

# **Interkulturelles Lernen als ZukunftsAufgabe der politischen Bildung**

---

*Peter Graf*

Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein:  
sie muß zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.

*J. W. von Goethe<sup>1</sup>*

Die Begegnung mit dem Fremden hat an allen Orten und zu allen Zeiten grundlegende Fragen aufgeworfen. In die Fremde zu gehen, bedeutet für jeden Menschen, sich vom Gewohnten zu lösen und aus dem bisher Selbstverständlichen, das mehr oder weniger natürlich erschien, herauszufallen. Mehr noch stellt der Fremde, der kommt, das Eigene in Frage. Die Vogelperspektive dessen, der aus der Ferne kommt, erlaubt ihm, die neue Umwelt mit anderen Au-

gen zu betrachten als jene, die dort leben, und ihre Art zu leben nicht nur als natürlich-normal, sondern auch als normbildend wahrnehmen. Allein die Frage nach dem Warum und Wieso der eigenen Lebensform, die in dieser Weise der Fremde stellt, beunruhigt und stört. Diese Erfahrung war schon in der Antike bekannt, sie wirkt bis heute. Bereits Platon hat in seiner Abhandlung über den idealen Staat, seine Lehre von der ‚politeia‘ (πολιτεία) das Verhältnis zum Fremden für so wichtig erachtet, daß er vorschlug, sein ideales Gemeinwesen nicht am Meer zu gründen, um es vor fremden Einflüssen zu bewahren:

„Denn das eine Gegend bespülende Meer ist zwar für das tägliche Bedürfnis eine angenehme, in der Tat aber gewiß herbe und bittere Nachbarschaft, da es nicht nur den Gelderwerb gedeihen läßt, sondern auch (wegen der vielfältigen Einflüsse) in den Seelen eine veränderliche und unzuverlässige Gesinnung erzeugt.“<sup>2</sup>

Ein „ideales“ Gemeinwesen dieser Art ist in Zeiten der globalen Mediennetzerweke nicht denkbar. Vielmehr kann sich keine Nation mehr abgrenzen, liegt jede sozusagen an der Küste und ist vielfach mit der gesamten Welt verbunden. Schon für die klassische Zeit hätte zu den platonischen Überlegungen angemerkt werden müssen, daß die kulturelle Bedeutung des sehr kleinen griechischen Berglandes zwischen der Peloponnes und dem Olymp eben genau darin lag, daß kaum ein anderes Land eine so lange Küste hatte wie Griechenland und eben deswegen eine einmalige Brückenfunktion für die Kulturgeschichte von ganz Europa übernehmen konnte. Der Kulturanthropologe Michel Leiris spricht von der „Fruchtbarkeit der Kontakte“ für die kulturelle Entwicklung und stellt in diesem Zusammenhang das Beispiel Griechenland diametral Tasmanien gegenüber, einer einsamen Inselregion im Pazifik, auf der durch die geographische Abgeschiedenheit die kulturelle Entwicklung

vollkommen stagnierte. Die dort lebenden Menschen lebten noch auf der Stufe der mittleren Steinzeit, als die Engländer im 19. Jahrhundert eintrafen.<sup>3</sup>

### *1. Das Eigene und das Fremde*

Das Denkschema der Unterscheidung nach „eigen“ und „fremd“ hat die Jahrhunderte überdauert, eben als Wahrnehmung, die mit einer Defiziterfahrung verbunden ist: der Fremde spricht eine andere Sprache oder spricht er überhaupt? Man versteht seine Lebensform nicht, er folgt nicht den eigenen Sitten und Gebräuchen.<sup>4</sup> Das „Fremde“ wird so zum leeren Konstrukt der Unterscheidung, da man die Differenz nicht kennt, die Unterschiede nicht zu benennen vermag. Alles, was unerkannt bleibt, *ist* das Fremde:

„Das Fremde ist kein theoretisch signifikanter Begriff, nicht weil es zu wenig, sondern weil es zuviel bezeichnet.“<sup>5</sup>

Inhaltlich ist „das Fremde“ per definitionem nicht zu fassen, erlaubt daher jedem, es mit Vorstellungen anzureichern, die unvertraut sind und man selbst nicht kennt. Nicht eine bestimmbare Differenz, sondern die schiere Unkenntnis trägt das begriffliche Konstrukt, füllt es mit allem an, was bedrohlich, unvorhersehbar oder unmöglich erscheint. Am Ende dieser Form der Ausgrenzung des Unbekannten vom Vertrauten steht die Einteilung der Umwelt nach „gut und schlecht“, oder jenen Menschen, die dazugehören und „dem Rest der Welt“. Dieses Konstrukt findet sich nicht nur Alltagshaltungen oder politischen Einstellungen einfacher Art. Sehr angesehene Politologen folgen diesem Konzept. Samuel P. Huntington wendet in seiner Einteilung der Welt nach Kulturkreisen, die Konflikte zur Folge haben, dieses bipolare Schema an, um zu begründen, warum sich der westliche Kulturkreis im Verhältnis zum

islamischen entscheiden muß und politisch nach der Devise zu handeln hat: Werden wir oder die anderen überlegen sein?<sup>6</sup> Die politisch gepflegte Aufmerksamkeit für das fremde Unbekannte als Nicht-Erkanntes muß Sorge um die eigene Identität erzeugen, wird Gefühle der Opposition und der Bedrohung schaffen. Der Konflikt zwischen den Kulturen (clash of civilizations) erscheint vorprogrammiert, denn das unbekannte Fremde gefährdet immer das vertraute Eigene, da die ausgegrenzten Erfahrungen festlegen, wo das Eigene endet.

Auch in unserer Sprache, nicht nur im Deutschen, ist diese Grunderfahrung aufbewahrt.<sup>7</sup> Wir sagen von einem Kind, daß es „fremdelt“, wenn es auf dem Arm des Onkels zu weinen beginnt. Wenn einem etwas „fremd“ erscheint, dann befremdet es. Jemand äußert sein Befremden, wenn ihn etwas fremdartig berührt. Schließlich ist auf jemanden, der „fremd geht“, kein Verlaß mehr.<sup>8</sup> So vertraut also das Eigene erscheint, so natürlich sich daraus die Normalität ableitet und es die Norm begründet, so unvertraut bedrohlich erscheint das Fremde als blinder Fleck unserer Wahrnehmung, allein dadurch definiert, daß es einem unzugänglich bleibt. Damit tendiert die Einteilung der Umwelt nach der Unterscheidung „das Eigene und das Fremde“ immer bipolar nach „richtig oder falsch“ oder „gut oder böse“. Gleichzeitig kann innerhalb dieses bipolaren Verhältnisses der Orientierung das einzig Bekannte, eben das Eigene, nicht als vorläufig, verwerflich oder falsch erscheinen.<sup>9</sup>

*- Das Fremde als „blinder Fleck“ der Wahrnehmung*

Diese Grunderfahrung als Ausgangspunkt und Kontext für den Umgang mit dem fremden Anderen zu sehen, erscheint mir sehr wichtig. Sie verdeutlicht die ebenso allgemeine wie tief liegende Sorge der Öffentlichkeit um den Ver-

lust des Eigenen, die Auflösung verlässlicher Strukturen der eigenen Sozialisation und Identitätsbildung. Wer dieses generell negativ besetzte Wahrnehmungsproblem, das mit der Begegnung mit dem Fremden verbunden ist, nicht anerkennt, wird keine tragfähigen Lösungen finden. Das Fremde erinnert jeden Menschen an seine weißen, noch nicht erkundeten Felder auf der Landkarte seiner inneren Orientierung. Da die gegenwärtige Welt viele Möglichkeiten bietet, diese offenen Felder mit ebenso unbekannten wie bedrohlichen Größen anzureichern, entsteht in den Zeiten globaler Vernetztheit eine neue Form der Desorientierung, die Konflikte verstärkt.<sup>10</sup> Es erstaunt daher nicht, daß in der Literatur, die sich mit dem Fremden auseinandersetzt, immer wieder das Symbol „Babylon“ auftaucht, der Stadt ohne gegenseitiges Verstehen und Orientierung. Dieses Bild findet nicht nur Verwendung, um vor weiterer Zuwanderung zu warnen, auch Vertreter der Multi-Kulti-Position stellen Babylon als einen Ort moderner „Heimat“ vor.<sup>11</sup> Niemand allerdings, weder Menschen der Mehrheit noch den Minderheiten, wollen nach Babylon. Ganz im Gegensatz dazu stehen zwei Tendenzen für eine Haltung, den befürchteten Verlust von Heimat auszugleichen: Minderheiten pflegen in neuer Form kulturelle Identität und Ethnizität, die Mehrheit tendiert danach, die schwindende kulturelle und sprachliche Homogenität durch eine Politik der „Integration“ des Fremden wiederherzustellen.

## 2. „Integration“ als Leitkonzept politischen Handelns

Politische Bildung findet innerhalb der Themen statt, die das öffentliche Leben und die Agenda des politischen Handelns kennzeichnen. Das Feld der Migration und Zuwanderung, des Verhältnisses zwischen Minderheiten und der Mehrheit wird eindeutig durch das Leitkonzept „Integration“ bestimmt.

Wie etwa die Erziehung von Schülern und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunft erst dann gelungen ist, wenn diese Schüler vergleichbare Schulabschlüsse innerhalb des deutschen Schulwesens erlangen, so geht es im sozialen, kulturellen und politischen Leben um die gleichrangige Partizipation von zugewanderten Gruppen. Das Konzept der Integration steht generell für diesen nach wie vor notwendigen Prozeß. Im öffentlichen Bewußtsein geht es maßgeblich um die Aufhebung von Fremdheit durch Integration. An die Stelle der Unterscheidung tritt das Gemeinsame, als idealer Endpunkt dieses Wegs erscheint die Einbürgerung. Ähnlich durchgängig wird das Konzept der Integration sowohl in der Pädagogik wie der Migrationsforschung behandelt, allerdings in vielfältigen Abstufungen und Differenzierungen, da sich der Prozeß der soziokultureller Integration als eine ambivalente, Generationen überdauernde und höchst vielschichtige Entwicklung erweist.<sup>12</sup>

Wie im sozialwissenschaftlichen Diskurs ist auch in der politischen Bildung „Integration“ als Leitkonzept kritisch auszudifferenzieren und in ein weiterführendes Konzept einzubetten. Integrative Projekte der politischen Bildung allerdings, die jetzt schon vor Ort dazu beitragen, daß sich sprachlich und kulturell verschiedene Gruppen begegnen, Zuwanderer zur Partizipation am öffentlichen Leben befähigt werden, Kinder noch vor Schulbeginn über Sprachfördermaßnahmen in die Lage versetzt werden, erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, sind nach wie vor notwendiger denn je. Sie haben einen unbestritten hohen Wert. Gleichzeitig sind sie der Einstieg in eine Entfaltung von Prozessen interkulturellen Lernens, die über das Konzept der Integration hinausführen muß.

Die *Herausforderung des interkulturellen Lernens* für die politische Bildung liegt eben darin, daß Integration als übergreifende Perspektive nicht nur zu kurz greift, sondern die betroffenen Gruppen zu ungleichen Teilen in den Prozeß interkulturellen Lernens einbezieht. Die Ambivalenz einer Politik der Integration soll im folgenden kurz aufgezeigt werden. Ich fasse thesenartig wichtige Merkmale der aktuellen Debatte um das Zuwanderungsgesetz und der darin vorgesehenen Sprach- und Integrationskurse zusammen:

- *Leistung von Integration*

Die Aufgabe der „Integration“ und die damit verbundenen Lernprozesse werden primär den Minderheiten zugeteilt: sie haben die eigentliche Integrationsleistung zu erbringen. Damit werden eben jene Gruppen, die bereits seit Generationen in einen intensiven interkulturellen Lernprozeß eingetreten sind, aufgefordert, zu lernen, während von der deutschen Mehrheit nur geringe interkulturelle Lernprozesse erwartet werden. Interkulturelle Lernprozesse sind immer dialogisch auszuführen, können nicht von einer Seite allein geleistet werden, vor allem dann nicht, wenn sie auf das Verlernen eigener Kompetenzen zielen.

- *Bewertung von Integration*

Die deutsche Mehrheit definiert, worin gelungene Integration besteht und bis zu welchem Grad sie erfüllt werden muß. Die Mehrheit entscheidet, wann Integration in einer Weise stattgefunden hat, daß sie mit einer Gegenleistung belohnt wird (Aufenthaltsrecht, Arbeitsplatz, Staatsangehörigkeit). Gleichzeitig gibt es kein valides Maß für stattgehabte Integration durch Lehrprogramme.

*- Erziehung zum Staatsbürger*

Mit sprachlich-interkulturellen Lernprogrammen werden Rechtstitel verbunden, die „Integration“ bestätigen, die rechtlich-soziale Situation des Zuwandlers erheblich verändern. Sprachlehrer sollen über Aufenthaltsrechte entscheiden. Integration jedoch ist nicht Ergebnis von „Schulung“. Damit werden nicht nur Lehrer und curriculare Planer überfordert, sondern auch ältere Migranten aus der deutschen Staatsangehörigkeit ausgeschlossen, die nicht mehr die gewünschten Kurse zu absolvieren in der Lage sind. Eben sie haben durch ihre Arbeitsleistung Anrechte auf Integration erworben. Daraus ergibt sich eine rechtlich nicht haltbare und ungleiche Behandlung der Migrantinnen und Migranten, nicht zuletzt auch im Vergleich zu Aussiedlern.

*- Kontroverse öffentliche Wahrnehmung*

Die Regierungsparteien begründen derzeit mit einer Politik der Integration die Notwendigkeit des Zuwanderungsgesetzes, die Opposition begründet mit einem integrativen Konzept dessen Ablehnung (Integration vor Zuwanderung!). Im Januar 1999 wurde durch eine Unterschriftenaktion der CDU in Hessen das von der Bundesregierung geplante Staatsangehörigkeitsgesetz zu Fall gebracht und die Landtagswahl gewonnen. Während die Regierungsparteien in der doppelten Staatsangehörigkeit eine Brücke zur Integration von Minderheiten anbieten wollten, stand auf den Plakaten der CDU zu lesen: „Sie haben es in der Hand: Ja zur Integration – nein zur doppelten Staatsbürgerschaft.“

In beiden Fällen hatte die kontroverse Wahrnehmung in der Öffentlichkeit zur Folge, daß ein Regierungsprogramm verhindert wurde. Beide Ereignisse markieren wichtige Einschnitte in die deutsche Innenpolitik und belegen, daß die

Öffentlichkeit „Integration“ als Politik der „Assimilation“ versteht. Aktuell mehrheitsfähig ist daher nur der assimilative Teil des Integrationskonzepts, eine Politik, die auf das Verschwinden von Fremdheit durch Assimilation setzt und daher einem übergreifenden Konzept der europäischen Integration, in dem die Nationen auf ihre Differenz bestehen, widerspricht.<sup>13</sup>

*- Annahme von Integrationspolitik durch die Minderheiten*

So ambivalent und kontrovers das Konzept „Integration“ parteipolitisch und im Blick auf die Mehrheit eingesetzt wird, so wenig wird es schließlich von den betroffenen Minderheiten angenommen. Offensichtlich erscheint ihnen die Assimilationshürde zu hoch, um sich mit dieser Politik identifizieren zu können. So nehmen die Nichtdeutschen nur in einem sehr geringen Maß den erleichterten Zugang zur Staatsangehörigkeit seit dem Jahr 2000 an, die nach der Unterschriftenaktion der CDU in Hessen wieder die Aufgabe der eigenen Staatsangehörigkeit zur Bedingung hat. Weit weniger Menschen als jene, die die rechtlichen und sprachlichen Voraussetzungen erfüllen, beantragen die deutsche Staatsangehörigkeit. Zudem sind die Einbürgerungen seit 2000, als noch die alten und strenger Vorgaben galten, kontinuierlich rückläufig. Im Jahr 2002 wurden 154.547 Personen eingebürgert. Bei rd. 7,2 Mio. Menschen ohne deutschen Paß, die derzeit in der Bundesrepublik leben, ist das ein sehr geringer Anteil von rund zwei Hundertstel der Betroffenen, die das Integrationsangebot einer erleichterten und kostengünstigen Einbürgerung annehmen. Dabei können Jugendliche allein über die Einbürgerung vergleichbare Ausbildungs- und Berufschancen erlangen. Gleichzeitig wurden noch 2002 rd. 14.000 Personen nach dem alten Einbürgerungsrecht eingebürgert, also aufgrund vorausgehender Anträge. Selbst Jugendliche ziehen es daher in großen

Teilen vor, „Ausländer“ zu bleiben, nehmen die assimilatorische „Integration“ der Einbürgerung im Sinne der nationalen Mehrheit nicht an.

*Einbürgerung nach Rechtsgrundlage 2000 – 2002<sup>14</sup>*

Jahr	insgesamt	nach neuer	nach alter		sonstige*
Rechtslage					
2000	186.688	73.240	62.322		51.126
2001	178.098	101.816	27.357		48.925
2002	154.547	112.556	13.922		28.069

\*Übergangsregelungen

Quelle: Statistisches Bundesamt

Die Minderheiten handeln wie Deutsche handeln würden, wenn man in einem europäischen Nachbarland von ihnen Sprach- und Integrationskurse verlangte, die Aufgabe der eigenen Staatsangehörigkeit erwartete, um als Kollege anerkannt zu werden. Dieter Oberndörfer hat die Frage „Wann sind Ausländer in Deutschland integriert?“ in sich gewendet und gesagt:

„Wenn sie sich hier wohl fühlen und Deutschland als ihre Heimat betrachten. Und wenn sie sich mit dieser Gesellschaft und diesem Staat identifizieren. Dazu gehört, daß sie sich an Recht und Gesetz halten und die Pflichten erfüllen, die hier jeder Staatsbürger erfüllen muß. Mehr kann man nicht verlangen, sonst wird man zum Erziehungsdiktator: Man macht den Leuten Vorschriften, die man Deutschen nicht zu machen wagen würde.“<sup>15</sup>

Die Zumutungen der aktuellen Politik der Integration werden nach Oberndörfer sofort deutlich, wenn man sie auf die Mehrheit bezieht. Die Frage, was ein „integrierter Deutscher“ sei, stellt sich nicht nur nicht, sie könnte seiner Meinung nach angesichts der regionalen, sprachlichen und religiösen Vielfalt im Land nicht einmal überzeugend beantwortet werden. Darüber hinaus ist an dieser Stelle zu fragen: Wie soll die Integration von rund 170.000 türkischen Berlinern in der europäischen Metropole Berlin verlaufen, wenn nicht in der Weise, daß alle Gruppen sich auf ein Zusammenleben auf Dauer einstellen, eben unter Anerkennung der verschiedenen sprachlichen, kulturellen Kompetenzen und der religiösen Lebensformen? Es ist an der Mehrheit anzuerkennen, daß das Türkische die am häufigsten in Deutschland gesprochene Erstsprache nach dem Deutschen ist, daß sich der Islam als zweite Religionsgemeinschaft nach den Christen auf Dauer in Westeuropa etabliert hat und das Grundgesetz die Muslime ähnlich schützt wie andere Gläubige. Die nötigen Lernprozesse können nicht mehr nur als „integrativ“ verstanden werden, richten sich eher an die Mehrheit als an die Minderheiten. Wie in der kommunalen Entwicklung größerer Städte geht es daher in der politischen Bildung um sehr viel mehr als ein Programm der Integration, um eine nationale Homogenität von früher wieder herzustellen. Es geht um interkulturelles Lernen auf gleicher Augenhöhe und in gegenseitiger Partnerschaft. Es geht um ein verstehend-dialogisches Beziehungsverhältnis zwischen Mehrheit und Minderheiten auf Dauer, um eine neue, gleichrangige Partizipation am öffentlichen Leben unter Anerkennung kultureller Verschiedenheit und der Achtung vor gemeinsamen Rechten und Pflichten.

Ein auf das Nationale gerichteter Blickwinkel der Mehrheit bezieht sich ähnlich wie die ethnozentrische Betrachtungsweise auf das Eigene, ist daher ein-

dimensional und der Verarbeitung der modernen Umwelt nicht mehr angemessen. Die Europäische Union wird nicht national gestaltet. Darüber hinaus führt diese Sicht beide Gruppen nicht zusammen, schon gar nicht auf gleicher Augenhöhe. Sie markiert über die Trennungslinien hinaus, die sie schafft, Abstufungen zwischen den Gruppen, da dem Eigenen immer der primäre und normative Rang zukommt. Schließlich ist diese Haltung durch einen Blick nach rückwärts gekennzeichnet: zurück entweder zum „Wir“ des eigenen Herkunftslandes oder zurück zur nationalen Homogenität früherer Zeiten mit all ihren nicht nur national begründeten Grenzziehungen quer durch Europa, die seit dem Prozeß der europäischen Einigung erfolgreich und zum Vorteil aller schrittweise überwunden werden.

### *3. Der Dialog zwischen den Kulturen als Weg nach Europa*

Um gemeinsam voranzuschreiten, benötigen alle Beteiligten freien Raum vor den Füßen. Diesen gemeinsamen Blick nach vorne, eine kulturell, sprachlich und rechtlich offene Zukunftsperspektive, die in ein neues Feld, – weit über Integration hinaus –, führt, erschließt der europäische Raum. So ungewiß die europäische Entwicklung sein mag, eines ist sicher: in der Europäischen Union werden viele Sprachen, Kulturen, Religionen und Gruppen gleichrangig Platz finden, oder sie wird nicht sein. Das Nationale, das Ethnische und Kulturelle wird zunehmend in einen europäischen Bezugsrahmen der Kulturen einzuordnen sein. Sehr verschiedene Identitäten haben dort Platz: keiner Sprache, keiner Kultur oder Nation kommt ein Vorrang, geschweige denn eine Leitfunktion zu. Damit sind alle Partner in einen intensiven interkulturellen Lernprozeß einbezogen. Die Europäische Union wird nur dann in Frieden sich zum Vorteil aller entwickeln, wenn alle Gruppen bereit sind, zusammen mit

den anderen in einen intensiven Dialog in gegenseitiger Achtung einzutreten, ein gemeinsames, für alle verbindliches Recht anzuerkennen. Dann allerdings stellt sich die Frage nach einem verbindlichen Rahmen gemeinsamer Orientierung, um weder in eine kulturelle Beliebigkeit zu geraten noch in die Konkurrenz des Nationalen zurück zu fallen. Ein entsprechender, für alle verbindliche Bezugsrahmen wird gegenwärtig in der EU erarbeitet:

Der Entwurf einer *Europäischen Verfassung* für die Europäische Union ist am 20. Juni 2003 in Thessaloniki von Giscard d'Estaing vorgelegt worden. Im ersten Satz der Präambel wird programmatisch die Aufgabe der Bildung der Europäischen Union aus der kulturellen Vielfalt Europas abgeleitet:

„In dem Bewußtsein, daß der Kontinent Europa ein Träger der Zivilisation ist und daß seine Bewohner, die ihn seit Urzeiten in immer neuen Schüben besiedelt haben, im Laufe der Jahrhunderte die Werte entwickelt haben, die den Humanismus begründen: Gleichheit der Menschen, Freiheit, Geltung der Vernunft,

Schöpfend aus den kulturellen, religiösen und humanistischen Überlieferungen Europas, deren Werte in seinem Erbe weiter lebendig sind und die zentrale Stellung des Menschen und die Unverletzlichkeit und Unveräußerlichkeit seiner Rechte sowie den Vorrang des Rechts in der Gesellschaft verankert haben, ...<sup>16</sup>

Auf diesem kulturgeschichtlichen Hintergrund soll der europäische Kontinent weiter entwickelt werden, der für Kultur, Wissen und sozialen Fortschritt offen und entsprechend bereit ist, überkommene nationale Trennungen zu überwinden, um in Solidarität die Zukunft gemeinsam zu gestalten. Parallel zu dieser Ausgangsposition werden im Teil I unter Artikel 2 die Werte der Union folgendermaßen bestimmt:

„Die Werte, auf die sich die Union gründet, sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte;

diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und Nichtdiskriminierung auszeichnet.“<sup>17</sup>

Mit diesen einleitenden Texten schafft der Entwurf einer europäischen Verfassung einen Bezugsraum, der anstelle von Beliebigkeit verlässliche Orientierung bietet, anstelle von ethnischer Über- und Unterordnung kulturelle Gleichrangigkeit schafft und gleichzeitig einen für alle verbindlichen Raum des Rechts aufbaut, in dem das Nationale und Ethnische aufgehoben ist.<sup>18</sup>

Die geplante politische Union ist noch herzustellen, sie kann nur *gemeinsam* gebaut werden, entweder konstruktiv gestaltet oder destruktiv verhindert. Keiner der bestehenden Nationen kommt dabei Priorität zu, so daß das Ergebnis interkulturell bestimmt sein wird und nur zustandekommt, wenn auch die großen Nationen bereit sein werden, mit anderen zu lernen und sich alle Partner gegenseitig befähigen, kulturelle Differenz zu verarbeiten. Nach der Schule des Konstruktivismus gibt es keine feststehende Wirklichkeit, vielmehr wird jede Wahrnehmung des Menschen, die Teil seines Lebensvollzuges ist, mit jedem Erkennen neu hergestellt, zusammen mit anderen konstruiert oder eben destruiert. Es gibt weder einen dritten Weg noch das Beibehalten eines status quo. An die Stelle von Fakten tritt die Aktivität täglichen Erkennens und somit das soziale Handeln und Gestalten der politischen Verhältnisse. Die einzige verbleibende Alternative fassen H. Maturana und F.J. Varela in folgenden Satz:

„Wir sind hier auf eine soziale Dynamik gestoßen, die auf einen grundlegenden ontologischen Zug der *conditio humana* hinweist, der nun nicht mehr eine bloße Annahme ist: Wir haben nur die Welt, die wir zusammen mit anderen hervorbringen, und nur Liebe ermöglicht uns, diese Welt hervorzubringen.“<sup>19</sup>

Wenn Neurobiologen so argumentieren, dann nicht wegen einer vorschnellen Neigung für das Ethische. Maturana und Varela kommen aufgrund ihrer kognitionspsychologischen Erkenntnisse zu einem Ergebnis ohne Ausweg. Es beinhaltet ebenso radikale wie intensive Lernprozesse, die weit über eine Haltung der Toleranz hinaus führen, aus denen alle Beteiligten verändert hervorgehen. In den Strom der europäischen Einigung kann sich keine Nation begeben, ohne Kleider abzulegen, ohne selbst dabei naß zu werden. Gleichzeitig muß keine Nation das Eigene aufgeben, sondern wird vielmehr erfrischt und erneuert aus dem gemeinsamen Bad hervorgehen.

Im Blick auf die Verwirklichung einer Europäischen Union im Sinne des Verfassungsentwurfes benenne ich folgende Felder interkulturellen Lernens, die gemeinsam *neu* zu strukturieren sind.

### *3.1 Mehrsprachigkeit in Schule, Beruf und Öffentlichkeit*

Was in kleinen Mitgliedsländern zunehmend verwirklicht wird, muß auch in den großen geleistet werden. Luxemburg bildet alle Kinder in drei Sprachen aus, in der Bundesrepublik werden selbst zweisprachige Schüler verpflichtet, ausschließlich in Deutsch zu lernen, anstatt sie zweisprachig auszubilden. Natürlich führt an der Landessprache kein Weg vorbei, natürlich muß jeder Schüler Englisch lernen, doch ebenso notwendig ist es, Kinder aus italienischen, spanischen, griechischen, serbokroatischen und türkischen Familien zweisprachig zu erziehen, eben unter Erhalt ihrer Erstsprache. In einer europäischen Gesellschaft kann nicht weiter die nationale Einsprachigkeit die Norm sein, vielmehr muß die junge Generation auf den mehrsprachigen Bildungs- und Berufsraum Europa vorbereitet werden. Die bisherigen Fremden sind den Einsprachigen bereits einen Schritt voraus, indem sie neben dem Deutschen

eine europäische Sprache sprechen. Es sind nicht nur die Kinder etwa italienischer Herkunft mittels Deutschkurse in die deutsche Schule zu integrieren, sondern auch die einsprachig-deutschen Kinder zusammen mit Kindern aus italienischen Familien auf das mehrsprachige Europa hinzuführen, und zwar vom ersten Schultag an.<sup>20</sup> Zweisprachige Schullaufbahnen kann man nicht nebenbei verwirklichen, doch überall dort, wo man diesen Weg konsequent geht, gelingt er zum Vorteil der jungen Generation.<sup>21</sup> Was bisher in Deutschland vorwiegend als Problem gesehen wird, kann sich auf diese Weise zu einem einmaligen Potential unserer Bevölkerung entwickeln: die Präsenz starker Sprach-Minderheiten mit ihrer Anlage zur Mehrsprachigkeit.

Vergleichbar dazu wird die kommunale Politik in den großen Städten zunehmend in ihren Kernaussagen mehrsprachig gestaltet und vorgetragen werden müssen. In einer Stadt wie Berlin, die ihre Minderheiten als „*türkische, italienische ... Berliner*“ anspricht, werden die Parteien in Zukunft auch diesen nicht unbedeutenden Teil ihrer Wohnbevölkerung in ihren Sprachen ansprechen, um sie als europäische Mitbürger für ihre Partei zu gewinnen und vergleichbar am politischen Leben teilnehmen zu lassen.

### 3.2 Der interreligiöse Dialog im Verhältnis zum Islam

Ein weiteres Feld, in dem sich nicht nur die Zukunft Europas entscheiden wird, über den Europa einen maßgeblichen Beitrag zur weltweiten Entwicklung zu leisten im Stande sein wird, ist der Dialog mit dem Islam. Gleichzeitig reicht es nicht aus, dieses Feld nur theologisch zu bearbeiten, da ihm eine erst-rangige Relevanz für das öffentliche Leben und Beziehungsverhältnis zu der großen Gruppe muslimischer Zuwanderer zukommt. In weiten Kreisen wird der Islam nach wie vor als eine Religion verstanden, der in Westeuropa kein

vergleichbarer Platz zukommt, oder sie wird weithin dem radikalen Fundamentalismus gleichgesetzt. Gleichzeitig schützt das deutsche Grundgesetz den Islam wie die anderen Religionen, ist auch für muslimische Kinder eine religiöse Erziehung an öffentlichen Schulen zu verwirklichen. Daher muß die religiöse und ethische Erziehung von muslimischen Kindern endlich ebenfalls unter staatlicher Aufsicht an öffentlichen Schulen erfolgen, nicht nur um fundamentalistischen Tendenzen vorzubeugen, sondern um das deutsche Grundgesetz zu erfüllen, die Entfaltung eines modernen und dialogisch orientierten Islam zu fördern. Schließlich sind auch die nichtmuslimischen Schüler mit dem Islam vertraut zu machen. Alle Schüler von heute werden an ihrem Arbeitsplatz von morgen auch mit Muslimen zusammenarbeiten.

Das Land Niedersachsen hat inzwischen auf diesem Feld eine Vorreiterrolle übernommen.<sup>22</sup> Im Namen der Leitung der Universität Osnabrück habe ich im Juni 2003 ein Projekt bei der Bund-Länder-Kommission beantragt, das zum Ziel hat, die Ausbildung von Lehrer für das Fach „Islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache“ nach Artikel 7 Abs. 3 GG über ein internationales Netzwerk der Hochschulkooperation zu verwirklichen. Diese internationale Form der Lehrerbildung steht nach seiner Genehmigung im September 2003 durch die Bund-Länder-Kommission für eine europäische Form der religiöso-ethischen Erziehung von Muslimen im Westen. Die im Verhältnis zum Orient, Indien und Asien entspannte Situation in Europa erlaubt, einen Dialog mit dem Islam zu begründen, der im Blick auf die weltweiten Konflikte einen notwendigen, im Sinne des Wortes „die Notwendigen“ Beitrag für die Entspannung zwischen den Kulturkreisen und Lösung der Konflikte leisten kann.<sup>22</sup>

### *3.3 Identitätsbildung im europäischen Kontext*

Das Verhältnis zwischen nationaler Identität, ethnischer Gruppenidentität und europäischer Identität wird eines der erstrangigen Themen der politischen Bildung sein. Hier ein bestimmtes Beziehungsverhältnis vorzugeben würde bedeuten, der allgemeinen Verdinglichung dieses Gegenstandes Vorschub zu leisten. Da die Öffentlichkeit nur unzureichend auf den Prozeß der europäischen Integration vorbereitet ist, erlebt sie den aktuellen Verlust von nationalen Symbolen als Gefährdung der eigenen Identität. Worin allerdings besteht „die deutsche“ Identität? Ganz im Gegensatz zu einer vereinfachten Vorstellung gefährdet das Fremde keineswegs die eigene Identitätsfindung. Es fordert allerdings dazu auf, neue und weitere Wege zum Selbst zu gehen, das Eigene tiefer und unterhalb der Oberfläche des Selbstverständlichen zu verankern. Niemand „hat“ Identität, da personale Identität niemandem einfach gegeben ist, auf keiner Oberfläche an einem bestimmten Ort abgeholt werden kann. Jeder muß sie vielmehr täglich neu verwirklichen, in Kontakt mit anderen. Wer könnte schon sich selbst als Mann begreifen, ohne je einer Frau begegnet zu sein? Ohne Begegnung mit dem anderen, der immer auch verschieden und irgendwo unantastbar bleibt, kann niemand seine eigene Identität finden. Am prägnantesten hat diese Bedingung der Anthropologe und Philosoph des Dialogs Martin Buber ausgesprochen:

„Der Mensch wird am Du zum Ich.“<sup>23</sup>

Wenn es in der Personwerdung um Reflexion geht, dann fordert die Begegnung mit dem Fremden dazu auf, intensiver und gleichzeitig tiefer über sich selbst nachzudenken. Diese Arbeit der Reflexion wird durch das Fremde vo-

rangetrieben. Damit gefährdet eine moderne und interkulturelle Umwelt nicht das Selbst, sie fordert vielmehr intensiver dazu auf, durch die Oberflächenstruktur des Tradierten hindurch in die Tiefenstruktur des Eigenen vorzudringen, das eigene Selbst tiefer zu verankern. Nach Erik H. Erikson beginnt dieser Lernprozeß mit der Überwindung starrer Identifikationen, die zu Pathologien führen:

„Die *Identitätsbildung* beginnt schließlich dort, wo die Brauchbarkeit der Identifikationen endet.“<sup>24</sup>

Identitätsbildung im europäischen Kontext wird daher ein komplexes, im Grunde nie abzuschließendes Unternehmen der Selbstfindung im Verhältnis zu den anderen darstellen, immer auch Teil eines politischen Entwicklungsprozesses bleiben. Jede Definition einer „europäischen Identität“ würde diesen Lernprozeß lähmen. Wesentlich allerdings ist, daß dieser interkulturelle Lernprozeß nicht in Beliebigkeit oder das Verschwimmen verbindlicher Strukturen von Orientierung mündet, sondern zu einer vertieften Verankerung dessen führt, wie man als Mann oder Frau, als Franzose oder Deutscher, als Christ, Muslim oder Agnostiker die Lebensform, BürgerIn der EU zu sein, täglich neu und zusammen mit anderen verwirklicht. Anstelle von Definitionen ist es erforderlich, sich der Perspektive „europäische Identität“ von verschiedenen Seiten zu nähern. Es geht nicht um ein verdinglichtes Objekt, das man hat oder nicht hat, sondern um einen Prozeß der „Approximation“: alle sind aufgefordert, sich der großen politisch-kulturellen Zielperspektive der EU, die der Entwurf einer Europäischen Verfassung in seiner Präambel ausführt, von verschiedenen Seiten anzunähern.<sup>25</sup> Dieser Weg, in struktureller Koppelung mit anderen sich gemeinsam einer europäischen Identität anzunä-

hern, wird nicht nur langwierig, sondern auch schmerhaft sein, denn er verlangt, Abschied zu nehmen von vertrauten Vorstellungen, die sich in der Begegnung mit anderen als eine nur vorläufige Oberflächenstruktur der eigenen Gruppe erweisen. Unterhalb dieser Ebene in Tiefenstrukturen vorzudringen, die zusammenführen, wo die Oberfläche noch trennt, bedeutet, die je eigenen Karten der Orientierung neu, doch ebenso verbindlich zu verankern, nun allerdings mit einer europäischen Reichweite.<sup>26</sup> „Europäische Identität“ würde damit wirken wie der Faden einer Perlenkette, an der die unterschiedlichen Steine der Kulturen, Sprachen, Religionen und Zivilisationen Europas aufgereiht werden. Dieser Faden selbst bleibt unsichtbar und doch ist er es, der die Glieder der Kette verbindet „in Vielfalt geeint“.<sup>27</sup> ■

### Literaturhinweise

Georg Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1995. – Martin Buber, Das dialogische Prinzip, Heidelberg <sup>5</sup>1984. – Bundeszentrale für Politische Bildung, Migration und Bevölkerung, Newsletter Juli/August 2003, S. 1-2. – Daniel Cohn-Bendit/Thomas Schmid, Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie, Hamburg 1992. – Erik H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt <sup>18</sup>2002. - Europäischer Konvent: Entwurf VERTRAG ÜBER EINE VERFASSUNG FÜR EUROPA, Brüssel, 10.6. 2003. Quelle: <http://ue.eu.int/de>. – Peter Graf, Wahrnehmung des Fremden als Verstehen des Eigenen. Interkulturelle Pädagogik und Konstruktivismus, in: J. Oltmer (Hg.), Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, IMIS – Schriften 11, Osnabrück 2002, S. 313–331. – Ders., Migration als Wandel der Sprachenverhältnisse, in: K. Meendermann (Hg.), Migration und politische Bildung – Integration durch Information, Münster 2003 S. 83-104. – Ders. (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts, Göttingen 2003. – Ders., Die Frage der Identität als Schule der Wahrnehmung, in: P. Graf, Peter (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts, Göttingen 2003, S. 99-117. – Samuel P. Huntington, Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München – Wien 1996. – Michel Leiris, Die eigene und die fremde Kultur,

Frankfurt a.M. 1979. – Humberto R. Maturana/Francisco J. Varela, Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen – Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens, Bern 1987. – Herfried Münkler/Bernd Ladwig, Das Verschwinden des Fremden und die Pluralisierung der Fremdheit, in: H. Münkler (Hg.), Die Herausforderung durch das Fremde, Berlin 1998, S. 11-25. – Dieter Oberndörfer, Mehr Ausländer, nicht weniger, in: Publik-Forum, Nr. 13 (Juli 2003) S. 22-23.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Johann Wolfgang von Goethe, Maximen und Reflexionen über Literatur und Ethik, in: Goethes Werke, hg. v. Sophie von Sachsen, 42. Bd. (2. Abt.) Aus dem Nachlass, Weimar 1997, S. 221.
- <sup>2</sup> Platon, Nomoi 705a. Sämtliche Werke, Bd. 6. Übers. von Hieronymus Müller, hg. v. Walter F. Otto u.a., Hamburg 1959.
- <sup>3</sup> „Das alte Ägypten hat Griechenland stark beeinflußt, und wenn das berühmte „griechische Wunder“ hat geschehen können, so gerade deshalb, weil Griechenland ein Knotenpunkt gewesen ist, an dem viele Völker und Kulturen aufeinandertrafen.“ Michel. Leiris, Die eigene und die fremde Kultur, 1979, S.102.
- <sup>4</sup> Die Bezeichnung jener Menschen, deren Sprache man selbst nicht verstand, als ‚Stammer‘ (‘barbaroi’) oder auch ‚Stumme‘ (‘nemec’), wie in vielen slawischen Sprachen die Deutschen genannt werden, dokumentiert diese Defizit-Erfahrung des Kontakts mit Fremden.
- <sup>5</sup> Herfried Münkler/Bernd Ladwig, Das Verschwinden des Fremden, 1998, S. 11.
- <sup>6</sup> „Kulturkreis ist demnach die höchste kulturelle Gruppierung von Menschen und die allgemeinste Ebene kultureller Identität des Menschen unterhalb der Ebene, die den Menschen von anderen Lebewesen unterscheidet. ... Kulturkreise sind das umfassendste ‚Wir‘, in dem wir uns kulturell zu Hause fühlen, gegenüber allen anderen ‚Sie‘ da draußen.“, Samuel P. Huntington, Kampf der Kulturen, 1996, S. 54; „Hassen ist menschlich. Die Menschen brauchen Feinde zu ihrer Selbstdefinition und Motivation: Konkurrenten in der Wirtschaft, Gegner in der Politik.“, Huntington, ebd., S. 202.
- <sup>7</sup> Im Französischen ist der Fremde ein ‚étranger‘. Gleichzeitig gebraucht man das entsprechende Adjektiv ‚étrange‘, wenn jemand etwas höchst Befremdliches, Deplaziertes oder Störendes tut.
- <sup>8</sup> Wer selbst in die Fremde geht, begibt sich nach der Etymologie unserer Sprache in ein anderes Land, althochdeutsch ins ‚aliu lantiu‘, aus dem das Mittelhochdeutsche ‚ellen-de‘ wird, woraus sich unser neuhochdeutsches Wort „Elend“ entwickelt hat.
- <sup>9</sup> Es geht um *Orientierung* in einer Welt der kulturellen Vielfalt mit all ihren Fremdheiten. Es geht um die Verbindlichkeit der eigenen Werteordnung innerhalb einer kulturellen Landkarte, die keine Differenzierung nach Unterschieden zulässt, sondern allein nach dem vertrauten Eigenen und dem unbekannten Fremden unterscheidet. Diese Sorge

bewegt bis heute die politische Öffentlichkeit, nicht zuletzt, weil gegenwärtig der Gesellschaft in der Tat ein hohes Maß an Öffnung für das unbekannte Fremde zugemutet wird. Gleichzeitig leben wir in Zeiten des Kulturkonflikts. Seit den Balkankriegen haben wir diese neue Form besonders gewaltssamer Kriege nicht nur ertragen müssen. Die These vom Kulturkonflikt ist seit dem 11. September 2001 zur Begründung für politisch-militärisches Handeln des Westens im Vorderen Orient und in der Weltpolitik avanciert.

<sup>10</sup> In diesem Kontext erscheint das Aufflackern kulturell begründeter Konflikte in der Gegenwart in einem neuen Licht. In Indien werden jetzt Moscheen, die seit Jahrhunderten an ihrem Ort stehen, von aufgebrachten Hindus angegriffen oder eingerissen. Religiöse Gruppen, die seit Jahrhunderten in Nachbarschaft etwa in Sarajewo lebten, seit Generationen einen gemeinsamen Staat begründeten, zogen vor wenigen Jahren gegeneinander in einen blutigen Krieg. Durch die tägliche Berichterstattung über „die anderen“ steht den Menschen das Fremde direkter, präsenter, näher und bedrohlicher innerhalb der eigenen Karte der Orientierung gegenüber als früher. Es geht nicht um das Fremde als fernes Faktum, sondern um die Präsenz von nicht verarbeiteter Fremdheit innerhalb der eigenen Karte der Orientierung.

<sup>11</sup> Daniel Cohn-Bendit/Thomas Schmid, *Heimat Babylon*, 1992.

<sup>12</sup> Integration bedeutet „Eingliederung von Teilen im Sinne der Wiederherstellung einer Ganzheit“. Entsprechend haben die Klassiker der Soziologie „Integration“ im Verhältnis zum Prozess der „Assimilation“ behandelt: Emile Durkheim, Talcott Parsons, Robert Park und Ronald Taft, letzterer unterscheidet zwischen einer Integration als monistische, pluralistische und interaktionalistische Assimilation. Nach Hartmut Esser und Friedrich Heckmann sind die Prozesse der Integration vielfältig auszudifferenzieren: je nach ihren kognitiven, sozialen, strukturellen und identitätsbildenden Anteilen laufen sie nicht linear auf Assimilation zu. Vielmehr beinhalten die Formen der Akkulturation in unterschiedlichen Phasen verschiedene Lernprozesse und bedürfen, um erfolgreiche Formen der Integration zu begründen, der Rückbesinnung durch Binnendifferenzierung in der je eigenen Ethnie, vgl. Georg Auernheimer, *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, 1995.

<sup>13</sup> In der Tat bedeutet Integration: „Wiederherstellung einer ursprünglichen Ganzheit“. Die Etymologie von ‚integratio‘ ist aus ‚integer‘, dem lat. ‚en-tag-ros‘ („unberührt, unversehrt, ganz“) abgeleitet.

<sup>14</sup> Bundeszentrale für Politische Bildung, *Migration und Bevölkerung*, 2003, S. 2.

<sup>15</sup> Dieter Oberndörfer, „Mehr Ausländer, nicht weniger.“, 2003, S. 22.

<sup>16</sup> Europäischer Konvent: Entwurf VERTRAG ÜBER EINE VERFASSUNG FÜR EUROPÄA, Brüssel, 10.6. 2003, S. 3.

<sup>17</sup> Europäischer Konvent: *ebd.* S. 5.

<sup>18</sup> Das damit verbundene Gebot der Nichtdiskriminierung wird in Artikel II-21 (1) des Verfassungsentwurfes noch einmal deutlich und umfassend herausgestellt: Artikel II-21: Nichtdiskriminierung : (1) „Diskriminierungen insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermö-

gens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sind verboten.“ Europäischer Konvent ebd., S.51.

- <sup>19</sup> Humberto R. Maturana/Francisco J.Varela, Der Baum der Erkenntnis, 1987, S. 267.
- <sup>20</sup> Dies ist keine Zukunftsutopie, sondern wird verwirklicht: In Osnabrück werden nach einem von mir initiierten Projekt an zwei Grundschulen ab dem Schuljahr 2003/04 „*Deutsch-italienische Europaklassen*“ eingerichtet, in denen alle Schüler vom ersten Schultag an in Deutsch und in Italienisch lernen.
- <sup>21</sup> Verf., Migration als Wandel der Sprachenverhältnisse, 2003, S. 83-104.
- <sup>22</sup> Niedersachsen führt als erstes Bundesland an acht ausgewählten Grundschulen das Fach „Islamische Religion“ nicht nur als „Religionskunde“, sondern nach Artikel 7.3 des Grundgesetzes ein.
- <sup>23</sup> Vgl. Verf. (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen, 2003.
- <sup>24</sup> Martin Buber, Das dialogische Prinzip, 1984, S. 32.
- <sup>25</sup> Erik H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, 2002, S.140.
- <sup>26</sup> Verf., Die Frage der Identität, 2003, S. 116.
- <sup>27</sup> Verf., Wahrnehmung des Fremden, 2002, S. 328f.
- <sup>28</sup> Europäischer Konvent: a.a.O. Präambel, S. 4.