# Weg mit der rosa Multikultibrille!
# Plädoyer für einen kulturalismuskritischen Ansatz in der interkulturellen Bildungsarbeit

**Veronika Kabis, Leiterin verschiedener pädagogischer Projekte und freie Autorin, Saarbrücken**

## I. Interkulturelle Pädagogik im Zeichen von „political correctness“

Interkulturelle Pädagogik, so wie wir sie häufig in der Praxis antreffen, folgt in der Regel dem positiven und ernst gemeinten Anspruch, den Bedingungen der Einwanderungsgesellschaft in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Sie grenzt sich bewusst ab von der „Ausländerpädagogik“ der siebziger Jahre und versteht sich als eine Form der Antirassismusarbeit. Sie verfolgt die Ziele, Kinder zu Toleranz und Weltoffenheit zu erziehen und reiht sich in eine veränderte Wahrnehmung der Einwanderungsgesellschaft seit Ende der achtziger Jahre ein, in der „Multikulti“ – auch vor dem Hintergrund ausländerfeindlicher Anschläge – zum politisch Korrekten avanciert ist. Kein Schul- oder Kindergartenfest mehr ohne Frühlingsröllchen und Folklore, die Herkunftskulturen der Einwanderer werden seither bewusst wahrgenommen und aufgewertet, eine bunte Welt des Kulturenmix ist aus der Grauzone des Gastarbeiterdiskurses an die Oberfläche gespült geworden.

In der interkulturellen Jugendarbeit hat die Hinwendung zu den Herkunftskulturen weitreichende Veränderungen mit sich gebracht. Eine Kritik an den Prämissen und Inhalten interkultureller Pädagogik ist gerade deshalb so schwierig, weil diese in bester Absicht geschieht und ihre Akteure „moralisch“ auf der richtigen Seite stehen. Dennoch ist diese Kritik notwendig. Sie zielt nicht darauf ab, die guten Absichten in Frauge zu stellen, sondern die *ungewollten Folgen* einer auf den falschen Grundannahmen basierenden Interkulturellen Pädagogik aufzuzeigen.

Um zu erklären, weshalb wir es hier mit ungewollten Folgen zu tun haben, und wie diese aussehen, werde ich im Folgenden versuchen, eben diese Grundannahmen kritisch zu hinterfragen, einige der in der Praxis anzutreffenden Verfahren und Methoden Interkultureller Pädagogik zu analysieren und aufzuzeigen, inwiefern sie möglicherweise sogar dazu beitragen, den Status Quo – also Alltagsrassismus, institutionelle Diskriminierung und strukturelle Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund – nicht etwa zu überwinden, sondern vielmehr zu festigen. Einige der Stichworte, die es in diesem Zusammenhang zu benennen gilt, lauten „Kulturalisierung“, „Ethnisierung“, „Konstruktion von Fremdheit“, „Rassismus der Differenz“.

In den letzten Jahren ist zu diesen Fragen viel und gut wissenschaftlich gearbeitet worden. Es ist nicht meine Aufgabe, Theorien zu referieren. Ich werde jedoch im Laufe meines Vortrags auf einige Studien und theoretische Ansätze hinweisen, deren Lektüre ich für sehr lohnenswert halte, und die geeignet sind, das zu untermauern, was ich aus meiner Berufspraxis und Beobachtungen berichten werde. Damit wäre auch schon ein erstes wichtiges Anliegen formuliert: die Überwindung der Theorielosigkeit interkultureller

Praxis. In der Praxis werden Ziele und Prinzipien Interkultureller Pädagogik nämlich oft nicht klar definiert. Mitunter darf auch vermutet werden, dass die „political correctness“ interkultureller Ansätze im Wettbewerb um Fördermittel dazu führt, dass hier mit Etiketten gehandelt wird, hinter denen sich nur wenig Handfestes verbirgt. Vor allem aber verleitet offensichtlich schon das Attribut „interkulturell“ dazu, eine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft darauf zu reduzieren, nach den kulturellen Merkmalen der einzelnen Adressatengruppen zu suchen, um daraus Erklärungsmuster für ihr Handeln abzuleiten und Arbeitskonzepte darauf aufzubauen.

### 1. Kulturalisierung / Fremd- und Selbstethnisierung

**Kulturalisierung** bedeutet, soziale Verhältnisse, Bevölkerungsgruppen, Zugehörigkeiten und soziale Bindungen mit Hilfe ethnischer Kategorien zu beschreiben und kulturelle Differenzen hervor zu heben. Nach Max Weber sind ethnische Gruppen Menschengruppen, die aufgrund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder von Erinnerungen einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinschaft hegen. Auffallende Unterschiede in der Lebensführung des Alltags, in den typischen Weisen des Wohnens, der Kleidung, in der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, der Sprachgemeinschaft stellen die Kriterien zur subjektiven Abgrenzung einer Ethnie von der anderen bereit.
Eine ethnische Zugehörigkeit ist nicht naturwüchsig gegeben. Ethnizität entsteht vielmehr durch soziale Praxen und ist deshalb eine Herstellungsleistung, die als **Ethnisierung** bezeichnet werden kann. Von **Fremdethnisierung** ist zu sprechen, wenn Zuschreibungsprozesse von Seiten der Einheimischen und den Institutionen der Aufnahmegesellschaft erfolgen. Diese Zuschreibungsprozesse konstruieren bzw. betonen tatsächliche oder vermeintliche kulturelle Unterschiede, oftmals verbunden mit einer impliziten Abwertung anderer Kulturen. *Indem Menschen auf eine ethnisch andere, also abweichende Herkunft festgelegt werden, wird ihre Zugehörigkeit (Mitgliedschaft) zur Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt*.
**Selbstethnisierung**, also die Rückbesinnung auf die ethnische Herkunft, kann teilweise als Reaktion auf Ausschluss oder Diskriminierung verstanden werden.

### 1. Die Konstruktion von Fremdheit

Wovon gehen Konzepte Interkultureller Pädagogik aus? Ein zentrales Diskurselement in den Beschreibungen und Auseinandersetzungen um die „multikulturelle“ Realität in Deutschland ist der Begriff des „**Fremden**“. Wenn MigrantInnen zum Inbegriff von „Fremdheit“ geworden sind, so gelte es im Sinne eines friedlichen Zusammenlebens, Fremdheit zu verstehen und abzubauen. Dieses Postulat hat auch in der Interkulturellen Pädagogik Einzug gehalten. Die Vielzahl von interkulturellen Angeboten in Kindergärten, Schulen, bei Stadtfesten, die auf den Kontakt zwischen den „fremden“ Kulturen bauen, ist ein Ausdruck davon. Interkulturelle Pädagogik zielt häufig darauf ab, diese **Fremdheit zu verstehen** und zu akzeptieren. Konflikte, die aus den kulturellen Differenzen resultieren, sollen demzufolge bearbeitet werden, indem die fremden Kulturen verstanden werden und damit eine Verständigung über Konfliktursachen möglich wird. Wo liegt nun das Problem?

Der erste Kritikpunkt rührt an die Frage, ob die Ursache von Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft tatsächlich kulturelle Differenzen und mangelndes Verstehen zwischen den Kulturen ist. Dem ist entgegenzuhalten, dass es in Wirklichkeit doch viel eher die Strukturen und Praktiken der Ungleichbehandlung von MigrantInnen auf wirtschaftlicher, politischer und rechtlicher Ebene sind, die zu Konflikten führen. Diese äußern sich zwar unter bestimmten Umständen als Kulturkonflikte, können aber als solche nicht hinreichend verstanden und bearbeitet werden.

Zweitens: Wenn Kinder und Jugendliche vor allem als Repräsentanten einer bestimmten Kultur betrachtet werden, setzt dies die Annahme voraus, dass Menschen in ihrer Kultur gefangen sind, sie sich sozusagen in einem „Kulturkerker" befinden, aus dem sie sich nicht befreien könnten. Doch jedes Individuum ist grundsätzlich in der Lage, sich mit vorgefundenen kulturellen Traditionen kritisch auseinander zu setzen. Warum sollte dies bei MigrantInnen anders sein? Das, was die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft ganz selbstverständlich für sich reklamieren, nämlich Individualität und die Fähigkeit, eine Identität zu entwickeln, die aus wesentlich mehr besteht als der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur (geschweige denn Nationalkultur), wird Menschen mit Migrationshintergrund offensichtlich abgesprochen. Ethnizität gehört zu einem ganzen Ensemble gleichzeitiger Zugehörigkeiten und kann nicht davon isoliert werden. Werden Verhaltensweisen ethnisch erklärt, wird so getan, als ob sich die unterschiedlichen Bezugsrahmen voneinander trennen ließen. Dies ist aber unmöglich.

Und drittens ist anzunehmen, „dass wir ohnehin in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft leben, die durch Macht, Geld und Recht, nicht durch geteilte Werte und Normen zusammengehalten wird; insofern sind kulturelle Unterschiede zwischen sozialen Gruppen keine substantielle Infragestellung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes, sondern eine Normalität in modernen Gesellschaften und keine Besonderheit des Verhältnisses zwischen Deutschen und MigrantInnen". (Scherr 1999, S. 56)

Die Programmatik des Verstehens von Fremdheit schließlich ist unter den Bedingungen der Einwanderungsgesellschaft, die von einem Machtgefälle zwischen Einheimischen und Zugewanderten geprägt ist, mit Skepsis zu betrachten: Das Verstehen des kulturell Fremden ist eng verbunden mit der Ausübung von Herrschaft und Kontrolle. Je besser man sie verstehen kann, desto leichter lassen sie sich beherrschen. Und je genauer sie verstanden werden, desto fremder erscheinen sie - denn der Blick durch die „Kulturbrille" fokussiert auf die Unterschiede, also auf das, was anders ist.

### 3. Der Umgang mit Differenz und das Dilemma des Antirassismus

Gleichheit und Differenz sind weitere Elemente im Diskurs über die Einwanderungsgesellschaft. Viele Konzepte und Projektbeschreibungen zum interkulturellen Lernen betonen nachdrücklich, dass es darum gehe, zu „integrieren unter Wahrung der kulturellen Identität". Die kulturelle Differenz erscheint danach als das entscheidende Gut, das es zu erhalten gilt. Die Überbetonung der kulturellen Differenz ist jedoch ein Spiel mit dem Feuer. Um das zu erläutern, möchte ich einen kleinen Exkurs zum Thema Rassismus machen.

Seit etwa zwei Jahrzehnten wird in der Rassismusforschung von „Neorassismus“ gesprochen. Das bedeutet, dass eine Verschiebung des generellen Erklärungsparadigmas vom Begriff der „Rasse“ auf die Kultur oder Ethnie stattgefunden hat. Wer heute rassistisch argumentiert, spricht in der Regel nicht mehr davon, dass die eine Kultur der anderen überlegen sei, sondern dass es eine unüberwindliche Differenz zwischen „uns“ und „ihnen“ gebe (was P.-A. Taguieff *das Prinzip der radikalen Unvereinbarkeit der unterschiedlichen Kulturen* nennt). Diese neue ideologische Form der *„Rassialisierung“* kommt in der Kulturalisierung sozialer Konflikte zum Ausdruck, in kulturalistischen Fremd - (und Selbst)zuschreibungen, in der *Verherrlichung der Differenz (Taguieff)*. Doch hier wandeln wir auf einem schmalen Grat: denn die Betonung der Differenz kann schnell umschlagen zu einem *Rassismus der Differenz*. Eben genau dann, wenn Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft damit erklärt werden, dass die Kulturen eben nicht „zusammenpassten“.

Solange Rassismus und „differentieller“ Antirassismus auf derselben Grundannahme fußen – nämlich der alles entscheidenden kulturellen Differenz –, entsteht zwischen ihnen eine paradoxe und gefährliche Nähe. Taguieff spricht hier bezeichnenderweise vom „Dilemma des Antirassismus“.

Dieses Dilemma hat viele Facetten. Es drückt sich zum einen in einer Multikulti-Naivität aus, die sich am Betrachten fremder Kulturen erfreut und sich nach Belieben der verfügbaren folkloristischen, exotischen Elemente bedient gleichzeitig aber die „ungenießbaren“ Elemente empört ablehnt (dann etwa, wenn Jugendliche abweichendes Verhalten zeigen). Dann nämlich wird die zuvor verherrlichte kulturelle Differenz gegen sie gewendet und zur Legitimation von Ausgrenzung (im Extremfall der Abschiebung etwa straffälliger Jugendlicher) umgemünzt.

Das Dilemma des differentiellen Antirassismus führt auch in unauflösbare Widersprüche, die in der pädagogischen Praxis mitunter handlungsunfähig machen: Wie oft habe ich etwa von LehrerInnen gehört, dass man da halt nichts machen könne, wenn ein türkisches Mädchen nicht mit auf Klassenfahrt gehen dürfe, weil es der Vater verbiete, was typisch für die türkische Kultur sei, und da man diese respektiere und schätze, könne man sich nicht einmischen. Aus dieser Haltung spricht zum einen die fälschliche Annahme, dass das, was Menschen türkischer Herkunft hier leben, eine 1:1-Übertragung der Verhältnisse in der Türkei sei (ein statischer Kulturbegriff also), zum anderen wird das Wegbleiben automatisch als „Kulturkonflikt“ interpretiert, was womöglich eher ein Generationenkonflikt ist. Aus Angst, der fehlenden Wertschätzung der türkischen Kultur verdächtigt zu werden und sich dem Rassismusvorwurf auszusetzen, bleibt man lieber untätig und manövriert sich damit in die Sackgasse.

## II. Wie die guten Absichten ungewollte Folgen produzieren

### 1. Beispiel „Interkulturelle Projekte in Kindergärten und Horten“

Ich möchte mich nun interkulturellen Projekten in Kindergärten und Horten zuwenden und an diesen Beispielen das zuvor Gesagte erläutern. Dabei beziehe ich mich exemplarisch auf Berichte von Einrichtungen der Stadt X, die im Ausschuss für Kinder- und Jugendangelegenheiten der Stadt als vorbildlich vorgestellt wurden und einen Eindruck in das interkulturelle Konzept des Amtes für Kinder und Jugendliche vermitteln sollten.

Die Berichte beschreiben durchweg Projekte, die in Zusammenarbeit mit freien Trägern der Jugendhilfe durchgeführt wurden. Die Projekte folgen im Wesentlichen demselben Schema: Benennung eines Projektthemas („Afrika nah erleben, eine Reise nach Kongo“, „Merhaba, Türkei nah erleben“, „Orient erleben am Beispiel Türkei“, „Auf den Spuren von Piroschka“) und haben Workshopcharakter. Ein/e Referent/in aus dem jeweiligen Schwerpunktland kommt für mehrere Tage in die Einrichtung und arbeitet mit der Projektgruppe. Zu den Angeboten gehören Basteln, Kochen, Tanzen, Trommeln, Märchenerzählen, Videofilme. Die MitarbeiterInnen der Kindergärten und Horte organisieren das „Drumherum“: Elterninformationen, Abschlussfeste etc.

Als Motivation, sich interkulturellen Projekten zu widmen, wird von den meisten Einrichtungen der hohe Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beschrieben. Die kulturelle Herkunft der Kinder wird in der Projektbeschreibung dezidiert aufgelistet: z. B. 7 x dt. Kinder; 1 x russisch; 1 x türkisch; 1 x polnisch; 1 x 0,5 iranisch/0,5 dt.; 1 x iranisch; 1 x 0,5 italienisch/0,5 dt.; 1 x 0,5 afrikanisch(!)/0,5 dt. Der Einordnung der Kinder nach ihrer Herkunft kommt hier offenbar eine große Bedeutung zu – es wird differenziert bis auf die Stellen nach dem Komma ... Der Kindergartenalltag wird im Großen und Ganzen als unproblematisch beschrieben: „Gerade Kinder, sowohl deutsche als auch Kinder mit einem anderen kulturellen Hintergrund, zeigen sich offen und vorurteilsfrei im interkulturellen Zusammenleben.“

Dass die Situation nicht ganz so unproblematisch ist, wie zuvor geschildert, erfährt man erst im Nachhinein bei der Auswertung. Dort wird z. B. angemerkt, dass ein Kind durch rassistische Bemerkungen aufgefallen war; oder dass die türkischen Kinder noch immer überwiegend als feste Gruppe für sich spielen.

Als Zielsetzung der Projekte wird u. a. genannt: „Gegenseitiges Kennenlernen der deutschen/türkischen Kultur; deutsche Eltern und Eltern anderer Nationalitäten sollen sachliche Informationen über den Islam erhalten; Kultur soll nicht als Bedrohung, sondern als etwas Positives und Bereicherndes gesehen werden; Aufgeschlossenheit allem Fremdartigen gegenüber fördern; Verständnis für alle Kulturen wecken, Vorurteile abbauen, Toleranz und Akzeptanz.“

Was auffällt, ist zum einen die Einseitigkeit der Perspektive: Zielgruppe sind offenbar vor allem die „deutschen“ Kinder, die lernen sollen, mit den „anderen“ umzugehen. Diese „anderen“ werden so zu „Lernobjekten“, an denen Werte wie Toleranz geübt werden können, und die als „Bereicherung“ betrachtet werden sollen. Zum anderen wird, nachdem die Kinder differenziert in Herkunftskategorien eingeordnet wurden, ohne Umschweife die Gleichung aufgemacht: Kinder mit Migrationshintergrund = andere Kultur = Fremdheit.

Unter der Fragestellung „Warum möchten wir das Projekt ‚interkultureller Workshop’ durchführen?“ heißt es: „Für das Projekt „Orient nah erleben am Beispiel Türkei“ entschieden wir uns, weil wir seit vielen Jahren einen relativ hohen Prozentsatz an türkischen Kindern in unserer Einrichtung betreuen. Von manchen Familien betreuen wir bereits die zweite Generation. Es besteht ein guter Kontakt bzw. ein mittlerweile freundschaftliches Verhältnis zwischen einigen Familien und den Erzieher/innen. Aber trotz aller Vertrautheit fiel uns auf, dass sich die Eltern untereinander mit der Kontaktaufnahme schwer tun. Die Sprachschwierigkeiten sind das geringste Problem, viele der türkischen Frauen sprechen deutsch oder haben Bekannte, die übersetzen können. Die meisten haben ganz einfach Berührungsängste mit einer fremden Kultur. Einige Eltern wissen vom Islam sehr wenig.“

Hier passiert etwas ganz Erstaunliches: Während zunächst ausdrücklich die Vertrautheit zwischen ausländischen und deutschen Familien und Kindergartenpersonal betont wird, wird im nächsten Schritt plötzlich Fremdheit aufgebaut, die aus der „fremden Kultur" resultiere: „Einige Eltern wissen vom Islam sehr wenig". Wozu dient dieser Kunstgriff? Die Feststellung von Fremdheit wird notwendig, um das Projekt mit dem ihm zugrundeliegenden Konzept – nämlich die Überwindung von Vorurteilen durch Verstehen des Fremden – legitimieren zu können. Oder anders ausgedrückt: *Gebe es keine Fremdheit, hätte das Projekt keinen Sinn mehr* (oder man müsste ganz andere Projekte konzipieren!). Dem Islam kommt dabei die Rolle der „größtmöglichen Fremdheit" zu. Wie stark die Zugehörigkeit etwa türkischer Eltern und Kinder zum Islam deren Alltag, geschweige denn den Alltag im Kindergarten oder Hort tatsächlich prägt, wird dabei gar nicht hinterfragt.[1]

Wie sind nun die Ergebnisse der Kindergartenprojekte zu bewerten? In der Auswertung durch die ProjektleiterInnen wird hervorgehoben, dass es den Kindern viel Spaß gemacht habe, dass man viel gelernt habe über die Türkei etc. und man plane, sich nun Schritt für Schritt auch anderen Herkunftsländern der Kinder zuzuwenden. Außerdem sei es (z. T. erstmalig) gelungen, deutsche und nichtdeutsche Eltern aktiv am Rahmenprogramm zu beteiligen. Letzteres ist mit Sicherheit ein wichtiger Erfolg – wenngleich zu fragen ist, ob dies nicht auch auf andere Weise erreicht werden kann.

Bevor ich Kritikpunkte zusammenfasse, möchte ich wiederholen, dass ich die guten Absichten hinter derartigen Projekten keineswegs in Frage stellen möchte. Worum es mir geht, ist, die „ungewollten Folgen" aufzuzeigen. Diese würde ich wie folgt charakterisieren:

- Eltern und Kinder werden „ohne Not" zu Fremden gemacht, obwohl der Alltag in der Einrichtung nach eigener Einschätzung von Vertrautheit geprägt ist.
- Eine Darstellung der „türkischen" oder „kongolesischen" Kultur riskiert – noch dazu im begrenzten Workshopcharakter – Stereotypen zu reproduzieren. Es gibt keine homogenen Kulturen, und die Kulturen der Herkunftsländer sind keinesfalls gleichzusetzen mit dem, was Menschen im Migrationskontext in Deutschland leben.
- Die Kinder werden zwangsläufig zu Repräsentanten „ihrer" Kultur gemacht. Sie werden – auch hier wieder in bester Absicht, nämlich sie und „ihr" Herkunftsland einmal in den Mittelpunkt zu stellen – ungefragt zu vermeintlichen ExpertInnen gemacht für etwas, das sie womöglich in dieser Form nie kennen gelernt haben.

[1] An dieser Stelle wird der Blick von außen auf den deutschen Umgang mit Einwanderung noch einmal interessant. In einem Interview mit der taz vom 19.08.2002 sagte der französische Anthropologe Emmanuel Todd: „Es ist eine sehr deutsche Tradition, Gruppen nach religiösen Merkmalen zu unterscheiden. Die religiöse Etikettierung hat im Islam eine ideale Differenz gefunden; er scheint dazu geeignet, die Nachfolge der katholischen, protestantischen oder jüdischen Differenz anzutreten. Gerade in Hinblick auf die türkischen Einwanderer fällt dies auf: Obwohl viele Türken zum Zeitpunkt ihrer Ankunft eine laizistische Variante des Islam repräsentierten, hat dies die deutsche Aufnahmegesellschaft nicht daran gehindert, sie als Muslime zu charakterisieren. (...) Der deutschen Gesellschaft liegt offensichtlich an der Schaffung einer stabilen Randgruppe, die sich durch eine ethnische wie zugleich religiöse Besonderheit auszeichnet. Die deutsche Gesellschaft nimmt Unterschiede deutlich wahr und produziert sie immer wieder neu. Das Hin- und Hergerissensein zwischen der Betonung der Differenz und dem Traum von Homogenität ist ein altes deutsches Leiden. Deutschland kommt mit dem ethnischen Eigensinn, den es selbst gefördert hat, nicht zurecht."

Ob Zufall oder nicht: In der Auswertung der Projekte durch die Kinder werden nur die „deutschen“ Kinder zitiert, die begeistert auf die (folkloristischen) Angebote reagiert haben. Wir erfahren nichts über die Befindlichkeit der anderen. Meine eigenen (afrodeutschen) Kinder jedenfalls fühlten sich bei derartigen Aktivitäten im wahrsten Sinne des Wortes „befremdet“: Sie sahen sich in eine Rolle gedrängt, in der sie sich nicht heimisch fühlten. Nicht nur, weil vor allem klischeehafte Bilder von afrikanischer Trommelmusik und -tanz entstanden, und ihnen schon als kleinen Kindern bewusst war, dass die Wertschätzung schwarzer Menschen in Deutschland nur so lange anhält, wie sie die Erwartung an die musikalische oder sportliche Bereicherung dieser Gesellschaft erfüllen; sondern weil sie sich mit einem Mal „mit Haut und Haaren“ in die „afrikanische“ Schublade gesteckt sahen und damit eine Trennlinie gezogen wurde, die sie als bedrohlich empfanden. Damit sind wir wieder beim „Dilemma des Antirassismus“, der die kulturelle Differenz verherrlicht, aber dabei (unbewusst) dem Rassismus der Differenz Vorschub leistet.

**2. Beispiel „Ikonographie des Fremden – Plakatkampagne für Integration“**

Was ich Ihnen im Folgenden vorstellen möchte, sieht auf den ersten Blick aus, als habe es nicht unmittelbar mit dem Thema zu tun. Hat es aber doch: Denn auch hier geht es darum, wie ein antirassistischer Ansatz „gut gemeint“ ist, aber – weil er auf den falschen Grundannahmen basiert – der „Sache“ selbst einen Bärendienst erweist. Ich möchte Sie also auch anhand dieses Beispiels dafür sensibilisieren, diesen Mechanismus zu erkennen und zu hinterfragen.

Bei den Plakaten handelt es sich um eine Kampagne des Ausländerbeirates der Stadt Y, die von einer Werbeagentur entwickelt wurde. Sie steht unter dem Motto „Integration“.

Als Motive wurden Haustiere – ein Hamster, ein Wellensittich, ein Goldfisch – ausgesucht, die irgendwann einmal aus der „Fremde“ kamen und heute ganz selbstverständlich „dazu“gehören. Jedes dieser Tiere ist in großen Lettern mit „Ausländer“ übertitelt. In einer Fußnote heißt es dann: „Wenn es so einfach ist, einen Einwanderer aus Syrien (China etc.) zu akzeptieren, wo ist dann das Problem?“ Es geht also um die Frage von Fremdheit und Mitgliedschaft.

Wenden wir uns an dieser Stelle noch einmal kurz der Kategorie „Fremdheit“ zu. Nach Zygmunt Bauman wird gesellschaftlich nicht nur zwischen Freunden und Feinden, sondern zwischen Freunden, Feinden und Fremden unterschieden. Jede gesellschaftliche Ordnung bringt Fremde/s hervor. Fremdheit ist eine Kategorie der Ambivalenz: Fremd ist derjenige, für den noch nicht feststeht, ob er Freund oder Feind, sympathisch oder bedrohlich ist, für den also noch nicht festgestellt ist, ob er in eine bestehende Ordnung eingeordnet werden kann bzw. soll, oder aber eine Bedrohung darstellt, auf die künftig mit sozialer Ausgrenzung, Unterdrückung oder Vernichtung reagiert wird. (Bauman, Moderne und Ambivalenz, 1992)

Bei den putzigen Haustieren haben wir es demnach mit ehemals Fremden zu tun, über die bereits die Entscheidung gefallen ist, ob sie Freund oder Feind sind. Ganz offensichtlich gehören sie jetzt „dazu“ – und zwar eindeutig als unverzichtbare Freunde – und haben damit ihre Fremdheit verloren. An die Mehrheitsgesellschaft, die Adressatin der Kampagne ist, richtet sich nun die Aufforderung, dieselbe Entscheidung auch für „menschliche Einwanderer“ zu treffen.

Nun lässt sich zunächst wieder einwenden, dass in der Einwanderungsgesellschaft die Wahrnehmung von „Fremdheit“ keineswegs immer auf einer tatsächlichen Andersartigkeit beruht, sondern sie in sozia-

len Konflikten erst hervorgebracht, also konstruiert wird (und zwar genau mit der Absicht, dann eine Basis zu haben, auf der man entscheiden kann, ob der vermeintliche „Fremde“ zum Freund oder Feind wird). Insofern wird hier eine Wahrnehmung von Einwanderern als Fremden gefestigt, die es eigentlich aufzubrechen gälte.
Weiterhin lässt sich fragen, ob es angemessen ist, Einwanderer mit Tieren zu vergleichen; entsprechende Kritik an den Plakatmotiven ist durchaus laut geworden.
Entscheidend ist m. E. aber die Auswahl der Tiere. Es dürfte nämlich kein Zufall sein, dass hier kleine, niedliche Haustiere gewählt wurden – und keine Krokodile, Elefanten oder Schlangen! Die Chance, vom Fremden zum Freund aufzusteigen, hat offensichtlich nur derjenige, der anpassungsfähig, lieb, kuschelweich ist. Der „pflegeleichte“ Einwanderer wird zur Norm erhoben. Damit aber wird ein Bild gezeichnet, das verräterisch ist. Es legitimiert nämlich die herrschenden Verhältnisse, in denen allein die Mehrheitsgesellschaft bestimmt, wer es wert ist, integriert zu werden. Einwanderer behalten ihren Objektstatus; sie sind darauf angewiesen, wie sich die Mehrheit entscheidet – für oder gegen sie. Und schließlich schafft der Konsens der „Einheimischen“ darüber, wie ein integrierter „Ausländer“ auszusehen hat (er darf vor allem nicht auffallen), im Gegenzug die Legitimation dafür, dass abweichendes Verhalten bestraft werden darf – durch Nicht-Integration, Ausgrenzung, Ausweisung (wenn sie das „Gastrecht“ verwirkt haben). Eine solche Form von Antirassismus wird der Realität der Einwanderungsgesellschaft nicht gerecht. Sie hat nichts mit einer Kultur der Anerkennung zu tun.

**3. Beispiel „Auf den Spuren der Kulturen“**

Im Frühjahr 2002 lobte Bundesfamilienministerin Bergmann den Jugendwettbewerb „Auf den Spuren der Kulturen“ in Zusammenarbeit mit dem Zeitbild-Verlag aus. In einer Pressemitteilung heißt es dazu: „Die Aktion ‚Auf den Spuren der Kulturen’ soll dazu beitragen, dass Jugendliche sich Wissen über verschiedene Kulturen und ihre Vielfalt aneignen. Sie sollen erfahren, wie bereichernd die Begegnung mit fremden Kulturen für sie selbst und die Gesellschaft ist.“
Die Aktion bestand aus mehreren Teilen. Dazu gehörte auch der Online-Wettbewerb „Auf den Spuren der Kulturen“ des Zeitbild-Verlages. Hier werden SchülerInnen aufgefordert, nach dem Multiple-Choice-Verfahren Quizfragen zu beantworten. Aufgeteilt ist er in Kategorien wie: „Feste feiern“, „Love-Stories“, „Konflikte“, „Gemeinsam“, „Ist nicht jeder ein Fremder?“ Meistens geht es darum, mit Erstaunen festzustellen, dass Dinge, von denen im Allgemeinen angenommen wird, sie seien „westliche“ Erfindungen, in Wirklichkeit etwa aus dem Orient stammen. („Bier wurde nicht in Bayern „erfunden“, sondern in Ägypten und Mesopotamien – Hätt' ich nicht gedacht!“; „Welche Ehemänner sind am ehesten bereit, ihrer Frau bei der Kinderbetreuung zu helfen: Bayern, Deutsche, Aussiedler, Türken?“)
Hier findet der Versuch statt, der defizitären Wahrnehmung von Minderheitenkulturen in Deutschland etwas entgegenzusetzen, indem man die Leistungen anderer Kulturen hervorhebt und auf Überraschungseffekte setzt. Damit wird die ethnozentristische Sichtweise zwar kurzfristig relativiert, doch spinnt man diesen Ansatz weiter, muss man sich fragen: ist der Stellenwert einer Kultur daran zu bemessen, welche Leistungen für die Menschheit sie hervorgebracht hat? Und was heißt dies für die ver-

meintlichen Repräsentanten dieser Kulturen? Müssen sie nun, um Anerkennung zu erfahren, stets ein Reservoir an Errungenschaften „ihrer“ Kultur vor sich hertragen?

### 4. Wem nützt eine „differentialistische“ interkulturelle Pädagogik?

Nun sollte man sich einmal umgekehrt fragen, weshalb kulturalisierende Ansätze auf so außerordentlich fruchtbaren Boden gefallen sind und in der Regel auf wenig Akzeptanzprobleme stoßen. Dies betrifft sowohl den Bereich der Pädagogik als auch andere Bereiche, in denen das Miteinander in der Einwanderungsgesellschaft ausgehandelt wird, etwa die interkulturelle Öffnung von Behörden, wo interkulturelle Trainings wie Pilze aus dem Boden schießen.

Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheiten in unserer Einwanderungsgesellschaft ist von einer deutlichen Machtasymmetrie bestimmt. MigrantInnen sind von der gleichberechtigten Teilhabe an den Strukturen der Gesellschaft (Ökonomie, Bildung, politische Partizipation durch Wahlrecht etc.) noch immer weitgehend ausgeschlossen.

Interkulturelles Lernen und der Erwerb jener Wunderwaffe „interkulturelle Kompetenz“ dienen unter den Bedingungen der Machtasymmetrie letztlich dazu, „im Kontakt mit Angehörigen einer anderen Kultur (...) die Ziele des eigenen Handelns ‚unverletzt’ (...) durchsetzen zu können (Breitkopf/Schweitzer 2000, 42). Sofern sie also „systemimmanent“ bleiben, steht im Mittelpunkt das (eigennützige) Interesse der Institution, ihre Ziele möglichst konfliktfrei zu verwirklichen; die etablierten Strukturen werden dabei nicht in Frage gestellt. Basiert ein solches Konzept darüber hinaus auf einem Kulturbegriff, der Menschen im Wesentlichen einer bestimmten ethnischen Herkunft zuordnet, also kulturalisierend wirkt, rückt der Blick auf die strukturelle – rechtliche, soziale und wirtschaftliche – Gleichstellung umso mehr in den Hintergrund.

Interkulturelles Lernen in Kindergarten, Schule oder Jugendarbeit hat also insofern durchaus einen „Gebrauchswert“, als es sich in die bestehende Machtasymmetrie einfügt und im Grunde dazu beiträgt, Strukturen der Ungleichheit aufrechtzuerhalten – bei gleichzeitigem Anspruch, zu Toleranz zu erziehen. Für den Bereich der Schule haben z. B. Studien von Radtke (Das Fremde im Schulbuch; Zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule) deutlich herausgearbeitet, wie Fremdheit und Kulturkonflikte konstruiert werden und das Scheitern von Migrantenjugendlichen dann wiederum mit Verweis auf die andere Kultur, den Kulturkonflikt oder die mangelnde Sprachbeherrschung legitimiert wird.

Eine kulturalismuskritische Pädagogik hingegen ist unbequem. Sie fordert den Einzelnen und die Institutionen heraus. Wenn Sie sich kulturalismuskritischen Ansätzen zuwenden, müssen Sie mit entsprechendem Widerstand rechnen:

- Von Seiten der „Wohlmeinenden“, die glauben, das Ihre beigetragen zu haben, indem sie zur Toleranz erziehen, und weil kulturalistische Deutungen „einfache“ Lösungen bereitstellen (wenn man alles als kulturbedingt interpretieren kann, muss man sich mit individuellen Problemlagen und Strukturen der Benachteiligung nicht weiter auseinandersetzen).
- Von Seiten mancher eingewanderter Eltern, weil auch für sie die kulturalistische Perspektive einen Gebrauchswert hat: Sie verhilft dazu, Unsicherheiten im Umgang mit der Aufnahmegesellschaft zu kompensieren und „klare Verhältnisse“ zu schaffen. So werden beispielsweise Generationenkonflikte

zu Kulturkonflikten umgedeutet, in denen von den Kindern ein Loyalitätsbekenntnis zur Herkunftskultur eingefordert wird, das diese erst recht in Gewissensnöte stürzt.

- Von Seiten der Kinder und Jugendlichen selbst, weil der Prozess der Fremdethnisierung dazu führen kann, dass sie die Zuschreibungen am Ende selbst übernehmen und „ihre Selbstdefinition und die Ursachen für ihre Probleme und schwierigen Lebenslagen im Kontext von Selbstethnisierung und Selbstkulturalisierung“ suchen (Kalpaka). Wir haben in der Arbeit oft gehört: „In unserer Kultur ist das eben so, da kann man nichts machen“, wenn den Jugendlichen innerfamiliäre Konflikte nicht lösbar erschienen. Dieses von außen übernommene Analyseschema führt eher dazu, sich passiv mit einer ungeliebten Situation zu arrangieren – was auf den ersten Blick leichter erscheint –, als aktiv zu versuchen, den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern.
- Von Seiten der Geldgeber für die interkulturelle Arbeit, die sich durchaus darüber im Klaren sind, dass sie selbst mit den üblichen Multikulti-Programmen „ungeschoren“ davon kommen – weil es sie nämlich nicht zwingt, über Veränderungen in den Strukturen und die Verteilung von Macht in dieser Gesellschaft nachzudenken. (Kaum hatte der Deutsch-Ausländische Jugend-Club den Deutschen Jugendhilfepreis für seine kulturalismuskritischen Konzepte erhalten, fingen die Finanzierungsschwierigkeiten an: Dann hieß es nämlich, wenn wir uns nicht vorwiegend mit den Herkunftskulturen und der Überwindung von Kulturkonflikten beschäftigten, sei unsere Arbeit ja nicht mehr „interkulturell“ und folglich auch nicht mehr aus den entsprechenden Fördertöpfen zu bezahlen. In den Finanzierungsgesprächen wurde deutlich, wie sehr unsere Ansätze offenbar „bedrohlich“ wirkten).

### III. Ansatzpunkte für einen Paradigmenwechsel in der Praxis

Was bedeutet diese Erkenntnis nun für die praktische Arbeit? Sie bedeutet zunächst einmal den Abschied vom bunten Mix eines undifferenzierten „Multikulti“, das sich in erster Linie an der folkloristischen Oberfläche der großmütig tolerierten „anderen Kulturen“ abarbeitet, die konsumfreundliche Darstellung dieses Anderen fördert, anstatt sich mit dem gemeinsamen Schicksal aller in der Einwanderungsgesellschaft Lebenden auseinander zu setzen. Sie bedeutet die ernsthafte Beschäftigung mit den Bedingungen eben dieser Einwanderungsgesellschaft, in der das Recht auf kulturelle Differenz – wenn es denn überhaupt zugestanden wird – heute höher angesiedelt ist als das Recht auf strukturelle Gleichheit. Es bedeutet die ernsthafte Analyse der Identität von Einwanderern, die sich aus weit mehr zusammensetzt als einer mal mehr, mal weniger wohlwollend betrachteten (vermeintlichen) Zugehörigkeit zu einer bestimmten Herkunftskultur.

Wie sollen wir also in der Praxis handeln? Entscheidend ist die Erkenntnis, dass wir stets von Subjekt zu Subjekt handeln. Der/die PädagogIn muss sich seiner/ihrer eigenen Rolle und seiner /ihrer eigenen Annahmen über den anderen bewusst sein. So wie er/sie sich selbst als individuell handelnder Mensch versteht, so muss er/sie auch den anderen wahrnehmen. Dies setzt in erster Linie Offenheit, Flexibilität, Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz (also die Fähigkeit, Widersprüchliches und scheinbar Unvereinbares auszuhalten) voraus. Das faktische Wissen über andere Religionen, Kulturen und Sprachen ist dabei durchaus hilfreich, es kann ein „Türöffner“ in Kommunikationssituationen sein – es ist aber eben

nur so lange hilfreich, wie es nicht in feste Raster gerinnt, auf deren Hintergrund jede Handlung und Äußerung interpretiert wird und Zuschreibungen, Kulturalisierungen ständig reproduziert werden.
Nach Albert Scherr sind *„als Lerngegenstand interkultureller Pädagogik nicht die Migranten als Fremde, sondern gesellschaftliche Konstruktionen von Fremdheit, ihre Voraussetzungen, Formen und Folgen zu konzipieren“.* (Scherr 1999, S. 64) Eine Kinder- und Jugendarbeit, die hierauf gründet, hat zwangsläufig andere Inhalte und Dimensionen: Sie bekommt „reflexiven“ Charakter, sie stellt permanent in Frage, löst Reflexions- und Diskussionsprozesse bei allen Beteiligten aus. Sie veranlasst den Einzelnen und die Gruppe dazu, in der Gesamtschau vielfältiger Identitätszugehörigkeiten und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zu fragen: Wer bin ich wirklich, im Unterschied zu den Eigenschaften, die andere mir zuschreiben? Welchen Anteil an meiner Identität und der der anderen hat „Kultur“, Geschlecht, Familie, Milieu? Unter welchen Bedingungen kann ich meine Lebensziele verwirklichen und meine Handlungsspielräume erweitern? Was kann *ich* tun, und welche *strukturellen* Veränderungen sind notwendig?
Ansatzpunkte eines pädagogischen Handelns gerade in interkulturellen Bezügen bietet die subjektorientierte Jugendarbeit. Sie definiert die im Jugendalter förderlichen Bedingungen selbstbestimmter Handlungsfähigkeit:

- Strukturen des sozialen Handelns, die ein durch wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung als eigenverantwortliche und moralisch autonome Individuen gekennzeichnetes gemeinsames Handeln ermöglichen.
- Erfahrungen der Teilhabe an egalitären Entscheidungsstrukturen.
- Erfahrungen der eigenen Stärken und der eigenen Fähigkeiten als Gegenerfahrungen zu Ohnmachtserfahrungen.
- Möglichkeiten, sich mit der eigenen Lebensgeschichte und Lebenssituation auseinander zu setzen sowie die eigene lebenspraktische Zukunft bewusst zu entwerfen.

(vgl. Scherr 1997, S. 139)
Es geht also darum, Situationen zu ermöglichen, in denen Jugendliche sich als Subjekte erfahren können und als solche anerkannt werden. Eine Arbeit hingegen, die „Kultur“ als wesentliches Identitätsmerkmal definiert und sich daran abarbeitet – und dies darüber hinaus ausschließlich bei Kindern mit Migrationshintergrund tut, während sie den anderen ein breites Spektrum an Identitätsentwürfen einräumt – , löst ihren eigenen Anspruch an Offenheit und Multiperspektivität nicht ein.

*Zum Schluss ein Zitat aus dem „Manifesto“ von Kanak Attak:*
*„Es ist Zeit, den Kuschel-Ausländern und anderen das Feld streitig zu machen, die über Deutschland lamentieren, Respekt und Toleranz einklagen, ohne die gesellschaftlichen und politischen Zustände beim Namen zu nennen. Wir wollen weder ihre Nischen, noch akzeptieren wir ihre Anmaßung, uns, also dich und mich, zu repräsentieren.*
*Uns hängt die Leier vom Leben zwischen zwei Stühlen zum Hals raus und wir halten auch den Quatsch vom lässigen Zappen zwischen den Kulturen für windigen Pomokram. Es geht darum, die Zuweisung von ethnischen Identitäten und Rollen, das "Wir" und "Die" zu durchbrechen."*

LITERATUR

Auernheimer, G.: Interkulturelle Pädagogik – ein überflüssiges akademisches Steckenpferd?, in: Pädagogik und Schulalltag, Heft 3 1997, S. 303-311

Bukow, W.-D./Jünschke, K./Spindler, S./Tekin U.: Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität, Opladen, Erscheinungstermin Oktober 2002

Dannenbeck, C./Esser, F./Lösch, H.: Herkunft erzählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher, Münster 1999

Filsinger, D.: Kommunale Gesamtkonzepte zur Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher. Expertise im Rahmen des Aktionsprogrammes „Integration junger Ausländerinnen und Ausländer“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, DJI-Arbeitspapier Nr. 1-148, München 1998

Gomolla, M./Radtke, F.-O.: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen 2002

Hamburger, F.: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/Main 1994

Kabis-Alamba, V.: MultiCOOLti ins 3. Jahrtausend! Interkulturelle Jugendarbeit und Migrationssozialarbeit brauchen neue Vorzeichen, in: Deutscher Jugendhilfepreis 2000, Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Bonn 2000 (AGJ, Haager Weg 44, 53127 Bonn)

Kanak Attak, Manifesto, www.kanak-attak.de

Kunz, T.: Zwischen zwei Stühlen. Zur Karriere einer Metapher, in: Weiter auf unsicherem Grund, Faschismus – Rechtsextremismus – Rassismus, Duisburg 2000

Scherr, A.: Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik, in: Kiesel/Messerschmidt /Scherr: Die Erfindung der Fremdheit, Frankfurt/Main 1999

Taguieff, P.-A.: Le racisme, Paris 1997