

THOMAS KRÜGER

Raus aus der Schublade: Neue Perspektiven für die interkulturelle politische Bildung

»Multikulti« ist out. »Anti-Rassismus« auch. Politisch wird gestritten, ob Deutschland eine »Einwanderungsgesellschaft« sei oder nicht. Ein Kampf um Definitionen. Der »Kampf der Kulturen« hat spätestens seit dem 11. September 2001 Renaissance. Ängstlichkeiten haben sich breit gemacht. »Das Andere« hat zurzeit ein deutliches Gesicht. Ein muslimisches. Und bedroht die innere Sicherheit. Das wird in der öffentlichen Debatte nicht besser werden, steht uns doch, nachdem die Ratifizierung des Zuwanderungsgesetzes nicht erfolgt ist, wieder ein heißes Wahlkampfthema bevor. In Zeiten fortschreitender Individualisierung tut die Wirtschaftskrise ihr Übriges: Was in Zeiten von Prosperität als kulturelle Vielfalt von Döner bis Pizza gut ankommt, offenbart in Verteilungskämpfen die wahren Dichotomien der Gesellschaft. Und es offenbart Identitätsunsicherheiten, die teilweise in traditionelle Muster treiben und vermeintlich deutsche Werte und Gemeinschaftlichkeiten reaktivieren.

Gleichzeitig bestätigt die PISA-Studie, was eigentlich eine soziologische Platitude ist: Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrations-Vorder- und Hintergrund werden in Deutschland sozial- und damit bildungspolitisch benachteiligt. Dass Deutschland weltweit die größte Korrelation zwischen sozialer Zugehörigkeit und Bildungserfolg aufweist, ist peinlich im internationalen Benchmarking. Nach der ersten Aufregung wird das Problem dann zugespitzt auf den Mangel an Sprachkenntnissen. Keine Rede mehr davon, dass es ein ganzes Bündel an sozialen und strukturellen Indikatoren ist, die in der PISA-Studie für den fehlenden Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen verantwortlich gemacht werden.

Kurz: Ende 2002 sieht es so aus, als sei wieder eine Chance vorübergegangen, eine breite, produktive und nachhaltige Debatte darüber zu beginnen, wie unsere Gesellschaft mit sozialen, kulturellen, ethnischen und weltanschaulichen Unter-

schieden und Ungleichheiten umgehen will. Und das, obwohl noch nie in der Geschichte die Migrationsbewegungen so zahlreich und umwälzend waren. Die wirtschaftliche wie finanzpolitische »Globalisierung« ist ein zweiseitiger Auslöser für eine privilegierte Migration von gut ausgebildeten, sprachlich multikulturellen und weltoffenen jungen Menschen einerseits und eine unterprivilegierte Migration eines neuen Wander-Proletariats andererseits – auch und gerade innerhalb der EU. »Die Frage lautet vor dem Hintergrund einer dauerhaften Migrationssituation nicht länger, ob die Bundesrepublik Deutschland eine multikulturelle Gesellschaft sein will, sondern ob sich ein liberales und zivilgesellschaftliches Selbstverständnis durchsetzt, das Einwanderer und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft mit gleichen Rechten ausstattet.« (Kiesel 2000)

Zugegeben, ein überspitztes Szenario, ungerecht gegen diejenigen, die sich tagtäglich, vor allem in der Bildungsarbeit, um Differenzierung bemühen, um Gerechtigkeit und Verständigung, um Öffentlichkeit auch, um deutlich zu machen, dass es auf den Nägeln brennt. Zugegeben auch, dass eine Debatte schwierig ist in einem emotional und ideologisch stark geprägten Klima. Zugegeben außerdem, dass dies nur eine Seite des gesellschaftlichen Zustandes ist. Die andere betrifft Reaktionen und Strukturen des Anderen: Parallelgesellschaften, Selbstethnisierung, Rückzug in erfundene Identitäten. Um so größer die Anforderungen an politische Bildung, die sich zwischen diesen leicht reizbaren Polen bewegen muss.

Stützpfeiler politischer Bildung

Betrachtet man sich deren Legitimations-Ausgangslage, ist man eigentlich gut aufgehoben zwischen den Stützpfeilern des Verfassungsstaates: Erste Grundlage politischer Bildung ist und bleibt die Demokratie und der freiheitliche Rechtsstaat, also das grundsätzliche Einverständnis, dass alle gleichberechtigt und in Frieden zusammenleben können: »Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.« (Art. 3,3 GG) Die zweite Grundlage ergibt sich aus dem Selbstverständnis, dass politische Bildung die Verständigung darüber befördert, was die Gesellschaft zusammenhält. Sie ist dabei geleitet vom Gedanken des Gemeinwesens, setzt aber Heterogenität als Grundkonstante pluralistischer Gesellschaften voraus. Die demokratische – und gerechte – Einigung darüber, was Heterogenität ermöglicht und schützt, ohne gleichzeitig den Willen und die Praxis der Einigung zu unterlaufen, ist Dauerthema jeder Demokratie und ebenso der politischen Bildung. Für die pädagogische Arbeit spielt Verschiedenheit – Divergenz oder auch Differenz – darüber hinaus eine zentrale Rolle im Bildungsprozess. Sie ist Ausgangspunkt wie Bedingung von Bildung im aufklärerischen wie kritischen Sinn: »Bildung vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit Differenz, d.h. als Erfahrung von Lebensentwürfen, Lebensstilen, ästhetischen Formen, Glaubensgewissheiten, die sich von der eigenen ... Weltanschauung unterscheiden.« (Scherr 2002: 316)

Ideologisch vermintes Terrain

Was eine emphatische Rede von Bildung wie selbstverständlich für sich verbucht – Weltoffenheit, Toleranz, Menschenliebe, »die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen« und »die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica« (von Hentig 1996) –, ist aber in der Theorie wie in der Praxis eingebunden in die realen sozialen Gegebenheiten, in gesellschaftliche Deutungsmuster und Bewertungsschemata. Diese Bedingungen sind dem pädagogischen Handeln immer gegeben, selten aber um- und verstellen sie so die Verständigung über akzeptable pädagogische Vorgehensweisen wie hier.

Deutlicher Indikator dafür, dass das Terrain ideologisch »vermint« ist, ist die Sprache. Bereits der Versuch, auf »interkulturellem« Sachgebiet politisch und pädagogisch korrekt zu formulieren, bereitet Schwierigkeiten. Jeder Begriff ist eine Zuschreibung, jede Bezeichnung eine Kategorie. Sprachkategorien spiegeln die gängigen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster wider und bestimmen sie zugleich. Sie legen fest, wer »deutsch« und wer »fremd«, wer »Ausländer« und »Inländer« sei. Der Versuch, hier zu differenzieren, gerät auch wieder nur zum Ziehen von Schubladen. »Migranten« werden unterschieden in »Ausländer« und »Deutsche ausländischer Herkunft« oder »Menschen mit Migrationshintergrund«. Die erste wird von der zweiten und der dritten Generation Migranten gesondert. Wer die Vorstellung der Nationalität als nicht mehr angemessen empfindet, spricht von »Ethnien«. Diese Rede schließt russlanddeutsche Aussiedler schon nicht mehr ein, die Bezeichnung »MigrantInnen« trifft Sinti und Roma oder jüdische Deutsche nicht.

Die Sprache spiegelt, was alle interkulturelle Arbeit bestimmt: Eine unhintergehbare strukturelle Ungleichheit, die in der Mehrheitsgesellschaft diejenigen betrifft, die als »Anderer« oder als »Fremde« anhand ihres »symbolischen Kapitals« (Pierre Bourdieu) wie Pass, Hautfarbe, Sprache, Herkunft, Sozialmilieu von denjenigen identifiziert werden, die nicht als »anders« gelten oder nicht gelten wollen. Eine diskursive Konstruktion des »Anderen« ist insbesondere in der deutschen Gesellschaft, die sich schwer mit der Akzeptanz von Zuwanderung tut, weit verbreitet. Sprachlich werden Homogenitätsvorstellungen transportiert, etwa durch die permanente Rede vom »Ausländer«, selbst wenn er/sie schon in der dritten Generation in Deutschland lebt; der Jubel über dieselben (Liebe Ausländer – bitte lasst uns nicht mit den Deutschen allein!) operiert mit einem – wenn auch positiv besetzten – aber ebenso verkrampften Begriff des »Fremden«. Auch hier ist politische Bildung gefordert, sprachliche und politische Kompetenzen für ein entkrampfteres Verhältnis zu den Zuwanderern zu schaffen.

Die Vielzahl pädagogischer Anstrengungen um das interkulturelle Lernen spiegeln die Schwierigkeit wider, hier einen Weg zu finden, auf dem nicht alle Nase lang ein ideologischer Streit, ein sprachliches Tabu oder resignative Zweifel an der Reichweite der Bemühungen aus den Büschen springt. Der Begriff des »interkulturellen Lernens« suggeriert zwar pädagogische Einmütigkeit, die Praxis

*Raus aus der
Schublade: Neue
Perspektiven für
die interkulturelle
politische Bildung*

aber ist gekennzeichnet von unzähligen ideologischen Ausgangspunkten, von unterschiedlichsten didaktischen Konzeptionen. Es wimmelt von Begrifflichkeiten und Bindestrichpädagogiken, von unterschiedlichen Zielgruppen und Themenfeldern. Interkulturelle, internationale, europäische, entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit und ohne MigrantInnen, AusländerInnen, Deutschen, Versöhnungswilligen bis Rechtsradikalen spaltet den Arbeitsbereich auch innerhalb der politischen Bildung in verschiedene Unterabteilungen und Zuständigkeiten, die – zum Teil auf Grund unterschiedlicher Organisationsformen – oft sogar wenig miteinander zu tun haben.

Das Ringen mit gesellschaftlichen Bedingungen und Zuschreibungen ist in der pädagogischen Landschaft nirgends tragischer zu besichtigen. Denn nicht – positiv – die Lust am Theoriestreit oder – negativ – die Unzulänglichkeit der Praxis ist der Grund des Dilemmas. Es entsteht einerseits aus der – zum Teil förderpolitisch verstärkten – Notwendigkeit, Kategorien und Akteure innerhalb der Praxis festzulegen und andererseits aus der gefährlichen Nähe pädagogischer Anstrengungen auf der Grundlage von Zuschreibungen zum Paternalismus. Das »pädagogische Paradox«, einem anderen die Subjektwerdung zu ermöglichen, ohne selbst festzulegen, wer oder was er sei, tritt hier unübersehbar hervor.

Der Vorwurf also, schon die Behandlung interkultureller Themen als Sonderpädagogiken mit Sonderzielgruppen sei Ausdruck latenten »strukturellen Rassismus« (vgl. Weiß 2001) ist hart, aber nicht von der Hand zu weisen: Die Bilder davon, wer »anders« ist, machen sich eben meist die »einen«. Dass die Praktiken dieses Erkennungs- und Definitionsprozesses dabei mehr über den Sehenden aussagen als über den »Erkannten« (Reuter 2002), bildet kein Korrektiv im Verteilungssystem gesellschaftlicher Wertigkeiten. Noch problematischer aber ist die Praxis der Zuschreibungen von angeblich fixen kollektiven Identitäten: wenn Türken »islamisiert«, Chinesen zu Vertretern einer »kollektiven Kultur« gemacht werden (denen im Kontext des Multikultur-Paradigmas dann umso größeres Bemühen um Verstehen entgegengebracht werden muss), dann werden auch mit gutwilligen Begriffen Differenzen fixiert und zementiert. Von einer Zustandsbeschreibung gelangt man schnell zu einer »self-fulfilling prophecy« (Siemons 2002).

Widerstand regt sich

Der Widerstand dagegen regt sich auf verschiedenen Ebenen. Zunächst – und das ist nicht nur nicht verwunderlich, das ist nach dem oben Gesagten völlig folgerichtig – bei den Betroffenen. Aber auch der intellektuelle und öffentliche Diskurs reagiert inzwischen auf den wachsenden Problemdruck und die intellektuellen Sackgassen, in die das »interkulturelle Projekt« sich manövriert hat – und dies auch auf europäischer Ebene.

Die »Insektenforschung einer ahnungslosen Multi-Kulti Linken«, »interkulturelle Verständigungsspiele«, »sozialpädagogische Kuschelnummern« und »Multikulti als friedliche Koexistenz von Speisekarten« werden von Feridun Zai-

moglu, dem Erfinder der Kanak-Sprak, gnadenlos aufs Korn genommen. Dagegen setzt er drastische Aufforderungen an die deutsche Politik, nicht nur Sprachkurse einzurichten (»Sprache, Sprache, Sprache ist der Büchsenöffner«), sondern auch für eine Akzentverschiebung grundlegender Art zu sorgen: »Man darf den Ausländern nicht mehr das Gefühl geben, sie seien das Sorgenkind und gehörten in der deutschen Gesellschaft nicht dazu. Dieser Paradigmenwechsel wäre ein solcher Befreiungsschlag ...« (Zaimoglu 2003)

Eine neue Generation setzt sich gegen eine »Identitätspolitik« zur Wehr, die sie in eine »Exoten- und Authentizitätsschublade« zwängen will. Und dies schon seit geraumer Zeit. Schon 1998 trat das Manifest von *kanak attak* an, um »die Zuweisung von ethnischen Identitäten und Rollen, das ›Wir‹ und ›Die‹ zu durchbrechen«; ein wichtiger Impetus, der zur Auseinandersetzung aufruft. (Manifesto von *kanak-attak* auf www.kanak-attak.de) Längst verfällt auch der Begriff des »Multikulturalismus« der Kritik. (Neubert 2002)

Kultur als Kampfbegriff – Ansätze einer neuen Debatte

Nicht zufällig verlangen in der Debatte nach dem 11. September 2001 relevante Stimmen die Wiederherstellung einer genuin politischen Diskussion um grundlegende universalistische Konzepte, um Menschenrechte, Aufklärung, Demokratie und Marktwirtschaft. Die Schnittstellen zum politisch-kulturell aufgeladenen Streit um die Zukunft europäischer Identität (Gehört die Türkei zu Europa?) sind in den letzten Monaten deutlich geworden.

Wie politisch gefährlich und kontraproduktiv kulturalistische Ansätze (unter welchem Vorzeichen auch immer) wirken können, wird vielleicht erst jetzt klar, da die Anerkennung und Integration des Islam in europäische Gesellschaften auf die Tagesordnung gelangt ist.

»... Sobald der Kulturbegriff im Interesse der Erhaltung einer Differenz gebraucht wird, dient er nicht mehr der Klärung, sondern ist nichts anderes als eine planmäßige Verwischung der Ebenen. Im Fall des kulinarischen Multikulturalismus, der an der Verschiedenheit der Lebensweisen seine Freude hat, führt er zur Vernachlässigung und Relativierung politischer Standards. Im Fall der Hüter der kulturellen Identität zielt er auf eine Ausgrenzung und Zementierung politischer Verhältnisse. Das Unterfangen ist von vorne herein illusionär, da sich die Muslime in einer immer enger verflochtenen Welt ja kaum auf Dauer aus der eigenen Kultur heraushalten lassen. Vielmehr sind sie ja schon längst drin. Als politische Waffe aber verschärft der Begriff just jene Konflikte, die er aus der eigenen Sphäre heraushalten wollte. In diesem Sinne ist ›Kultur‹ nicht bloß ideologisch, sondern geradezu gefährlich.« (Siemons 2002)

Unbehagen an den Ergebnissen eines jahrzehntelangen multikulturellen Diskurses macht sich nicht zuletzt auch in Großbritannien breit, das lange als Vorbild für staatlich geförderte Anerkennung von Gruppenidentitäten gelten konnte. Die britische Muslimin und Publizistin Yasmin Alibhai-Brown wandte sich

schon vor zwei Jahren gegen selbsternannte Identitätswächter, die die jungen Muslime in »Ghettos des Glaubens« einsperren wollen. Ihr Resümee ist ernüchternd: »In fact there is evidence of greater separation into smaller tribes than even before. Three decades of multicultural discourse, policies and strategies have achieved only superficial change. I believe it is time to kill off our old British multiculturalism and move on.« (Alibhai-Brown 2000)

Blickt man nach Frankreich und Holland, so ergibt sich – bei allen Differenzen – ein ähnliches Bild. (Ghadban 2002) Die Zeiten des Multikulturalismus und einer postmodernistischen Pflege von Differenz um der Differenz willen scheinen vorbei zu sein. Anknüpfungspunkte für eine Reform und Weiterentwicklung interkultureller politischer Bildung sind national und international jedenfalls mehr als genug vorhanden.

Anforderungen an politische Bildung: Perspektiven und konzeptionelle Ziele

Die Anforderungen an politische Bildung im spezifischen Segment der interkulturellen Bildung sind nach dem oben Gesagten also hoch: Sie muss sich daran messen lassen, ob sie Selbststärkung und Ermächtigung ermöglicht oder aber Zuschreibung und Fremdbestimmung befördert. Hin zur Selbstbestimmung und zur gesellschaftlichen Teilhabe, hin zu partizipativer Integration sollte das Ziel sein.

Darüber hinaus aber stehen die neuen Anforderungen an diesen Bereich auch in einem engen Zusammenhang mit den grundsätzlichen Modernisierungsaufgaben der politischen Bildung. Der beschleunigte soziale Wandel, Pluralisierung und Individualisierung, erzeugen eine Komplexitätssteigerung der Gesellschaft. Der Umgang mit den Risiken und Nebenwirkungen, den Chancen und Konflikten einer solchen posttraditionalen Gesellschaft will gelernt sein. Kurz: Die Kompetenz, individuell und als Institution mit Komplexität umzugehen, wird zunehmend zur Voraussetzung für die Demokratiefähigkeit der Gesellschaft.

Konsequenzen hat dies sowohl für Themen und Zielgruppen, aber auch für Selbstverständnis und Grundhaltung politischer Bildung. So ist unter anderem die vorherrschende Praxis politischer Bildung, die politische Fragen vornehmlich unter moralischen Gesichtspunkten behandelt, nicht mehr geeignet, zur Bewältigung politischer und gesellschaftlicher Herausforderungen beizutragen.

Innovationsstrategien für die politische Bildung kreisen daher zu Recht um den Begriff der Professionalität: »Professionalität beginnt erst jenseits des normativen Horizonts: Professionen legitimieren sich nicht durch die gemeinsamen Überzeugungen oder durch moralische oder politische Vorgaben, sondern durch die Leistungen, die sie für ihre Klienten oder Kunden erbringen. Diese Leistungen werden wiederum nach Qualitätskriterien bewertet, die von persönlichen Überzeugungen oder gar Gesinnungen des Personals weitgehend unabhängig definierbar sein müssen.« (Sandner 2002: 41)

Professionalität politischer Bildung sollte also daran gemessen werden, inwieweit Kompetenzerweiterungen und qualitative Verbesserungen der bisherigen Perspektiven auf Politik und politische Prozesse ermöglicht werden. Politische Lernprozesse sollen nicht um ihrer selbst willen angestoßen werden. Es geht um Kompetenzen, die benötigt werden, um in Entscheidungsprozessen zu intervenieren, um Meinungsbildung mit Konsequenzen, um es auf diese Formel zu bringen.

Was bedeutet dies für ein Programm politischer Bildung im Migrationsbereich, für die Perspektiven interkulturellen Lernens?

Grundsätzlich müssen die oben dargestellten intellektuellen Fallen, die sich auf Paradigmen eines holistischen Kulturverständnisses und paternalistischer Zuschreibungspolitik beziehen, aus dem Weg geräumt werden. Zwei Aufgaben sind hierbei sowohl diskursiv als auch durch konkrete und attraktive Angebote für einzelne Zielgruppen zu bewältigen:

Erstens muss der »Diskurs« verschoben werden weg von der »Kultur« hin zur »Politik«, nämlich zu der Frage, wie viel ethnische, kulturelle und religiöse Differenz eine demokratische Gesellschaft anerkennen und ermöglichen kann, ohne fundamentale Verfassungsprinzipien zu gefährden. Konfliktpotentiale in Migrationsgesellschaften entstehen sowohl aus Indifferenz, Verweigerung und Ausgrenzung als auch aus Selbst-Ethnisierung und Rückzug auf neue (erst im Migrationsprozess entstandene und ermöglichte) religiöse und kulturelle »Identitäten«. In *beiden* Fällen spielt, wie oben gezeigt, der kulturalisierende Diskurs eine unheilvolle Rolle. Er führt im besten Fall zu hartnäckigen Denkblockaden und jedenfalls nicht zu den angestrebten Kompetenzzuwächsen.

Diese müssen im Mittelpunkt der *zweiten* Aufgabe stehen. Politische Bildung sollte dazu beitragen, Institutionen der Gesellschaft (Selbstorganisationen von Migranten und ihre communities inbegriffen) in die Lage zu versetzen, mit der Dynamik einer Einwanderungsgesellschaft so umzugehen, dass produktive Impulse für die Gesellschaft generiert werden. Der gegenwärtigen Dynamik, in der Unterschiede zum Konflikt eskalieren, soll eine Strategie entgegengesetzt werden, die aus Unterschieden Produktivität erzeugt. Die Auseinandersetzung mit Veränderungsprozessen in der Wirtschaft und der Verwaltung könnte gerade für das pädagogische Milieu fruchtbar gemacht werden. Methoden, Verfahren und Strategien, aus Unterschieden Produktivität zu erzeugen, sind hier oft schon entwickelt. Die Kommunikation zwischen diesen Subsystemen zu steuern und Synergien zu organisieren, wäre eine neue Aufgabe politischer Bildung.

Inspirationen hierzu bieten auch europäische Nachbargesellschaften, in denen die Debatte weiter und oft schärfer geführt wird als im ideologisch verminten bundesrepublikanischen Terrain.

Zu einem Perspektivenwechsel kann auch der Blick auf außereuropäische Migrationsgesellschaften beitragen, ohne Illusionen und Verklärungen, aber mit mehr Neugier als bisher üblich.

Herausforderungen für die Bundeszentrale für politische Bildung

Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) hat mit der Einrichtung einer »Projektgruppe Migration« im Jahre 2000 einen ersten Schritt getan, um eine thematische Bestandsaufnahme zu leisten sowie weiße Flecken ausfindig zu machen und Konzepte für Zielgruppen und Themen zu entwickeln. Inzwischen ist ein Netzwerk von Kooperationspartnern entstanden, mit denen zahlreiche Maßnahmen realisiert worden sind, sowohl thematisch intervenierender Art (Islam und Integration von Muslimen in Europa) als auch strukturierender und qualifizierender Natur (Expertendatenbank zum Thema Migration für Multiplikatoren und Träger politischer Bildung). Migrations- und interkulturelle Themen sind darüber hinaus von allen Fachbereichen der Bundeszentrale aufgegriffen und prominent platziert worden.

Innovative politische Bildung heißt aber auch, die interkulturelle Öffnung der Bundeszentrale selbst voranzubringen, die Partizipation von Migrantinnen und Migranten innerhalb der bpb und als Träger politischer Bildung in die Regelförderung aufzunehmen.

Die Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten spielen hier eine wichtige Rolle: Ermächtigung und Partizipation darf keine Floskel bleiben, sondern ist durch Qualifizierung und Professionalisierung voranzubringen. Hierzu angemessene »Lernumgebungen« zu konzipieren, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Migrantenorganisationen zu neuen Kompetenzen und Innovationen im Integrationsprozess befähigen, ist eine Aufgabe, die an die allgemeinen Innovationsanforderungen an politische Bildung generell anschließt.

Die nach wie vor mangelnde Beteiligung von Migrantinnen und Migranten als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der bpb verweist auf das grundsätzliche Problem der interkulturellen Öffnung der Verwaltung, das die Projektgruppe gemeinsam mit einem Modellprojekt in Berlin bearbeitet. Die bpb als Teil der öffentlichen Verwaltung teilt mit dieser den erschreckend geringen Anteil von Migrantinnen und Migranten unter den (leitenden) Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Neue Aufgaben im Zusammenhang mit Migration und Integration müssen in die gesamte Angebotspalette, die Strategien und die Steuerungsfunktionen öffentlicher Verwaltungsinstitutionen systematisch integriert werden.

Für diese wichtigen zusätzlichen Zielgruppen, also die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Basisinstitutionen der Gesellschaft – von der öffentlichen Verwaltung über Polizei bis hin zur Schule – tritt berufliches Handeln in eine neue Beziehung zur Politik.

Die Unterstützung bei der Entwicklung beruflicher Kompetenz wird somit politisiert und zu einem originären Aufgabenfeld politischer Bildung.

Politische Bildung muss hier den Rahmen schaffen, der erfolgreiches politisches Lernen möglich macht. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass diese unmittelbar an die berufliche Praxis anzusetzen hat, um ein Lernsetting zu schaffen, in dem die gesamte Organisation sich an den Lernprozessen ihrer Mitarbeiterinnen

und Mitarbeiter beteiligen kann. Ein solcher Prozess dauert mindestens ein-
halb Jahre, um nachhaltig wirken zu können. Das Potential politischer Bildung
kann auf diese Weise ausgeweitet, neue Zielgruppen erschlossen, neue Veranstalt-
ungsformate und Lernmethoden entwickelt werden.

Eine konkrete Maßnahme auf diesem Feld ist ein langfristiges Projekt zur Ko-
operation von Polizei und Moscheen. Beide lernen an dem gemeinsamen Ziel der
Kriminalitätsprävention bei Jugendlichen aus islamischen Communities gemein-
sam Probleme zu lösen und dabei Integration zu gestalten. Interkulturelle Kom-
petenz wird hier konkret: Wie kann man lernen, in Netzwerken zu kommunizie-
ren und die muslimischen Gemeinschaften in die Zivilgesellschaft mit einzube-
ziehen? Auch dieses Projekt soll modellbildend für neue Verknüpfungen von poli-
tischer und interkultureller Bildung werden.

Zusammenfassung

Politische Bildung ist auf vielen Ebenen gefordert. Die deutlichen theoretischen
und konzeptionellen Lücken, zum Beispiel in der interkulturellen Erwachsenen-
pädagogik, in der Bildungsarbeit mit und für alte Menschen, beispielsweise für
alte Migrantinnen und Migranten, mit Frauen oder Familien, sind unübersehbar.
Der Bedarf an Modellen, das komplizierte und komplexe Thema »Globalisie-
rung« vermittelbar zu machen, ist virulent (und wird politisch bereits erfolgreich
aufgegriffen – zum Beispiel durch ATTAC). Politische Bildung stellt sich dem Be-
darf an innovativen Bildungsansätzen, neuen Methoden und Zugängen im Be-
reich kultureller, ganzheitlicher Bildung, Gelegenheiten zu alternativen Erfah-
rungen und Perspektivwechseln. Der unermüdliche – und richtige – Verweis auf
die Notwendigkeit von Persönlichkeitsbildung und Stärkung aller Subjekte im
Umgang mit Differenz und mit der Fähigkeit, sie als konstitutives Element der
Demokratie zu begreifen, gehört ebenso dazu wie die interkulturelle Sensibilisie-
rung und Umstrukturierung der eigenen Institutionen.

Auf fast allen Feldern, die das Thema »Migration« betreffen, gibt es Definitions-
und Diskussionsbedarf. Nirgends ist dies so deutlich wie auf dem Gebiet interkul-
tureller Pädagogik, deren jahrzehntelang gepflegter Kulturdiskurs sich in der »mi-
grationspolitischen Szene« sedimentiert hat. Gleichzeitig sind die Defizite und Li-
mitierungen traditioneller paternalistischer und moralisch aufgeladener Ansätze
täglich neu erfahrbar. Die politische Bildung steht damit vor neuen Aufgaben. Pro-
fessionalisierung und ein thematisch, methodisch und organisatorisch neuer Um-
gang mit den Problemen einer modernen Einwanderungsgesellschaft stehen auf
der Tagesordnung. Erste konzeptionelle und praktische Schritte werden gemacht.

Ängste vor einer Entwertung alter Qualifikationen sind nur dann am Platz,
wenn Reform und Innovationen nicht mit attraktiven Angeboten für eigene Kom-
petenzzuwächse und Qualifizierungen einher gehen.

Eine neue Debatte, die anknüpft an den ersten einwanderungspolitischen Früh-
ling im Jahr 2000, tut Not: zukunftsorientiert und jenseits des deutschen Re-

formstaulamentos. Dies wird aber nur gelingen, wenn Meinungsträgerinnen und -träger mit eingebunden werden, die sich bis jetzt außerhalb der engeren einwanderungspolitischen Debatte bewegt haben. Neue Koalitionen müssen geschmiedet werden. Denn: Die Zeichen stehen gut für eine politische Bildung, die gesellschaftliche Herausforderungen annimmt und professionell und pragmatisch angeht. Kaum eine Aufgabe politischer Bildung ist für das Zusammenleben der Menschen in Deutschland, Europa und weltweit und für die Entwicklung westlicher Demokratien so zentral. Der Umgang mit »Interkulturellem«, besser: das Zusammenleben in einer sozial, kulturell, ethnisch, weltanschaulich, politisch divergenten Gesellschaft entscheidet wahrscheinlich über die Überlebensfähigkeit unserer Politik und Gesellschaft.

Literatur

- Alibhai-Brown, Yasmin (2000): *After Multiculturalism*, London
- Bourdieu, Pierre (1983): »Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital«, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten* (Sonderband 2 der Sozialen Welt), S.183-198
- Ghadban, Ralph (2002): *Islam und Muslime in Großbritannien, Frankreich und den Niederlanden*. Vortrag im Ost-West-Kolleg der Bundeszentrale für politische Bildung, 12.11.2002 (download unter www.bpb.de)
- Heitmeyer, Wilhelm (2000): »Gefährliche Selbsttäuschung«, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 30.8.2000
- Bundeszentrale für politische Bildung/Friedrich-Ebert-Stiftung (2003): *Interkulturelle Öffnung der Verwaltung – Zuwanderungsland Deutschland in der Praxis. Dokumentation einer Fachkonferenz, Modellprojekt »Transfer interkultureller Kompetenz« (TiK)*, Berlin
- Kanak Attak: *Kanak Attak und Basta!* (Kanak-Attak-Manifest) November 1998 (www.kanak-attak.de)
- Kiesel, Doron: *Multikulti ade? Probleme des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik*. Vortrag auf der Fachtagung »Multikulti ade? Neue Ansätze Interkultureller Pädagogik in Schule und Jugendarbeit«. Kooperationsveranstaltung IDA NRW und RAA Bochum am 14.9.2000 (download: www.projekte-interkulturell-nrw.de/such_ja/12downlo/kmain12.htm)
- Neubert, Stefan/Roth, Hans-Joachim/Yildiz, Erol (Hrsg.) (2002): *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept*, Opladen
- Reuter, Julia (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*, Bielefeld: Transcript Verlag (Diss.)
- Sandner, Wolfgang (2002): »Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben«, in *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 45/2002 (11. November 2002), S. 36 -45
- Scherr, Albert (2002): »Jugendarbeit in der Wissensgesellschaft«, in: *deutsche jugend*, Heft 7-8/2002, S. 313-318
- Scherr, Albert (2001): *Pädagogische Interventionen. Gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Eine Handreichung für die politische Bildungsarbeit in Schulen und in der außerschulischen Jugendarbeit*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2001
- Siemons, Mark (2002): »Kultur als Kampfbegriff«, in: *FAZ* vom 7.11.2002
- von Hentig, Hartmut (1996): *Bildung. Ein Essay*, München: Carl Hanser Verlag
- Weiß, Anja (2001): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Zaimoglu, Feridun (2003): »Sprache ist der Buchsenöffner«, Interview in der *taz* vom 8.1.2003

ANNETTE HEILMANN, ROBERTO CIULLI

Bastardo – Irgendwo in Italien

Ich bin ganz und gar Spanier, und es wäre mir unmöglich, außerhalb meiner geographischen Grenzen zu leben; aber ich hasse den, der Spanier ist, nur um Spanier und sonst nichts zu sein. Ich bin der Bruder aller und verabscheue den Menschen, der für eine abstrakte nationalistische Idee aus dem einzigen Grunde sich opfert, weil er sein Vaterland mit einer Binde um die Augen liebt. Der gute Chinese steht mir näher als der schlechte Spanier. Ich besinge Spanien und ich fühle es bis ins Mark; doch bin ich vor allem ein Mensch dieser Welt und der Bruder aller.

Federico Garcia Lorca

Auf Roberto Ciullis Schreibtisch, auf dem ein Sammelsurium von Souvenirs aus der ganzen Welt Platz findet, steht ein Photo: Ciulli lehnt an einem Straßenschild, Richtung »Bastardo«, einem Ort irgendwo in Italien. *Bastarde aller Länder vereinigt Euch!* lautete einmal treffend die Überschrift eines Portraits Roberto Ciullis. Die Photographie ist in gewisser Weise symbolisch für seine Arbeit, für sein gesamtes Leben, für seine Vision einer Gesellschaft: Ihn interessieren keine Grenzen oder Nationalitäten, sondern das Neue, das jenseits dieser Grenzen stattfindet, hervorgegangen aus der Vielfalt eines kulturellen Erbes, das jeder in sich trägt.

»Interkulturelle Kulturarbeit«, mit dem Terminus kann der Mülheimer Theaterleiter nur wenig anfangen: Welche Kriterien müssen erfüllt sein, um in diese Kategorie zu fallen: Erfüllt es ein deutsches Theater, wenn es ein Stück von Shakespeare spielt? Oder eine japanische Geigerin, die in New York ein Mozart-Konzert gibt? Oder ist dieses Kriterium erst erfüllt, wenn ein italienischer Regisseur, mittlerweile Inhaber eines deutschen Reisepasses, im Iran mit iranischen Schauspielerinnen ein Stück des Spaniers Federico Garcia Lorca inszeniert und ihm dabei eine bolivianische Choreographin zur Seite steht? So geschehen im Januar 2002, als Roberto Ciulli in Teheran Premiere mit »Bernarda Albas Haus« hatte, die erste deutsch-iranische Koproduktion überhaupt, nachdem er zwei Monate vor Ort mit iranischen Schauspielerinnen gearbeitet hatte. »Kunst ist per se international«, sagt Roberto Ciulli, »jede Einteilung in Grenzen ist absurd, denn wem gehört Shakespeare, wem Dante, wem Goethe? Welchen Verdienst hat ein Deutscher heute daran, dass Goethe vor knapp 200 Jahren seinen *Faust* geschrieben

hat, mit welcher Berechtigung kann ein Italiener heute darauf stolz sein, dass Dante vor ungefähr 700 Jahren *Die göttliche Komödie* verfasste?»

Die Diskussion um internationale Kulturarbeit wird erschwert in Ermangelung eines universellen Kultur-Begriffs. Denn in der Diskussion um Kultur ist immer ein ausgrenzendes Moment enthalten, die Negation des Anderen: »Interkulturelle Arbeit« geht aus von einer gegenseitigen Abgrenzung, von einer grundsätzlichen Verschiedenheit der Beteiligten. Doch hier beginnt schon die Schwierigkeit: Was ist das Eigene, was das Fremde? Kulturen existieren nicht abgegrenzt voneinander, sondern sind der ständigen gegenseitigen Beeinflussung ausgesetzt. Bleiben wir bei den oben aufgeführten Beispielen: Ist ein kanadischer Glenn Gould ohne die Komposition Bachs denkbar? Ist die deutsche Theaterlandschaft unbeeinflusst von Shakespeare, Tschechow, Sophokles?

»Kunst, Kultur und Kulturpolitik seien gefordert, größere Anstrengungen zu leisten für ein friedliches Miteinander, für eine Integration von Menschen mit Migrationshintergrund«, heißt es zum Beispiel in der Debatte um das Einwanderungsgesetz und den alarmierenden Ergebnissen der PISA-Studie. Dieser Ansatz ist falsch und dem Anliegen, ein friedliches Miteinander zu schaffen, entgegengesetzt. Zu hinterfragen ist bei dieser Forderung nicht nur der Gedanke der Integration, unter dem meist nur Assimilierung verstanden wird, sondern vor allem sein fragmentierender Grundgedanke. Gerade in der Kunst ist die Universalität des Kulturbegriffs erfahrbar. Jeder Künstler bringt sein kulturelles Erbe, seine Identität mit, aber die Kriterien, unter denen Kunst geschaffen wird, sind keine nationalen oder geographischen, sondern sind ästhetische Kriterien. Der Ausgangspunkt für künstlerisches Schaffen liegt in der Gemeinsamkeit, nicht in der Trennung.

Kunst, nicht nur Malerei, Musik oder Tanz, sondern auch das Sprechtheater spricht eine universelle Sprache, die über die natürliche gesprochene Sprache hinausgeht. Information wird nicht allein über die Sprache vermittelt, sondern über Licht, Musik, Kostüme, Gesten, Gerüche, Sprachklang, Bühnenbild etc. Natürlich wird ein Iraner mit seinem kulturellen Hintergrund das Gesehene anders interpretieren, aber auch zwei Deutsche, die eine deutschsprachige Inszenierung anschauen, werden zwei unterschiedliche Sichtweisen haben. Dass das Theater bis heute reduziert wird auf die gesprochene Sprache, liegt daran, dass es noch häufig missverstanden wird als verlängerter Arm der Literatur.

Der Grund, warum das *Theater an der Ruhr* mit seiner internationalen Kulturarbeit so erfolgreich ist, liegt unter anderem darin, dass der künstlerische Anspruch immer im Vordergrund steht. Es war nie das Anliegen des Theaters, in erster Linie internationale Kulturarbeit zu leisten, das hat sich erst aus dem jeweiligen künstlerischen Konzept ergeben. Die internationale Besetzung des Mülheimer Ensembles zum Beispiel liegt allein in der Qualifikation seiner Mitglieder.

Ausschlaggebend für Ciullis Ansatz war sicherlich sein persönlicher Werdegang. Von je her interessierte ihn weniger die Frage nach der geographischen Herkunft als das Gefühl des »Fremdseins im eigenen Land«, ein Gefühl, das seiner Meinung nach viel relevanter für das künstlerische Schaffen sei. In der Migration,

die Ciulli selbst erlebt hat, als er in den sechziger Jahren Italien hinter sich ließ, um erst in Frankreich, dann in Deutschland ein neues Leben zu beginnen, sieht er mehr als alles andere eine große Chance, zumal für einen Künstler. Ciulli sieht in diesem Zustand auf lange Sicht ein extrem positives Moment. Der Migrant hat eher die Möglichkeit, sich vieler Schichten belastenden Erbes zu entledigen, offen zu sein für etwas Neues, um schließlich zu seiner wahrhaftigen, eigenen Identität zu kommen. Die Frage nach dem »Fremdsein im eigenen Land« hat Ciulli beschäftigt und geprägt, ein Gefühl, das sich mit dem Heranwachsen eines Kindes vergleichen lässt: wie ein Kind, das langsam seine eigene Persönlichkeit entwickelt, das sich von seinem Umfeld abgrenzt, das an Grenzen stößt und beginnt, sich in der eigenen Familie fremd zu fühlen. Als genau so fremd, jedoch auf einer gesellschaftlichen, politischen Ebene empfinden sich diejenigen, die sich in ihrem Land nicht repräsentiert fühlen, die marginalisiert sind. Die Fragen, die solch ein Fremder im eigenen Land an sich und sein Leben stellt, sind für die persönliche Entwicklung, das künstlerische Schaffen viel bedeutender als die eines »geographischen« Migrant, der sein Land verlässt und die Trennung von seiner Heimat aber meist als unerträglichen, schmerzvollen Zustand beklagt.

»Kunst bietet den Freiraum für alle Fremden dieser Welt«, meint Ciulli bestimmt, »Kunst ist niemals eine Bestätigung des Status Quo. Theater zum Beispiel tritt ein für etwas, dass sich noch nicht realisiert hat. Und somit ist Theater die Kunst par excellence, die alle Fremden, jenseits geographischer Grenzen, miteinander verbindet.« So sieht er die Arbeit des Schauspielers als ein großes Privileg, er bezeichnet ihn als Forscher des menschlichen Daseins. Denn mehr als jeder andere hat der die Möglichkeit, sich selbst, den Sinn seines Lebens zu finden. Oder, wie Ciulli es formuliert, zu seinem eigenen Namen zu gelangen. Ein Kind wird zufällig an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit geboren, erhält einen Namen verliehen. Im Lauf seines Lebens kann er aus dieser Bestimmung einen Sinn ableiten, er hat sein Leben Zeit, seinen eigenen Namen zu finden. Das ist ein mühsamer Prozess. Doch ein Schauspieler durchläuft diesen Prozess nicht nur einmal, sondern so häufig, wie er unterschiedliche Rollen spielt: Mit jeder Rolle studiert er ein kleines Leben ein. Für die Dauer der Proben hat er Zeit, den Hamlet zu finden und als Hamlet zu sterben. Diese Fähigkeit wird sich durch sein Leben wie ein roter Faden ziehen. Theater so verstanden, macht es zu einem wichtigen persönlichkeitsbildenden Instrumentarium. Deshalb fordert Ciulli auch, Kinder so früh und so intensiv wie möglich an das Theater heranzuführen, es selbstverständlich in die Schulpläne mit zu integrieren.

Der Glaube an die universelle Sprache des Theaters ist ein Grundprinzip des *Theater an der Ruhr* und ein Grundstein für seine künstlerische Arbeit. Seine Wurzel hat diese Überzeugung in der eigenen Arbeit, denn die ersten Erfolge feierte das *Theater an der Ruhr* nicht in Deutschland, sondern im damaligen Jugoslawien. Von Beginn an beschränkte das Theater seine künstlerischen Kontakte nicht auf den deutschsprachigen Raum, genau dieses Überwinden der Grenzen war künstlerisch reizvoll. Es war das erste deutsche Theater, das in der Türkei gastierte und türki-

sche Theater nach Deutschland holte, mit dem türkischen Staatstheater eine mehrsprachige Inszenierung herausbringt als erste türkisch-deutsche Koproduktion. Es war auch das erste deutsche Theater, das im Iran nach der Islamischen Revolution von 1979 gastierte und iranische Theater nach Mülheim einlud. Und es war auch das erste deutsche Theater, das eine Koproduktion mit dem Iran machte und mit ihr durch Europa reiste. Es war das erste deutsche Theater, das trotz Kriegsbedrohung in Bagdad gastierte, und natürlich auch das irakische Nationaltheater zu sich einlud. Beeindruckend ist auch die lange Liste der 32 Länder, in denen das *Theater an der Ruhr* seine Vorstellungen zeigte: Ägypten, Bosnien-Herzegowina, Chile, Costa Rica, Ecuador, Frankreich, Griechenland, Irak, Iran, Italien, Jugoslawien, Kasachstan, Kirgistan, Kolumbien, Kroatien, Liechtenstein, Luxemburg, Mexiko, Niederlande, Österreich, Polen, Russland, Schweden, Schweiz, Slowenien, Türkei, Turkmenistan, Ukraine, USA, Usbekistan, Venezuela, Weißrussland.

Das *Theater an der Ruhr* ist davon überzeugt, dass eine nachhaltige Veränderung im Bewusstsein der Menschen nicht mit einmaligen Gastspielen oder »Events«, erreicht werden kann, sondern durch gleichberechtigten Austausch und Dauerhaftigkeit. Dieser Austausch hat beim *Theater an der Ruhr* verschiedene Gesichter: seit Gründung des Theaters wurden so genannte *Theaterlandschaften* durchgeführt: Theater einer Region oder eines Landes werden dem Publikum über einen längeren Zeitraum vorgestellt. Internationale Kulturpolitik wurde aber auch in einer sicherlich einzigartigen Weise betrieben: 10 Jahre lang beherbergte und unterstützte es das *Roma Theater Pralipe*, das aufgrund der politisch-ökonomischen Situation nicht mehr in Skopje weiterarbeiten konnte. Es ist das einzige Roma Theater Europas und spielt meist in Romanes.

Im Laufe der Jahre entstanden zu einigen Ländern engere Beziehungen. Zu seiner Anfangszeit stand es besonders dem ehemaligen Jugoslawien nah. 1979 und 1980 war das *Theater an der Ruhr* zum »BITEF«, dem »Belgrader Internationalen Theaterfestival«, eingeladen und wurde beide Jahre mit dem großen Preis ausgezeichnet. Aus Jugoslawien kam auch die erste herausragende Schauspielerin des Mülheimer Theaters: Gordana Kosanovic. Der Kontakt zu der Region ist trotz der Kriege und der neuen Staatenbildungen bestehen geblieben. Auch zur Türkei besteht eine besondere Bindung, nach zwei Koproduktionen und mehreren gegenseitigen Gastspielen sind hier enge kontinuierliche Kontakte entstanden. Der Kontakt zum Iran begann 1996, ein Jahr später, nach der Wahl Khatamis wurde diese Verbindung von der dortigen politischen Seite sehr begrüßt. Seit 1999 war das *Theater an der Ruhr* alljährlich beim großen internationalen Festival »Fadje« mit mehreren Produktionen vertreten und letztes Jahr entstand die erste gemeinsame Koproduktion, geschlossen zwischen dem iranischen Kultusministerium und dem *Theater an der Ruhr*.

Roberto Ciulli ist mittlerweile davon überzeugt, dass dieser ersten Phase des Austauschs nun eine zweite folgen müsste: »Als ich in Teheran Regie führte mit iranischen Schauspielerinnen und einer bolivianischen Choreographin wurde ich wieder bestätigt, dass wir alle die gleiche Sprache sprechen. In Zukunft möchte

ich in der Zusammenarbeit über den Austausch von Gastspielen hinausgehen. Die Erfahrung, die ich in den Neunzigern in der Türkei gemacht habe und die, die ich letztes Jahr in Teheran machte, haben mir gezeigt und mich bestätigt, dass wir natürlich ein unterschiedliches Erbe mit uns tragen, aber die Theatersprache, die wir heute sprechen, ist die gleiche. Beschämend ist eher zu merken, wie gut die meisten Theatermenschen – aus Iran zum Beispiel – sich mit westlicher Kulturgeschichte, Literatur etc. auskennen und wie wenig wir über deren Kunst Bescheid wissen.« Ciulli stellt sich eine intensivere künstlerische Zusammenarbeit vor, wie zum Beispiel Koproduktionen.

Es ist erstaunlich, dass das *Theater an der Ruhr* so einzigartig geblieben ist in seinem Ansatz. Erklärbar ist es sicherlich durch den viel schwerfälligeren Verwaltungsapparat der großen Stadttheater. Aber dies allein kann nicht der Grund sein. Dass das *Theater an der Ruhr* seit Jahren in seiner internationalen Arbeit so erfolgreich ist, liegt vor allem in der Tatsache, dass sich hier eine Gruppe von Menschen zusammengetan hat, die bewusst diesen Weg gehen, den Weg nach »Bastardo«.

*Bastardo –
Irgendwo in Italien*

TOBIAS J. KNOBLICH

Interkulturalität in der Soziokultur

Zur Rolle eines »gelingenden Lebens«

Man kann die Geschichte soziokulturellen Denkens auch lesen als einen andauernden Versuch, die Möglichkeiten eines gelingenden Lebens aus der ständigen Veränderung, der Neuverortung verantwortlichen Handelns in einem notwendig offenen Gesellschaftsprozess abzuleiten. Allein die Erfahrung, dass gelingendes Leben allzu oft aus überkommenen Mustern und Institutionalisierungen abgeleitet wurde – die, wenn nicht der Demokratie gegenläufig, so doch ihrer zeitgemäßen Ausprägung wenig förderlich waren –, lehrt einen stets offenen und kritischen Blick auf die Chancen gesellschaftlicher Transformationen. Dass Chancen immer auch Herausforderungen, manchmal gar Gefahren bergen, muss dabei nicht betont werden. Die Dominanz der Schreckensszenarien im öffentlichen Diskurs fordert jedoch zwingend eine produktive und möglichst objektive Analyse jener Wegstrecken heraus, die zu gehen wir nicht umhin kommen werden.

Auf internationaler Ebene bürden Globalisierung und Migration für umfassende Veränderungen und Verschiebungen. Steht Globalisierung dabei eher für eine unheimliche Bewegung, deren Konsequenzen – bis auf den spürbaren Machtverlust vieler (vor allem lokaler und nationaler) Akteure – kaum auslotbar scheinen, beschreibt Migration einen Prozess, den es der Sache nach schon immer gegeben hat. Die neue Qualität von Migration erschließt sich erst im Kontext eben jener globalen Veränderungen, die Nationalstaatlichkeit und relative ethnische Homogenität gänzlich in Frage stellen. Es wird darauf ankommen, welche Kultur- und Politikauffassungen zukunftsfähige Antworten für diesen Prozess bereithalten und wie seine zumindest kulturpolitisch reizvollen Herausforderungen bewältigt werden können. Gerade soziokulturelle Akteure sind hier besonders herausgefordert und in ihrem Selbstverständnis unmittelbar getroffen. Sie müssen erkennen, dass gelingendes Leben nicht per definitionem nur das sein und bleiben kann, was sie selbst gegen Widerstände und im »langen Marsch« durch die Institutionen der Kulturpolitik ausgehandelt haben, sondern dass vielmehr die da-

bei gewonnenen Erfahrungen sie prädestinieren, die Demokratisierung des kulturellen Lebens immer wieder neu zu deklinieren¹ und ihre hohe Selbstreflexivität zu erproben.

Mit diesem großen Gestus soll nun nicht die sich auch in der Soziokultur einschleichende Bequemlichkeit geleugnet werden; es gibt wohl kaum eine Praxis, die nicht dazu neigt, ihrem Status quo zu huldigen und neue Rahmenbedingungen auf den ersten Blick zu übersehen oder zumindest zu unterschätzen. Doch ist in der Soziokultur schon aufgrund ihrer gesellschaftskritischen Haltung sowie ihrer Arbeits- und Organisationsformen frühzeitig erkannt worden, dass »von unten« generiertes gelingendes (gutes) Leben ohne interkulturellen Dialog kaum mehr möglich ist. Die Veränderungen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu spüren, wahrzunehmen oder aber ihnen systematisch zu begegnen, ist freilich zweierlei. Und so befindet sich auch die soziokulturelle Praxis mehrheitlich noch in der Phase der Orientierung, der Erprobung zeitgemäßer interkultureller Arbeit, doch dies mit vergleichsweise intensiven und ernsthaften Ansätzen.

Vorab jedoch noch einmal zum gelingenden Leben als Rahmen interkultureller Dialogfähigkeit. Häufig wird in ethischen Debatten gelingendes Leben (Glücksorientierung des Einzelnen) als gegenläufig zur moralischen Orientierung (im Sinne des gesellschaftlichen Wert- und Erwartungshorizonts) gesehen: Moral gehe auf Kosten des individuellen Glücks. Solch ein Begriff von gelingendem Leben trägt die Tendenz in sich, jedes Mehr an Verantwortung oder Beteiligung an gesellschaftlich Notwendigem als Glücksreduktion aufzufassen. Je weniger verlässlich also der konsensuale Raum der Individualisierung, desto kleiner die personale Freiheit. Wenn ich das gelingende Leben soziokultureller Akteure als »von unten« generiert bezeichne, so korrespondiert dies mit einem von Martin Seel formulierten Glücksbegriff, der genau das Arbeits- und Lebensprinzip der Soziokultur trifft, gleichwohl Seel freilich in einem größeren moralphilosophischen Rahmen argumentiert. Nicht das Ziel oder die günstigen Umstände stehen im Zentrum eines solchen Glücksbegriffs, der die Spannung zwischen individueller Erwartung und gesellschaftlicher Anforderung ausloten muss, sondern »die günstigste *Form* des Lebens«, die Art, »sich zu sich und der Welt zu verhalten«. (Seel 1999: 51 – Hervorhebung *TJK*) Die Einheit des guten und gerechten Lebens fußt dabei für Seel auf der Anerkennung und Bewältigung einer »Ethik der Differenz« beider Bereiche. Das ist kein Widerspruch, sondern eine verantwortungsvolle Annäherung von Individuum und stets auch transformativer Gesellschaft. Dies programmatisch aufgeladen heißt (auch) Soziokultur, nicht im Sinne einer Heilsbotschaft (Glück für alle), sondern im Sinne der Ermöglichung vieler unterschiedlicher gelingender Leben in einer auf diese Leben gerichteten Gesellschaft. Hier Glück zu suchen, meint eine günstige Form des Lebens. Wie stark bei den Akteuren der Soziokultur Biographie, gesellschaftlicher Anspruch und damit auch

1 Eine Referenz an den auch wiedergelesenen wertvollen Aufsatz von Olaf Schwencke: »Demokratisierung des kulturellen Lebens« (1974).

kontingente Moralvorstellungen verwoben sind, ist hinlänglich bekannt. Dass sie auf diese Weise aber auch stärker belastbar und reaktionsschneller sind als jene, die am Ausgestalten dieser »Einheit in Differenz« nicht interessiert sind, die die Differenz gar als Zumutung empfinden, verdient hervorgehoben zu werden. Und so ist aus soziokultureller Sicht gelingendes Leben immer ein Prozess, der nur dann aufgehen kann, wenn er nicht abgeschottet von den Transformationen unserer Gesellschaft stattfindet, sondern sich jenen Dialogen öffnet, die den zukünftigen Rahmen des eigenen Lebens produktiv mitgestalten können.² Dazu gehört in besonderer Weise der Dialog der Kulturen in einer globalisierten Welt, die normative (auch nationale) Identitäten bereits strukturell in Frage stellt. Interkulturelle Kulturarbeit ist insofern nie etwas Äußerliches, herkömmlichen Angeboten oder Aktionsformen Hinzugefügtes, sondern in erster Linie die Bereitschaft, sich dem Fremden, dem Anderen zu öffnen und im Grundsatz Veränderung am Selbst zuzugeben, sich von Neuem durchströmen zu lassen und dieses im Gegenzug zu bereichern. Am Ende dessen steht idealerweise eine neue variable Vielfalt. Vielfalt aber, auch im Wertungshorizont gelingenden Lebens, ist seit jeher ein Programmbegriff der Soziokultur und ihrer Akteure.

Voraussetzungen interkultureller Arbeit in der Soziokultur

Als Hilmar Hoffmann 1979 über die ersten Resultate einer »alternativen Kultur« reflektierte, stellte er fest: »Kultur zu haben und Kultur zu sein bedeutete nun, die hier und heute vorhandenen und durch kulturelle Teilhabe individuell erweiterbaren Entfaltungs-Chancen und Glücksmöglichkeiten in freier Entscheidung wahrnehmen zu können und zu den Mitmenschen vielfältige einander bereichernde Beziehungen zu pflegen.« (Hoffmann 1981: 275) Er rückte damals die (wieder-)gewonnene kulturelle Demokratie in den Kontext einer Vielfalt der Kulturen, meinte jedoch jene Kulturen, die wir heute mit multikulturellem Blick eher als Binnendifferenzierung innerhalb einer allenfalls deutsch-deutsch noch auseinanderklaffenden Kultur wahrnehmen würden, etwa Arbeiterkultur, Jugendkultur oder jedwede Subkultur. Im Vordergrund stand für ihn dabei »die Anerkennung des elementaren Rechtes auf die eigene Kultur« (ebd.: 288), das nicht von einer »repräsentativen Kultur« erdrückt werden dürfe. Im selben Jahr gründete sich bereits ein Bundesverband, in dem sich Einrichtungen zusammenschlossen, die genau diesem »alternativen«, das heißt pluralen Kulturbegriff folgten und die die implizierte respektive selbst postulierte Vielfalt, Bürger- und Milieunähe bereits längere Zeit praktizierten: die *Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren*. Inzwischen zählt sie 14 Landesverbände mit nahezu 450 Mitgliedszentren in ganz Deutschland.

2 Wie bereitwillig sich gerade die Soziokultur und ihre Akteure von Transformationsprozessen prägen lassen und Wandel nicht als Bedrohung, sondern Chance zu Reform und aktiver Neubestimmung begreifen, hat sehr eindrücklich der »interkulturelle Diskurs Ost – West« gezeigt. Ich bin geneigt, die Soziokultur als besonders gelungenes Feld der deutsch-deutschen Vereinigung zu bezeichnen, das sich nicht zuletzt über die Kooperation und Kommunikationskultur aller beteiligten Akteure qualifiziert hat.

Hoffmann hegte damals die Hoffnung, alle Ansätze, die der Forderung nach soziokultureller Partizipation oder Basisdemokratie folgten, seien infolge ihrer Autonomiegarantie nicht zu vereinnahmen und vor dem Abgleiten in Banalitäten gefeit. Er erhoffte sich eine Durchdringung von Repräsentativ- und Alternativkultur, deren wechselseitige Ergänzung, und er erwartete im Hinblick auf Minderheiten (auch hier spielten ethnische Parameter kaum eine Rolle) positive Effekte für Mitbestimmung und uneingeschränkte Partizipation. (Vgl. ebd.: 295 ff.) Wir wissen, dass soziokulturelles Denken und soziokulturelle Arbeit insbesondere in den so bezeichneten Einrichtungen einen erheblichen Beitrag zur Umsetzung dieser politischen Forderungen geleistet haben und leisten. Wenn wir heute die Erwartungen an eine aufmerksame, zeitgemäße Kulturpolitik und an Akteure bedenken, die Kultur plural, »von unten« und offen für alle Ausdrucksbedürfnisse praktizieren, muss es uns scheinen, als sei die Soziokultur besonders geeignet, zum prosperierenden Feld der interkulturellen Arbeit einen maßgeblichen Beitrag zu leisten. Welche Kompetenzen sind es nun genau, die sie dazu qualifizieren?

Soziokulturelle Zentren sind Orte:

- die *für alle offen* sind und durch einen geringen Grad formaler Organisationsstrukturen zum *Mitmachen, Verändern oder Kooperieren* einladen;
- an denen *vielfältige Angebote und Zielgruppen* auftreten. Sie stehen für die Durchmischung traditionell eher getrennter Aktions-, Kommunikations- und Rezeptionsformen und erleichtern damit Begegnung, Beteiligung und Kreativität;
- die einen *Gestaltungsanspruch im jeweiligen Gemeinwesen* (Stadtteilarbeit) geltend machen, eine aktive Meinungsbildung aller herausfordern und Podien der öffentlichen Diskussion bieten;
- an die auch *konkrete Zielgruppenarbeit* angebunden ist mit dem Ziel, diese in ein umfassendes und lebendiges Zentrum einzubinden (z. B. Kinder- und Jugendarbeit mit Kreativkursen, offenen Bereichen, Beschäftigungsprojekten oder Angebote für Frauen, MigrantInnen, Arbeitslose, Behinderte, SeniorInnen etc.);
- die ein *umfangreiches Programm- und Veranstaltungsangebot* bereithalten, das nicht nur spartenübergreifend, sondern in einen zu Begegnung und Diskussion einladenden Rahmen eingebettet ist und oft auch alternative oder vernachlässigte Themen aufgreift;
- an denen *Bildungs- und politische Arbeit* geleistet wird, von Seminaren und Workshops bis hin zu Sprachkursen;
- die kulturell, sozial oder politisch tätigen Vereinen, Gruppen und Initiativen *Räume und technische Infrastruktur* für deren unabhängige Betätigung stellen.³

An dieser Aufzählung wesentlicher Eigenschaften und Arbeitsformen soziokultureller Zentren wird deutlich, dass sich in den Einrichtungen Offenheit, die Vermischung von Amateur- und professioneller Arbeit sowie ein hoher Grad an ge-

3 Zur Arbeit soziokultureller Zentren sowie zur verbandlichen Organisation in Deutschland liegt eine aktuelle Broschüre vor, die angefordert werden kann: Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e. V., Bundesgeschäftsstelle, Schiffbauergasse 1, D-14467 Potsdam, Mail: bundesvereinigung@soziokultur.de, Web: www.sozio.kultur.de.

sellschaftlichem Gestaltungswillen programmatisch bündeln. Dieser Ansatz garantiert, dass nicht nur handlungsstarke oder organisierte Minoritäten, ExpertInnen oder Kursnachfrager in den Zentren agieren, sondern dass wirklich ein niedrigschwelliger Zugang für alle besteht. Es geht daher auch in der Arbeit nicht immer darum, jedes Vorhaben oder Projekt linear von der Zielvorstellung zum vollendeten Ergebnis zu bringen, sondern vielfältige Podien für den Aushandlungs- und Diskussionsprozess des Lebens zu schaffen: das Zentrum nicht als Rückzugs- oder Fluchtort aus dem Leben, sondern als Bühne für die Themen »da draußen«. Michael Naumann hat einmal in einem Gespräch auf eines der wichtigsten Anliegen der Soziokultur aufmerksam gemacht. Die Entstehung der soziokulturellen Zentren habe seines Erachtens mit einem zentralen Thema der Soziologie der sechziger Jahre zu tun, »nämlich mit der Konfliktforschung oder der Behauptung, dass gesellschaftliche Konflikte zunächst einmal überhaupt erkannt und thematisiert werden müssen, damit sie nicht durch einen Konsensualbrei zugedeckt werden« (Krings/Naumann 1999: 25) Diese Sensibilität ist heute noch genauso aktuell wie in den ersten Jahren soziokultureller Arbeit. Und hier liegt neben den beschriebenen programmatischen und organisatorischen Stärken der Soziokultur auch ein Grund, warum sie für Fragen der Interkulturalität eine große Verantwortung haben muss und dieser auch gerecht werden kann.

Interkultur in der Soziokultur

Soziokulturellen Zentren wurde in der jüngsten Vergangenheit vielfach bescheinigt, sie seien in Hinblick auf die Arbeit mit AusländerInnen oder MigrantInnen ein Stück weiter als andere Einrichtungen: »Was soziokulturelle Einrichtungen vielerorts inzwischen zumindest angegangen sind, ist für viele der klassischen Kultureinrichtungen noch absolutes Neuland« (Markwirth/Röbke 1997: 125), heißt es beispielsweise. Dabei ist Fakt, dass gerade die Art und Weise, wie soziokulturelle Einrichtungen entstanden sind und wie sie ihren Anspruch auf breite Partizipation immer wieder erneuern, ihnen einen strukturellen Vorteil eingebracht hat, von dem sie zunächst zehrten. Dass damit noch lange nicht überall eine befriedigende interkulturelle Arbeit etabliert ist, zeigte etwa ein in derselben Publikation in Auszügen abgedruckter Jahresbericht der *LAG Soziokultureller Zentren Niedersachsen e. V.*, der eine beispielhafte Befragung zum Thema Interkultur auswertet: »Die Ergebnisse weisen auf Defizite in der Arbeit mit Minderheiten hin. Nur wenige Zentren haben sich die interkulturelle Arbeit als Schwerpunkt gesetzt. MigrantInnen als fest angestellte MitarbeiterInnen im inhaltlichen Bereich gibt es nicht. ... Die meisten Veranstaltungen von und für MigrantInnen finden im Rahmen von Projekten statt. Obwohl eine große Zahl von MigrantInnen und MigrantInnenvereinen die Zentren regelmäßig nutzt und sie teilweise sogar mitgegründet hat, sind nur wenige in die kontinuierliche Arbeit eingebunden.« (1997: 208 *LAG Soziokultureller Zentren Niedersachsen e. V.*)

Um diesen Befund bewerten zu können, muss man allerdings das Erkenntnisinteresse präziser eingrenzen: Fragt man nach der Frequentierung/Nutzung soziokultureller Einrichtungen durch MigrantInnen oder nach ihrem Anteilssegment in selbstorganisierten beziehungsweise direkt gesellschaftspolitischen Kontexten? Fragt man nach ihrem Anteil im Bereich fest eingestellter MitarbeiterInnen oder nach festen Podien interkultureller Arbeit, die freilich auch beschäftigungspolitisch relevant wären? Jede Frage für sich beantwortet ließe den Befund insbesondere im Vergleich mit anderen Kulturpraxen anders erscheinen. Trotz der Tatsache aber, dass es ganz offensichtlich – wenn auch meist projektbezogen – eine Vielzahl interkultureller Tätigkeitsfelder gibt, wird ein Defizit deutlich: Es gibt zum einen keine bundesweite Erhebung, mit der eine grundsätzliche Bewertung dieses Feldes möglich wäre, und es gibt zum anderen trotz des großen Anliegens, hier stärker tätig werden zu wollen, eher nur punktuelle Ansätze, deren Wirkungsgrad durch eine gezielte Systematisierung und Vernetzung erheblich erhöht werden kann.

Dieser Prozess des Austauschs und der Vernetzung aber ist gegenwärtig in vollem Gange. Vielerorts finden Diskussionen über Möglichkeiten und Probleme interkultureller Arbeit in der Soziokultur statt, die zeigen, dass das Thema erheblich an Bedeutung gewonnen hat und mit den traditionellen Potenzen soziokultureller Arbeit in Verbindung gebracht wird. Die beiden aktuellsten Beispiele sind der Perspektivworkshop der *Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren* im Juni 2002 im Marburger *Kulturladen KFZ* (vgl. Knoblich 2002: 15; ausführlicher: www.soziokultur.de/workshop) sowie der »3. Hamburger Ratschlag Stadtteilkultur«, der sich im November 2002 dem Thema »Interkultur – Soziokultur im Dialog der Kulturen« widmete. Zum Hamburger Interkultur-Ratschlag hat der *Landesverband Soziokultur Hamburg e. V.* Anfang des Jahres 2003 eine Dokumentation herausgegeben.

Die gegenwärtige Auseinandersetzung mit Formen kulturellen Austauschs und interkultureller Begegnung ist im Allgemeinen gekennzeichnet durch eine kritischere Würdigung des verwendeten Vokabulars. Dass sich dahinter mehr als nur eine akademische Übung verbirgt, legt schon der alte Ausspruch »nomen est omen« nahe. An der neuen Aufmerksamkeit gegenüber dem Sprachgebrauch lässt sich ein differenzierterer Umgang mit dem Fremden, aber auch mit dem eigenen Anspruch, letztlich der eigenen Blindheit erahnen. Auch die soziokulturellen Akteure haben ihren Umgang mit fremden Kulturen, KünstlerInnen oder Gruppen einer intensiveren Reflektion unterzogen. Wie wichtig und lehrreich das für die tägliche Arbeit sein kann, hat der bereits erwähnte Perspektivworkshop in Marburg sehr eindringlich gezeigt. Wenn etwa eine Gruppe afrikanischer Trommler auftritt, ist das noch kein interkultureller Dialog, erst recht nicht, wenn MigrantInnen für eine Veranstaltung ein Raum überlassen wird. Der Anspruch, der aus Sicht gerade von MigrantInnen einzulösen wäre, setzt die Bereitschaft voraus, die eigene Identität von den Rändern her einer Auflösung zuzuführen und somit eine neue Form von Pluralität zuzulassen. So beschreibt es etwa Kien Nghi Ha (1999: 117): »Das Aufbrechen von Räumen für marginalisierte

Stimmen innerhalb der dominanten Kultur ist mit einem gesellschaftlichen Kampf um kulturelle, sexuelle und soziale Differenz verbunden, um eine wichtige Bedingung für die Hervorbringung neuer Formen kultureller Identitäten und das Auftauchen neuer Subjekte in der politischen Arena einzulösen.« Waren bisher Selbst- und Fremdethnisierung je nach Kontext gängige Differenzmodelle, erfordert nun eine umfassende kulturelle Hybridisierung die Bereitschaft *aller*, sich einer »Politik der Differenz« auszusetzen und diese mitzugestalten. Parallelgesellschaften können heute auch nicht mehr ethnisch begründet werden, weil sie intern (etwa in Bezug auf soziale oder generationenbezogene Differenzen) viel zu heterogen sind. Damit müsste ein soziokulturelles Zentrum kein Austragungsort bloßer interkultureller Arbeit sein, sondern infolge seiner interkulturellen *Kompetenz* die Möglichkeit einer neuen »partiellen Gemeinschaft« bieten, einer (zumindest temporär) »neuen Welt für sich«. Auf diese Weise kann wertvolles Erfahrungswissen akkumuliert werden. (Vgl. Schnell 2000: 231 f.)

In Marburg erörterten die soziokulturellen Akteure ihre Position in einer Welt, die einerseits von einer homogenisierten Globalkultur, andererseits dem Bestreben nach Ausdifferenzierung und Erzeugung von Nähe, Unmittelbarkeit, also neuen Formen von Lokalisierung geprägt ist. Soziokultur, so eine Erkenntnis, binde ihre Arbeit infolge eher lokaler bis regionaler Bedeutsamkeit sehr stark an das Regulativ des Lokalen und müsse folglich auch »Interkultur als Querschnittsaufgabe« (Torsten Groß) be- und aufgreifen. Festgestellt wurde aber auch, dass gerade konzeptionelles Denken in diesem Bereich noch unterentwickelt ist. Die Auseinandersetzung mit den Begriffen »Multikultur«, »Transkultur« und »Interkultur« speziell im Kontext soziokultureller Arbeit zeigte, dass man sehr deutlich hinterfragen muss, mit welchem Handlungsansatz operiert werden soll. So, wie heute der Begriff »Multikultur« beispielsweise eher das Nebeneinander von Kulturen und damit eine tendenzielle Indifferenz gegenüber dem Anderen verkörpert, ist auch der Umgang mit Begriffen wie »Integration« oder »Assimilation« programmatisch aufgeladen; dass man also besser von Akkulturation als Assimilation sprechen sollte, um die gegenseitige Annäherung (auch im Sinne interkulturellen Denkens und Arbeitens) herauszustellen, ist nur zu unterstreichen. (Röbke/Wagner 1997: 89)

Dass es in der Soziokultur aber nicht nur sehr intensive Bemühungen um ein Verständnis und angemessene Ansätze interkulturellen Arbeitens gibt, sondern auch praktische Erfolge, zeigt die Verleihung des ersten »Innovationspreises Soziokultur«, den der *Fonds Soziokultur e. V.* am 12. September 2002 in der *Berliner Werkstatt der Kulturen* vergeben hat. Der Düsseldorfer Verein *Farbfieber e. V.*, der mit dem Preis geehrt wurde, hatte mit seinem internationalen Wandmalprojekt »Mural Global« nachhaltig auf sich aufmerksam gemacht: In 20 Ländern wurden mit 100 KünstlerInnen unter kreativem Einbezug der jeweiligen Bevölkerung öffentliche Kunstwerke geschaffen.⁴ Dies hat nicht nur zu einem exemplarischen Dialog der Kulturen beigetragen, sondern auch eine Begegnung auf gleicher Augenhöhe ermöglicht. Die Präsentation des Projektes in der *Werkstatt der Kulturen* vermittelte

einen bleibenden Eindruck jener Kraft des gemeinsamen Gesprächs, der Möglichkeit gemeinsamen Handelns in einer Welt, die immer wieder auch symbolisch angeeignet sein will, in der Wegmarken der Toleranz und Verständigung wohltuend wirken. In seinem Festvortrag wies der damalige Kulturstaatsminister Julian Nida-Rümelin darauf hin, dass es in kulturellen Einrichtungen, die dafür geeignet seien, um ein »integratives Konzept von Kulturpolitik« gehen müsse, um einen »normativen Minimalkonsens, der auf einem Ethos der Toleranz und des Respekts beruhe und Kooperationen zwischen den Menschen befördere« (zit. n. Kussauer 2002: 69). Dass die Soziokultur diesem Konzept von Kulturpolitik folgt, versteht sich von selbst. Die Preisvergabe hat innerhalb der soziokulturellen Landschaft ein breites Echo ausgelöst.

Für das Jahr 2003 hat die *Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren* eine weitere praktische Vertiefung interkultureller Arbeit vorgesehen. Sie plant ein Projekt, an dem mehrere Mitgliedseinrichtungen aus verschiedenen Bundesländern gemeinsam am Thema »Interkulturelle Bildung« arbeiten. Die Ergebnisse werden auf diese Weise überregional auswertbar und in die Diskussion einzubringen sein.

Literatur

- Ha, Kien Nghi (1999): *Ethnizität und Migration*, Münster
- Hoffmann, Hilmar (1981): *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*, Frankfurt am Main (erweiterte und aktualisierte Ausgabe; ursprünglich 1979)
- Knoblich, Tobias J.: »Quo vadis MultiKulti? Perspektiven interkultureller Kommunikation und Praxis – Workshop 1 der Reihe ›Soziokultur im Spiegel‹«, in: Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren (Hrsg.): *Informationsdienst Soziokultur*, Nr. 48, 12. Jg., 2/2002
- Krings, Eva/Naumann, Michael (1999): »Kulturpolitik und gesellschaftliche Integration. Gespräch zwischen Eva Krings und Staatsminister Michael Naumann«, in: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Nr. 87 (IV/1999)
- Kussauer, Klaus (2002): »Dialog zwischen den Kulturen fördern!«, in: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Heft 99 (IV/2002), S. 69
- LAG Soziokulturelle Zentren Niedersachsen (1997): »Interkulturelle Arbeit in Soziokulturellen Zentren. Eine beispielhafte Befragung in Niedersachsen«, in: Kulturpolitische Gesellschaft (Hrsg.): *Interkultureller Dialog. Ansätze, Anregungen und Konzepte für eine interkulturell ausgerichtete Kulturarbeit und Kulturpolitik*, Bonn/Essen
- Markwirth, Jürgen/Röbke, Thomas (1997): »Kulturarbeit in der multikulturellen Gesellschaft«, in: Kulturpolitische Gesellschaft (Hrsg.): *Interkultureller Dialog. Ansätze, Anregungen und Konzepte für eine interkulturell ausgerichtete Kulturarbeit und Kulturpolitik*, Bonn/Essen
- Röbke, Thomas/Wagner, Bernd (1997): »Interkultureller Dialog – eine Herausforderung für die Kulturpolitik«, in: Kulturpolitische Gesellschaft (Hrsg.): *Interkultureller Dialog. Ansätze, Anregungen und Konzepte für eine interkulturell ausgerichtete Kulturarbeit und Kulturpolitik*, Bonn/Essen
- Schnell, Ralf (Hrsg.) (2000): »Interkulturalität«, in: *Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart*, Stuttgart/Weimar, S. 231 f.
- Schwencke, Olaf (1974): »Demokratisierung des kulturellen Lebens«, in: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): *Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Beschreibungen und Entwürfe*, Frankfurt am Main
- Seel, Martin (1999): *Versuch über die Form des Glücks. Studien zur Ethik*, Frankfurt am Main

MAX FUCHS

Interkultur in der kulturellen Bildung

Der globale Rahmen – Bildung als zentrales Arbeitsfeld von UNO und UNESCO

Kulturelle Bildungsarbeit, die in ihrem Kern den pädagogischen Einsatz von Künsten, Medien und Spiel meint, scheint für Probleme des Interkulturellen maßgeschneidert zu sein.¹ Nichtdiskursive Kommunikations- und Arbeitsformen – so suggeriert oft genug die Rede von der internationalen Sprache der Musik, des Tanzes, des Theaters etc. – lassen die oft genug hinderlichen Barrieren ungenügender Sprachkenntnisse verschwinden.² Der von üblichen gesellschaftlichen Zwängen entlastete Spiel-Raum kulturpädagogischer Arbeit gibt zudem genügend Freiraum, sich auf Experimente, Begegnungen mit Anderem und Fremdem einzulassen. Neugierde ist möglich, das Explorative geradezu Definitionsmerkmal von Kulturarbeit.

Gestärkt wird diese offenbar große Passfähigkeit der praktischen Kulturarbeit durch Rahmenbedingungen, die dem Bildungsdiskurs größte gesellschaftliche Relevanz bescheinigen. So hat gerade das schlechte Abschneiden Deutschlands bei der internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) der OECD für eine große öffentliche Aufmerksamkeit für Bildungsfragen gesorgt. (Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001 und 2002; zur Analyse siehe Fuchs 2002d) Auch auf internationaler Ebene stehen Bildungsfragen ganz oben auf der Agenda. So scheint sich nach dem bevorstehenden Wiedereintritt der USA in die UNESCO eine Dynamisierung der Bildungsdiskussion in dieser großen Organisation anzubahnen: Eine »globale Bildung« soll den Zusammenhang von Menschenrechten, Demokratie und gewaltfreier Konfliktlösung ebenso vermitteln wie die Notwendigkeit, Armutsbekämpfung, Erhaltung kultureller Vielfalt und nachhaltiges Wirtschaften zusammen zu denken. (So T. Schöthaler im »Editorial« von *UNESCO heute* 3/02, S. 1) Der UNO-Generalversammlung

1 Eine gut begründete Definition bestimmt kulturelle Bildung als Allgemeinbildung, die mit kulturpädagogischen Methoden vermittelt wird. Vgl. Fuchs 1994 und 2000 sowie Zacharias 2001.

2 Diese These übersieht die Kontextbezogenheit auch der künstlerischen Sprache.

liegt zudem die Empfehlung vor, das Jahrzehnt 2005 bis 2014 zu einer Weltdekade »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung« auszurufen.

Bildung wird als Schlüssel dafür gesehen, alle zentralen Zielstellungen der *UNO* und *UNESCO* miteinander zu verbinden und in den Köpfen und Herzen der Menschen zu verankern: Frieden, Menschenrechte, Kampf gegen Armut, Nachhaltigkeit, Erhaltung der biologischen und kulturellen Vielfalt. (Akademie Remscheid 2002) Gute Zeiten also für Bildung insgesamt und speziell für kulturelle Bildung, so scheint es zumindest.

Ohne die oben skizzierten Prinzipien der Kulturpädagogik und die nationalen und internationalen Rahmenbedingungen grundsätzlich in ihrer Relevanz für die Möglichkeit kultureller Bildungsarbeit in Hinblick auf einen produktiven Umgang mit dem Interkulturellen zu bestreiten, lohnt es sich, sich einzelne Aspekte genauer anzusehen. Ich will dabei keinen Bericht über die vielfältigen Formen von kultureller Bildungsarbeit geben, die sich gezielt um kulturelle Vielfalt, um ein friedliches Miteinander von Menschen verschiedener ethnischer und kultureller Angehörigkeit kümmert. Dies ist inzwischen hinreichend empirisch und methodologisch aufgearbeitet. (Vgl. etwa Institut für Bildung und Kultur o. J. (1996) sowie zahlreiche Projekte in der Projektbank der *Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung* (unter Dokumentationsstelle/Projektbank) Ich will vielmehr einige Probleme eines Umgangs mit dem Interkulturellen herausgreifen, die für die Politik und Pädagogik in Zukunft von Bedeutung sind.

Der »Dialog der Kulturen« als Bildungsproblem

Auf Initiative des *UNO*-Generalsekretärs Kofi Annan hat eine Gruppe von 19 »eminent persons«, der aus deutschsprachiger Seite der Schweizer Hans Küng und der ehemalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker angehörten, Ende 2001 des Manifest »Brücken in die Zukunft« vorgelegt. (Annan 2001) Man erinnere sich: Das Jahr 2001 war – auf Vorschlag des iranischen Präsidenten Seijed Mohammad Chatami – zum *UNO*-Jahr des Dialogs der Kulturen erklärt worden. Eine Motivation dafür war, der unseligen These von Samuel Huntington (1996) von einem »Clash of the Civilisations« eine weltweite Bewegung entgegenzusetzen, die auf Dialog und nicht auf Konfrontation setzt. Der 11. September schien zunächst einen Rückschlag zu bedeuten, denn recht schnell war man mit der »Erklärung« bei der Hand, dass nunmehr der *Clash* doch stattfinde. Diese Deutung ist zwar immer noch im Gespräch, doch hat sie sich nicht durchgesetzt. Vielmehr ist »Dialog« geradezu zu einem Zauberwort geworden. »Dialog« ist das Mittel, das eine Brücke schlagen lässt nicht nur zwischen den Kulturen, sondern auch von der Gegenwart in eine Zukunft, bei der die Vielfalt der Kulturen als Reichtum der Menschheit gefeiert werden können (»celebrate the diversity« ist ein wichtiger *UNO*-Slogan in diesem Kontext). Dies ist die Botschaft des Manifests. Die Vision ist, dass sich alle Menschen auf gemeinsame Werte einigen mögen, was alleine deshalb möglich sein sollte, weil Grundbedürfnisse und Grunderfahrungen der

Menschen überall gleich sind (Fähigkeit zu verzeihen, Rechtsempfinden etc.). So viel Universalität wie nötig, dies ist die eine Hälfte der Vision, so viel Vielfalt wie möglich, dies ist ihr zweiter Teil.

Das Manifest erlaubt so zwei Lesarten: eine politische, die auf die Rahmenbedingungen eines friedlichen Dialogs achtet, und eine pädagogische, die die individuellen Dispositionen jedes einzelnen Menschen in den Blick nimmt, einen solchen Dialog auch bewältigen zu können. Bildung wird so geradezu zu einem Motor der Realisierung der vorgestellten Vision. Alle Ziele lassen sich nämlich – ganz so, wie die *UNESCO* die anfangs vorgestellten zukünftigen Arbeitsschwerpunkte diskutiert – als Bildungsziele formulieren: Friedenserziehung, Menschenrechtserziehung, interkulturelle Erziehung. Sicherlich ist es möglich, einzelne Argumentationen und Begrifflichkeiten dieses Manifests zu kritisieren. Doch erscheint es als Aufzeigen eines relevanten Horizonts zunächst akzeptabel, so dass die aktuelle bildungspolitische Diskussion darauf bezogen werden kann.

Bildung zwischen PISA und Interkultur

Bildung, so wurde eingangs festgestellt, hat zur Zeit national und international Konjunktur. Aber was für eine Bildung ist es, die in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA im Gespräch ist. Man möge einmal über die These nachdenken, dass die Terror-Piloten des 11. September den PISA-Test gut bestanden hätten. Denn mathematisches und naturwissenschaftliches Verständnis waren zum Beherrschen der Flugzeuge ebenso notwendig wie sprachliche Kompetenz, etwa im Umgang mit den Flug-Handbüchern. Dieser Vergleich mag zwar brutal klingen. Er zeigt aber deutlich die Begrenztheit der Bedeutung der PISA-Kenntnisse. Natürlich bestreite ich die Relevanz der PISA-Fächer im Kontext der »life skills« – so ein Hauptbegriff der internationalen PISA-Studie – nicht. Doch muss Bildung als Lebenskompetenz (Münchmeier 2002) weit mehr erfassen: Werte etwa, Fantasie und Kreativität, die sich auf eine produktive und sozialverträgliche Lebensgestaltung beziehen – »Lebenskunst« haben wir dies im *Bundesverband Kulturelle Jugendbildung*-Kontext genannt. (BKJ 1999, 2000, 2001) Eine Förderung des Kognitiven, aber auch des Emotionalen und der Empathie sollen gleichermaßen stattfinden. Nachhaltigkeit ist dabei ein relevantes Bildungsziel. All dies müsste das öffentliche Bildungssystem zusammen mit der Jugendarbeit, den Medien und der Familie anstreben. All dies ist zudem notwendig, soll der Dialog der Kulturen funktionieren. Interkultur in der Bildungspolitik erzwingt also geradezu eine erhebliche Ausweitung des Bildungsverständnisses weit über die drei PISA-Fächer hinaus, nämlich eine Orientierung an einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, so wie es der kulturellen Bildungsarbeit zu Grunde liegt.

PISA – Die Suche nach Schuldigen

In der oft hektischen Diskussion der PISA-E-Ergebnisse, die zum Teil in den Bundestagswahlkampf gefallen ist, bekam gelegentlich ein Befund eine bestimmte Bewertung, der in unserem Kontext von großer Bedeutung ist. PISA zeigt eindeutig, dass die Sprachkompetenz die Grundlage sogar für mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten ist. Die deutsche Sprachkompetenz von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien – speziell aus türkischen Familien – hat sich als schlecht herausgestellt. Es scheinen sich hierbei verschiedene negative Bedingungen miteinander zu verbinden: Der Tatbestand der Migration verbunden mit der (oft) niedrigen sozialen Position. Gerade das deutsche Bildungswesen – so kritisieren die PISA-Autoren – betreibt eine straffe Selektion in Abhängigkeit von der sozialen Lage. Dazu kommt eine zu kurze Grundschulzeit, so dass familiär bedingte sprachliche Defizite noch nicht aufgeholt sind, wenn die Entscheidung für die Sekundarstufe ansteht.

Dieses Ergebnis ist nicht nur negativ im Hinblick auf die PISA-Resultate. Es ist geradezu eine Katastrophe für die betroffenen Jugendlichen – es sind immerhin 27 Prozent der 15-Jährigen, bei denen fast 50 Prozent die elementare Kompetenzstufe I (von insgesamt 6 Stufen) nicht überschreiten, obwohl über 70 Prozent von ihnen die deutsche Schule vollständig durchlaufen haben. Auch für diesen Tatbestand ist die spezifische Organisation des deutschen Bildungswesens verantwortlich, so dass der an anderer Stelle der Studie verwendete Begriff der »strukturellen Demütigung« auch hier zutrifft.³

In der Diskussion erhält dieser Tatbestand allerdings bisweilen eine eigenartige Deutung: »Schuld an dem schlechten Abschneiden Deutschlands sind die Türken!«

Im Hinblick auf das Interkulturelle als Moment deutscher Realität zeigt diese Deutung, dass die seinerzeit politisch prominent vorgetragene Vorstellung einer deutschen »Leitkultur« immer noch sehr verbreitet ist. Denn sie bezieht sich nicht nur auf einen vermeintlichen Kanon rein deutscher Kulturleistungen, sondern kann offenbar auch dazu genutzt werden, die deutsche Gesellschaft zu segmentieren, hier insbesondere: Jugendliche aus türkischen Zuwandererfamilien, die in den meisten Fällen sogar die deutsche Staatsangehörigkeit haben oder leicht bekommen könnten, aus der »deutschen Kultur«, der Schule oder sogar der Gesellschaft auszusondern.

Die kulturtheoretische Erkenntnis, dass »Kultur« nicht statisch, homogen, geographisch oder im Hinblick auf Personengruppen abgrenzbar ist, dass also der Modus des Kulturellen immer schon das Interkulturelle, die Vermischung, der Austausch, das Lebendige und Dynamische ist, ist weder vollständig in der Gesellschaft noch in der Politik angekommen. (Fuchs 2002b; vgl. auch Schiffauer 1997,

³ Die Rolle solcher (und anderer) Demütigungen, die völlig einer »Politik der Anerkennung« (etwa im Sinne von Charles Taylor 1993) widersprechen, untersucht Emcke 2000; siehe auch Tietze 2001.

v. a. S. 144-171) Dies wiederum ist ein eklatantes Bildungsproblem gerade bei Vertretern der politischen Elite.

Folgen für das Bildungskonzept

Interkulturelle Kompetenz als Teil der (kulturellen) Bildung bezieht sich also durchaus auch auf *Wissen* darüber, wie »Kultur« in der Gesellschaft funktioniert. Zu dieser interkulturellen Kompetenz gehört jedoch auch, mit dem Fließen, mit Veränderung, mit Kontingenz umzugehen. Dies ist allerdings nicht einfach, da der Mensch immer auch Stabilität und Sicherheit braucht. Die aktuelle Identitätstheorie – und Identitätsentwicklung gehört ebenfalls zu den wichtigen Bildungsaufgaben – macht daher den Vorschlag, Identität nicht mehr als etwas Festes und Unveränderliches anzusehen, das man schlicht durch Lernprozesse übernimmt, sondern sieht vielmehr einen ständigen Prozess der Identitätskonstruktion und spricht daher konsequent von Identitätsarbeit. (Keupp 1997, 1999) Kulturelle Bildungsarbeit ist geeignet, bei diesem Konstruktionsprozess zu helfen, da das Spiel mit Identitätsangeboten, mit dem Ausbalancieren von Fremd- und Selbstbildern ein immanenter Bestandteil ist (so etwa Böhringer, in: BKJ 2001).

Damit wird aber auch deutlich, dass das oft verwendete Bild von Bildung als Brücke *zwischen* Kulturen nicht richtig ist. (Vgl. hierzu verschiedene Beiträge in Akademie Remscheid 2002) Wenn es nämlich stimmt, dass das Interkulturelle der Modus des Kulturellen ist, dann wird gerade der Zwischen-Raum das Spannende. Dort finden die entscheidenden Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung statt. »Bildung« soll also gerade nicht über dieses Zwischen-Reich hinwegführen, sondern vielmehr ein Konzept dafür sein, sich in ihm zurecht zu finden. »Bildung als Kompass« ist daher die hier vorgeschlagene Alternative zu »Bildung als Brücke«. Ein Kompass orientiert die Suche nach dem richtigen Weg.

Zwei wichtige Orientierungsmöglichkeiten in der kulturellen Bildungsarbeit sollen benannt werden: das Problem geeigneter oder manipulativer Begriffe und das Problem der Einstellungen und Werte.

Die aktuelle Kulturtheorie, insbesondere der postkoloniale Kulturdiskurs (Young 2001, vgl. auch Fuchs 2002f), zeigen, wie sehr Begriffe interessens- beziehungsweise kulturbedingte Konstruktionen sind, die wiederum die Wahrnehmung prägen. Gerade im Umgang mit dem Fremden, dem Anderen funktioniert diese Konstruktion besonders gut, wobei alle möglichen Ängste und Vorurteile, aber auch Aspekte der Machterhaltung und Hegemonie die Konstruktionen prägen. Geradezu klassisch ist die Prägung des »Orientals«, wie sie von Edward Said (1978) untersucht wurde. Aber auch »Islam« oder »Fundamentalismus« sind Konstruktionen, die oft mehr mit eigenen Ängsten und Vorurteilen als mit der Realität zu tun haben. Kulturelle Bildungsarbeit kann zeigen, wie Vorurteilsbildung funktioniert, wie Stereotypen entstehen und welche individuellen und gesellschaftlichen Funktionen sie haben. In Kulturprojekten können zudem Handlungsalternativen und Wertentscheidungen zur Anschauung gebracht werden, so

dass man – quasi spielerisch – Werte als Lebensorientierung analysieren, erkennen, aneignen oder gegebenenfalls modifizieren kann (Fuchs 2002e).

Schlussbemerkung: Gegen eine Überforderung von Bildung

Gerade in Deutschland neigt man dazu, gesellschaftliche Problemlagen zu pädagogisieren. Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Gewalt, Naturzerstörung: Recht schnell fühlt sich die Pädagogik aufgefordert, pädagogische Konzepte zu entwickeln.⁴ Es ist daher darauf hinzuweisen, dass zwar alle sozialen, ökonomischen, politischen Prozesse immer nur über das Handeln des Einzelnen realisiert werden und dessen Fähigkeiten, Einstellungen und Fertigkeiten eine entscheidende Rolle spielen. Doch sind Armut, Gewalt, Ausgrenzung kein genuin pädagogisches Problem. Teil von Bildung muss daher sein, auch die Grenzen des Pädagogischen zu erkennen. Im Falle der kulturellen Bildung kommt hinzu, dass sie Mittel verwendet, die ihrerseits auf subtile Weise Möglichkeiten der Unterdrückung liefern. Hier ist etwa auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu zur problematischen Funktion des Kunstgebrauchs in der Gesellschaft hinzuweisen. Bildung als Entwicklung eines bewussten Verhältnisses zu sich, zu anderen, zu Natur und Kultur, zu Zukunft und Geschichte enthält also auch dies: die ständige kritische Selbstreflexion über Chancen und Risiken der eigenen Bildungsarbeit.

Literatur

- Akademie Remscheid (Hrsg.) (2002): *Kulturpädagogik 2002*, Bd. 2, Thema: Bildung – Brücke zwischen den Kulturen, Remscheid
- Annan, Kofi (Hrsg.) (2001): *Brücken in die Zukunft. Ein Manifest für den Dialog der Kulturen*, Frankfurt am Main: Fischer
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (2001): *Kulturelle Bildung und Lebenskunst – Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Modellprojekt »Lernziel Lebenskunst«*, Remscheid: BKJ
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (2000): *Partizipation und Lebenskunst. Beteiligungsmodelle in der kulturellen Jugendbildung*, Remscheid: Schriftenreihe der BKJ
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (1999): *Lernziel Lebenskunst. Konzepte und Perspektiven*, Remscheid: BKJ
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske und Budrich
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Opladen: Leske und Budrich
- Emcke, C. (2000): *Kollektive Identitäten*, Frankfurt am Main: Campus
- Fuchs, Max (1994): *Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik*, Remscheid: BKJ (Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung)
- Fuchs, Max (2000): *Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie der kulturellen Bildung*, Remscheid: BKJ
- Fuchs, Max (2002): »Dialog der Kulturen. Eröffnungsrede zur Abschlussveranstaltung des UNO-Jahres »Dialog der Kulturen«; in: *UNESCO heute*, Ausgabe 1-2/2002 (Frühjahr/Sommer), S. 129 ff.
- Fuchs, Max (2002): »Culture unlimited«, in: *Politik und Kultur*, Heft 2/02
- Fuchs, Max (2002): »Kulturelle Bildung, PISA und Co.«, in: *Politik und Kultur*, Heft 2/02

4 Schiffauer (1998: 45 ff.) bemerkt, wie sehr der »Diskurs über den Fremden in Deutschland fast ausschließlich von Pädagogen dominiert war, weil hier zu Lande tendenziell in das Individuum verlagert wurde, was sich anderswo im Austausch zwischen Individuen herstelle«.

- Fuchs, Max (2002): »PISA-E: Folgen für die kulturelle Bildung?«, in: *Politik und Kultur*, Heft 3/02
- Fuchs, Max (2002): *Ethik und Kulturarbeit*,
- Fuchs, Max (2002): *Kunst, Kultur, Ökonomie und Politik in Zeiten der Globalisierung*,
www.akademieremscheid.de/Publikationen
- Huntington, Samuel P. (1996): *Der Kampf der Kulturen (The Clash of the Civilizations). Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*, München/Wien: Europaverlag
- Institut für Bildung und Kultur (Hrsg.) (o. J./1996): *Gemeinsam Erleben. Handreichungen zur interkulturellen Bildungsarbeit*, Remscheid
- Keupp, Heiner/Höfer, R. (Hrsg.) (1997): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Keupp, Heiner u. a. (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbek: Rowohlt
- Münchmeier, Richard u. a. (Hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums) (2002): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*, Opladen
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*, Frankfurt am Main: Fischer
- Schiffauer, Werner (1997): *Fremde in der Stadt*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Taylor, Charles (1993): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt am Main: S. Fischer
- Tietze, N. (2001): *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich*, Hamburg: HIS
- Young, R. J. (2001): *Postcolonialism. An Historical Introduction*, Oxford/Malden: Blackwell
- Zacharias, Wolfgang: *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung*, Leverkusen: Leske und Budrich

KLAUS-PETER BÖTTGER, GEORG RUPPELT

Bibliotheken: Portale zu den Kulturen der Welt

Der Begriff »Bibliothek« kann als Synonym für kulturelle Vielfalt gelten. Die Bezeichnung »Universalbibliothek« meint ja nicht nur die Universalität des Wissens, sondern auch sprachliche und kulturelle Universalität, wobei die Bezeichnung »universal« ohnehin für sich selber spricht. So gibt es denn beispielsweise keine »deutsche« Bibliothek oder besser keine Bibliothek in Deutschland seit der Zeit der mittelalterlichen Klosterbibliotheken, in der sich etwa nur deutschsprachige Bücher befänden. Bis zum Beginn der Neuzeit und darüber hinaus war Latein die *lingua franca* im europäisch geprägten Teil der Welt; dementsprechend weisen alle historischen Bibliotheken Europas einen bedeutenden Bestand an lateinischen Drucken und Handschriften auf. Doch auch die zunehmende Präsenz der Landessprachen in der Literatur fand ihren Niederschlag in den Büchersammlungen. Man wird keine Bibliothek finden, die nicht nennenswerte Bestände an verschiedensprachigen Papiermedien, also Büchern, Zeitungen und Zeitschriften besäße.

Das Gesagte gilt natürlich in noch höherem Maße für die moderne Bibliothekswelt. Wissenschaft und Kultur kennt nur in dunklen Zeiten Grenzen. Und selbst die Grenzen, die totalitäre Staatsgebilde zogen, wurden schon aus eigenem Interesse auch der Machthaber immer wieder durchbrochen oder wenigstens teilweise aufgehoben. Seit Jahrzehnten existiert ein internationaler Leihverkehr, existieren persönliche Kontakte von Wissenschaftlern aus allen Ländern zu Bibliotheken aus allen Ländern. Im Zeitalter der modernen Datentechnik und des Internet sind Bibliotheken Portale, durch die jeder in die Welt des darin verfügbaren Wissens schreiten kann. Darüber hinaus arbeiten die Bibliotheken weltweit zusammen, seit Jahrzehnten auf konventioneller und seit einigen Jahren besonders auch auf datentechnischer Basis. Ein Beispiel für die traditionelle Zusammenarbeit bietet die *International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)*, die ihren Weltkongress 2003 unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten in Berlin abhalten wird.

Internationale Zusammenarbeit, datentechnischer Austausch, persönliche Kontakte zwischen Gelehrten und Bibliotheken in der ganzen Welt, internationale Symposien in Bibliotheken oder von Bibliotheksverbänden veranstaltet, Fortbildungsreisen für Bibliothekare zu ausländischen Bibliotheken, Sammlung von »best-practice«-Beispielen aus der ganzen Welt im Projekt der *Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände* und der *Bertelsmann Stiftung* »Bibliotheken 2007« – das alles sind Beispiele für die Selbstverständlichkeit, mit der Bibliotheken über- und interkulturell denken und handeln, es sind Beispiele dafür, dass Bibliotheken sich eine Existenz, die nicht auf kultureller Vielfalt basiert, schlechterdings nicht vorzustellen vermögen.

Wie sieht es nun aber in der Praxis unserer Öffentlichen Bibliotheken aus? Im Herbst 2002 besuchten einige deutsche Bibliotheksleiter Öffentliche Bibliotheken in New York, insbesondere in den Stadtteilen Queens und Brooklyn, und in Philadelphia. Bei der Konzeption dieser Bibliotheken, ihrer Angebote, ihrer Kunden fiel aus fachlicher Sicht in nicht bekannter Intensität auf, was es heißt, in einem Einzugsbereich mit und für Einwanderer Bibliotheksarbeit zu machen – in einem Stadtteil mit vorwiegend chinesischer Bevölkerung spiegelt die Bibliothek dies in ihren Beständen, in ihren Dienstleistungen bis hin zum Personal wider, so dass man eher das Gefühl hat, sich in einer chinesischen Bibliothek zu befinden. Dies ist aber nicht einseitig zu verstehen, etwa als Orientierung auf nur eine Bevölkerungsgruppe hin. Aufgrund der ethnischen Zusammensetzung dieses Schmelztiegels bedienen Öffentliche Bibliotheken, insbesondere dann, wenn sie eine zentrale Funktion haben, mehrere Sprachhorizonte gleichzeitig. Eine multikulturelle Literatur-, Medien- und Informationsversorgung in derartiger Bandbreite und Vielfalt beeindruckte die deutschen Besucher zutiefst. Das sozio-demographische Umfeld bestimmte Inhalt und Angebot der jeweiligen Bibliothek.

Derartige Bibliotheken – jedenfalls in diesen qualitativen und quantitativen Ausformungen – wären in Deutschland nicht vorstellbar. Zum einen ist die grundsätzlich positive Einstellung und Erwartungshaltung gegenüber Bibliotheken in den angloamerikanischen Ländern eine selbstverständlichere. Zum anderen sind die Quantitäten sowohl in den Größenordnungen der ethnischen Gruppen als auch vom Angebot der Bibliotheken nicht mit denen in Deutschland vergleichbar.

Dennoch: Auch die deutschen Bibliotheken, hier insbesondere die Öffentlichen Bibliotheken, nehmen die Nutzergruppe der ausländischen, fremdsprachigen Kunden wahr und ernst. Explizit formulierte bereits 1973 das Gutachten der *Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung* »Öffentliche Bibliothek«, dass der Bestand einer Bibliothek der Grundversorgung sich an die soziale Struktur des Versorgungsbereiches anzupassen habe. Somit könnte man diesen Teil der Bevölkerung als ausreichend berücksichtigt beim Bestandsaufbau ansehen.

Diese Kurzsichtigkeit würde allerdings einige grundsätzliche Fragestellungen, vor die sich Bibliotheken gestellt sahen, überdecken. Nicht ohne Grund gibt es in der Weltorganisation der Bibliotheken, der *IFLA* (<http://www.ifla.org/VII/s32/slsmp.htm>), eine Sektion, die sich ausschließlich mit dieser Problematik beschäf-

tigt, die Sektion »Library Services to Multicultural Populations«. Sie erarbeitete 1998 Richtlinien für bibliothekarische Serviceleistungen in der multikulturellen Gesellschaft. Nicht ohne Grund gab es beim inzwischen geschlossenen *Deutschen Bibliotheksinstitut* einen Beratungsdienst für die Bibliotheken, die besondere Serviceangebote für benachteiligte Gruppen der Gesellschaft, unter anderem Ausländern, anboten. Der Beratungsdienst hatte die Aufgabe, Hilfestellung bei Aufbau und Organisation dieser bibliothekarischen Dienstleistungen zu geben, beispielsweise auch in die Fachöffentlichkeit transportiert in Form der Zeitschrift *Bibliothek für alle*. So heißt es dann auch inhaltlich differenzierter im Positionspapier »Bibliotheken '93« der *Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände*: »Die Zuwanderung von Menschen aus anderen Ländern und Kontinenten stellt die Integrationsfähigkeit unserer Gesellschaft vor neue Herausforderungen. Aufklärung und gegenseitige Information sind dringend nötig. Bibliotheken tragen zur Kommunikation und zur Verständigung unterschiedlicher ethnischer Gruppen bei.« Folgerichtig stellt die Integration unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen eine wesentliche Funktion der Bibliothek dar und wird mittels entsprechender Dienstleistungsangebote für die Zielgruppen gewährleistet.

Bibliothek für alle – eine alte Forderung, ein Programm, eine Selbstverständlichkeit? Bei aller fachlichen Auseinandersetzung vor dem Hintergrund schwindender finanzieller und personeller Ressourcen um die Ausrichtung von Prioritäten bei der Erfüllung der Aufgaben einer Bibliothek erwachsen mittlerweile Defizite, die nicht wegzudiskutieren sind. Dennoch: Die ständige Herausforderung muss angenommen werden, wenn sich die Bibliothek auf den langen Weg zu einer kundennahen, die Zielgruppen ernst nehmenden Einrichtung macht. Differierend von dem jeweiligen Herkunftsland sehen sich Bibliotheken durchaus mit einem geschulten bibliotheksgewohnten Verhalten und mit entsprechenden Erwartungen konfrontiert.

Im Wesentlichen sind es drei Angebotsformen, mit denen Bibliotheken die Medien- und Informationsbedürfnisse ausländischer Bevölkerungsgruppen befriedigen:

- Unter dem Aspekt der Eingliederung und Eingewöhnung ist ein ausreichender Bestand an Sprachkursen anzubieten. Sowohl die unterschiedlichen medialen Formen wie auch die Berücksichtigung der sprachlichen Herkunft erfordern allerdings hohen finanziellen Einsatz seitens der Bibliotheken. Gerade die langfristige Nutzung dieser Lernelemente bedingen eine gute Zusammenarbeit mit anderen Institutionen. Die Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen im Erwachsenenbereich, die Deutschkurse anbieten, erweist sich meist als zweckmäßig für den bedarfsgerechten Bestandsaufbau.
- Unter dem Aspekt der Verbundenheit mit dem ursprünglichen Heimatland sind vielfach auch Bestände gefragt, die von dort stammen. Dabei geht es vornehmlich nicht etwa um Übersetzungen fremdsprachiger Texte in diese Sprache, sondern vielmehr eben gerade um Originalliteratur. Beschaffungs- und finanzielle Möglichkeiten differieren hier von Land zu Land. Aber auch dabei ist

die Kooperation mit ausländischen Vereinigungen hilfreich beim Verstehen, Eruiieren der Bedürfnisse und Beschaffen.

- Die Bibliothek ist ein interkultureller Ort per se. Zahlreiche Kooperations- und Veranstaltungsprojekte belegen, dass Bibliothek als offener Treffpunkt gute Chancen zum Miteinander bietet. Seien es kooperative Aktionsprogramme wie die Mülheimer Kinderbuch- und Kinderfilmtage unter dem Motto »Die Welt bei uns zu Hause« oder auch die in der Reihe »Mehr mit Medien Machen« erschienene Publikation »Zusammen sind wir bunt: Interkulturelle Projekte in der Kinderbibliothek« (Berlin 1997) der DBI-Expertengruppe »Erarbeitung von Materialien zur aktiven Medienvermittlung/Leseförderung in Kinder-, Jugend- und Schulbibliotheken«. Bibliotheken beweisen permanent, dass sie als grundlegend demokratische Einrichtung verantwortungsvoll mit dieser Aufgabe umgehen.

Ein Prinzip, allen Bürgerinnen und Bürgern jedweder ethnischer, sprachlicher oder kultureller Herkunft den gleichen Grad an Medienangebot und Dienstleistung zu bieten, lässt sich sicherlich, gerade unter finanziellen Gesichtspunkten, nicht aufrechterhalten, sollte aber als Ziel nicht aus den Augen verloren werden.

Bibliotheken schaffen die Basis für ein gegenseitiges Verständnis, für die Ermutigung zur Toleranz, für die Toleranz in und gegenüber den ethnischen, sprachlichen und kulturellen gesellschaftlichen Gruppen.

»Ist das einer von uns oder ein Fremder? So überlegen nur Schwachsinnige!«
Indisches Sprichwort