

Bildung erschöpft sich dann nicht mehr im Inszenieren interreligiöser Dialoge. Eher ginge es um die Thematisierung von Dominanzverhältnissen in und unter den Religionen. In die konzeptionelle Entwicklung interreligiöser Bildungsarbeit sind die Erkenntnisse aus der Selbstkritik interkultureller Konzepte einzubeziehen. Interreligiöse Erwachsenenbildung kann aus dem Streit um Interkulturalität lernen. Navid Kermani kritisiert aus einer interreligiösen Perspektive die Vorstellung vom Dialog der Kulturen. An genau dieser Kritik könnten wir unsere Arbeit an Konzepten interreligiöser Erwachsenenbildung ausrichten, um nicht in die Endlosschleife des Kulturkonzepts zu geraten.¹

Anmerkung

¹ „Schon das Wort vom „Dialog der Kulturen“ ist die schiere Ideologie: als ob da zwei Subjekte aufeinander träfen, der Islam und der Westen, die sich nun endlich verstehen müssten. Wo, bitte schön, müssten in diesem Gesprächskreis die westlichen Muslime Platz nehmen, die Bosnier z.B. oder die zweite und dritte Generation der muslimischen Einwanderer? Wo wäre der Platz des arabischen Bürgertums, der orientalischen Christen, der Intellektuellen, die mit Paris im Kopf statt mit Mekka groß werden? Nein, der Dialog der Kulturen ist eine Karikatur. Das Problem ist allerdings, dass sich solche Karikaturen immer mehr in den Köpfen festsetzen und dann zu politischem oder gar militärischem Handeln führen. (...) Auch in Europa wird die eigene Kultur zunehmend essentialisiert, als eine eigenständige anthropologische Größe gedacht, die unabhängig von den Menschen existiert und wirkt.“ (Navid Kermani: Das heilige Phantasma, in; die Zeit 2.1.2003, 5)

Paul Mecheril

Was heißt eigentlich „fremd“?

Zuschreibungen, Konstruktionen und Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Wenn über die Lebenssituation, wenn über Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten von Ausländern, Fremden, MigrantInnen und Anderen gesprochen wird, dann geschieht dies sehr schnell in einer Weise, die Belastungen, Konflikte, Schwierigkeiten, Defizite auf der Seite jener, über die gesprochen wird, also: AusländerInnen, Fremde, Migranten und Andere, in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt.

„Junge Migranten“ und andere „Randgruppen“, so schreibt der SPIEGEL in einer Titelreportage im April 1997, seien „Zeitbomben“, die in bundesdeutschen Vorstädten tickten. Die Perspektive, die der SPIEGEL in Bezug auf das Handeln und die Erfahrungen junger MigrantInnen einnimmt, spiegelt die in ihrer Einseitigkeit selbstverständliche Perspektive einer Mehrheitsgesellschaft wider. Migranten und Migrantinnen interessieren, wenn durch sie das Wohl der Majorität betroffen ist. Aus der Perspektive dieser Mehrheit und an diese Mehrheit adressiert spricht der SPIEGEL und gibt vor, Wirklichkeit zu reflektieren, trägt aber zur Fundierung des Unterschiedsschemas bei, das ohnehin geläufig ist: Wir, die Nicht-Migranten und Nicht-Wir, die Migranten, Wir, die Zivilisierten und Nicht-Wir, die Barbaren.

Diese – wir könnten sagen – Barbarisierung „junger Migranten“ hat nun auf der anderen Seite Gegenreaktionen zur Folge, in denen „junge MigrantInnen“ als hochflexible, postmoderne, kosmopolitane Subjekte vorgestellt werden, die postkonventionell und posttraditional, selbstbewusst und reflektiert ihr Leben in politischer, ökonomischer, sozialer und auch

ästhetischer Hinsicht sehr wohl im Bewusstsein der Grenzen ihrer selbst selbst gestalten.

Wenn man sich nun in einer Weise mit der Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigen will, die weder zu einer Barbarisierung beiträgt noch diese Personengruppe feiert, bietet es sich an, zunächst Erfahrungen, die diese Personengruppe macht, zum Thema zu machen. Genau dies will ich tun. Ich werde hierbei die Frage der Fremdheit in den Vordergrund rücken und über Fremdheitserfahrungen von Menschen mit Migrationshintergrund sprechen.

Im zweiten Schritt geht es vor dem Hintergrund der Erfahrungsskizze darum, den Begriff der Fremdheit theoretisch etwas genauer zu fassen und zu erkennen, wie aufgrund gesellschaftlicher Konstruktionen von Fremdheit Fremdheit zu einer Eigenschaft von Personen wird. Bei diesem Prozess der Vereinschaftung handelt es sich durchaus um ein machtvolles Phänomen. Am Ende wird schließlich zu fragen sein, wie etwa unter einer pädagogischen Perspektive mit der machtvollen Konstruktion der Fremden umzugehen ist. Eine Perspektive, die auf Anerkennung der Fremden setzt, klingt zunächst wenig überzeugend, weil sie ja den Konstruktionsprozess und damit die Machtverhältnisse bejaht, die das Fremde erst hervorbringen. Auf diese Paradoxie und dieses Dilemma gehe ich am Ende ein wenig ein und werde mit dem Ausdruck „Fremdheit als Lebensweise“ herausstellen, dass ich dennoch keine Alternative zu einem Projekt einer zugegeben etwas komplizierten Praxis der Anerkennung sehe.

Fremdheitserfahrungen

Wenn über Fremdheit und auch über Erfahrungen von Fremdheit gesprochen wird, dann geht es zumeist um solche Phänomene, die aus der Perspektive der Majorität betrachtet werden. „Gefährlich fremd“, so wie der SPIEGEL titelte, verweist auf die Fremdheit der kulturell und ethnisch und national Anderen, verweist auf die Fremdheit der Ausländer und MigrantInnen und verweist zugleich auf solche Erfahrungen von Fremdheit und Fremden, die Mehrheitsangehörige machen, die also die Nicht-Fremden machen. Wer die Fremden und wer die Nicht-Fremden sind, die Nicht-Fremden, die die Fremden und deren Fremdheit erfahren, ist soweit vorgeklärt und selbstverständlich, dass dies nicht eigens angezeigt werden muss. Wenn von Fremden und dem Kontakt mit Fremden die Rede ist, ein Kontakt, in dem Fremdheit erfahren wird, dann ist eigentlich auch immer klar, dass die Fremden Minderheitenangehörige und die Nicht-Fremden Mehrheitsangehörige sind. Diese Selbstverständlichkeit werden wir uns gleich noch etwas genauer ansehen. Hier nur so viel: Wenn ich von Fremdheitserfahrungen von Minderheitenangehörigen rede, dann ist dies bereits etwas recht Ungewöhnliches. Dieser ungewöhnliche Blick ist nicht zufällig. Am Ende meines Vortrags werde ich darauf hinweisen, dass eine pädagogische Auseinandersetzung mit ethnischer und kultureller Differenz, die etwas betreibt, was Verungewöhnlichung genannt werden könnte, durchaus vielversprechend ist.

Ich werde nun über Fremdheitserfahrungen einer Frau sprechen, die Ayse Solmaz heißen soll.

Ayse Solmaz ist zum Zeitpunkt des Interviews – das 1994 im Rahmen einer Diplomarbeit geführt wurde – 27 Jahre alt. Sie ist türkische Staatsangehörige. Ayse ist Hausfrau und arbeitet zuweilen in einer Schneiderei. Ihre gegenwärtige Hauptaufgabe sieht sie in der Erziehung ihres Sohnes.

Ayse wurde im Südosten der Türkei geboren. Dort besuchte sie die Schule bis zur zweiten Klasse. Im Alter von sieben Jahren immigrierte sie mit Eltern und ihrem Bruder nach Deutschland. Seither hat sie die Türkei etwa alle vier Jahre für einige Wochen besucht. Zwei weitere Brüder und eine Schwester wurden in Deutschland geboren. Ayse besuchte in Deutschland die Grund- und Hauptschule und machte anschließend eine Ausbildung als Schneiderin. Seit ihrer Ankunft in Deutschland lebt sie in einer mittelgroßen Stadt. Hier wohnen auch ihre Eltern und Geschwister.

Im Alter von 24 Jahren heiratet Ayse einen Mann aus ihrem Geburtsort in der Türkei. Ihr Mann lebte bis zum Zeitpunkt der Heirat in der Türkei und kam für die Eheschließung nach Deutschland. Seither leben beide mit ihrem zweieinhalb Jahre alten Sohn hier.

Für Ayse sind mithin zwei national-kulturelle Räume bedeutsam, Deutschland und die Türkei. In beiden geographischen, sozialen und vorgestellten Räumen handelt sie und macht sie Erfahrungen. Ich beschränke mich auf Ayses Fremdheitserfahrungen in diesen Kontexten und schränke mich noch einmal ein, indem ich nur Ayses Erfahrungen in dem Zugehörigkeitskontext betrachte, in dem sie alltäglich lebt: Deutschland.

Deutschland fremd

„[...] Ich bin mit 7 Jahren nach Deutschland gekommen mit meinen Eltern, ja und ich hab hier gelernt, also bin zur Schule gegangen und alles Drum und Dran (*auflachend*). Und ähm dann hab ich hier geheiratet, [...] also wie soll ich das sagen, da man so lange hier ist, kann man schon sagen, dass man sich hier wohl wie – also in Heimat fühlt.“

Ayse ist vor zwanzig Jahren aus der Türkei nach Deutschland gekommen und lebt seither in Deutschland. In Deutschland hat sie wesentliche Teile ihrer Kindheit und Jugend verbracht, hat sie große Teile ihrer Sozialisation absolviert. Ihren eigenen Angaben zufolge ist sie in Deutschland „aufgewachsen“ und weil Ayse in Deutschland aufgewachsen ist, ist Deutschland ihre Heimat, eine konkrete Heimat, mit der sie aber weder auf der Ebene des kognitiven noch emotionalen Selbstverständnisses vollständig identifiziert ist. Zwei Momente konstituieren die Unvollständigkeit des Deutsch-Seins. Zum einen distanziert sich Ayse von der deutschen Lebensweise, zum anderen macht sie die Erfahrung, (in den Augen anderer) eine Ausländerin zu sein.

Distanz zur Lebensweise

„Ich weiß nicht, also zum Beispiel, dass die deutschen Mädchen erst mal mit ’nem Freund zusammen sind also und ’n paar Jahre leben und erst dann heiraten [*hmm*]. Da drunter kann ich mir gar nichts vorstellen [*Hmm*]. Also bei uns ist das ja ganz anders.“

Zwischen dem „Wir“, dem sich Ayse an dieser Stelle zuordnet, und dem „Wir“ der Deutschen gibt es nicht nur eine Differenz, die Differenz ist überdies eine von Ayse qualifizierte: Für sie kommt die beispielhaft angeführte Gepflogenheit deutscher Mädchen, vor der Heirat „’n paar Jahre“ „mit ’nem Freund“ zusammen zu sein, nicht in Frage. Denn: „Bei uns ist das ja ganz anders“. Dieses Andere bejaht Ayse, sie möchte nicht wie ein „deutsches Mädchen“ leben, auch, weil ihr deren Lebensweise unvertraut und fremd ist, sie sich „da drunter“ „gar nichts vorstellen“ kann.

Das von Ayse als deutsche Lebensweise wahrgenommene und bezeichnete Verhalten kann nicht zu Ayses Lebensweise werden, weil Ayse – es mag an ihrer Erziehung liegen – anderen Vorstellungen an-

hängt. Vor diesem Hintergrund bezeichnet sich Ayse im gesamten Interview kein einziges Mal als Deutsche, häufig aber als „fast eine Deutsche“. Ayse verhält sich „fast wie eine Deutsche“, sie kommt sich „schon fast wie ’ne Deutsche vor (*auflachend*), besser gesagt, mit der Zeit“, und fühlt sich schon „also hmm hmm, wie ’ne Deutsche fast (*auflachend*)“. Ayse ist nicht ganz und gar eine Deutsche, sie ist nicht in jeder Beziehung, nur beinahe eine Deutsche, Ayse ist eine Annäherung, eine **deutsche Approximation**, die sich, weil sie sich nicht vollständig mit den deutschen Gepflogenheiten einverstanden erklären kann, zu dem Deutsch-Sein der deutschen Mädchen und darin zu der von ihr als „deutsch“ wahrgenommenen Lebensweise eine Distanz hält.

Ausländerin

Jedoch hält Ayse sich zu Deutschland nicht nur auf Distanz, sie wird auch auf Distanz gehalten.

„[...] Und hier bin ich aufgewachsen, hier bin ich groß geworden, also ich weiß auch nicht, ich bin, ich sag ja also, ich hab hier geheiratet, ich bin hier zur Schule gegangen, also mein ganzes Leben ist praktisch in Deutschland gegangen, also bis jetzt 30 Jahren. Also aber ich weiß nicht, aber hier wird man auch als Ausländer angesehen, weil man ja schwarze Haare hat und braune Augen und was weiß ich, nee. Auch wenn ich ’n deutschen Pass hätte, dann würd ich trotzdem eine Ausländerin sein. Ist doch egal was man macht, man ist aber trotzdem ’n Ausländer, also in Deutschland [...].“

Weil Ayse „ausländisch“, „nicht-deutsch“, „türkisch“ aussieht, wird sie als Ausländerin behandelt und wird sie ihr Leben lang als Ausländerin behandelt werden, selbst, wenn sie das Zertifikat erwürbe, das sie berechnete zu sagen, dass sie Deutsche ist. Denn in der für Ayse alltäglich relevanten, deutschen Wirklichkeit hat vor allen anderen Kriterien, die Deutsch-Sein anzeigen und legitimieren, das der körperlichen Erscheinung, des Aussehens, der Physiognomie Bedeutung: Wer in Deutschland „schwarze Haare hat und braune Augen“, bleibt selbst mit nicht-ausländischem Pass ausländisch. „Wir“ und „Nicht-Wir“ auf der Ebene nationaler Zugehörigkeit sind in Deutschland Sache körperlicher Attribute.

Der von Ayse berichteten Erfahrung liegt eine Konstruktion der natio-ethno-kulturellen Anderen zugrunde. Ayse ist Ausländerin, weil sie aussieht wie eine Ausländerin. Ayse wird als Ausländerin angesehen, deshalb ist sie Ausländerin. Diese Wahrnehmungs- und Behandlungserfahrungen stellt Ayse nicht als einmalige oder gelegentliche, sondern generelle Erfahrung vor. Wer in Deutschland von der Konstruktion der Deutschen abweicht, ist fortwährend mit der Botschaft konfrontiert, als Nicht-Mitglied des Zugehörig-

keitskontextes behandelt zu werden. Der öffentlichen Ordnung des Alltags ist dieses Wahrnehmungs- und Behandlungsschema eingeschrieben.

„[...] ich hab mich immer so wie ’ne Ausländerin gefühlt, wenn mir, ich sag ja, wenn mir mit dem Finger gezeigt wurde und wenn einem ins Gesicht gesagt wurde „Hier Ausländer“. Und das find ich schon schlimm (*kleine Pause*). Also dann fühlt man sich auch fremd.“

Ayses Schicksal in Deutschland ist es, Ausländerin zu sein: „egal was man macht, man ist [...] Ausländer“. Gegen die Bedeutungskraft des Physiognomischen ist kein Kraut gewachsen. So ist Ayses Selbstverständnis letztlich abhängig von den Vorgaben der sozialen Ordnung. Diese gibt die Grenzen vor, diesseits deren sie ihr national-kulturelles Selbstverständnis zu entwickeln hat. Und solange Ayse als Ausländerin identifizierbar ist, wird sie von der deutschen Öffentlichkeit nicht als Deutsche (an)erkannt. Solange Ayse aufgrund äußerer Merkmale als Fremde identifizierbar ist, fühlt sie sich fremd. Aber Ayse „fühlt sich auch fremd“, weil die unerbittliche Gleichsetzung ihres Erscheinungsbildes mit Ausländisch-Sein und die gewaltige, unmissverständliche Entschiedenheit („Hier Ausländer“) sie befremdet und ihr vor Augen führt, dass sie in Deutschland eine Fremde ist und bleiben wird.

Bei alledem ist zu beachten, dass Ayse sich noch nicht einmal mit der auffälligsten und unmissverständlichsten Anti-Insignie des Ausländerin-Seins, dem Kopftuch, hervorhebt:

„Ach, ich glaub mit Kopftuch würd ich gar nicht klarkommen (*leise auflachend*), weil dann wird erst recht mit dem Finger angezeigt, also hier guck mal, wie die aussieht oder so, und das kann ich auch nicht haben [...].“

Wir sehen an Ayses Erfahrungen in dem Zugehörigkeitsraum Deutschland, dass zwei Sorten von Fremdheitserfahrungen unterscheiden werden können. In der ersten Sorte kommt eine Fremdheitserfahrung zum Ausdruck, die etwas damit zu tun hat, dass mir etwas nicht bekannt und unvertraut ist oder ich mit etwas nicht einverstanden bin und mich abwende. Distanz zur deutschen Lebensweise ist ein Beispiel für eine Sorte von Fremdheitserfahrungen, die –Vorschlägen von Herwig Münkler und Bernhard Waldenfels folgend – „kulturelle Fremdheitserfahrung“ genannt werden kann. Die zweite Fremdheitserfahrung ist ein Phänomen, in dem stärker die Erfahrung von Nicht-Zugehörigkeit (oder besser: Nicht-Mitgliedschaft) und die Erfahrung einer nicht überwindbaren Grenze zum Ausdruck kommt. Mich als fremd zu erfahren heißt hier: Mir wird der Zugang zu einer sozialen und vorgestellten Gemeinschaft verwehrt. Bei Ayse kommt die-

se Erfahrung in den Bezeichnungen „Ausländer“ zum Ausdruck. Selbstverständlich hängen diese Sorten oder Fremdheitstypen zusammen, sind aufeinander bezogen und bedingen sich wechselseitig. Die Unterscheidung zwischen **sozialer und kultureller Fremdheit** ist also eine wissenschaftlich künstliche anders formuliert eine analytische Differenz.

Interessant und wichtig ist nun, dass für Ayse die kulturelle Fremdheit in Deutschland weniger problematisch als die soziale Fremdheit ist. Im Gesamtzusammenhang des Interviews wird deutlich, dass jene Fremdheitserfahrung, die Erfahrung von Exklusion, von Ausschluss und Nicht-Mitgliedschaft für Ayse brisanter und folgenreicher ist.

Das hängt damit zusammen, dass für Ayse durch kulturelle Fremdheit

- ihre prinzipielle Handlungsfähigkeit nicht eingeschränkt ist
 - weil sie die Voraussetzung beispielsweise der normative Differenz, nämlich ihre normative Position, bejaht
 - weil im Hinblick auf etwa „Nicht-Auskennen“ prinzipielle Veränderungsperspektiven gegeben sind.
- Komplementär gilt, dass die soziale Fremdheit problematisch ist, weil:
- Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind
 - die Bejahung der Fremdheit schwer möglich ist
 - Veränderung nicht durch den und die Einzelnen möglich ist.

Fremdheit und Fremdheitskonstruktion

Die Unterscheidung zwischen sozialer und kultureller Fremdheit ist bereits ein wichtiger Aspekt des theoretischen Nachdenkens über Fremdheit. Ich möchte diesem Gesichtspunkt einige weitere hinzufügen, die die Fremdheitserfahrungen von Ayse erhellen.

Zunächst möchte ich auf eine analytisch selbstverständliche, vielleicht sogar banale, aber grundlegende Eigenschaft der Phänomens Fremdheit hinweisen.

Fremdheit, der, die, das Fremde, die Fremden usw. sind Bezeichnungen, die eine bestimmte Relation zwischen einem Subjekt und einem nicht-menschlichen oder einem – und darauf beschränke ich mich im folgenden – menschlichen Objekt charakterisieren. Fremdheit verweist nicht auf Eigenschaften von Objekten selbst, sondern auf eine Beziehung zwischen einzelnen oder Gruppen von einzelnen.

Die Art von Fremdheit, die für Ayse bedeutsam ist, nennen wir sie **„natio-ethno-kulturelle Fremdheit“**, die für Ayse bedeutsame Fremdheit ist wie jede Fremdheitserfahrung und -zuschreibung ein relationales Phänomen. Fremdheit verweist nicht auf Eigen-

schaften der als fremd erfahrenen und bezeichneten Person, der Fremdheitsobjekte selbst, sondern auf eine Beziehung. Dieser **relationale Charakter von Fremdheit** wird alltagsweltlich oft vergessen: Fremdheit wird als Eigenschaft des oder der anderen verstanden und nicht als Relation zwischen mir, der ich einer bestimmten Gruppe zugehörig bin, und einer anderen, die einer bestimmten Gruppe angehört. Fremdheit wird naturalisiert, als Natur des Gegenübers verstanden, als substantielle Eigenschaft, die das Gegenüber auszeichnet, seine Erscheinung bestimmt und seine Handlungen ausmacht.

Der relationale Charakter von Fremdheit aber impliziert, dass Fremdheit ein perspektivenabhängiges Phänomen ist. **Wenn gesagt wird: etwas ist fremd, heißt dies immer: etwas ist mir fremd.** Die Diagnose „Fremdheit“ ist immer mit einem spezifischen Standpunkt verknüpft und sagt letztlich mehr über die Sprecherin aus, die sagt, dass ihr etwas fremd sei, als über die Person, die als fremd bezeichnet wird.

Fremdheit kann also beschrieben werden als ein spezifischer Akt der Relationierung, der In-Beziehung-Setzung. Dieser Akt kommt zustande vor dem Hintergrund der Person oder der Gruppe, die die Fremdheits-Diagnose vornimmt, kommt also zustande vor dem Hintergrund eines bestimmten Erfahrungshorizontes, bestimmter Denk-, Fühl- und Praxisgewohnheiten, freilich auch bestimmter materieller und identitätsbezogener Interessen.

Bei Fremdheitsfeststellungen handelt es sich folglich – typisierend gesprochen – entweder **um Erfahrungsreaktionen**: Aufgrund meines Kenntnisstandes, der diskursiven Gepflogenheiten, in die ich verstrickt bin, aufgrund meiner Werthaltungen etc. erfahre ich jemanden als fremd. Oder es handelt sich bei Fremdheitsfeststellungen **um Interessenprodukte**: das heißt, aufgrund meines Interesses, jemand als fremd zu bezeichnen, bezeichne ich sie oder ihn als fremd.

Mit Bezug auf das Verhältnis von natio-ethno-kultureller Mehrheit und Minderheiten ist bei dem Begriff der Fremdheit nun eine eigentümliche Einseitigkeit der Verwendung festzustellen. Er wird nahezu ausschließlich benutzt, Minderheitenangehörige zu kennzeichnen: Diese sind die Fremden. Die Verwendung des Begriffs Fremdheit findet mithin nicht nur zumeist von einem bestimmten Standpunkt aus statt, nämlich dem der Mehrheit, sondern diese Standpunktabhängigkeit wird zumeist auch nicht benannt und somit unterschlagen. Wichtig ist also zu sehen, dass **die Unterschlagung von Perspektivität** nicht zufällig und für alle gleichermaßen möglich ist, sondern **etwas mit „Machtverhältnissen“ zu tun hat**. Erst unter eindeutigen Verhältnissen der Defi-

initionsmacht über „Fremdheit“ ist es möglich, Fremde mit Minderheitenangehörigen gleichzusetzen. Dieses Essentialisierung von Fremdheit, also, dass Fremdheit nicht als Beziehung, sondern gewissermaßen als Wesen der Anderen gedacht wird, diese Essentialisierung macht die Kraft der Fremdeitsdiagnose aus, macht den Sog des Zuschreibungsmusters aus, unter dem auch die Beschriebenen sich als Fremde zu verstehen lernen. Genau dies meint die Rede von Fremdheit als Lebensweise: Obwohl Fremdheit ein machtvolles Zuschreibungsphänomen ist, lernen die als fremd wahrgenommenen und behandelten sich als Fremde zu verstehen.

Dadurch ist für Fremde und Nicht-Fremde in gleicher Weise klar, wer fremd ist und wer nicht fremd ist. Das Verhältnis zwischen Fremden und Nicht-Fremden, die, um es mit Norbert Elias, zu sagen, die Figuration Nicht-Fremde – Fremde wird von dem Wissen der Beteiligten um ihre Position im Verhältnis zueinander hervorgebracht.

Um diese Verhältnisse der Nicht-Wechselseitigkeit und der Asymmetrie muss ich wissen – dass ich ein Fremder bin und diese anderen Nicht-Fremde sind –, will ich ohne allzu große Irritationen und allzu großen kommunikativen Aufwand den alltagsweltlichen Geschäften nachgehen:

„Ich sag immer, ich bin Inder. Warum weiß ich nicht. Im Prinzip könnte ich auch sagen, ich bin Deutscher. Aber [...] nur Inder ist einfacher zu erklären. Weil, wenn du sagst, du bist Deutscher, [...] dann fragen die: ‚Aber was ist deine Herkunft?‘ Die Frage ist schon aus dem Weg, wenn du sagst, du bist Inder. (*lacht*) Ich mein aus praktischen Gründen“.

Menschen mit Migrationshintergrund verstehen und inszenieren sich als Fremde, weil sie erfahrungsbegründet die Zuschreibungsmuster der Mehrheit vorwegnehmen. Dies ist nun aber nicht allein ein strategischer Akt. Ayse sagt:

„[...] ich hab mich immer so wie 'ne Ausländerin gefühlt, wenn mir, ich sag ja, wenn mir mit dem Finger gezeigt wurde und wenn einem ins Gesicht gesagt wurde ‚Hier Ausländer‘. Und das find ich schon schlimm (*kleine Pause*). Also dann fühlt man sich auch fremd“.

Wer als Fremde behandelt wird, befindet sich fremd, und wer sich fremd befindet, wird zur Fremden. Ayse erfährt sich selbst als Fremde, weil die ausgrenzenden Reaktionen der anderen sie zur Fremden machen. Diese erzeugte Fremdheit ist für Menschen mit Migrationshintergrund wie gesagt insbesondere als soziale Fremdheit bedeutsam, also als Fremdheitszuschreibung, in der faktische und symbolische Grenzen, Zugangverbote und Zugehörigkeitsverweigerungen erfahren wird.

Anerkennung des machtvoll Konstruieren?

Vor dem Hintergrund der angesprochenen Prozesse, in denen die Fremden als wesenhafte und beziehungs- und kontextunabhängige Fremde erfunden werden, könnte es nun nahe liegen, im Rahmen einer Pädagogik, die sich mit Vielfalt und Differenz beschäftigt, ganz auf einen Begriff des und der Fremden zu verzichten, also für eine Pädagogik einzutreten, die ihre Angebote gewissermaßen unterschiedslos und auf einem hohen Niveau von Verteilungsgechtigkeit anbietet.

Der Verzicht auf einen Begriff des Fremden stellt aber aus der Perspektive der Fremden keine Ermöglichung von Handlungsfähigkeit – und Handlungsfähigkeit kann ja vielleicht als ein pädagogisches Ziel gelten –, sondern eine Konservierung der Unmöglichkeit zum Handeln dar.

Ein Aspekt von Machtverhältnissen besteht darin, Fremde nicht in der durch Machtverhältnisse geformten Charakteristik ihrer Lebenssituation zur Kenntnis zu nehmen. Die Verleugnung von Differenz ist ein probates Mittel der Verleugnung, der Verdrängung, der rationalisierenden Abwehr des und der Anderen.

Aus der Kritik an der Essentialisierung von Fremdheit auf ein Konzept des Fremden zu verzichten, wäre mithin etwas, was das Kind mit dem Bade ausschütten würde.

Ein Zitat von Simone de Beauvoir aus dem Buch „Das andere Geschlecht“ gibt dieses Argument wieder: „Wenn man“, schreibt sie (1968, 9), „die Begriffe des Ewigweiblichen, der Schwarzen Seele, des Jüdischen Charakters ablehnt, so heißt das nicht leugnen, dass es heute Juden, Schwarze und Frauen gibt: Diese Verneinung bedeutet für die Betroffenen keine Befreiung, sondern nur eine unendliche Ausflucht“.

Ich glaube, dass das Gegenteil von Ausflüchten und Leugnung, also das Zurkenntnisnehmen, die Frage, wie ein Zurkenntnisnehmen möglich ist, eine der zentralen Fragen der theoretischen Debatte über den auch pädagogischen Umgang mit Differenz und Pluralität ist. Die theoretischen Ansätze, die diese Frage der Zurkenntnisnahme am deutlichsten benennen und befragbar machen, sind anerkennungstheoretischer Herkunft. Deshalb will ich hier zunächst eine Skizze des Begriffs der Anerkennung präsentieren, um dann aber deutlich zu machen, dass Anerkennung der und des Fremden allein nicht ausreicht, sondern dass es ergänzend einer kritischen Beschäftigung mit der Anerkennungspraxis bedarf. Diese Ergänzung will ich wie bereits zu Beginn angekündigt „Verungewöhnlichung“ nennen.

Anerkennung

Anerkennung umfasst immer zwei Momente, das der Identifikation und das der Achtung. An-Erkennung beschreibt eine Art von Achtung, die auf einem Zur-Kennntnis-Nehmen gründet. Um jemanden zu achten, ist es notwendig, ihn und sie zunächst erkannt zu haben. Und jeder Prozess der identifizierenden Wahrnehmung einer Person leitet zu der Frage über, ob die Identifizierte auch respektiert werden soll und kann.

Auf der Ebene sowohl der Identifikation als auch der Achtung kann nun das Verhältnis von Selbst(an)-erkennung und (An)Erkennung durch Andere betrachtet werden: Selbsterkennung und Fremderkennung, Selbstanerkennung und Fremdanerkennung sind zwei Dimensionen sozialer Anerkennung. Hierbei ist davon auszugehen, dass Selbst-Anerkennung sich letztlich nur in Strukturen der Anerkennung durch Andere entwickeln kann. Die Anerkennung durch Andere ist der Selbst-Anerkennung vorgelagert. Missachtungsformen wie Vergewaltigung oder Misshandlung als Gegenteil emotionaler Zuwendung, Entrechtung und Ausschließung als Gegenteil kognitiver Achtung sowie Entwürdigung und Beleidigung als Gegenteil sozialer Wertschätzung (Honneth, 1994; insbes. 148ff) verhindern die Ausbildung respektvoller Selbstbeziehungen.

Anerkennung bedeutet nun aber nicht nur, dass allein den Selbstbeschreibungen der Subjekte zu folgen sei. Anerkennung ist nicht schlicht mit wertschätzender Empathie gleichzusetzen, sondern in Anerkennungsprozessen geht es um eine „**gerichtete Anerkennung**“. Damit ist zweierlei gemeint. Zum einen beziehen sich Anerkennungsprozesse normativ auf solche Lebensformen und -weisen, die das Prinzip der Wechselseitigkeit der Anerkennung von Lebensweisen und -formen nicht außer Kraft setzen.

Anerkennungsprozesse können ausschließlich, wollen sie sich selbst nicht aufheben, im grundsätzlichen **Rahmen von Reziprozität** stattfinden. Zum zweiten geht es bei Anerkennungsprozessen – über eine bloße Nachfolge hinausgehend – immer auch um eine „Anerkennung als“, genauer um eine „**Anerkennung als Subjekt**“. Die Anerkennungsbemühung ist nicht ungerichtet, sondern bemüht sich um bestimmte Resultate, die um den **Begriff der Handlungsfähigkeit** kreisen.

Es geht um die Anerkennung von Anderen, so dass sie als handlungsfähige Subjekte in Erscheinung treten, die sich in einer ihnen entsprechenden Art und Weise in unterschiedlichen Sphären der intersubjektiven und sozialen Realität entfalten und darstellen können.

„Subjekt“ spezifiziert das Verhältnis eines Individuums zu einer sozialen Gemeinschaft. Der Ausdruck

weist auf keine Substanz hin, sondern ist vielmehr als relationaler Begriff zu verstehen, der Auskunft gibt über die (wandelbare und kontextspezifische) Position, die ein Individuum in einem sozialen Kontext einnimmt und aufgrund derer ihm bestimmte Ansprüche erwachsen. Die relationale Auffassung von Subjekt bringt es als **dynamisches und kontextgebundenes Phänomen** zur Geltung. Die Relation, die in dem Subjektbegriff zum Ausdruck kommt, zielt idealer Weise auf zweierlei: zum einen, dass das Individuum (in seinem Status als Subjekt) in unterschiedlichen Sphären der intersubjektiven und sozialen Realität sich selbst entfalten und darstellen kann; zum anderen, dass es an den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen teilnehmen kann, die zum Thema haben und regeln, welche Formen individueller oder gemeinschaftlicher Darstellung (nicht) anerkannt sind. Diese Anerkennung der Anderen als handlungsfähige Subjekte ist nicht allein darauf bezogen, individuellen Selbstbeschreibungen zu folgen, sondern zielt vor allem darauf, Strukturen zu ermöglichen, in denen Handlungsfähigkeit als Darstellung und Beteiligung in sozialen und intersubjektiven Räumen sinnvoll wird, sich bewährt und entwickeln kann.

Die Sphären der Subjektivität

Nun können drei analytische Ebenen unterschieden werden, auf denen Individuen den Subjekt-Status erfahren und praktizieren. Diese Ebenen bezeichnen gewissermaßen **Sphären der Subjektivität: die politische, soziale und personale Sphäre**. Um zu einem vollends entfaltetem Subjektstatus zu gelangen, so der idealtypische Ausgangspunkt der Überlegungen, ist es notwendig, in allen drei Sphären als Subjekt zur Kenntnis genommen und geachtet zu werden. Menschen kommt idealerweise der volle Status als Subjekt zu, wenn sie im Rahmen ihrer je relevanten sozial-räumlichen Verortung als politisches, soziales und personales Subjekt an-erkannt werden und sich selbst als Subjekte identifizieren und achten.

Verungewöhnlichung

Sobald der und die Fremde erkannt wird, findet eine Festschreibung des Fremden als fremd statt. Der auf Handlungsfähigkeit zielende Einbezug der Individuen, etwa dadurch, dass sie in ihrem politischen, sozialen und personalen Subjektstatus anerkannt werden, ist zunächst eine Vereinnahmung durch eine Realität, die vorgibt, was Anerkennung etwa mit Blick auf politische Partizipation, soziale Wohlfahrt oder individuelle Freiheit heißt. Der Prozess, der Fremde zu handlungsfähigen Subjekten macht, verlangt von ihnen, dass sie sich in jene vorherrschenden gesellschaftlichen Strukturen darstellen, einordnen, begreifen und artikulieren. Fremde, so sie anerkannt

werden wollen, müssen hierbei lernen, ihre Erfahrungen so zu kodieren, so einzuschränken und auszulegen, dass sie vernehmbar werden. Hierbei nehmen sie auf ihren zugeschriebenen Fremdheitsstatus Bezug. Der Versuch der Fremden, sich im Rahmen der bestehenden Strukturen als „Subjekt“ zu verstehen, zu artikulieren und einzubringen, reproduziert mithin genau jene Struktur, die mit und aufgrund der Kategorie des Fremden funktioniert und das Fremde erst hervorbringt.

Anerkennung des Fremden als Ansatz der einen Beitrag zur Handlungsfähigkeit von Fremden leisten möchte, trägt also zu einer Intensivierung der Unterscheidung zwischen Fremden und Nicht-Fremden bei und bekräftigt damit das machtvolle Schema, das zwischen Fremden und Nicht-Fremden unterscheidet.

Zur Illustration dieser Figur habe ich Ihnen ein Zitat aus einem Text mitgebracht, in dem sich die Autorin mit der Frage der Ausländerfeindlichkeit beschäftigt. Dort heißt es:

„Die Angriffe gegen Ausländer in unserem Land haben uns erschreckt und beschämt. Hilflos und ohnmächtig mussten wir miterleben, dass Menschen, die sich um Hilfe an uns wenden, Angst um ihre Gesundheit und um ihr Leben haben müssen.“ (Bauriedl, 1992, 156).

Dieser kurze Text verweist auf drei Operationen, die meines Erachtens nicht untypisch für den öffentlichen Diskurs in wohlmeinenden Milieus ist:

Erstens: Der Text arbeitet mit einer Unterscheidung zwischen „uns“ und „den Ausländern“. Die Unterscheidung ist Ausgangspunkt, nicht aber Gegenstand der Analyse. Damit verschleiert die Untersuchung die Bedingungen, die zu der Unterscheidung zwischen „uns“ und „den Ausländern“ führen. Diese Unterscheidung ist Voraussetzung des Textes, anders formuliert: die unthematisierte Unterscheidung zwischen Ausländern und uns konstituiert den Text.

Zweitens: Der Text wendet sich ausschließlich an Wir-Mitglieder. Andere, hier als „Ausländer“ bezeichnet, werden nicht als Leser und Leserinnen adressiert. Sie sind die Objekte unseres Interesses. Sie sind die Objekte der diesem Interesse nachfolgenden Handlungen, welche, wenn die Anderen Glück haben, bestenfalls paternalistisch und wohlmeinend sind. Die Anderen kommen in dieser Formulierung nicht als Subjekte vor, sondern als Gegenstände, mit denen sich der Text beschäftigt. Genau darin reproduziert und bestärkt der Text jene Subjekt-Objekt-Differenzierung, die das gesellschaftliche Verhältnis von Mehrheit und Minderheiten prägt. Handelnde, entscheidungsbegabte Subjekte sind Mehrheitsangehörige, Objekte der mehr oder weniger fürsorglichen Behandlung sind Minderheitenangehörige.

Drittens: Um welche subjektiven Realitäten geht es in diesem Text? Wir erkennen, dass mit der Unterscheidung zwischen „Ausländern“ und „Nicht-Ausländern“ auch zwei Realitäten geschaffen werden, die miteinander um Aufmerksamkeit konkurrieren: „Unser“ Schrecken, „unsere“ Beschämung auf der einen Seite und die Angst der „Ausländer“ auf der anderen Seite. Auch, wenn die Konkurrenz um die Besetzung des Textraumes in diesem Fall nicht entschieden ist, ist aus den unterschiedlichen Figurationen zwischen dominanten und inferioren Gruppen bekannt, dass die Vergegenständlichung und der Ausschluss der Anderen unter anderem in der Weise erfolgt, dass „wir“ uns nicht mit der Lebensrealität der Anderen auseinandersetzen, sondern mit „unserer“ Furcht davor und „unserer“ Scham darüber, dass „wir“ uns nicht mit der Lebensrealität der Anderen auseinandersetzen können. Welch infamer Luxus.

Weiterführende Fragen zum pädagogischen Handeln

Neben der **Anerkennung der Fremden ist für eine Pädagogik der Fremdheit damit die beständige Reflexion und Veränderung der Schemata bedeutsam, in denen zwischen fremd und eigen, zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterschieden wird.**

Als Resultat der bisherigen Ausführungen möchte ich an das Ende dieses Aufsatzes **drei Fragen** platzieren, die sowohl aus einer Binnensicht wie aus externer Perspektive auf je konkrete pädagogische Situationen bezogen werden können:

- In welcher Weise schließt das pädagogische Tun/der pädagogische Ort den und die als fremd bezeichneten Anderen aus?
- In welcher Weise produziert das pädagogische Tun den und die Fremde(n)?
- Wie könnte an diesem pädagogischen Ort ein kommunikativer Einbezug der Anderen und Fremden aussehen, der die Anderen nicht nötigt, sich als Andere darzustellen, und zugleich die Freiheit gewährt, sich als Andere darzustellen?

Dies heißt: es geht um eine Historisierung der fremd/nichtfremd-Unterscheidung, um eine Erkundung der Relationalität und Perspektivität von Fremdheitspraktiken und schließlich um eine Kontextualisierung von Fremdheitspraktiken.

Interessant wäre es, die Auseinandersetzung mit dem anerkennungsbezogenen und dem verungewöhnlichungsbezogenen Strang einer Pädagogik der Fremdheit an Orten und in Foren zu betreiben, die für Fremde und Nicht-Fremde zugänglich sind. Erst diese Beteiligung aller Perspektiven lässt die Wahrrschein-

lichkeit steigen, dass sich im Diskurs über die Fremden nicht wieder bloß die Perspektive der Nicht-Fremden durchsetzt.

Literatur

- Bauriedl, Thea (1992) Feindbild „Ausländer“. Zur Psychologie der Ausländerfeindlichkeit in unserer Gesellschaft. In: N. Aziz (Hg.). Fremd in einem kalten Land. Freiburg: Herder, 156.
- Beauvoir, Simone de (1968). Das andere Geschlecht. Reinbek: Rowohlt.
- Honneth, A. (1994). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Astrid Messerschmidt

Postkoloniale Kritik und das Ende der interkulturellen Versprechen

Der Begriff der *interkulturellen Bildung* transportiert das Missverständnis, es ginge in der Auseinandersetzung mit globalen Migrationsprozessen und -folgen um kulturelle Probleme. Darüber wird die Frage nach den sozialen Verhältnissen der Einwanderungsgesellschaft einerseits und nach den Auffassungen über nationale Zugehörigkeit andererseits vernachlässigt. Wer kann unter welchen Umständen als StaatsbürgerIn im Einwanderungsland leben? Während die Frage nach sozialer Gleichheit und citizenship unter den Bedingungen der Globalisierung immer drängender wird, steht der Umgang mit der Idee des Interkulturellen in der Gefahr, Konfliktlagen zu entpolitisieren. Interkulturelle Theorie und Praxis kann herrschaftsleugnend sein. Sie kann der Beschwichtigung dienen und in jener Sackgasse landen, vor der schon während der Abwendung von der „Ausländerpädagogik“ gewarnt wurde.

Voraus-Setzungen interkultureller Pädagogik

Konzeptionen interkultureller Pädagogik enthalten bereits eine Kritik an vorangegangenen Grundannahmen, die unter der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ firmierten.¹ Die ArbeitsmigrantInnen und ihre Kinder wurden darin als Problemgruppe konstituiert, denen besondere sozialpädagogische Hilfen zur Eingliederung geboten werden sollten. Dabei rückte die kulturelle Differenz immer mehr in den Blickpunkt der Problemfeststellung. Die Herkunft aus anderen kulturellen Zusammenhängen wurde als Ursache für Identitätskonflikte im Aufnahmeland angesehen (vgl. Kiesel 1996, 84). Zielgruppe waren die ausländischen Kinder und Jugendlichen und Zielperspektive deren Integration in die Aufnahmegesellschaft. Aus der Kritik dieses kompensatorischen Ansatzes gingen Konzeptionen interkultureller Pädagogik hervor, in denen es zu einer Ausweitung der Zielgruppe und einer Ver-

schiebung der Zielperspektive kam: Verändern und integrieren sollten sich nicht nur die jungen MigrantInnen, sondern auch die Angehörigen der Aufnahmegesellschaft. Im Zentrum stand nun die Verständigung zwischen diesen beiden Gruppen. Implizite Voraussetzung interkultureller Pädagogik ist die Zuschreibung von Fremdheit. Die Wahrnehmung von MigrantInnen als Fremde ist eine soziale Praxis, die aus den gesellschaftlich anerkannten Standards von Normalität hervorgeht. Weil Differenz als Fremdheit bestimmt wird, ist Interkulturalität integrativ und soll eben diese Fremdheit überbrücken. Tendenziell zielt sie auf die Auflösung der Fremdheit. Die Binarität von Eigenem und Fremdem ist auf einer hierarchischen Skala angesiedelt, auf der das Eigene den normativen Bezugspunkt der Integration abgibt.

Interkulturelle Pädagogik enthält implizit vorausgesetzte gesellschaftliche Standards von Nichtfremdheit oder Zugehörigkeit. In diesen stecken Machtdifferenzen, die aber im mainstream der Konzeptionen interkultureller Pädagogiken nicht thematisiert werden. Stattdessen zeigen sich normative Forderungen wie kommunikatives Einverständnis, wechselseitige Anerkennung und Verstehen. Hinter diesen Zielsetzungen stehen Auffassungen über die Ursachen von Konflikten in den westlichen Einwanderungsgesellschaften. Innerhalb der Zuschreibung von Fremdheit wird kulturelle Differenz verankert, an der sich dann, so die Annahme, Konflikte entzünden, die durch wechselseitiges Kennenlernen und Verstehen zu überwinden wären. Die Erfahrung von Fremdheit ist also erst das Produkt interkultureller pädagogischer Theorie, die sich damit ihr Klientel schafft. In ihr ist durchaus der Gedanke enthalten, dass auch die einheimischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft Fremdheit erfahren und Kulturkonflikte zu bearbeiten haben. Beide Seiten bleiben aber in ihrer als kohärent angesehenen Kultur gefangen. Zwischen sie tritt eine Verständigung, die eine Art Befriedung zum