 Menschen ein, 545 000 verließen aber auch die Bundesrepublik. 3. Die in Deutschland geborenen 'AusländerInnen tauchen, im Gegensatz zu denen in Frankreich, in der Ausländerstatistik auf.

<sup>25</sup> Demirovic, S. 50. — Mit Wissenspraktiken sind neben der Soziologie (und ihrer Form der statistischen Beobachtung) und Ökonomie besonders solche wie Bevölkerungswissenschaft, Sozialhygiene, -medizin gemeint. — Der Autor fährt fort: „In allen diesen Wissensformen war und ist der Übergang zum Rassismus fließend, der verspricht, den Prozeß entschieden und mit rigiden Definitionen ... und Mitteln ... steuern zu können. Es ist die freie politische Verfügung über große Menschenmassen ...“ (ebd.).

<sup>26</sup> Vgl. Hirsch, Joachim: Deutscher Herbst und Görg, Christoph: Das Neue Deutschland, beide Artikel in: *links* 12'92, S. 5 – 9.

Zur Sozialgeschichte des Asylrechts in Europa (von 1789 bis heute) siehe Noiriël, Girard 1994: Die Tyrannei des Nationalen. Lüneburg.

die Situation in den Ein- und Auswanderungsländern und die internationale Solidarität berücksichtigt, nur vor. Ein politisch ganzheitliches Konzept von Einwanderung und Integration ist nach wie vor nicht in Sicht. Dieses müßte nach Leggewie als „Paket-Lösung“ folgende Aspekte beinhalten: 1. Die Ersetzung des Ausländerrechts durch ein Niederlassungsrecht für die inländische Bevölkerung mit ausländischem Paß, 2. die Regelung künftiger Einwanderungsströme, 3. die Einstellung auf die völlig neue Qualität der Flüchtlingsproblematik, 4. die Einbürgerungserleichterung bzw. –garantie (die Immigranten, die hierzulande geboren sind oder sich fünf Jahre in Deutschland aufgehalten haben, damit zu „Vollbürgern“ mit allen Rechten und Pflichten aufwertet (vgl. hier D 8) und 5. ein ausreichender Schutz ethnischer, kultureller und religiöser Minderheiten und „eine wirksame, strafrechtlich bewehrte Vorkehrung gegen Diskriminierungen und Haßverbrechen, wie wir sie gegenwärtig erleben“.<sup>27</sup> Bezogen auf den 4. Aspekt verweist Leggewie auf einen wichtigen Punkt, *daß nämlich Einwanderungsland dasjenige wirklich ist, welches „aus Fremden Bürger macht, auch wenn sie auf ihre Herkunft und kulturelle Differenz Wert legen.* Der Zugang zum Staatsbürgerstatus wäre nicht, wie bisher, an deutsches Interesse gebunden, also kein Gnadenrecht mehr, das ausgeschlagen werden kann, wo laut Einbürgerungsrichtlinien kein ‘wertvoller Zuwachs’ für die deutsche Volksgemeinschaft vermutet wird. Einbürgerung steht am Ende der Lebenslügen — auf beiden Seiten” (Hervorhebg. M.O.).

---

Zum Stichwort „demokratische Mitte“ vermerkt Jaschke: „Wenn wir von der ‘Mitte’ als Zentrum der Macht sprechen, bedarf es einer Vergegenwärtigung, worin diese besteht. Sie läßt sich am ehesten beschreiben als ein mit Sanktionsmacht ausgestalteter Statthalter, Anwender und Kontrolleur von politischen und gesellschaftlich-konventionellen *Normen*: Die ‘Mitte’ definiert, was gelten soll und was nicht, sie setzt die Maßstäbe kollektiver Orientierung und sorgt über eine Vielzahl von Institutionen (Familie, Schule, Kirchen, politischen Institutionen) für deren Einhaltung. Meine Hypothese lautet: *Ausgrenzung* und *Integration* sind die dominierenden Umgangsformen der ‘Mitte’ mit den Rändern, der politischen Mehrheitskultur mit den politischen Minderheiten und Subkulturen, der großen Parteien mit den kleinen, des demokratischen Verfassungsstaats mit dem politischen Extremismus. Die politische Mitte als Zentrum der politischen und gesellschaftlichen *Macht* impliziert die Ausübung differenzierter Techniken der Herrschaft. Die ‘Mitte’ ist, weil sie am Fortbestehen der Herrschaftsverhältnisse interessiert ist, strukturkonservativ: Sie ist bestrebt, die Ränder in die Schranken zu verweisen und ihnen die Teilhabe an der Mitte streitig zu machen. Alle Überlegungen darüber, was denn die politische und gesellschaftliche ‘Mitte’ sei, dürfen das Verhältnis der Mehrheit und Minderheit und das darin eingebettete Herrschaftsverhältnis nicht vernachlässigen. Lobpreisungen der ‘Mitte’, die auf Augenmaß, Kompromißbereitschaft, praktische Vernunft und Reformfähigkeit hinweisen, sind deshalb nur die halbe Wahrheit: Sie übersehen die Herrschaftsfunktionen der ‘Mitte’ gegenüber den Rändern.” Jaschke, Hans-Gerd: Politische Richtungsbegriffe im Wandel: Neue Linke, Neue Rechte — Gibt es auch eine Neue Mitte? In: Guggenberger, Bernd / Hansen, Klaus (Hg.): Die Mitte — Vermessungen in Politik und Kultur, Opladen 1992, S. 55 – 73, S. 60.

<sup>27</sup> Leggewie, Claus: Multi-Kulti — Schlachtfeld oder halbwegs erträgliche Lebensform. In FR 29.1.93.

## 8 Chancen gemeinsamen Handelns, gemeinsamer Praxis im öffentlichen Raum

(8a) Die wachsende innere Fremdheit in der sozio(multi)-kulturellen Gesellschaft, die es auch jenseits ethnisch-kultureller Beziehungen gibt, kann durch solche künstlich kollektiven, 'hegemonialen' Konstrukte (demokratische Mitte) nicht einmal innerhalb ihrer selbst aufgehoben werden. Im Gegenteil: ein pseudo-einheitsstiftendes Band dieser Art hebt die Vereinzelung des einzelnen und die verschiedenen konkurrierenden Varianten der Lebensweisen nur scheinbar auf, es schafft nur regressiv 'neue' Formen der Vergemeinschaftung der Individuen (vgl. E 2a, D 5c, d). Solche Formen kollektive Identität zu stiften, verschenken darüber hinaus Möglichkeiten, das auch bei uns längst unausweichliche Zusammenleben verschiedener soziokultureller Gruppen und Gemeinschaften bewußt zu gestalten. Dies hieße, *mit der Konkurrenz der verschiedenen Varianten der Lebensweise, mit ihren Beständen sozusagen zu rechnen und positiv auszugehen von einem Begriff „einer sozialen Identität, in der sich die Menschen arbeitend aufeinander beziehen in der Bearbeitung ihrer Lebenswirklichkeit“*.<sup>28</sup> Mit anderen Worten: Nicht nur die Belastungen und Zumutungen der ausdifferenzierten 'modernen' Gesellschaften gerieten ins Blickfeld, sondern auch ihre *Chancen*. Bezogen auf das Individuum bedeuten die Hinweise auf Chancen und auf den Begriff sozialer Identität, daß es nicht darin aufgehen muß, bornierter vereinzelter einzelner, nur auf sich selbst verwiesen zu sein, zu bleiben.<sup>29</sup> Zwar ist für den vereinzelter einzelnen — mit seiner immer nur beschränkten Thematisierungskapazität — die offene Welt von Möglichkeiten eingeschränkt, allerdings geht es auch gar nicht darum, alle möglichen Lebensformen, -welten zu besetzen. Es geht vielmehr darum, Vorurteile gegenüber dem Fremden — im doppelten Sinne des Wortes —, durch *differenziertere Kenntnisse* zu ersetzen.

(8b) Das oben angesprochene Nebeneinander-her-leben der vielfältigen sozio(multi)kulturellen Gruppen, Gemeinschaften in unserer Gesellschaft, kann nicht nur durch eine gemeinsame Bearbeitung der Lebenswirklichkeit, durch gemeinsames Handeln, bewußtes Gestalten, Begreifen von gesellschaftlichen Teilbereichen aufgebrochen werden, sondern wird es in der Alltagspraxis manchenorts bereits. Es gibt genügend Beispiele bewußten gemeinsamen Arbeitens und Lernens, wo abstrakte Forderungen nach Toleranz, eindringliche Apelle an Empathie (beide eh kontraproduktiv) längst überflüssig geworden sind. In einigen multi-ethnisch-kulturellen Stadtquartieren — wo Immigranten mit ihren Familien teilweise bis zu 40% der ansässigen Bevölkerung ausmachen, wie z.B. im östlichen Berlin-Kreuzberg, in bestimmten Stadtteilen Frankfurts und im Ballungsgebiet Rhein-Ruhr — haben BewohnerInnen seit Jahren ein Infrastruktur geschaffen, die den sozialen und kulturellen Bedürfnissen und Interessen aller entgegenkommt. Das tagtägliche ge-

<sup>28</sup> Creydt '92b, 55.

<sup>29</sup> Creydt ebd. (10) schreibt: „Das Individuum ist in der bürgerlichen Gesellschaft noch mehr auf sich als Individuum verwiesen, als dies aus dem gesellschaftsunspezifischen Unterschied von Individuum und Gesellschaft sein müßte.“

meinsame Ringen um die Verbesserung der Infrastruktur, initiiert von miteinander vernetzten Initiativen, kann als *interkulturelle Alltagspraxis* bezeichnet werden, die sich bei immer vorhandenen unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Lebensformen, -stilen selbstverständlich nicht konfliktfrei entfaltet.<sup>30</sup> Gemeinsame Interessenartikulation und -durchsetzung an einem konkreten Ort schafft aber Solidarität und baut (künstliche) Konkurrenz untereinander und vor allem ethnische Fremd- und Selbstzuschreibung ab. So kann solidarischer und kommunikativer Widerstand gegen Tendenzen einer „Bürokratisierung und Verrechtlichung der Lebenswelt“ (Habermas) freigesetzt werden. Das überschaubare Lokale eignet sich zudem als Ort direkter demokratischer Regulation nicht nur, vielfältigen Lebensstilen, -formen Raum zu geben, sondern verwurzelt die Individuen ein gutes Stück weit in einer *geteilten Lebenswelt*. Das stärkt Solidarität, denn sie ist immer dann besonders lebendig, wenn sie zusätzlich zur rationalen Einsicht (Gemeinsamkeit der Interessen) starke Wurzeln in einer solchen Lebenswelt hat.

Ein so gestaltetes Quartier, eine so gestaltete Lebenswelt bietet günstige Voraussetzungen dafür, *den anderen als konkretes Individuum* mit denselben / den gleichen Interessen und Bedürfnissen, Problemen, in seinem Glück bzw. Unglück *zu erfahren*. *Das Ethnisch-Kulturelle muß gegenüber der Freiheit des einzelnen nicht mehr überbetont, die Fremdheit des anderen nicht mehr überschätzt werden.*

Nun mag man einwenden, solche „multikulturellen Nischen“ mögen an bestimmten Orten mit viel Engagement, Kraft und auch Geld zu etablieren sein und halbwegs funktionieren, wenigstens soziale Befriedung, befriedetes Zusammenleben erreichen, übertragbar auf andere, auf das ganze Gemeinwesen sei das so leicht nicht. Letzteres soll hier keineswegs vorschnell behauptet und zusätzlich darauf verwiesen werden, daß Immigration immer integrative Maßnahmen nach sich zieht, die auch Geld kosten (die deutsche Sprache lernen, Beratung der sozialen Eingewöhnung, zusätzlicher Wohnraum etc.). Möglichkeiten kollektiver Lern- und Arbeitsprozesse — spezieller: die einer gemeinsamen, öffentlichen ‘gemischten’ Kultur, einer offenen dialogischen Kulturpraxis, die mehr ist als eine bloße additive Multikulturalität — werden sinnvollerweise in einer Gesellschaft, die als bloße Ansammlung einzelner Individuen/Gruppen erscheint, immer im Rahmen eines überschaubaren Lokalen erprobt, und zwar gerade oft dort, wo sich die sozialen Probleme bis zum Himmel türmen. Das schließt eine Übertragbarkeit auf andere Orte/Gemeinwesen, die strukturell ja ähnliche Voraussetzungen aufweisen, nicht aus. Notwendigerweise, kann man ergänzen, denn erst eine gemeinsame, öffentliche gemischte Kultur erlaubt es den sozialen, kulturellen und ethnischen Minderheiten, sich der Repression und Diskriminierung (durch Institutionen, einzelne und Gruppen der Mehrheitsgesellschaft) zu erwehren. — Nicht zufällig war und ist im „Deutschen Herbst '92“ nicht von offenem Fremdenhaß und rassistischen Pogromen in den oben genannten Quartieren zu berichten.

---

<sup>30</sup> Zur Praxis in Berlin-Kreuzberg SO 36 vgl. den neu aufgelegten Reader Verein SO 36 E.V. (Hg.): ...außer man tut es! Bd. 1 Kreuzberg Abgeschrieben, Aufgestanden, Bd. 2 Kreuzberg im Umbruch, Berlin 2. Auflage 1990.

### 9 Zwischenbemerkung

War in den vorhergehenden Abschnitten (E1 bis 8) explizit kaum von IK-Päd. die Rede, so sind die skizzierten Inhaltsschwerpunkte dennoch wesentlicher Teil einer Programmatik der IK-Päd., sie bilden sozusagen die allgemeinen Ausgangspunkte, den strukturellen Rahmen. Dieser setzt normativen Bestimmungen der IK-Päd. Grenzen. Manch hehre Absicht der IK-Päd., manch erhobener moralischer Zeigefinger, sich doch das kulturell Andersartige kreativ und kritisch anzueignen, um sich selbst zu bereichern und das Eigene eigentlich erst zu entdecken, müssen zumindest relativiert werden, gerade auch, um realistische Möglichkeiten zu entdecken, zu entwickeln (siehe E 8a: mit den Beständen rechnen, sie ausschöpfen). Hinzu kommt, daß insbesondere die Initiatoren und Organisatoren von interkulturellen Lernprozessen sich selbst vergewissern müssen, in welcher Form sie die 'soziokulturelle Vielfalt', die wachsende innere Fremdheit in der sozio-(multi)kulturellen Gesellschaft, die 'Zumutungen der Moderne' öffentlich und privat verarbeiten.<sup>31</sup> In diesem offenen Terrain ist jeder Lernender und Lehrender zugleich, wenn er sich denn befremden lassen will.

### 10 Interkulturelle Bildung und Erziehung als Lern- und Arbeitsprinzip einer 'offenen Schule'

Was bedeutet das bisher (hier unter E) Ausgeführte für die Programmatik einer interkulturellen schulischen Bildung und Erziehung? Ihr kann es nicht um ein abstraktes wechselseitiges In-Beziehung-Setzen von Kulturen gehen, das wäre weder ein pädagogisches Programm noch ergebe das eine sinnvolle pädagogische Praxis, eher schon eine 'inszenierte Multikulturalität'. Es bleibt unklar, was in Beziehung gesetzt werden soll, wenn so allgemein von Kulturen die Rede ist (vgl. E 5b). Im Lernort Schule sollten aber vorfindliche Weltbilder und eingespielte Lebensformen der konkreten Subjekte, der SchülerInnen ihren Raum und ihre Zeit erhalten. Voraussetzung dazu ist allerdings, daß Schule mehr ist als eine formale Bildungseinrichtung, eine Lernanstalt, also Lebens-, Freizeit- und Lern-/Arbeitsraum für

---

<sup>31</sup> Auernheimer ('98, 105) drückt das in einem neuen Aufsatz so aus: „Will interkulturelle Erziehung sich nicht Naivität vorwerfen lassen und tatsächlich zu einer shake-hands-philosophy verkommen, die ungewollt sozioökonomische Konflikte verschleiern hilft, muß sie sich der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Grenzen vergewissern. Die Alltagserfahrungen, die die Subjekte innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen machen, sind unter Umständen lern-wirksamer als alle pädagogischen Bemühungen, selbst da, wo es, was selten ist, pädagogischen Institutionen gelingt, partiell eine Gegenwelt zu arrangieren. Das Leben unter den gegebenen Systembedingungen zeitigt seine Sozialisierungseffekte, und das gilt auch für das pädagogische Personal selbst. Dazu kommen die Deutungsangebote der Medien und der Politiker für die Weltwahrnehmung“ (Hervorhebg. M.O.).

Kinder und Jugendliche verschiedener sozio-ethnisch-kultureller Herkunft. Nur eine Schule, die den administrativen Rahmen der Lernprozesse zugunsten didaktischer Konzeptionen auflöst, die von den Sozialisationsprozessen her argumentieren und für die der Einbezug der Erfahrungsbestände der SchülerInnen als strukturelles Moment für Formen des Lernens überhaupt selbstverständlich ist (etc., vgl. Anhang I, G 1,2)<sup>32</sup>, erfüllt die Voraussetzung und reglementiert nicht direkt bzw. indirekt das Einbringen unterschiedlicher sozio-ethnisch-kultureller Erfahrungsmuster. In einem solchen Erfahrungsraum nehmen alle Beteiligten (schon vor Ort) wahr und erkennen, daß andere Menschen andere eingespielte Interpretations- und Handlungsmuster besitzen, daß sie ihr Leben auch anders führen können, als man es selber tut. Mit anderen Worten: Schule ignoriert nicht die sozio-kulturelle(n) Vielfalt / Differenzen (in) der Gesellschaft. Als Teil der Gesellschaft kann sie das auch gar nicht, sie bildet die Vielfalt, die Differenzen, und wie in der Gesellschaft damit umgegangen wird, immer ab, selbst wenn sie dies zu ignorieren versucht.

Organisiert Schule Lernprozesse so, daß die ethnisch-kulturell und soziokulturell bedingten Denk-, Handlungs- und Verhaltensmuster bewußt einbezogen werden, heißt das natürlich nicht, daß diese Prozesse bruchlos, konfliktfrei und harmonisch ablaufen, gerade bei Kindern und Jugendlichen, die noch keine lebensgeschichtliche Identität gefunden haben. Die in den Prozessen steckende(n) Chancen und Offenheit — hinzu kommt, daß Jugendliche dazu neigen, die Traditionen, in welchen sie aufgewachsen sind, zu kritisieren und mit dem Fremden, worauf sie neugierig sind, den Wert des Eigenen zu relativieren — darf Schule aber nicht verschenken. Sie muß sich fragen, wie diese genutzt werden können, um die Bildung einer starren Ich- und ethnischen Identität zu verhindern, die Herausbildung einer sozialen Identität zu unterstützen. Dazu hat Schule auf einen lernzielfixierten Unterricht zugunsten einer

---

<sup>32</sup> Die Kurzthesen bzw. „Richtungswerte“ des Anhangs G 1 — Vorüberlegungen zu einer stadtteilorientierten Modellschule — sind Extrakte einer Diskussion, die in den 70er Jahren unter Reformpädagogen geführt wurde. (Um das mit einigen Schlaglichtern und Namen zu verdeutlichen: Negt/Kluge, Wellendorf, Rumpf, Hentig; offenes Curriculum, Erfahrungslernen, Selbstregulierung, Selbstorganisation von Lernprozessen.) Obwohl in einigen (zu) wenigen Projekten diese Reformvorhaben erprobt wurden, wurden diese Ende der 70er und besonders Anfang der 80er Jahre nach der politischen Wende allerdings abgebrochen, was zu einem durchverwalteten Schulbetrieb und zu einer Verödung des schulischen Lebens geführt hat. — Auf den Hinweis und die Frage: „In einigen Kommentaren aus Anlaß der Morde von Mölln wurde, auch von kritischen, linken Intellektuellen, die mangelnde oder fehlgelaufene Erziehung der gewalttätigen Jugendlichen in den Mittelpunkt gerückt. Oder, wie es einige konservative Kommentatoren zuspitzen: geht heute die ‘Saat von 68’ auf?“ antwortet Negt: „Ich kann nicht abstreiten, daß vieles an Orientierungslosigkeit bei diesen jungen Leuten auch ein Ergebnis der letzten, zehn-, fünfzehn Jahre ist. Aber in einem ganz anderen Sinne, wie es von Konservativen vorgebracht wird. Was heute aufgeht ist nicht die Saat einer Erziehung der Selbstregulierung von '68, sondern das Ergebnis einer abgebrochenen und zerstörerisch wirkenden Halb-Reform. Ausgetragene Reformen bedeuten für mich, daß Ansätze, die es ... gegeben hat, die Autonomie- und Urteilsfähigkeit der Menschen so bestärken, daß der gesellschaftliche Irrationalismus nur die Ausnahme bleibt. Die schulischen Institutionen menschenfreundlicher zu gestalten, ist durch die Rationalisierung, die dann diese Schulobjekte erfuhren, versandet.“ (Aus: „Es ist eine Dämmerstimmung in der Kultur“ — Ein Gespräch mit Oskar Negt über Gewalt, die Abwicklung der DDR und den Widerstand der Gesellschaft, in FR 9.2.93.)

Prozeßhaftigkeit des (sozialen) Lernens im Rahmen von projektorientiertem (fachübergreifenden, produktorientierten) Unterricht zu verzichten (vgl. wieder Anhang G 1, hauptsächlich den Abschnitt Lernformen). Besonders unter dieser Voraussetzung veränderter Lernformen kann sich soziale bzw. sozio-kulturelle Phantasie der SchülerInnen entwickeln; die oft geforderte 'interkulturelle Anreicherung' der klassischen Unterrichtsfächer reicht dazu nicht aus. (Hinweise zu Lerninhalten siehe unten.)

Öffnet sich Schule nicht nur wie skizziert intern, sondern der kommunalen Umwelt gegenüber, begreift sie sich als (infrastrukturellen) Teil des Lokalen, dann macht sie sich offen für einen wesentlichen überschaubaren Teil des(r) öffentlichen Diskurses / politischen Praxis. Sie ist mittendrin im interessenorientierten Ringen um die Gestaltung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse direkt vor Ort, sie kann an ihr nicht nur teilnehmen, mitverändern und eingreifen, sondern sollte dies auch: eben kompetent Parteiergreifen im Rahmen einer soziokulturellen und politischen Interessenvielfalt. (Näheres hierzu vgl. im Anhang G 3 die (Original-)Seite 77 und besonders S. 79 unten – 81 oben). Durch eine solche *stadtteilorientierte Praxis* hat Schule, vernetzt mit Infrastruktureinrichtungen und Stadtteilinitiativen wie diese keinen Mangel an gemeinsamen Gegenständen und Entwicklungshorizonten, die über sozio-ethnisch/kulturelle 'Differenzen' hinweg eine vertrauensvolle Perspektivenverschränkung ermöglichen (vgl. E 7). — Um ein Beispiel zu geben: Die (im Anhang G 3) vorgestellte „Kiezscheule“ in Berlin-Kreuzberg SO 36 hat sich mehrfach in soziale und politische Kampagnen in ihrem Stadtteil eingeklinkt, wie z.B. bei der Aufhebung der Mietpreisbindung in Berlin, bei der Gestaltung des Freizeitparks Görlitzer Bahnhof (inklusive der Frage, ob auf diesem Gelände eine Moschee erbaut werden sollte), Verkehrsberuhigung wo?, Forderung nach einem (wenigsten) kommunale Wahlrecht für Kreuzberger ohne deutschem Paß etc. — Das Lokal-Besondere muß nicht im Lokal-Bornierten steckenbleiben. Zum einen gilt es, das Allgemeine im Lokal-Besonderen zu finden, zum anderen kann man über den Tellerrand des Lokalen blicken, indem kontrastierend andere Stadtteile, Gemeinwesen als Lern- bzw. Arbeitsorte miteinbezogen werden.<sup>33</sup> So können SchülerInnen beispielsweise die Wohn-, Arbeitsstrukturen, Verkehrsverhältnisse ihres Stadtteils mit denen anderer vergleichen. Schulen verschiedener Stadtteile, Städte, ja Länder / „Kulturkreise“ können Partnerschaften aufbauen. Diese müssen so organisiert sein, daß die je verschiedenen Bedingungen der Lebensweisen und –formen mit ihren Denk- und Handlungsmustern deutlich werden (vgl. Anhang G 3, Originalseite S. 73 f.: Schulpartnerschaft Ankara-Yenimahalle — Berlin-Kreuzberg<sup>34</sup>).

---

<sup>33</sup> Der „Verein zur Förderung von Community Education (Comed e.V.)“ propagiert seit einigen Jahren auch in Deutschland „Lernen vor Ort / gemeinwesenorientiertes Lernen“ mit Erfolg. Inzwischen gibt es in allen (alten und zwei neuen) Bundesländern Schulen, die nach diesem Ansatz arbeiten. Neben vielfältigen Publikationen, die Comed herausgegeben hat, erscheint inzwischen die „Zeitschrift für Community Education NaSch“.

<sup>34</sup> Vgl. desgleichen das Arbeitsmaterial von Anhang H, das direkt oder indirekt im Zusammenhang mit der Schulpartnerschaft mit der türkischen Schule steht; die „Kiezscheule“ betreibt weitere Partnerschaften mit einer Schule in Dänemark und einer in Großbritannien.

Um hier nicht ein Idyll zu malen: Sich der kommunalen Umwelt zu öffnen bietet Schule nicht nur die Zusammenarbeit, Vernetzung mit Selbsthilfegruppen oder themenzentrierten sozialen Bewegungen, in der sich hochmotivierte und –informierte BürgerInnen solidarisch für ihre lebensweltlichen Belange einsetzen, sondern konfrontiert Schule heute zudem mit fundamentalistischen und gewalttätigen Handlungs- und Denkformen, mit rechtsextremen Milieus und Gemeinschaftsbildungen. Die oben (unter E 2) angesprochenen Verarbeitungsformen der soziokulturellen Vielfalt (mit den ‘Zumutungen der Moderne’ fertigwerden), nämlich Verschanzung und besonders Bereichsabgrenzung, müssen sich nicht nur auf das einzelne Individuum beziehen und können durchaus Gewalt als Mittel zur Abgrenzung und eigenen bzw. kollektiven Konturierung einschließen. Die Gesellschaft zerfällt nicht nur in ‘individualisierte Individuen’, sie zerfällt in Clans, Cliques, Sekten und Banden / street’gangs’.<sup>35</sup> Daß sich ein Teil der Jugendlichen und schon Kinder in diesem „Helldunkel der Halböffentlichkeit“, in dieser Erlebnis- und „action“-welt bewegen, weiß jede(r) LehrerIn, die/der die Alltagsaktivitäten ihrer/seiner SchülerInnen auch nur ein wenig kennt und einen kurzen Blick auf Graffiti an Häuserwänden des Stadtteils wirft.<sup>36</sup> Angesprochen auf ihre Aktivitäten räumen SchülerInnen diese ein, allerdings mit der Gegenfrage: Schule und „meine ‘Gang’“, meine Clique ... was haben die miteinander zu tun?

Der Begriff „Gang“ (siehe Farin / Seidel-Pielen) war bezogen auf die Bandenbildung von Jugendlichen in Berlin-Kreuzberg immer schon ein überzogener. Heute gibt es hier, wie in anderen Berliner Bezirken, zwar „subkulturelle Reviere“<sup>37</sup> (Jähner, 127), die Angriffslust wuchert allerdings, „aus den großen Gruppen und großen Feindbildern entbunden, *kleinteilig und namenlos* im Alltag der Jugendlichen fort. (...) Symptomatisch für die ... Rivalitäten und selbst-/zerstörerischen Aggressionen ist die ... massive Gewalt von Arabern, Türken, Kurden untereinander“, ja innerhalb einer ethnischen Gruppierung (ebd. 128, Hervorhebg. M.O.). Die Delinquenz bei Jugendlichen und Heranwachsenden ist inzwischen auf dem Weg zur „Armutskriminalität“: Die ‘feinen’, kleinen ‘Unterschiede’ (Markenklamotten und andere Objekte der Begierde) werden zu ganz großen. An Anerkennung in einer ‘Arbeitsgesellschaft’ orientiert, „die ihnen Integration und Aufstieg nicht mehr bieten

---

<sup>35</sup> Vgl. Heins, Volker: Krise des Fordismus und parapolitische Phänomene, in: Diss-Texte Nr. 20, Duisburg 1993, S. 71 – 83, S. 78 ff.

<sup>36</sup> Siehe Farin, Klaus / Seidel-Pielen, Eberhard: Krieg in den Städten, Jugendgangs in Deutschland, Berlin 1991. Siehe in unserem Zusammenhang besonders das Kapitel: Multikulturelle Streetgangs, S. 18 – 45. — Türkische und gemischt deutsch-türkische Jugend’gangs’ aus Berlin-Kreuzberg SO 36 gaben schon vor ’89 (rechtsextremen) Skins aus Berlin Neukölln — in Kreuzberg gab/gibt es sie nicht — die Ehre, sie als Feinde zu behandeln; die Kreuzberger brauchten diese, um sich nicht untereinander die Feindschaft zu erklären. Unmittelbar nach der Maueröffnung wurde jeder gleichaltriger ‘Ossi’ als ‘Rassist’ zum Feind erklärt und ihm bedeutet, daß er in Kreuzberg nichts zu suchen hätte.

<sup>37</sup> Jähner (128) verweist darauf, daß sich heute die administrativ geeinte Stadt Berlin subkulturell ihrer „stabilen Dreiteilung“ annähert: „das Lokalkolorit des Westens wird von den Migranten, das des Ostens von Faschos eingefärbt; Autonome haben sich in Mitte und Prenzlauer Berg an die eingesessene Szene und die dort umherschweifende jüngste Bohème der ganzen Stadt assimiliert“.

kann, klagen unterprivilegierte Jugendliche quer durch die Szenen den Schaden, den sie in einer sozial rückschrittlichen 'Wirtschaftsgesellschaft' nehmen, durch selbstorganisierte Entschädigungen in der 'Erlebnisgesellschaft' ein.“ 'Action' ist angesagt, man ist 'geil auf Gewalt', die Weg und Ziel der Selbstverwirklichung ist. Selbstbehauptungskulte von unterprivilegierten Jugendlichen verwischen den „*Unterschied von Ernst und Spiel*“. „Den 'Kick' gibt das Erlebnis von Dominanz und Unterwerfung – in einer Zwischenzone von Bereicherungsabsicht und üblem Scherz, auf den man sich herausreden kann: zum *Gang-* das *Gangstaspiel*“ (ebd. 130 f.). Und wenn dann noch die Medien der *action* die nötige öffentliche Aufmerksamkeit schenken bzw. Anerkennung liefern ... umso besser! — All dem entgegenzusteuern hat die Politik den Zeitpunkt längst verpaßt. „Sozialarbeiter, die den nicht existierenden *gangs* dennoch das Wort reden, wechseln, mutlos geworden an der eigenen Profession, über zur Ghettofaszination,“ (ebd. 135) oder, so könnte man ergänzen, treten die Flucht an bzw. verbarrikadieren sich mit ihrem Stammklientel. Wie LehrerInnen (Kreuzbergs), wie die Institution Schule seit Mitte der 90er Jahre auf diese 'Action-Welt', die natürlich nicht vor den Schultoren endet, reagieren, dazu unten unter E 14.

Zu (interkulturellen) Arbeitsmaterialien, die im Rahmen des stadtteil- und partnerschaftsbezogenen Arbeitens speziell entwickelt werden müssen, kommt das gesamte vorhandene Lehrbuch- und Lernmaterial (ausgehend von den Lehrplänen) über fremde Kulturen und Im-Migrationsprozesse hinzu. Die Vermittlung von Wissen über andere Kulturen findet in der Schule laufend statt. Genau gefragt werden muß aber, *was* über andere Kulturen gelehrt/gelernt wird, welche Bilder und Vorstellungen sich bei den SchülerInnen aufbauen, aufgebaut werden. Immer noch werden außerwestliche Kulturen zu oft als starre und weniger in ihrer Entwicklung dargestellt (zu welchen Projektionen bezogen auf die Immigranten das führen kann, vgl. 11 a – c), Kulturelles wird als Eigenbereich vom Sozio-Ökonomischen und Politischen getrennt, nicht mit diesen vermittelt. Der Gebrauchswert der besagten Materialien ist jedoch, um es vorsichtig zu formulieren, in vielen Fällen besonders deshalb äußerst fragwürdig, weil diese Materialien mit ihren impliziten Lernzielen immer noch euro- bzw. ethnozentriert und in Teilen rassistisch gepolt sind. So wird Lehr- und Lernmaterial nach wie vor unter der leitenden Fragestellung aufbereitet, was die verschiedenartigsten Kulturen früher und heute zum '(r)evolutionären Fortschritt der Menschheit' beigetragen haben; wobei klar ist, wie dieser definiert wird und wer wann und wo den entscheidenden Beitrag zu diesem geleistet hat.<sup>38</sup> (Interkulturelle) Bildung und Erziehung hingegen sollte sich bewußt sein und SchülerInnen bewußt machen: Gerade auch angesichts dessen, daß die evolutionären Errungenschaften der 'modernen' industriekapitalistischen Gesellschaften / Metropolen davon zehren, daß sie *nicht* weltweit ausgedehnt werden können — was allein schon aus ökologischen Gründen nicht geht —, ist „Lernen von fremden Kulturen nicht mehr bildungsbürgerlicher Luxus, sondern überlebensnotwendig geworden“.<sup>39</sup>

<sup>38</sup> Vgl. den gesamten Teil C und hier besonders die Abschnitte C 2b/c, C 6a – c und C 8.

<sup>39</sup> Schöfthaler 1985, S. 345; vgl. die Thesen von Amin unter C 6b und den Abschnitt 6 c.

Das kurz zu den Lerninhalten Ausgeführte führt zu der Frage, ob es überhaupt einer speziellen interkulturellen Bildung und Erziehung bedarf, 'Interkulturelles' nicht vielmehr Teil der politischen Bildung und des sozialen Lernens ist. Selbst diese beiden gehen nicht, sollten es jedenfalls nicht, im Politik- und Sozialkundeunterricht auf, wie er in der Stundentafel zu finden ist. Und in der Tat, wie es nicht heißen kann: am Mittwoch in der dritten Stunde wird über drängende (tages-)politische Fragen/Probleme diskutiert, gearbeitet, so auch nicht: am Freitag in der zweiten Unterrichtsstunde 'werden wir interkulturell'. Interkulturelle, — als angesichts des manifesten Neorassismus antirassistische — Bildung und Erziehung, wie politisches und soziales Lernen, sind allesamt als Lern- und Arbeitsprinzipien zu verstehen, die das Handeln in den verschiedenen Lernbereichen der Schule permanent leiten sollen und damit fächerintegrierenden bzw. -übergreifenden Charakter haben. Interkulturelle Bildung und Erziehung wird so lange als zusätzliches Lern- und Arbeitsprinzip existieren müssen, wie die Gesellschaft und die Politik mit den(m) Fremden ihre Probleme haben werden oder anders formuliert: bis folgende Fragen von Kristeva (11) bejaht werden können: „Ist es möglich, daß der 'Fremde' ... in der modernen Gesellschaft verschwindet? (...) Können wir innerlich, subjektiv mit den anderen, können wir die anderen (er)leben? Ohne Ächtung, aber auch ohne Nivellierung?“

In den nachfolgenden Abschnitten 11 – 13 soll auf spezielle Gefahren, Möglichkeiten und Notwendigkeiten für die Programmatik einer IK-Päd. und besonders für die Bildungs- und Erziehungspraxis verwiesen werden.

### *11 Überbetonung von ethnischen und/oder kulturellen Differenzen: 'zwei Welten', Bilder von Fremden*

(a) IK-Päd. muß sich fragen, inwieweit die von ihr allzuoft definierte pädagogische Situation von 'zwei Welten', die sich gegenüberstehen, überhaupt zutreffend ist. Denn, das läuft letztlich auf eine binäre Zuordnung: 'normaler Deutscher oder nicht' hinaus.

(b) Es besteht die Gefahr, daß Unterrichtskonzepte 'Bilder von Fremden' der Deutschen transportieren, z.B. das Türkeibild der Deutschen, das 'Menschenbild' des Koran, die soziale und kulturelle Mannigfaltigkeit sozusagen auf ein dichotomes Weltbild reduziert wird; außer-'westliche' Kulturen als starre, feststehende Einheiten gesehen werden, nicht als flüssige, sich wandelnde Gesamtsysteme.

(c) IK-Päd. darf Kultur nicht auf ein normatives Schema verkürzen, sozusagen als „Ensemble von Vorstellungen, Denkweisen und anderen Wissenstypen in historisch standartisierter Form“.<sup>40</sup> Kultur muß vielmehr als selbstreflexives System begriffen werden.

---

<sup>40</sup> Hamburger 1991, S. 320.

(d) (IK)-Päd. hat davon auszugehen, daß jedes Individuum über verschiedene „operante Kulturen“ verfügt. Sie darf die Individuen nicht zur Anpassung und Generalisierung ihrer operanten Kulturen unter einem einzigen fremdbestimmten Modell zwingen.<sup>41</sup>

(e) Die pädagogische Disziplin steht bei der Verwendung der Kategorie ‘Ethnizität’ in der „Versuchung der Reifizierung (Vergegenständlichung, Verdinglichung) und Ontologisierung“: Aus dem ethnischen „wir“ wird schnell das „latent feindselige ‘wir und sie’“.<sup>42</sup> Eine „Dauerthematization ethnischer Differenzen“ (Überdehnung des Ethnischen, Überbestimmung von Ethnizität) in der IK-Päd., sowie ein „ethnischer Bekenntniszwang“, gefährden bzw. verhindern, SchülerInnen fremder Nationalität als Individuen zu behandeln.<sup>43</sup>

(f) Es besteht die Gefahr, den Immigrantenkindern und –jugendlichen die (legitimen und wichtigen) Fragen: ‘Wer sind wir? Woher kommen wir, und warum sind wir/unsere Eltern hierhergekommen?’ allein mit Ethnizitätskategorien (zu) beantworten (zu lassen). Migration muß hingegen begriffen werden als Teilmoment einer Globalisierung der kapitalistischen Produktion und ihrer Arbeitsverhältnisse (Weltarbeitsmarkt, siehe E 9). — Die Immigrantenkinder wissen, daß der Zweck der Immigration in der Lieferung billiger Arbeitskräfte für unattraktive Arbeitsplätze liegt.

(g) IK-Päd. unterliegt allzuoft der generellen Gefahr, durch Überbetonung der kulturellen Differenz (zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichen Pässen) die SchülerInnen in eine nationale Identität ‘einzuweisen, gar einzuschließen’, bzw. Minderheitenkollektive zu erzeugen, ggfs. bis hin zur Selbststigmatisierung oder Fremdethnisierung durch deutsche SchülerInnen.

*12 Lern- und Lebensgeschichte des einzelnen Lernsubjekts. Soziale Identität eines ‘modernen Individuums’. Erfahrungsabgestützte Aufklärung. Angebote. ‘Expansive Lerngründe’*

(a) IK-Päd. hat zuerst einmal abzuheben auf die Lern- und Lebensgeschichte jedes einzelnen Lernsubjekts, jenseits der Nationalitäten- bzw. ethnischen Zugehörigkeit. Dabei hat die IK-Päd. Konzepte zu entwickeln, die in Form von Angeboten es den SchülerInnen ermöglicht, sich die eigene Lebensgeschichte bewußt zu machen. Bei Immigrantenkindern und –jugendlichen ist die Lebensgeschichte (oft noch) Teil der

---

<sup>41</sup> Ebd.

<sup>42</sup> Dittrich/Radtke (S. 32) zitieren Hamburger.

<sup>43</sup> Ebd., S. 34 f.

Migrationsgeschichte: ‘Ankommen’ und Etablieren in der Fremde (= Umbrüche in der Lern- und Lebensgeschichte).

(b) IK-Päd. ist (und muß) Reaktion (sein) auf die Situation des kulturellen Umbruchs, auf Brüche in der sozialisatorischen Entwicklung der Immigrantenkinder und –jugendlichen (andere Formen der kognitiven Vergesellschaftung, Brüche in der sprachlogischen Entwicklung und damit Weltbildkonstitution).

(c) Warum ist es wichtig, daß sich Immigrantenkinder und –jugendliche mit der Herkunftskultur, mit dem Herkunftsland (ihrer Eltern) auseinandersetzen?

Für die Kinder und Kindeskinde von Einwanderern muß es unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen (d.h. trotz (Bildungs- und Erziehungs-)Institutionen und alltagsweltlichen Toleranzen, die hierzulande auf Assimilation gepolt sind) Ziel sein, mit einer ‘neuen kulturellen Synthese’ die Identitätsfrage befriedigend für sich selbst zu lösen. Bei dieser kulturellen Neubildung sind vielfältige individuelle Lösungen möglich. Letztlich ist das die Aufgabe des je einzelnen, Teil seiner Identitätsarbeit, so bedeutsam dafür die Unterstützung durch peer groups, durch die Einwandererkolonie und besonders durch pädagogische Institutionen sein mag.<sup>44</sup> Wie unter D 7 schon betont, ist es die Aufgabe der schulischen und außerschulischen Bildung und Erziehung, die aufgegebene Neuorientierung von jugendlichen Immigranten zu begleiten und zu unterstützen. Solche Sozialisationshilfen setzen selbstverständlich Kenntnisse über Verläufe der sozialisatorischen und kognitiven Entwicklung voraus, ebenso detaillierte Kenntnisse der Herkunftskultur, wie auch eine Zusammenarbeit mit Pädagogen aus den Herkunftsländern. Zu einer bewußten kulturellen Neubildung trägt bei, daß die SchülerInnen erfahren, wie weit sie von ihrer Herkunftskultur entfernt sind, inwieweit sich das Herkunftsland soziokulturell, sozio-ökonomisch und politisch vom Einwanderungsland heute unterscheidet, d.h. inwieweit es sich vom Herkunftsland der (Groß-)Eltern unterscheidet. (Vgl. das interkulturelle Projekt einer Schulpartnerschaft zwischen einer Schule in Berlin und einer in Ankara, Anhang G 3.<sup>45</sup>)

(d) (IK-)Päd. hat über das unter 12 a – c Ausgeführte hinaus die Besonderheiten zu thematisieren, die Jugendliche jenseits ihrer Nationalität teilen.

Haben die Unterschiede in den Erfahrungen, die ‘ausländische’ Kinder und Jugendliche (auch in der zweiten und dritten Generation) im Vergleich mit den deutschen machen, ihre Besonderheiten in den traditionalistischen Wurzeln des Herkunftslandes, der Herkunftskultur? Für Lenhardt (2, 208) ist für ihre *soziale Identität* entscheidend, daß sie Nachkommen von Arbeitern sind, den Status von Minderheitsangehörigen haben und vor allem SchülerInnen in formalen Bildungseinrichtungen sind.

---

<sup>44</sup> Vgl. Auernheimer, S. 130.

<sup>45</sup> Vgl. außerdem meine Auswertung (1997) der Türkeireiseprojekte, darin besonders S. 67, S. 79 ff.

So muß sich IK-Päd. fragen, ob nicht letztere Rolle den Immigrantenkindern und – jugendlichen die soziale Identität eines ‘modernen Individuums’, wie den deutschen SchülerInnen verleiht.<sup>46</sup> Lenhardt betont, daß im Vergleich mit diesen sozialstrukturellen Merkmalen der Schülerrolle die Inhalte der Curricula nur eine geringe Bedeutung haben. Der Charakter von Fachwissen und dessen Struktur sei nicht deutsch oder (z.B.) türkisch, sondern Reflex bürokratischer Verhältnisse.

— Vgl. zu diesen Fragen und Thesen E 10 (und wiederum den Anhang G 1), wo auf die Defizite ‘formaler Bildungseinrichtungen’ verwiesen wird.

(e) Interkulturelles Lernen muß bezogen auf Inhalte und Lernformen so organisiert sein, daß es Vorurteile gegenüber dem ‘Fremden’ durch differenziertere Kenntnisse ersetzt, wobei reine Aufklärung durch eine *erfahrungsabgestützte* — „die nur im Erleben selbst wirksam zu werden scheint“ (Heitmeyer zitiert nach Homuth, 24) — zu ergänzen, zu erweitern wäre. Die Chance der IK-Päd. liegt darin, *neue Erfahrungsmöglichkeiten* anzubieten, nicht mehr, aber auch nicht weniger (vgl. Schubert, hier G 2).

Öffnet sich Schule in bezug auf ihre räumliche Begrenzung, also ihrem (in fast allen innerstädtischen Ballungsgebieten multikulturellen, -ethnischen) ‘Kiez’, Stadtteil gegenüber, dann etabliert sie Lernen im Lebensalltag selbst, ermöglicht ‘Echterfahrung’, betreibt also mit anderen Worten erfahrungsabgestützte Aufklärung. — Zudem kann ein möglicher Boomerang-Effekt vermieden werden, daß nämlich durch eine schulische Über-Didaktisierung Aufklärung von SchülerInnen etwa so verarbeitet wird, daß sich Vorurteile eher noch verstärken. — So findet eine „Auseinandersetzung über Fremdsein / Anderssein“ fast zwangsläufig statt und es stellen sich die Fragen, „welche Vorteile, welche *Chancen* ... in interkulturellen Begegnungen (liegen, und) *warum* ... *immer zuerst nach dem Trennenden*, dem Negativen *geguckt (wird)?*“<sup>47</sup> (Hervorhebg. M.O.) Man kann, so könnte man allgemein hinzufügen, die *Differenz* – die soziale, kulturelle, ethnische, schichten- und geschlechtsspezifische etc. – *so stark machen*, daß das konkrete Individuum dahinter verschwindet. Individualität reduziert sich dann auf: Arbeitslose/r-, Heterosexuelle/r-sein, Türke/in-, Deutsche/r-sein, weiblichen/männlichen Geschlechts-sein, Behinderte/r-sein etc.

(f) Reiseprojekte in Herkunftsländer ‘ausländischer’ SchülerInnen bzw. Jugendaustausch, Begegnungsprogramme (vgl. G 3) ermöglichen sicher ‘Echterfahrung’ par excellence. Damit ist jedoch nicht quasi gewährleistet, daß unterwegs oder bei Begegnungen gemachte Erfahrungen Auswirkungen auf die Einstellungen der Beteiligten zum gemeinsamen Alltag, zum Zusammenleben der verschiedenen

---

<sup>46</sup> In der genannten Auswertung habe ich dazu, bezogen auf Jugendliche türkischer Herkunft, vermerkt (79 f.): Die hier geborenen und aufgewachsenen Jugendlichen „orientieren sich ... an den gesellschaftlichen Werten der hiesigen Gesellschaft. Dazu zählen die Orientierung an schulischer und beruflicher Bildung, ... an den Statussymbolen der Gesellschaft“ (Bremer/Gestring, siehe hier unten unter E 14) und vor allem *das Wissen darüber, daß man ganz aus sich heraus, auf sich gestellt sein Leben zu führen und es als offenen Prozeß zu gestalten hat.*

<sup>47</sup> AG *Er-Fahren* 1997, abgedruckt in: Zehn Jahre Türkeireiseprojekte, S. 244.

soziokulturellen und ethnischen Gruppen in Deutschland / Berlin haben. Einstellungen bauen sich über lange Zeiträume im Alltag auf und werden und können gar nicht von heute auf morgen umgepolt werden, auch und gerade nicht von Unternehmungen, die sich vom Alltagsleben stark abheben (vgl. die Abschnitte 4 e) und f) meiner Auswertung 'Zehn Jahre Türkeireiseprojekte'). Interkulturelles Lernen läßt sich so einfach nicht arrangieren,<sup>48</sup> interkulturelle Projekte haben immer den Charakter eines Angebots: 'entdeckend' sowohl den jeweiligen neuen, fremden Weltausschnitt (z.B. das anatolische Dorf oder der großstädtische Alltag in der Türkei) kennenzulernen, als auch sich selbst darin zu erfahren. Es obliegt dem einzelnen, *ob er dieses Angebot annimmt* (ebd. 44 f.).

(g) „Lernen geschieht immer in der *ersten Person* und jede(r) braucht einen *Grund* zum Lernen. Er läßt sich nur vom Subjektstandpunkt des Betroffenen aus konzeptualisieren. ... Die Aufgabe des interkulturellen Pädagogen wäre es demnach, entweder ein Lernproblem des Betroffenen aufzugreifen oder ihm ein Lernproblem so einsichtig zu machen, daß es motiviert von dem Betroffenen übernommen werden kann“ (Held, 121; Hervorhebg. M.O.).<sup>49</sup>

„Mit der gesellschaftlichen Entwicklung entstehen für viele (Einheimische wie Nicht-Einheimische) 'kulturelle Überschneidungssituationen', die für die eigene Lebensgestaltung wichtig sein können. Sobald jemand einsieht, daß er/sie 'interkulturelle Kompetenz' braucht, um solche Situationen befriedigend zu gestalten, hat er ein Motiv für interkulturelles Lernen ('*expansiver Lerngrund*') und wird sich eventuell sogar selbst um die Teilnahme an interkulturellen Lernprogrammen bemühen“ (ebd.).

*13 Keine Sonderbehandlung, -pädagogik für Immigrantenkinder und -jugendliche, keine Ausrichtung bzw. Einengung auf bestimmte nationale Kulturen, Kultur'kreise'*

(a) E 12 a – c bedeutet nicht, daß IK-Päd. Immigrantenkinder und -jugendlichen eine Sonderbehandlung zukommen läßt, sie als Sondergruppe situiert (vgl. den gesamten Punkt E 10). Pädagogik würde so eine ethnische Identitätspolitik fortschreiben, die die häßliche Dialektik in Gang setzt „Meine Andersartigkeit ist legitimer als deine, meine Minderheit ist ...“ (vgl. Ostendorf 852, der auf die Folgen

---

<sup>48</sup> Interkulturelles Lernen kann man, wie Lernen überhaupt, *nicht verordnen*, erzwingen, den Jugendlichen *überstülpen* – im besten Fall unterstützen – nach dem Motto: 'Nun laßt Euch 'mal schön befremden, ergreift die Chance der *Bereicherung*'. In unserer '(post-)modernen Gesellschaft des Spektakels, des ständig Neuen, Sensationellen' – das 'anatolische Dorf als 6-Tages-Kick' – geht das so einfach schon gar nicht (ebd. 43). Vgl. außerdem Held 1998, S. 119.

<sup>49</sup> Held fährt fort: „Erst wenn z.B. ein Jugendlicher eingesehen hat, daß er seine Probleme nicht lösen kann durch Schuldzuweisungen an Ausländer, sondern daß er dazu mit Ausländern zusammenarbeiten müßte, hat er einen Grund zum interkulturellen Lernen.“

ethnischer Minderheitenprogramme in den USA verweist). IK-Päd. ist alles andere als eine (Ausländer-)Sonderpädagogik, sie hat als Adressaten alle 'in' und 'aus'ländischen SchülerInnen.

(b) Obwohl schon durch den Begriff eigentlich selbstverständlich, sei es dennoch betont, daß (IK-)Päd. auf keinen Fall national, bezogen auf eine nationale Kultur ausgerichtet sein darf. Eine national betonte Bildung und Erziehung wird schnell zu einer nationalistischen und schöpft dann aus einem Fundus von Mythen, den der Nationalismus zu seiner eigenen Stützung braucht (vgl. Anderson, B. 1988). Verzicht auf nationale Ausrichtung meint nicht, daß nationale Kulturen in ihrer Entstehung und Entwicklung nicht Bildungsthemen sein können und sollen.

Immigrantenlehrkräfte neigen manchmal dazu, ihre pädagogischen Programme rein national auszurichten, indem z.B. unkritisch auf Lehr- und Lernprogramme aus dem Heimatland zurückgegriffen oder die amtliche Regierungspolitik vorbehaltlos verteidigt und propagiert wird. So fällt es kemalistisch (-nationalistisch) erzogenen und ausgebildeten LehrerInnen aus der Türkei schwer, zur Minderheitenpolitik der türkischen Regierung (en) (z.B. gegenüber der kurdischen Minderheit) einen kritischen Standpunkt einzunehmen.

Genausowenig wie IK-Päd. am Nationalen orientierte Curricula zu entwickeln hat, so ebenso 'kulturkreis'-separate. Europäische Kinder und Jugendliche brauchen keine eurozentrische Erziehung, schwarze Kinder keine afrozentrische und türkische keine turkophile.

#### *14 Versperrte Zukunft für Kinder und Jugendliche der zweiten und dritten Einwanderergeneration? Ohnmächtige Bildungsinstitutionen?*

In einem letzten Großabschnitt sollen (a) die sich heute (1998) immer deutlicher abzeichnenden desaströsen Folgen eines fehlenden politisch-ganzheitlichen Konzepts von Einwanderung und Integration zur Sprache gebracht werden, besonders in Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen der zweiten und inzwischen schon dritten Einwanderergeneration. Daran wird (b) die Frage angeschlossen, wie ohnmächtig Schule ist bzw. sich macht, soziale und kulturelle Ausgrenzungen dieser zukünftigen Erwachsenen zu verhindern oder wenigstens abzumildern.

*(a) Sind Kinder und Jugendliche türkischer (und anderer ausländischer) Herkunft wenn nicht schon heute, so gewiß aber morgen besonderer Teil einer 'Urban Underclass'? (Kurzexkurs)*

In Anschluß an die us-amerikanische Debatte über die 'Urban Underclass' stellen Bremer / Gestring (1997) vier Kriterien für eine Definition der Underclass auf: 1. Die Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt, 2. die räumliche Ausgrenzung durch Segregation, 3. die Kumulation von Benachteiligungen und 4. die individuelle Reproduktion der Ausgrenzung, wobei für sie die ersten beiden die zentralen sind. In Anknüpfung an

die genannten Kriterien diskutieren Bremer/Gestring sodann die These, „daß sich die Herausbildung einer Underclass in der Bundesrepublik am ehesten bei der ausländischen Wohnbevölkerung zeigen müßte, ... (denn) in der Ausländerforschung gelten sie als Verarmungs- und Ausgrenzungsprozessen besonders gefährdete Gruppe“.

Unter der Überschrift (1) *Zur Situation von AusländerInnen auf dem Arbeitsmarkt* machen sie folgende Ausführungen:

Im Produktionssektor sind AusländerInnen noch Anfang der 90er Jahre zu 43% als un- und angelernte Arbeitende tätig (entsprechender Anteil der Deutschen = 12%). Bei den Beschäftigten türkischer Herkunft beträgt der Anteil sogar 68%. Zu den modernen Dienstleistungen haben AusländerInnen kaum Zugang, auch die als 'integriert' geltende zweite Generation nicht.

„Durch den wirtschaftlichen Strukturwandel (Abnahme der Bedeutung des Produktionssektors für die Beschäftigten, M.O.) ... sind in den letzten 20 Jahren genau die Arbeitsplätze wegrationalisiert worden ..., für die die 'Gastarbeiter' in den fünfziger und sechziger Jahren angeworben wurden. Prognosen gehen davon aus, daß bis zum Jahre 2010 der Bedarf an Ungelernten um gut die Hälfte auf dann noch 10% der Beschäftigten zurückgehen wird“ (Hervorh. M.O.). Schon Anfang der neunziger Jahre liegt die Arbeitslosenquote bei AusländerInnen etwa doppelt so hoch wie die Arbeitslosenquote insgesamt. „Auch sind die Angehörigen der zweiten und dritten Generation doppelt so häufig von Arbeitslosigkeit betroffen wie ihre deutschen Altersgenossen. ... Ausländische Arbeitslose hatten im Jahr 1994 mit 78,5% doppelt so häufig keine abgeschlossene Berufsausbildung wie deutsche Arbeitslose.“

„Die prekäre Arbeitsmarktsituation der ausländischen Bevölkerung ... ist auch Folge von *Diskriminierung*. ... Vor allem türkischen und griechischen Arbeitskräften werden die in den höheren Hierarchieebenen verlangten extrafunktionalen, sozialen Fähigkeiten abgesprochen. Bevorzugt eingestellt werden ausländische Arbeitskräfte dagegen für solche Tätigkeiten, die durch hohe Belastung, geringe Entlohnung und hohes Arbeitsplatzrisiko charakterisiert sind ... . (...) Deregulierung des Arbeitsmarktes, spezielle ausländerrechtliche Regelungen und die damit einhergehende Unsicherheit, Diskriminierung und unterdurchschnittliche Qualifikation führen dazu, daß in Zeiten wirtschaftlicher Krisen ausländische Erwerbstätige auf schlecht bezahlte und prekäre Jobs sowie (Dauer-)Arbeitslosigkeit verwiesen bleiben.“

Das Beschriebene führt zwangsläufig zu einem „durchschnittlich geringerem Einkommen und zu einer häufigeren Betroffenheit durch Armut“.

## (2) *Armut von AusländerInnen*

„Während bei Deutschen 1989 das monatliche Pro-Kopf-Einkommen 1.489 DM betrug, lag es bei AusländerInnen dagegen nur bei 1.100 DM und bei TürkinInnen sogar bei nur 843 DM. (...) 1994 betrug der Anteil der AusländerInnen an allen SozialhilfeempfängerInnen 20%, während ihr Anteil an der Bevölkerung nur 8.6% betrug.“ Wobei die Dunkelziffer derjenigen, die trotz Anspruch keine Sozialhilfe beziehen gerade bei AusländerInnen besonders hoch ist.

„Während 1992 9% der deutschen Bevölkerung mit ihrem Einkommen unter (die sog. Armutsgrenze) fielen (= unterhalb 50% des Durchschnittseinkommens, M.O.), lag der Anteil in der ausländischen Bevölkerungsgruppe bei 25%. ... Ausländische Familien mit drei oder mehr Kindern sind mit 79% dreimal so häufig von Armut betroffen wie deutsche Familien gleicher Größe. ... Mit zunehmenden Problemen auf dem Arbeitsmarkt wird die Armut bei AusländerInnen in Zukunft eher zu- als abnehmen.“ Oft wird betont, die zweite und dritte Generation von AusländerInnen sei hier aufgewachsen, spreche die deutsche Sprache und sei mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vertraut; das Problem erledige sich also ganz von selbst. Diese Entwarnung entspricht nur vordergründig der Realität, wenn man die Hinweise von Frommelt hinzuzieht<sup>50</sup>: „Obwohl sich hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und Schulerfolg die Lage der ausländischen SchülerInnen in den letzten Jahren verbessert hat, verließen 1994 beispielsweise immer noch 20,3% - gegenüber 7,8% der deutschen SchülerInnen - die Schule ohne Schulabschluß. ... Die größten Unterschiede zeigen sich in der Berufsschule ... Nicht einmal die Hälfte (45,9%) der 16 bis unter 19 Jahre alten ausländischen Jugendlichen hat einen Ausbildungsplatz. - Die Zahlen sind alarmierend<sup>51</sup>: In den nächsten fünfzehn Jahren werden drei Millionen ausländische Jugendliche in den Arbeitsmarkt einmünden; zwei Drittel von ihnen werden versuchen, ohne Ausbildung Arbeit zu finden. Sie werden nach allem, was wir über den zukünftigen Arbeitsmarkt wissen, scheitern.“

### (3) *Urban Underclass? Zum Wohnen von AusländerInnen*

Aufgrund des oben Ausgeführten kommen für einen Großteil der ausländischen Wohnbevölkerung „nur bestimmte Segmente des Wohnungsmarktes überhaupt in Betracht“. Die Folge ist, daß sie „in weit stärkerem Maße segregiert leben“. Ausländische Haushalte sind überdies „in Berlin stärker segregiert als die Haushalte von Arbeitslosen, Armen und SozialhilfeempfängerInnen“.

„Es sind ... sowohl Marktmechanismen als auch Diskriminierungstendenzen auf dem Wohnungsmarkt, die dazu führen, daß AusländerInnen in den Städten vor allem in den Stadtgebieten wohnen, die in der öffentlichen Diskussion als ‘soziale Brennpunkte’ gelten. Die Folgen der Einkommenspolarisierung werden von verschiedenen Stadtforschern als *Tendenz zur sozialräumlichen Spaltung in eine zwei-, drei- oder viergeteilte Stadt* beschrieben“ (Hervorhbg. M.O.).

### (4) *Konzentration von Armut - Kultur der Armut?*

Vielfach wird von einer „Gewöhnung an Verelendungssymptome“ gesprochen: „Durch die Fremdstigmatisierung konzentrieren sich die Kontakte auf das eigene Viertel, was den Blick z.B. auf Arbeitsmöglichkeiten einschränkt. ... Die sich im

<sup>50</sup> Frommelt, Bernd 1997: Ohne einen Schulabschluß und Ausbildungsplatz. Im „Jahrbuch der Schulentwicklung (9)“ untersuchen Bildungsforscher die Lage der Ausländerkinder. In: *FR* 20.3.97, S.6.

<sup>51</sup> Nur bezogen auf Berlin sind sie noch alarmierender bzw. stärker formuliert: noch skandalöser: etwa ein Drittel der sogenannten ausländischen Jugendlichen verläßt die Schule ohne Abschluß und ein weiteres Drittel mit Hauptschulabschluß; nur jede/r fünfte 16 bis 20jährige steckt in einer Ausbildung.

Milieu herausbildende Kultur verfestigt noch die Hoffnungslosigkeit.“ Die AusländerInnen in solchen Stadtteilen entsprechen einer solchen Beschreibung aber nicht: „Die deutsche Bevölkerung unterschichtet die ausländische und nicht umgekehrt, weil die ‘soziale Situation unter Türken als ‘stabiler’ und weniger durch Desorganisation und Verelendung gekennzeichnet ist, als unter den deutschen Armen’. ... Die (stabilen) sozialen Netzwerke bleiben in der Regel zwar auf die eigene Herkunftsgruppe beschränkt, diese werden jedoch als (noch) funktionierend beschrieben. Führt die Fixierung der sozialen Netze auf die eigene Herkunftsgruppe einerseits zu einer Verengung des Blickfeldes ..., so hat sie jedoch gleichzeitig stabilisierende Wirkungen. Die deutschen BewohnerInnen der benachteiligten Stadtviertel werden eher als sozial isoliert beschrieben. Zusammenhalt gebe es bei ihnen vor allem in der Ablehnung von ‘Fremden’“. (Bremer/Gestring beziehen sich auf eine Studie von Rommelspacher/Oelschlägel zum Duisburger ‘Elendsgebiet’ Bruckhausen.)

Betrachtet man Studien, die die normativen Orientierungen der zweiten und dritten Ausländergeneration untersucht haben, „so können für diese Gruppe keine nennenswerten ‘abweichenden Orientierungen’ festgestellt werden. *Die hier aufgewachsenen und z.T. (besser: zumeist, M.O.) hier geborenen Jugendlichen orientieren sich im Gegenteil an den gesellschaftlich akzeptierten Werten der hiesigen Gesellschaft.* Dazu zählen die Orientierung an schulischer und beruflicher Bildung und an den Statussymbolen der Gesellschaft (und vor allem *das Wissen darüber, daß man ganz aus sich heraus, auf sich gestellt sein Leben zu führen und es als offenen Prozeß zu gestalten hat.* M.O.) Als Fazit kann festgehalten werden, daß von einer Kultur der Armut in benachteiligten Milieus bei der ausländischen Wohnbevölkerung nicht gesprochen werden kann. Bezogen auf die hier beschriebenen Stadtviertel wird die ausländische Wohnbevölkerung nicht als Problemgruppe, sondern als stabilisierendes Element beschrieben“ (Hervorhebg. M.O.).

Kultur wird zur Ressource, die „die individuelle Verarbeitung einer Ausgrenzungssituation abfedert“. *Noch (!)*, denn die Autoren verweisen selbst darauf, daß neuere Studien „erste Risse in diesem bezüglich der Auswirkungen funktionierender Netzwerke heil gezeichneten Bild erkennen (lassen). *Gerade die Orientierung an den Werten der westlichen Gesellschaften bei gleichzeitig versagter Realisierung der damit einhergehenden Bedürfnisse und Ziele kann die (Selbst-) Ausgrenzung z.B. in Form von fundamentalistischen Orientierungen (Heitmeyer et al), Kriminalität und Gewalt zur Folge haben* (Hervorhebg. M.O.). Pointiert formuliert: Wenn in der Bundesrepublik in zehn oder fünfzehn Jahren in den Großstädten ähnliche Verhältnisse zu konstatieren sind wie in den *banlieues* der französischen Großstädte, kann die normative Integration von AusländerInnen als ‘geglückt’ betrachtet werden.

Die Orientierungen an den Werten und Symbolen der westlichen Konsumgesellschaft bei gleichzeitigem Ausschluß aus dem Arbeitsmarkt, das Aufweichen der in der ‘Gastarbeitergeneration’ gültigen kulturellen Werten und die Gefahren wachsender Segregation, lassen eine solche Entwicklung als möglich erscheinen. Sie hat vielfältige ökonomische, politische und soziale Ursachen und wird mit einer repressiven Ausländerpolitik ... nicht zu verhindern sein.“

In Berlin-Kreuzberg funktionieren die soziokulturellen Netzwerke innerhalb der (türkischen, arabischen etc.) Einwandererkolonien inzwischen längst nicht mehr so wie früher. Der ‘Arbeits’- (besser: Beschäftigungs-) Markt, der bisher türkische und andere Jugendliche ohne bzw. mit einfachem Schulabschluß und ohne Ausbildung unterbringen konnte, ist längst gesättigt. Jeder Laden im Umfeld einer Moschee, jede Teestube, jeder Marktstand etc. beschäftigt schon heute mehr Handlanger für ein Taschengeld als gebraucht werden. Ein Großteil der Jugendlichen aus- und inländischer Herkunft (und mehr und mehr nicht nur Schulabgänger sondern auch Schulschwänzer) bevölkert orientierungslos und auf der Suche nach ‘action’ und Erlebnissen die innerstädtischen Stadtteile (vgl. den Mittelteil von E 10). Gegen solche Formen der sozialen Aneignung des Stadtraumes entfaltet sich allerdings seit Beginn der 90er Jahre ein verstärktes Repressionsprogramm, gilt es doch, die Kernstadt vor vagabundierenden (besonders Migranten-) Jugendlichen zu schützen.<sup>52</sup> In einem „präventiven Konzept von öffentlicher Sicherheit findet eine *Vermischung von sozialpolitischen, ordnungspolitischen und polizeilich-strafrechtlichen Bereichen* statt, die vor allem auf eine Intensivierung der sozialen Kontrolle abzielen. Populäres Vorbild ist die ‘Null-Toleranz’-Strategie der New Yorker Polizei“ (spacelab, 142). „Die Wiederkehr solcher (aus dem 19. Jahrhundert bekannten, M.O.) Wahrnehmungsweisen und Ausgrenzungsmechanismen vollzieht sich im Kontext der Erosion des fordistischen Sozialstaats und der wachsenden Polarisierung in den Großstädten. Bestand der zentrale Anspruch der ‘postmodernen Kulturgesellschaft’ darin, *gesellschaftliche Probleme kulturell bearbeiten* und darüber die verschiedenen sozialen Gruppen der Mehrheitsgesellschaft integrieren zu können, so *bricht nun* — im Zuge der ökonomischen Krise und des politischen Umbruchs — *der ideologische Gegensatz von ‘Kultur’ und ‘Sozialem’ in aller Schärfe wieder auf*“ (ebd. 143 f., Hervorhbg. M.O.).

(b) In meiner kritischen Bestandsaufnahme zur Berliner Bildungspolitik bis 1988 (vgl. G 3, Originalseite 76) habe ich darauf verwiesen, daß die Schuladministration bei der inzwischen nachgewachsenen zweiten Einwanderergeneration auf naturwüchsige Anpassung vertraute und auf Zeit punktuelle Versuche/Projekte genehmigte und versuchte, sie als soziale Befriedungsprogramme zu funktionalisieren. Das schafft(e), so stellte ich seinerzeit fest, immerhin pädagogische Freiräume, die von schulischen und außerschulischen PädagogInnen genutzt werden konnten/können. Zehn Jahre später ist (vgl. die Angaben der Fußnote 113), bezogen auf den größten Teil der Immigrantenkinder und -jugendlichen, die Bildungskatastrophe da, anders kann man das nicht mehr bezeichnen, und von reformpädagogischen Ansätzen kaum etwas geblieben, neue sind schon gar nicht in Sicht.

Dabei schien es Ende der 80er Jahre zunächst so, daß sich die staatlichen Bil-

---

<sup>52</sup> Aus dem West-Berliner Randbezirk Kreuzberg ist im vereinten Berlin ein Innenstadtbezirk geworden. Die große Koalition in Berlin hat im Rahmen ihrer Bezirksneuordnung nicht von ungefähr Kreuzberg mit dem Bezirk Friedrichshain zusammengelegt, ist Kreuzberg so doch zukünftig nicht (wie ursprünglich geplant) Teil des neuen Regierungsgroßbezirks Mitte.

dungsprogramme in Berlin an der ‘Interkulturellen Pädagogik’ zu orientieren begannen. Der rot - grün/alternative Senat strich die unselige 30%-Quotelung (vgl. G 3, Originalseite 75 f.), etablierte und förderte Modellversuche zur muttersprachlichen Alphabetisierung, gab (immerhin) den höheren Schulen die Möglichkeit, Türkischunterricht anstelle der zweiten Fremdsprache anzubieten und ermunterte und forderte Schulen geradezu auf, curriculare Freiräume zu nutzen. Nicht nur der Regierungswechsel sorgte für ein jähes Ende dieser bescheidenen reformpädagogischen interkulturellen Ansätze. Mit der ‘Vereinigung’ der beiden deutschen Staaten, der beiden Stadthälften Berlins dominierten neunationale Belange nicht nur das politische Tagesgeschäft. ‘Unsere Probleme, unsere Belange sind jetzt zweit-, ja drittrangig geworden, die Deutschen sind nun ausschließlich mit sich selbst beschäftigt’, hieß es bald in Immigrantenkreisen. Als nach dem (durch die Vereinigung bedingten) wirtschaftlichen Boom die krisenhafte ‘Neuordnung’ der Weltwirtschaft auch Deutschland erfaßte, war es mit der materiellen, aber auch der ideellen Unterstützung von pädagogischen Reformprojekten schnell vorbei. Gerade im sogenannten ‘Ausländer(-pädagogischen)-Bereich’ wurde massiv eingespart und alle ambitionierten (interkulturellen) Projekte auf das ‘Machbare’ heruntergefahren.<sup>53</sup>

All das blieb natürlich nicht ohne Auswirkungen auf Einstellungen und Befindlichkeiten von PädagogInnen, auch von ehemals ‘interkulturell bewegten’. So beklagt z.B. die *Arbeitsgruppe Er-Fahren* der Stiftung *umverteilen!* nicht nur, daß in den letzten Jahren Leuten, die Türkeireiseprojekte durchführen wollten, „oft Steine in den Weg gelegt (wurden) – nicht zuletzt von Schulbehörden“, sondern daß nun auch von ehemals Reiseprojektambitionierten so argumentiert wird: „Das mit den Türken sei doch inzwischen erledigt, jetzt müsse man sich um die Integration von AraberInnen und PolInnen kümmern. ... Außerdem würde sich die türkische Bevölkerung (selbst) immer mehr ausgrenzen, solche (interkulturellen) Projekte würden eher türkischen Nationalismus befördern als das Zusammenleben in Berlin erleichtern.“<sup>54</sup>

Solche Hinweise kamen schon in den 80er Jahren auf, als zusehends deutlich wurde, daß interkulturelles Arbeiten und Lernen kein Selbstläufer ist und allen Beteiligten einiges abfordert. Gegenwind kam immer schon (siehe oben) aus Teilen der Mehrheitsgesellschaft, auch aus bestimmten nationalistischen und islamistischen Kreisen der Immigranten selbst.<sup>55</sup> Zudem waren und sind PädagogInnen deutscher Herkunft, die mit Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft arbeiten — und auf diese spezielle Lerngruppe selten vorbereitet wurden —, von ihren Ansprüchen

<sup>53</sup> Diesen Kurzabschnitt habe ich aus meiner Auswertung ‘Zehn Jahre Türkeireiseprojekte’ (25) übernommen.

<sup>54</sup> In: *Türkei Er-fahren. Zehn Jahre Türkeireiseprojekte*. Vorwort, S. 7. – In der genannten Arbeit habe ich die Gründe benannt und kommentiert, warum deutsche LehrerInnen nicht oder unter Vorbehalt (mit) in die Türkei fahren. (S. 47 ff.).

<sup>55</sup> Letztere wehren sich mit dem Hinweis, islamischer Glaube und die Einstellung zur türkischen Nation seien Belange der türkischen Gesellschaft in der Fremde, in Deutschland, da sollten sich Nichtbetroffene (Deutsche) und die ‘deutsche’ Schule nicht einmischen. Nur ‘unmittelbar Betroffene’, Eingeweihte könnten da mitreden. Genauso legitimieren wiederum deutsche LehrerInnen ihre Abstinenz, religiöse Systeme (die ja kulturelle sind), Fragen und/oder nationale zu Unterrichtsthemen zu machen.

und ihrem Selbstverständnis her alles andere als eine homogene Berufsgruppe. Man konnte immer schon drei Gruppierungen unterscheiden: Erstens sind jene zu nennen, die sich mehr oder weniger widerstrebend dem 'neuen, fremden Klientel' angenommen haben. Bis zur Mitte der 80er Jahre wurde deshalb manch einer Lehrkraft das Unterrichten dieses 'Klientels' durch großzügig gewährte Freiräume (ohne Lernerfolgskontrolle) erleichtert, was die Schulaufsicht bei einem 'normalen Klientel' niemals zugelassen hätte. —Zweitens ist von jenen zu sprechen, die sich emphatisch dem 'fremden, ganz anderen SchülerInnen-Klientel' zugewandt haben. Das Interesse an dem 'exotischen Klientel' verlor sich im profanen, konfliktreichen Alltag zumeist jedoch schnell. In der Wahrnehmung mutierte das 'exotische Klientel' zu einem 'Problem-Klientel', über das exotische Geschichten nicht mehr erzählt werden konnten. Die 'reiche' Schullandschaft (Autonomie der einzelnen Schule, Profilbildung fördern) bot und bietet zudem inzwischen vielfältige andere Möglichkeiten der individuellen Selbstprofilierung. So verweist die eine Schule auf ihr Profil 'Integration Behinderter', eine andere auf ihren 'Anschluß an das Internet', eine dritte auf ihren 'naturwissenschaftlichen Schwerpunkt' etc. Eine gewisse Beliebigkeit greift um sich. Schon sind Schulspensoren, die wissen, welches Schulprofil ihnen warum wichtig ist, die treibende Kräfte der speziellen Profilbildung. —Drittens: Es gab aber immer schon PädagogInnen und einzelne Schulen, die die Freiräume, über die selbst formale Bildungseinrichtungen verfügen, für interkulturelles Lernen und Arbeiten (im Sinne des oben unter E 10 Skizzierten) zu nutzen verstanden – und das nicht im Sinne einer beliebigen Profilbildung.

Um Mißverständnisse zu vermeiden: Es geht hier nur darum, Einstellungen und Verhalten von PädagogInnen, die den ersten beiden Gruppierungen zuzurechnen sind, festzuhalten, nicht darum, ihnen Vorwürfe etwa derart zu machen, daß sie allein die Schuld dafür tragen, daß eine interkulturelle Bildung und Erziehung heute immer noch ein bescheidenes Dasein fristet, die Integration eines Großteils sogenannter 'ausländischer Jugendlicher vor einem Scherbenhaufen steht. (Nicht umsonst wurden unter E die Systembedingungen mit ihren Sozialisierungseffekten (auch für das pädagogische Personal) und die Reaktion der Öffentlichkeit auf Immigration in relativer Breite thematisiert.) Die beiden Gruppierungen zugeordneten PädagogInnen sind allerdings heute, angesichts der erwiesenen Erfolglosigkeit der schulischen Qualifizierung und der allgemeinen Desintegration der meisten Immigrantenkinder der zweiten und dritten Generation (die Kinder *unserer* Gesellschaft sind), mehr denn je anfällig für die Akzeptanz von Sprüchen und Beschreibungen wie folgenden: 'Die' Türken wollen sich ja nicht integrieren — Desintegration scheint wohl immer nur das Problem der anderen zu sein —, sie verstärken mehr und mehr den Rückzug in die eigenethnische Gruppe. Nicht nur für ältere erwachsene Immigranten (was man verstehen kann), sondern für Jugendliche der zweiten und inzwischen schon dritten Generation wird der islamische Fundamentalismus, oft gepaart mit einem Nationalismus immer attraktiver – für die Jugendlichen nicht nur als Ausdruck „bloßer Rückwendung in eine verklärte Vormoderne“, sondern als eine „bewußte“, alternative Entscheidung (Heitmeyer 1997). Bestätigt worden sind viele Pädagogen zudem von dem *Spiegel*-Agit-prop-Machwerk (April 1997) unter dem Aufmacher

„Ausländer und Deutsche – Gefährlich fremd. Das Scheitern der multikulturellen Gesellschaft – Zeitbomben in den Vorstädten“. Das Machwerk hat Huntingtonsche Thesen (siehe Fußnote 44) und solche des Heitmeyer-Teams (Ders./Müller/ Schröder 1996) ‘über islamisch-fundamentalistische Orientierungen bei türkischen Jugendlichen in Deutschland’ (so der Untertitel) auf seine Weise verarbeitet.<sup>56</sup>

Beeinflußt bzw. bestimmt von diesen Schlagworten und Deutungsangeboten werden die *Hilferufe* von Jugendlichen ausländischer Herkunft — ihre Affinität für Erlebnis- und action-Welten, ihre ‘Optionen’ für Islamismus und/oder Nationalismus sind nichts anderes als Hilferufe und Letztere alles andere als „bewußte“, alternative Entscheidungen, wie Heitmeyer meint — auch von PädagogInnen kaum mehr wahrgenommen. Große Teile des pädagogischen Personals sind inzwischen bei einer ‘Klientel’-Beschimpfung angekommen und/oder ihre tagtägliche pädagogische Praxis tendiert mehr und mehr in Richtung beschäftigungstherapeutisches Ruhigstellen des eigenen ‘Problem-Klientels’, dem man glaubt, so gut wie nichts mehr zumuten zu können – in den meisten Hauptschulen Berlins, die nach wie vor über die Hälfte der Immigrantenkinder ‘beschulen’, ist das alles seit Jahren schlechte Praxis.<sup>57</sup> – Bei so manch einer/m LehrerIn koexistiert ein munteres (Freizeit-)multikulti-feeling (Multikulti-Radiosender empfangen, Veranstaltungen im Haus der Kulturen der Welt besuchen, sich auf dem neuen Multikulti-Kiez Prenzelberg amüsieren etc.) mit dem tagtäglichen Frust in Umgang mit Kindern und ‘desorientierten’ Jugendlichen der zweiten und dritten Einwanderergeneration.

Aus dieser Negativspirale kann Schule und ihr pädagogisches Personal sich nur durch eine radikale Bestandsaufnahme, die weder vor der eigenen Person, noch vor der einzelnen konkreten Schule, noch der Bildungsinstitution als ganze Halt macht, befreien, um sodann reformpädagogische Projekte zu entwickeln und mit diesen Druck auf die staatliche Bildungspolitik auszuüben. Voraussetzung für die Konzeption und praktische Umsetzung von Reformprojekten ist, die Hilferufe der SchülerInnen ernst zu nehmen, sie dort abzuholen, wo sie sind und ihre Stärken wahrzunehmen. Helfen kann dabei, auf Uneingelöstes der pädagogischen Reformbestrebungen nicht nur der 70er Jahre zurückzugreifen<sup>58</sup> (die ‘pädagogische Linke’ hat sich, im Laufe der 80er und 90er Jahre dem Druck der neoliberalen und -

---

<sup>56</sup> Ich will hier nicht näher auf den *Spiegel*-Artikel und auf die Thesen und Methoden des Heitmeyer-Teams eingehen und verweise stattdessen wieder auf ‘Zehn Jahre Türkeireiseprojekte’, S. 50 ff. und auf den Aufsatz von Karakasoglu-Aydin, die m.E. fundierte Methode und Ergebnisse des Heitmeyer-Teams kritisiert.

<sup>57</sup> Dem Fossil Hauptschule durch angebliche Reformimpulse wieder Leben einhauchen zu wollen ist kontraproduktiv.

<sup>58</sup> Ich kann hier nur solche allgemeinen Hinweise geben (vgl. G 1,2 und die Fußnote 94), will aber kurz Folgendes noch ansprechen: Eine mehr als kosmetische Schulreform hat Veränderungen im *gesamten* ‘Dreieck allgemeine Organisationsformen, Lernformen, -inhalte’ vorzunehmen. D.h. man verändert nur marginal, wenn man z.B. neue Lerninhalte entwickelt und es bei den/r herkömmlichen Lernformen und Organisationsform beläßt, oder man nimmt Änderungen an der Organisationsform vor (meist erschöpfen sich ‘Reform’-bestrebungen hierin – vgl. die letzte Fußnote) und gestaltet nicht parallel dazu Lerninhalte und -formen um.

konservativen Wende ausgesetzt, von großen Teilen ihres reformpädagogischen Erbes selbst verabschiedet) und sich nicht falsche Diskussionen aufzwingen zu lassen, wie z.B. jene über 'Werte'. Schule muß darüber hinaus deutlich machen, was sie *nicht* leisten kann (vgl. E 4a), wo ihr objektiv Grenzen gesetzt sind, was Gestaltungsaufgaben der Gesamtgesellschaft sind.

15 *Über ‚mangelnde Sprachkenntnisse von Im-Migrantenkindern‘ – Anmerkungen zu einer ‚aktuellen‘ Debatte*<sup>59</sup>

Zu Wahlkampfzeiten im Sommer 1998 mehren sich die forschenden Stimmen von Politikern aus den Regierungsparteien und der größten Oppositionspartei, die mangelnde Deutschkenntnis unter Migrantenkindern, -jugendlichen und -erwachsenen nicht nur beklagen, sondern die „Hierseinsberechtigung“ der genannten Gruppen damit verkoppeln. Verbände, und zwar nicht nur deutsche, verweisen schon seit längerem auf folgende Fakten: „In den Ballungsgebieten mit herkunftsstaatlich sortierten Netzwerken und Nachbarschaften wachsen die Sprachdefizite auch bei Kindern der sogenannten ‚dritten Generation‘. Gleichzeitig gibt es immer wieder eine neue erste Generation – nachziehende Jugendliche und EhepartnerInnen, die direkt aus dem Herkunftsland stammen. Vor allem junge Ehefrauen stehen nach ihrer Heirat und Übersiedlung wieder dort, wo ihre Müttergeneration zu Beginn der siebziger Jahre war – nur ohne den damals effektiven Integrationsassistenten, den Arbeitsplatz.“ (Ob dieser allerdings für die sprachliche und allgemeine Integration so ‚effektiv‘ war wie hier konstatiert, bleibt fraglich, wenn man sich die Arbeitsplätze (unteres Dienstleistungsgewerbe, angelernte Industriearbeit) näher betrachtet.) Zwei sich anscheinend ausschließende Tendenzen sind zu beobachten: So wie es SchülerInnen ausländischer Herkunft gibt, die sich „langsam aber stetig den Weg zum Hochschulabschluß bahnen, sind häufiger als noch vor ein paar Jahren viele Migrantenkinder am erste Schultag erstmals mit einer deutschsprachigen Lebenswelt konfrontiert“.<sup>60</sup> Es schicken längst nicht mehr so viele Eltern ihre Kinder zur Kita, wie noch vor Jahren. Arbeitslosigkeit der Eltern, aber auch das Motiv, die Kinder im Sinne von Normen und Werten der Herkunftsgesellschaft (so, wie man diese subjektiv definiert) zu erziehen, sind sicher die Hauptgründe für das genannte Verhalten.

LehrerInnen stellen, wie schon vor zehn, zwanzig Jahren fest, daß vielen SchülerInnen aus den ‚Einwanderungskolonien‘ die deutsche Sprache lediglich als Unterrichtssprache geläufig ist. Wobei ‚geläufig‘ mehr auf die Gewöhnung als auf den souveränen Umgang mit der Unterrichtssprache Deutsch verweist, denn vielfach entwickeln SchülerInnen aus Migrantenfamilien geradezu eine Meisterschaft, sich

<sup>59</sup> Unmittelbar vor der Vervielfältigung dieses Skriptes habe ich ihm diesen Großabschnitt noch hinzugefügt, unter anderem weil ich der Meinung bin, daß diese angeblich aktuelle Debatte sehr verkürzt geführt wird und leider auch bei manchen LehrerInnen ihre Wirkung nicht verfehlt.

<sup>60</sup> So Vera Gaserow in ihrem *taz*-Artikel vom 24.7.1998, S. 3: Integration ohne Sanktion.

durch die in deutscher Sprache vermittelten Inhalte einigermaßen schadlos ‚durchzuhangeln‘, d.h. sich und dem/der Lehrenden vorzumachen, zu den Lerninhalten wirklich durchzustößen. Jenes, was vor fünfzehn oder zwanzig Jahren so klar zu sein schien, daß wenigstens die nachwachsende zweite und vor allem die dritte Einwanderergeneration mit der deutschen Sprache, wo auch immer, keine Schwierigkeiten mehr haben würde, stellt sich spätestens heute als naiver Glaube heraus – objektiv war er es immer schon. Nun scheint mit dem genannten Hinweis (oben unter 14b)), ein Großteil der Immigranten wolle sich ja (von vornherein) nicht integrieren und sehe so Deutschlernen nicht als notwendig an, die Erklärung gefunden. Diese Unterstellung trifft aber keineswegs zu, und der Hinweis vom Rückzug in die eigenethnische Gruppe macht nur dann Sinn, wenn er die Motive und Gründe mitbenennt, warum dieses, wenn denn überhaupt, geschieht. Ein Grund ist gerade genannt worden: Erziehung der Kleinkinder in der Muttersprache und generell im Sinne von Normen und Werten der Herkunftsgesellschaft. Das muß nichts mit Integrationsvorbehalten in die Einwanderungsgesellschaft zu tun haben, eher schon mit Assimilierungsängsten. Nach Schiffauer (1997, 152f.)<sup>61</sup> sehen sich Eltern der ersten (und m.E. auch größere Gruppen der zweiten) Generation vor einem Zielkonflikt gestellt: „Sie müssen abwägen zwischen der Notwendigkeit, die Kinder auf die Gesellschaft vorzubereiten, und der Angst, daß die Kinder ihnen durch ein anderes Wertefeld fremd werden könnten. Diese Angst kam auch auf diejenigen zu, die am offensivsten auf die Gesellschaft zuzugingen; hier ein Beispiel:

Mein Sohn sollte, wenn er heranwächst, Deutsch lernen. Das ist gut, aber dennoch ... er soll sich nicht von mir entfernen, er soll sein Türkisch-Sein, seine Persönlichkeit nicht verlieren. Deswegen bin ich der Meinung, daß er bis in die fünfte Klasse Türkisch lernen sollte . ... Wenn ein Kind bis zur fünften Klasse Türkisch gelernt hat ..., dann wird es nicht mehr mit dem Türkischen brechen, und *es wird nicht mehr mit mir brechen*. Auch wenn er dann fünfzig Jahre sein sollte, ein großer Deutscher sein sollte ..., *so wird er doch seine Persönlichkeit nicht mehr verlieren*. Also ich möchte eigentlich nicht, daß sich mein Kind in Zukunft ganz an die deutschen Sitten und Bräuche anpaßt.’

Es ist deutlich, daß sich die Sorge um kulturelle Identität bei meinem Gesprächspartner aus zwei Quellen speist: Erstens aus dem Wunsch, daß sich das Kind in seinen Orientierungen und Werten nicht den Eltern entfremdet, und zweites aus dem Bedürfnis, es in seinem Türkisch-Sein so zu stärken, daß es, wie er sagt, ein großer Deutscher werden kann.“

Um mit Schiffauer die Situation aus der Perspektive der zweiten Generation zu schildern: Diese versucht, eine Perspektive für sich zu entwickeln, die man als „Individualisierung aus der Negation charakterisieren könnte. Damit meine ich eine tentative, vorsichtige Art der Selbstverortung, die eher ausdrückt, was man *nicht* ist, als das, was man *ist*. Damit einher geht ein Insistieren auf einem individuellen Weg zwischen diesen Widersprüchen. In diesem Feld wurde (wird) jede positive

---

<sup>61</sup> Schiffauer, Werner 1997: Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz. Ffm.

Zuschreibung als eine unzumutbare Festlegung empfunden. Gleich empfindlich reagieren daher etwa viele Türken der zweiten Generation in Deutschland bzw. Deutsche türkischer Herkunft, wenn man sie auf eine der Dimensionen festlegt, sie entweder unter ‚Türken‘ subsumiert (‚Du als Türke‘) oder ihnen das ‚Türkisch-Sein‘ abspricht (‚Du bist doch schon kein Türke mehr‘): Sie sind beides, und sie sind keines; und sowohl die Zuschreibung als auch das Absprechen einer nationalen Identität wirken daher gewaltsam. ... Dies ist der Kontext, in dem der Wunsch nach Anerkennung situiert ist“ (ebd. 154). Für diese Generation *sind beide Sprachen, die Muttersprache und die Zweitsprache Deutsch zur Identitätsdefinition gleich wichtig*, und kein älterer Jugendlicher oder Erwachsener käme wohl auf die Idee, das für sich bzw. seine Kinder bestreiten zu wollen.

Kurz noch einmal zurück zu den Aussagen des interviewten Vaters. Mit seinem Hinweis, daß ein Kind bis zur fünften Klasse Türkisch lernen soll, hebt er (ohne es sonderlich zu benennen) auf die Forderung nach einer muttersprachlichen Alphabetisierung ab. Genau fünf Jahre umfaßt die Grundschulzeit in der Türkei, d.h. die Schulausbildung, die (bis vor einem Jahr) die Pflichtschulzeit ausmacht(e). Wohl nur ein sehr kleiner Prozentsatz derjenigen, die ihr Heimatland verlassen haben (erste Generation), sind in der Türkei länger zur Schule gegangen. Türkisch in der Schule lernen bezieht sich also in der Regel auf fünf Jahre. – Dem Vater ist allerdings kaum bewußt, daß der Zeitpunkt der Einschulung für die sprachlogische Weiterentwicklung des Kindes ein ganz wesentlicher ist. Die kindliche Erstsprache wird, bei einer bruchlosen Entwicklung, von einer Sprache auf erweiterter Stufenleiter langsam abgelöst (Prozeß der Bildung von komplexen Alltagsbegriffen), die für das Kind notwendig ist, um die Um-Welt differenzierter wahrzunehmen und zu verarbeiten.<sup>62</sup> Wird nun die (muttersprachliche) sprachlogische Entwicklung durch eine Alphabetisierung nur in der Zweitsprache Deutsch unterbrochen, entstehen schwer zu reparierende Schäden in der Sprachentwicklung des Kindes allgemein (und als Folge in der kognitiven und sozialisatorischen Entwicklung), d.h. nicht nur der muttersprachlichen.<sup>63</sup>

Eine muttersprachliche Alphabetisierung vor der deutschsprachigen oder wenigstens parallel zu ihr, einschließlich der notwendigen Fortsetzung des muttersprachlichen Unterrichts nach der Grund-Alphabetisierung, ist aber in deutschen Schule nur als punktueller Schulversuch etabliert worden, und diese Erprobungen sind in der jüngsten Vergangenheit eher reduziert als ausgeweitet worden – Übertragungen auf andere Schulen haben schon gar nicht stattgefunden.<sup>64</sup> *Genau in dieser Abwesenheit*

<sup>62</sup> Dieser sehr knappe Hinweis soll hier reichen. Ein Blick in die entwicklungspsychologischen Schriften von Piaget, besser noch von Wygotski (: Denken und Sprechen) reicht, um sich das Angesprochene zu verdeutlichen.

<sup>63</sup> Muttersprachlicher Unterricht ist selbstverständlich mehr als nur ‚Mittel zum Zweck‘, die Zweitsprache Deutsch besser zu lernen. Die Muttersprache ist der ‚Schlüssel‘ zur Herkunftskultur (das wird auch in der Aussage des von Schiffauer interviewten Vaters deutlich), und so betrachtet gibt es das Grund-, *Recht auf Muttersprache* – eine Forderung z.B. der GEW seit Mitte der 1980er Jahre.

<sup>64</sup> Schulen, die muttersprachliche/n Alphabetisierung / Unterricht als integralen Bestandteil ihres Schulprofils seit längerem betreiben, verweisen einstimmig auf eine höhere Sprachkompetenz ihrer Kinder im Verlauf der Grundschulzeit, verglichen mit solchen Kindern, die

*der muttersprachlichen Alphabetisierung und des muttersprachlichen Unterrichts muß aber ein wesentlicher Grund für die mangelhafte Sprachkompetenz – bezogen auf beide Sprachen, der Muttersprache und der Zweitsprache Deutsch – nicht nur der Kinder der ersten Einwanderergeneration gesehen werden. Das war in den 70er Jahren für die beiden Vorläufer der interkulturellen Pädagogik, der sogenannten Ausländerpädagogik und dem sogenannten pädagogischen Differenzmodell (vgl. den Hinweis in der Einleitung), die Schlüsselerkenntnis.*

Solange das Gros der Schulabgänger ausländischer Herkunft für den Industriebereich der technologisch überalterten Fließband- und arbeitsintensiven Fertigung und den unteren Dienstleistungsbereich gesuchte Arbeitskräfte waren, machten sich allenfalls Pädagogen Sorgen um die mangelnde Sprachkompetenz ihrer SchülerInnen und Schulabgänger. Nun, nach der abgeschlossenen Abwicklung dieser Industriebereiche, nachdem also tausende von in Berlin geborenen Zuwanderern zu Sozialhilfeempfängern gemacht worden sind, zeigen (nicht nur) Politiker hilflos und zynisch zugleich nur auf diese selbst mit dem bekannten Vorwurf: Hilf dir selbst, integriere dich und lerne vor allem Deutsch! Inwieweit die prekäre Arbeitsmarktsituation der ‚ausländischen‘ Bevölkerung auch „Folge von Diskriminierung“ ist (Bremer/ Gestring, siehe oben E 14 a) (1)), diese Frage wird gar nicht erst gestellt. – Nicht vergessen werden darf, daß in den 90er Jahren, wie schon betont ( vgl. den Anfang von E 14 b) und die Fußnote 122), im ‚Ausländer(-pädagogischen)-Bereich, und das schließt die Abteilung Sprachkurse, -förderung im schulischen und außerschulischen Bereich ein, massiv gespart wurde. Zudem muß daran erinnert werden, daß bis heute die Frage nach der Qualität des Deutschunterrichts als Zweitsprache nicht vorbehaltlos mit dem Prädikat gut beantwortet werden kann, auch jene in den Schulen nicht. Aufgrund der mangelnden Qualifizierung des Lehrpersonals (Wo wurde in der Vergangenheit und wo wird heute das Studienfach ‚Deutsch als Zweitsprache‘ angeboten?) ist der Unterricht bis heute kaum über ein autodidaktisches Herumwursteln hinausgelangt.

---

nicht an der zweisprachigen Alphabetisierung teilgenommen haben. Ein weiterer Indikator ist der nachweislich gleiche Anteil von (ihren) Immigrantenkindern, die, verglichen mit jenen deutscher Herkunft, die höheren Schulen erfolgreich durchlaufen. – Zur schulorganisatorischen Lösung der Etablierung einer/s muttersprachlichen Alphabetisierung / Unterrichts siehe die nachfolgende Seite. Dieses Organisationsmodell schließt Lernnachteile für *alle* Lernenden von vornherein aus. Bereits Ende der 70er Jahre habe ich an einem Modellversuch der Hamburger Grundschule Laizstraße teilgenommen – das umseitige Organisationsmodell bis einschließlich Klasse 4 entstammt dem Versuch. Ich konnte nicht nur die Lernerfolge der SchülerInnen sondern auch die Lern- und Lehrerfolge der beteiligten LehrerInnen in- und ausländischer Herkunft sowie der wissenschaftlichen Begleitung unmittelbar erfahren.

Türkisch (Arabisch etc.) an deutschen Schulen als:

- *muttersprachliche Alphabetisierung*
- *fachbegleitender (projektorientierter) muttersprachlicher Unterricht (FMU)*
- *zweite Fremdsprache*

10 (8) deutsche S	< ein Klassenverband > (ggfs. Verkoppelt mit einer Parallelklasse)	10 (12) türkische S (oder 12 arabische S bzw. 6 türk. / 6 arab. etc.)	1. Klassenstufe
Getrennter Unterricht (muß nicht unbedingt räumliche Trennung bedeuten)	Gemeinsamer Unterricht in BK, MU, LB SK teilweise	Getrennter Unterricht	
Alphabetisierung in DE*	Methodisch gleich, Lerninhalte (fast) gleich	Alphabetisierung in TÜ – später (oder parallel) in D	
MA, SK		MA, SK	2. Klassenstufe
* Es ist durchaus denkbar, daß Kindeskindern türkischer Herkunft statt in TÜ (zuerst oder nur) in DE alphabetisiert werden, wenn die deutsche Sprache ihnen geläufiger oder vertrauter ist als die türkische. Diesen S bleibt ab Kl. 7 die Möglichkeit einer Teilnahme an TÜ als zweiter Fremdsprache.	MA, SK, DE Langsam übergleitend wird DE die alleinige Unterrichtssprache.  Am Ende der 4. Klassenstufe, spätestens im Verlauf der 5., 6., ist die DE-Sprachkompetenz der S so gut wie nicht mehr nach der Herkunft der S zu unterscheiden.	Nach der Alphabetisierung in TÜ muttersprachlicher Unterricht bzw. ein ...  ... FMU auf freiwilliger Basis, 4 Std. pro Woche; nicht anstelle der ersten Fremdsprache ----- ? ----- 3 Std. pro Woche oder TÜ anstelle der zweiten Fremdsprache ----- TÜ anstelle der zweiten Fremdsprache	3. Kl. (Zusteiger integrieren – Fördermaßnahmen)  4. Kl.  5., 6. Kl-  7. bis 10. Kl.  11. bis 13. Kl.

Abkürzungen: S = SchülerInnen, BK = Bildende Kunst, MU = Musik, LB = Leibesübungen/Sport, SK = Sachkunde, DE = Deutsch, TÜ = Türkisch, MA = Mathematik

## Literatur<sup>65</sup>

ABU ZAID, Nasr Hamid 1996: Islam und Politik. Kritik des religiösen Diskurses. Ffm.

AL-AZM, Sadiq Galal 1991: Ein Gespräch mit Michael Lüders über „Die notwendige Säkularisierung der arabischen Welt“. Der Kulturkampf gegen die Fundamentalisten wurde versäumt

In: *FR* 6.4.91, S. ZB 3

AL-AZM, Sadiq Galal 1995: Aufklärung im Orient? Die Souveränität Gottes gegen die Souveränität des Volkes: Über das Verhältnis von Islam und Moderne

In: *FR* 1.6.95, S. 10

AMIN, Samir 1989: Ansätze zu einer nicht-eurozentrischen Kulturtheorie

In: *PROKLA* 75, '89, S. 97-108

ANDERSON, Benedikt 1988: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Ffm./New York

AUERNHEIMER, Georg 1990: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt

AUERNHEIMER, Georg 1991: Die unausweichliche welthistorische Konfrontation. Scholl-Latours Islam-Bild

In: *DAS ARGUMENT* 186'91, S.190-192

AUERNHEIMER, Georg 1992: Universelle Rechtsansprüche und kulturelle Differenz

In: *DAS ARGUMENT* 195, 9/10'92, S. 665-674

AUERNHEIMER, Georg 1992: Ethnizität und Modernität

In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung e.V. 1992, S. 118-132

AUERNHEIMER, Georg 1998: Interkulturelle Bildung im gesellschaftlichen Widerspruch

In: *DAS ARGUMENT* 222, 1/2'98, S. 104-114

AUTRATA, D./ KASCHUBA, G./ LEIPRECHT, R./ WOLF, C. 1989: Theorien über Rassismus. Eine Tübinger Veranstaltungsreihe. *ARGUMENT*-Sonderband 164. Hamburg

BAIER, Lothar 1990: Volk ohne Zeit - Essays über das eilige Vaterland. Berlin

BIELEFELD, Uli (Hg.) 1991: Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg

BECK, Ulrich / BECK-GERNSHEIM, Elizabeth (Hg.) 1994: Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Ffm.

BECK, Ulrich (Hg.) 1997: Kinder der Freiheit. Ffm.

Darin DERS.: Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall, S. 9-33

BOMMES, Michael / SCHERR, Albert 1991: Der Gebrauchswert von Selbst- und Fremdeethnisierung in Strukturen sozialer Ungleichheit

In: *PROKLA* 83, 2'91, S. 291-316

BREMER, Peter / GESTRING, Norbert 1997: Urban Underclass - neue Formen der Ausgrenzung auch in deutschen Städten?

In: *PROKLA* 106, 1'97, S. 55-76

BUKOW, Wolf-Dietrich 1992: Ethnisierung und nationale Identität

In: 'Institut für Migrations- und Rassismusforschung' 1992, S. 133-146

BUKOW, Wolf-Dietrich 1996: Zum praktischen Verständnis und theoretischen Umgang mit

---

<sup>65</sup> Auf einige wenige Arbeiten habe ich nicht direkt, d.h. zitierend oder hinweisend, zurückgegriffen. – Literatur zu H 2. und 3. (Anhang II) siehe S.

der multikulturellen Wirklichkeit.

In ders.: Feindbild: Minderheit. Ethnisierung und ihre Ziele. Opladen, S. 182-201  
 BUKOW, Wolf-Dietrich / YILDIZ, Erol 1997: Verlockender Fundamentalismus?  
 In: *Die Brücke* 3'97, S. 62-64

CASTLES, Stephen 1992: Verunsicherte Bevölkerung, Migranten und wachsender Rassismus. Zehn Thesen zur Einwanderungspolitik  
 In: *FR* 12.10.92, S. 12

CLAUSSEN, Detlev 1994: Entzauberte Welt, mißglückte Befreiung. Zur Kritik des nationalen Identitätskults in modernen Gesellschaften  
 In: *Neue Rundschau* 4'94, S. 38-51

CREYDT, Meinhard 1992: (a) Gesellschaftliche Bewußtseinsformen und Rassismus. (b) Gesellschaftliche Formen der individuellen Lebensgestaltung und Rassismus. MS Berlin  
 CREYDT, Meinhard 1994: „Individualisierung“ als Ursache rassistischer Gewalt? Zu Heitmeyers Diagnose des Verfalls von Werten und Sozialintegration  
 In: *Das Argument* 205'94, S. 409-417

DEMIROVIC, Alex 1992: Vom Vorurteil zum Neorassismus. Das Objekt „Rassismus“ in Ideologiekritik und Ideologietheorie  
 In: Institut für Sozialforschung 1992, S. 21-54  
 DEMIROVIC, Alex 1996: Die Transformation des Wohlfahrtsstaats und der Diskurs des Nationalismus  
 In: Bruch, Michael / Krebs, Hans-Peter (Hg.): Unternehmen Globus. Facetten nachfordristischer Regulation. Münster, S. 89-115

DINER, Dan 1991: Der Krieg der Erinnerungen und die Ordnung der Welt. Berlin

DITTRICH, Eckhard / RADTKE, Frank-Olaf (Hg.) 1990: Ethnizität - Wissenschaft und Minderheiten. Opladen  
 Darin dies.: Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten, S. 11-40

ESSINGER, Helmut / KULA, Onur Bilge 1987: Pädagogik als interkultureller Prozeß. Beiträge einer Theorie interkultureller Pädagogik. Felsberg

FROMMELT, Bernd 1997: Ohne Schulabschluß und Ausbildungsplatz. Im *Jahrbuch der Schulentwicklung* (9) untersuchen Bildungsforscher die Lage der Ausländerkinder  
 In: *FR* 20.3.97, S. 6

GEERTZ, Clifford 1988: Religiöse Entwicklungen im Islam. Beobachtet in Marokko und Indonesien. Ffm.  
 GEERTZ, Clifford 1996: Welt in Stücken: Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts. Wien

GEISSLER, Heiner 1991 (a): Deutschland - ein Einwanderungsland?  
 In: Iranbomy 1991, S. 9-23

GEISSLER, Heiner 1991 (b): „Wir können nicht wieder unter uns sein“ - Entscheidend beim Zusammenleben ist das Wie, nicht das Ob  
 In: *FR* 10.7.91; S. 14

GEISSLER, Heiner 1992: (Diskussionsteilnehmer) in: Multikulturelle Gesellschaft - Ein neues Schlagwort; Philosophisches Streitgespräch  
 In: eine 3-sat-tv-Sendung 5'92, (90')

GUGGENBERGER, Bernd / HANSEN, Klaus (Hg.) 1992: Die Mitte - Vermessungen in

Politik und Kultur. Opladen

HAMBURGER, Franz 1990: Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation  
In: Dittrich/Radtke (Hg.) 1990, S. 311-325

HARTEN, Hans-Christian 1977: Vernünftiger Organismus - oder gesellschaftliche Evolution der Vernunft. Zur Gesellschaftstheorie des genetischen Strukturalismus von Piaget. Ffm.

HÄUSSERMANN, Hartmut 1995: Die Stadt und die Stadtsoziologie. Urbane Lebensweise und die Integration des Fremden

In: *Berl. J. Soziol.* 1'95, S. 89-98

HÄUSSERMANN, Hartmut 1997: Armut in den Großstädten - eine neue städtische Unterklasse?

In: *LEVIATHAN* 1'97, S. 9-11

HÄUSSERMANN, Hartmut / OSWALD, Ingrid (Hg.) 1998: Zuwanderung und Stadtentwicklung. Opladen/Wiesbaden

*LEVIATHAN* Sonderheft 17'97; dies. selber Titel ebd. S. 9-29

HELD, Josef 1998: Interkulturelles Lernen aus der Sicht der Kritischen Psychologie

In: *DAS ARGUMENT* 222, 1/2'98, S. 115-128

HIRSCH, Joachim / ROTH, Roland 1986: Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus. Hamburg

HIRSCH, Joachim 1994: Vom fordistischen Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat. Internationale Regulation, Demokratie und „radikaler Reformismus“

In: *DAS ARGUMENT* 197, 1'94, S. 7-21

HIRSCH, Joachim 1995: Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus. Berlin - Amsterdam

HOFFMANN, Lutz 1992: Nicht die gleichen, sondern dieselben Rechte. Einwanderungspolitik und kollektive Identität in Deutschland

In: *BLÄTTER* 9'92, S. 1090-1100

HOLZKAMP, Klaus 1994: Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“?

In: *DAS ARGUMENT* 203, 1'94, S. 41-58

HOMUTH, Karl 1992: Identität und Differenz. Sozialisation in der multikulturellen Gesellschaft. MS Lecce / Italien

INSTITUT FÜR MIGRATIONS- UND RASSISMUSFORSCHUNG E.V. (Hg.) 1992: Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses „Migration und Rassismus in Europa“, Hamburg 26.-30.9.1990. Hamburg/Berlin

INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG in Ffm. 1991: „Zivile Konfliktbewältigung ist keine deutsche Tugend“. Fremdenfeindlichkeit im vereinigten Deutschland / Memorandum

In: *FR* 11.12.91 – Siehe auch in IFS (Hg.) 1992: Aspekte der Fremdenfeindlichkeit. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Ffm./New York, S. 9-20

IRANBOMY, S. Shahram (Hg.) 1991: Einwanderbares Deutschland oder Vertreibung aus dem Wohlstands-Paradies? Ffm.

JÄHNER, Uli 1998: No Gangs – Gangs No. Jugend, Subkulturen und Gewalt. Eine Berliner Skizze

In: *PROKLA* 110, 1'98, S. 119-138

- JONKER, Gerdien 1998: Die islamischen Gemeinden in Berlin zwischen Integration und Segregation. Opladen/Wiesbaden  
In: *LEVIATHAN* Sonderheft 17'98, S. 347-364
- KARAKASOGLU-AYDIN, Yasemin 1998: Jung, muslimisch = gewaltbereit? Kritische Anmerkungen zur Heitmeyer Studie  
IN: *DAS ARGUMENT* 222, 1/2'98, S. 145-158
- KEUPP, Heiner 1988: Riskante Chancen: Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Sozialpsychologische Studien. Heidelberg
- KIEPER, Hanna 1991: Interkulturelles Lernen im schulischen Bereich. MS Ffm.
- KNOELL, Dieter R. 1992: Kritik der deutschen Wendeköpfe. Frontberichte vom publizistischen Feldzug zur Herbeiführung des Endsiegs über die zersetzende Gesellschaftskritik. Münster
- KÖSSLER, Reinhart / SCHIEL, Tilman 1995: Ethnizität und Ethno-Nationalismus  
In: *Widerspruch* 30'95, S. 47-59
- KRISTEVA, Julia 1990: Fremde sind wir uns selbst. Ffm.
- KRONAUER, Martin 1997: „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung  
In: *LEVIATHAN* 1'97, S. 28-49
- LEGGEWIE, Claus 1990: Vielvölkerrepublik. Deutschland in den United Colors of Betton  
In: *BLÄTTER* 8'90, S. 930-941
- LEGGEWIE, Claus 1993: Multi-Kulti. Schlachtfeld oder halbwegs erträgliche Lebensform  
In: *FR* 29.1.93
- LENHARDT, Gero 1984: Schule und bürokratische Rationalität  
LENHARDT, Gero 1990: Ethnische Identität und gesellschaftliche Rationalisierung  
In: *PROKLA* 79'90, S. 132-154
- LENZEN, Dieter: Multikulturalität als Monokultur  
In: Schäffter (Hg.) 1991, S. 147-157
- LIPOVETSKY, Gilles 1983 (1995): Narziß oder Die Leere. Sechs Kapitel über die unaufhörliche Gegenwart. Hamburg
- MELBER, Henning 1992: Der Weißheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick. Ffm.
- MEMMI, Albert 1987: Rassismus. Ffm.
- MERNISSI, Fatema 1989: Der politische Harem. Mohammed und die Frauen. Ffm.  
MERNISSI, Fatema 1991: Die Sultanin. Die Macht der Frauen in der Welt des Islam. Ffm.  
MERNISSI, Fatema 1992: Die Angst vor der Moderne. Frauen und Männer zwischen Islam und Demokratie. Hamburg/Zürich
- MÜLLER, Hans-Peter 1992: Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Ffm.  
MÜLLER, Hans-Peter 1995: Differenz und Distinktion. Über Kultur und Lebensstile.  
In: *MERKUR* 9/10'95, S. 927-934

- OHM, Manfred 1988: Das Projekt 'Mein Alltag im Stadtteil Berlin-Kreuzberg SO 36 - mein Alltag in einem Stadtteil des Bezirkes Ankara-Yenimahalle'  
 In: Kroon, S. / Pagel, D. / Fase, W (Hg.) 1989: Interkultureller Unterricht. Ansichten und Erfahrungen aus Berlin-West, S. 73-85. Enschede
- OHM, Manfred 1997: Zehn Jahre Türkeireiseprojekte - On yıllık Türkiye turu projesi. Initiiert und grundfinanziert von *umverteilen! Stiftung für eine, solidarische Welt – Arbeitsgruppe Er-Fahren*. Gesamtbericht / Auswertung. Berlin
- OSTENDORF, Berndt 1992: Der Preis des Multikulturalismus. Entwicklungen in den USA  
 In: *MERKUR* 9/10'92, S. 733-745
- OTTOMEYER, Klaus 1977: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus. Reinbek bei Hamburg
- OTTOMEYER, Klaus 1991: Gesellschaftstheorien in der Sozialisationsforschung  
 In: Hurrelmann, Klaus / Ulrich, Dieter (Hg.) 1991: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, S. 153-186
- PREUSS, Ulrich K. 1998: Die Belagerung des liberalen Verfassungsstaates durch die multikulturelle Gesellschaft  
 In: *LEVIATHAN* 1'98, S. 60-76
- PRODOEHL, Hans Gerd 1983: Theorie des Alltags. Berlin
- PROKLA-REDAKTION 1991: Editorial zum Heft 83 „Migrationsgesellschaft“: Internationalisierung und Migration - oder: Wo liegt der Rio Grande Europas?, S. 178-188
- RADTKE, Frank Olaf 1990: Multikulturalismus - vier Formen der Ethnisierung  
 In: *FR* 19.6.90, S. 13
- RADTKE, Frank Olaf 1991: Lob der Gleich-Gültigkeit. Die Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus  
 In: Bielefeld 1991, S. 79-98
- RADTKE, Frank Olaf 1992: Das schick angerichtet Design der Gesellschaft in den 90er Jahren. „Multikulturalismus“ ist ein modernes und gleichzeitig antiquiertes Konzept  
 In: *FR* 9.9.92, S. 16
- RÄTHZEL, Nora 1992 (a): Zivilgesellschaft und Einwanderung. Wider das dichotomische Denken  
 In: *DAS ARGUMENT* 195, 9/10'92, S. 747-756
- RÄTHZEL, Nora 1992 (b): Multikulturelle Gesellschaft. Ideologie und Realität  
 In: *WIDERSPRUCH* 24'92; S. 142-152
- SAID, Edward W. 1994: Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Ffm.
- SAID, Edward W. 1981: Orientalismus. Ffm., Berlin, Wien
- SCHÄFFTER, Ortfried (Hg.) 1991: Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen
- SCHIFFAUER, Werner (1992 (a): Die Fremden in der Stadt. Modelle sozialer Organisation  
 In: *KURSBUCH* 107, 3'92, S. 35-49
- SCHIFFAUER, Werner (1992 (b): Assoziationen der Freiheit. Die Zivilgesellschaft integriert *und* diskriminiert den Fremden gleichermaßen - aber wie und in welchem Verhältnis? Ein Vergleich von vier politischen Kulturen  
 In: *taz* 12.12.92, S.15-17
- SCHIFFAUER, Werner 1997: Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz.

Ffm.

SCHIFFER, Eckart 1991: „Ein Modebegriff geht um in Europa: die multikulturelle Gesellschaft“. Zur Staatssituation, zum Staatsvolk und zu den Ausländern aus der Sicht des Bundesinnenministeriums

In: *FR* 15.8.91

SCHILLER, Hans-Ernst 1992: „Auf ewig“ - Zum Memorandum „Fremdenfeindlichkeit“ des Frankfurter 'Instituts für Sozialforschung'

In: *links* 4'92, S. 39 f.

SCHMIDT, Wolfgang 1996: Die Sehnsucht nach Identität

In: *PROKLA* 96, 3'94, S. 359-377

SCHUBERT, Volker 1984: Identität, individuelle Reproduktion und Bildung. Probleme eines aneignungstheoretischen Konzepts von Vergesellschaftung als Vereinzelung. Giessen

SCHÖFTHALER, Traugott 1983: Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft

In: *DAS ARGUMENT* 25'83, S. 333-347

SCHÖFTHALER, Traugott / GOLDSCHMIDT, Dietrich (Hg.) 1984: Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Ffm.

SCHÖFTHALER, Traugott / GOLDSCHMIDT, Dietrich 1984: Bildung als gleichzeitige Entwicklung von Vernunft und kultureller Identität

In: dies. 1984, S. 461-472

SCHULZE, Reinhard 1991: Alte und neue Feindbilder. Das Bild der arabischen Welt und des Islams im Westen

In: Stein, Georg (Hg.) 1991: Nachgedanken zum Golfkrieg. Heidelberg, S. 244-259

SENNETT, Richard 1998: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin

SIEBEL, Walter 1997: Armut oder Ausgrenzung?

In: *LEVIATHAN* 1'97, S. 67-75

spacelab (JAHN, Walther / LANZ, Stephan / RONNEBERGER, Klaus) 1997: Macht und Raum. Zu postfordistischen Territorial- und Kontrollstrategien

In: *WIDERSPRÜCHE* 66, 4'97, S. 129-150

TAGUIEFF, Pierre-André 1991: Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus

In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt Hamburg, S. 221-268

THIEL, T. 1989: (Stichwort) Ausländerpädagogik.

In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1, Reinbek bei Hamburg, S. 119 f.

TIBI, Bassam 1992 (a): Islamischer Fundamentalismus, moderne Wissenschaft und Technologie. Ffm.

TIBI, Bassam 1992 (b): Die fundamentalistische Herausforderung. Der Islam und die Weltpolitik. München

TIETZE, Nicola 1998: Moslemische Handlungsstrategien bei jungen Erwachsenen. Ein Vergleich zwischen einer deutschen und einer französischen Stadt. Opladen/Wiesbaden

In: *LEVIATHAN* Sonderheft 17'98, S. 365-385

WEHLING, Peter 1992: Die Moderne als Sozialmythos. Zur Kritik sozialwissenschaftlicher Modernisierungstheorien. Ffm., New York