

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

Ergebnis haben soll. Dabei werden die politischen, rechtlichen und ökonomischen Ursachen von Konflikten in Einwanderungsgesellschaften ausgeblendet. Die Erfahrung von Diskriminierung, die bestimmte MigrantInnen² machen und die immer mit ökonomischen Ungleichheiten zu tun haben, sind in Konzepten interkultureller Pädagogik weitgehend verdeckt.

Die Konzentration auf ein wechselseitig zu erreichendes Verstehen ist charakteristisch für ein Verhältnis zu anderen, in dem das Verstehen zur Voraussetzung für die Akzeptanz dieser „Fremden“ wird. Implizit wird vorausgesetzt, dass nur unter der Bedingung des Verstehens ein Zusammenleben möglich ist. In postkolonialer Perspektive wird genau diese Verstehenshaltung für die Entwicklung interkultureller Beziehungen fragwürdig. Eine Programmatik des Verstehens produziert andauernd jene Fremdheiten, die sie zu überwinden vorgibt. Wer soll überhaupt verstanden werden und um wen geht es im aktuellen Diskurs um die multikulturelle Gesellschaft?

Auf Verständigung und Verstehen zwischen zwei durch kulturelle und herkunftsbezogene Differenz unterschiedene Gruppen zu setzen, konstruiert die Beziehungen zwischen den Gruppen der Einheimischen und der Eingewanderten als kulturelle und verkennet die Dynamik der Einwanderung im Generationenwechsel. Ein solcher Ansatz von Interkulturalität verkennet die sozialen und ökonomischen Fragen und reflektiert nicht die Tatsache des Bleibens. Die zweite und dritte Generation der Nachkommen von MigrantInnen ist mit ganz anderen Problemen konfrontiert als mit kultureller Differenz und Fremdheit. Sie sind schon in dieser Gesellschaft sozialisiert, haben hier ihre Geschichte, werden aber dauernd mit der Unterstellung kultureller Fremdheit konfrontiert und damit immer wieder auf die Herkunft ihrer Vorfahren verwiesen.³ Sie stellen das ethnische Projekt gesellschaftlicher Zugehörigkeit in Frage und fordern eine Neudefinition dieser Zugehörigkeit heraus. Von der Präsenz der Folgegenerationen im Land gebliebener Einwanderer gehen die Irritationen aus, die das Ungenügen an der Idee interkultureller Lernprozesse demonstrieren. Als eine mögliche Reaktion auf dieses Ungenügen schlage ich vor, aufmerksamer zu werden für die Impulse, die von TheoretikerInnen der „postcolonial studies“ ausgehen. Zwar enthalten die theoretischen Reflexionen und programmatischen Konzeptionen interkultureller Pädagogik bereits eine Kritik an den Prämissen und Praktiken der Ausländerpädagogik. Doch bleibt diese Kritik in der Fixierung auf kulturelle Differenz stecken. Postkoloniale Kritikperspektiven provozieren insofern eine Selbstkritik interkultureller Pädagogiken. Es kommt zu einer Revision deren kritischen Potenzials.

Kennzeichen postkolonialer Kritik

Wird die Ordnung der westlichen Gesellschaften als eine postkoloniale betrachtet, kommt es zu einem Blickwechsel. Unter postkolonialer Perspektive wird sichtbar, dass die Normen der westlichen Gesellschaften auf der kolonialen Erfahrung aufbauen. Sie fußen auf der Unterwerfung von Regionen der Welt, in denen die Menschen lebten, die als fremd angesehen wurden und deren Präsenz in den westlichen Ländern der nachkolonialen Epoche die zugeschriebene Fremdheit der Kolonisierten in einer anderen Konstellation wieder ins das gesellschaftliche Gefüge einbringt. Mit der Kennzeichnung unserer globalen gesellschaftlichen Verhältnisse als postkoloniale wird ein Einspruch formuliert gegen das Vergessen der Voraussetzungen, die zur gegenwärtigen Globalisierung geführt haben, gegen das Verschweigen der Perspektiven und Geschichten einer globalen Kultur, die genau wegen dieses Verschweigens eine hegemoniale Form angenommen hat. Es handelt sich also um eine Intervention in die dominanten Diskurse, Auffassungen und Praktiken. Postkoloniale Kritik wendet sich gegen die Entthematisierung kolonialer Beziehungen. Dies verändert insbesondere den deutschen Diskurs um Migration und Interkulturalität, da hier bis heute das koloniale Erbe verleugnet oder nur als Randnotiz in der Geschichte der Nation aufgefasst wird. Dass aber unsere Bilder vom sogenannten Anderen durch diese koloniale Vorgeschichte geprägt sind, kann nur dann zum Gegenstand der Bearbeitung werden, wenn der koloniale Subtext gegenwärtiger Migrationspolitiken lesbar wird. Aus der Gegenwart der globalen Migrationen und internationalen Verbindungen heraus wird die Reproduktion kolonialer Beziehungen zum Zentrum für Theoriebildung, Kritik und Engagement. Insofern kennzeichnet das Partikel „post“ hier kein Danach in einem chronologischen Sinn, sondern weist darauf hin, dass die gegenwärtigen Verhältnisse von den vergangenen kolonialen überlagert sind, ohne zu behaupten, wir lebten weiterhin in einem kolonialen Zeitalter.

Homi K. Bhabha definiert postkoloniale Kritik folgendermaßen: „Postkoloniale Kritik zeugt von den ungleichmäßigen Kräften kultureller Repräsentation (...). Postkoloniale Perspektiven entspringen dem Kolonialerbe der Dritten Welt ebenso wie den Diskursen der „Minderheiten“ (...). Sie intervenieren in jene Diskurse der Moderne, die der ungleichen Entwicklung und den verschiedenen, vielfach unterprivilegierten Geschichten von Nationen, Rassen, Gemeinschaften und Völkern den Anschein hegemonialer Normalität zu verleihen suchen“ (Bhabha 1996, 345).⁴ Bhabha verortet die Postkoloniale Kritik in einer Zeitstruktur,

die nicht der Vorstellung eines kontinuierlichen Fortschritts folgt. Die Präsenz von MigrantInnen aus den vormalig kolonialisierten Regionen der Welt in den westlichen Metropolen signalisiert, dass Geschichte diskontinuierlich verläuft. Die Vergangenheit ragt in die Gegenwart der globalisierten Metropolen hinein, und in dieser Gegenwart tauchen diejenigen auf, die aus dem Sichtfeld des westlichen Fortschrittskonzepts verschwunden waren. Der postkoloniale Zustand bezeichnet einen geschichtlichen Augenblick, in dem die aus der westlichen Gemeinschaft ausgeschlossenen Kolonisierten in dieser wieder auftauchen und ihre Zugehörigkeit beanspruchen. Durch sie zeigt sich das Reale der Kultur, das verstörende Moment imaginärer Kultur, von der angenommen wurde, sie sei ganz und bestünde aus den Eigenschaften des Eigenen. Kulturelle Identität, wie sie in den westlichen Gesellschaften hervorgerufen und eingesetzt wird, ist imaginär, es gab sie nie, da sie immer nur aus der Differenz zu anderen erwuchs, die unterworfen, abgewertet, dämonisiert oder exotisiert wurden. Das Reale dieser Identität ist ihre Verkettung mit der kolonialen Geschichte.

Die Gegenwärtigkeit von Minderheiten, die aus den kolonial geprägten Konstruktionen von „Anderen“ und „Fremden“ gebildet werden, erinnert an die Geschichte der kolonialen Weltordnung. Diese Minderheiten zeigen die Brüchigkeit von Gesellschaften an, die sich als demokratisch, spätbürgerlich und spätkapitalistisch beschreiben und damit nie ihre ganze Geschichte erzählen, die Geschichte ihrer Kultur, die aus einem kolonialen Gewebe geknüpft ist. Innerhalb der westlichen Moderne zeigt sich eine „koloniale Gegenmoderne“ (Bhabha 1996, 347), die das westliche Selbstverständnis und seine Geschichtsschreibung fragwürdig werden lässt. Der transnationale Kapitalismus erzeugt Arbeitsmigrationen gigantischen Ausmaßes. Jene Wanderarbeiter, die zwischen kulturellen und nationalen Grenzen hin und her wechseln, bilden die wirtschaftliche und politische Diaspora unserer Zeit.⁵ Unter den Bedingungen kultureller Entortung und sozialer Diskriminierung werden sie zu Zeugen der Geschichte. In postkolonialer Perspektive entwickeln gerade sie die Fähigkeit zu machtaneigendem Handeln (agency of empowerment) (vgl. Bhabha 2000, 12). Aus den Objekten neokolonialer Ökonomien und Politiken werden Akteure widerständiger Praktiken, die bestehende kulturelle Ordnungsmuster und Dominanzverhältnisse fragwürdig werden lassen. Postkoloniale Kritik provoziert einen Perspektivenwechsel in Theorie und Praxis in-

terkultureller Bildung. Für die Erwachsenenbildung sollte dieser Perspektivenwechsel konzeptionsleitend werden.

Anmerkungen

- ¹ „Die Erziehungswissenschaft lenkte erst in den 70er Jahren ihr Augenmerk auf die sich durch den Zuzug von ausländischen Familien verändernde Bildungslandschaft. Da die Kinder der ArbeitsmigrantInnen der Schulpflicht unterliegen, gerieten bald die fehlenden institutionellen und bildungspolitischen Voraussetzungen zur Eingliederung der ausländischen Schülerinnen sowie die professionellen Mängel des Lehrpersonals in den Blick und wurden öffentlich thematisiert“ (Kiesel, 1996, 75).
- ² Hier sind in besonderer Weise Einwanderer aus den entkolonialisierten Ländern der „Dritten Welt“ zu nennen, deren sozialer und rechtlicher Status in den westlichen Ländern häufig prekär ist. Sie machen immer erneut Erfahrungen der Marginalisierung, die auf ihre Herkunft zurückzuführen sind. An ihrer Herkunft wird eine Differenz festgemacht, die häufig von rassistischen Markierungen ausgeht. Das Phantasma der Rasse bildet nach wie vor einen Brennpunkt von Diskriminierung und Gewalt.
- ³ „Wenn man mich fragt, wo ich herkomme, antworte ich: ‚Aus Kassel.‘ Manche Leute glauben, dass in dieser Auskunft ein Versuch steckt, witzig zu sein. Andere vermuten darin eine Abwehr. Sie halten für möglich, dass ich mich von ihrer Frage belästigt fühlen könnte. Die Wahrheit ist einfacher: Ich komme tatsächlich aus Kassel, und das hat für mich mehr Gewicht als die Tatsache, dass mein leiblicher Vater kein Deutscher wahr“ (Jamal Tuschick: Vaterländer, in: Frankfurter Rundschau, Magazin vom 14.7.2001, 17).
- ⁴ Vgl. auch die Definition von Kien Nghi Ha für den postkolonialen Diskurs: „In diesem Diskurs werden aus den Perspektiven der Marginalisierten in den Zentren und den Kolonisierten in den Peripherien Geschichten, Kulturen und Identitäten rekonstruiert und für die Vision der Grenzüberschreitung und Hybridisierung geöffnet“ (Ha, 1999, 14, Hervorh. vom Autor).
- ⁵ Für Bhabha ist dies die Realisation der „Jetztzeit“ im Geschichtsverständnis Walter Benjamins – „der Augenblick, der aus dem Kontinuum der Geschichte herausgesprengt wurde“ (Bhabha, 2000, 12).

Literatur

- Bhabha, Homi K. (1996): Postkoloniale Kritik. Vom Überleben der Kultur. In: *Das Argument*, 38. Jg., Nr. 215, Heft 3/1996, 345–359
- Bhabha, Homi K. (1997): Die Frage der Identität. In: Elisabeth Bronfen, Benjamin Marius, Therese Steffen (Hg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg, 97–122
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen
- Ha, Kien Nghi (1999): *Ethnizität und Migration*. Münster
- Kiesel, Doron (1996): *Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt
- Scherr, Albert (1999): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik. In: Doron Kiesel, Astrid Messerschmidt, Albert Scherr (Hg.): *Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat*. Frankfurt, 49–65