

Dietmar Larcher, Elke Renner, Grete Anzengruber,  
Susanne Pirstinger

## **Grenzen der Vielfalt?**

**Globalisierung – Regionalisierung – Ethnisierung**

Das **schulheft** kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive  
Versand öS 280,-. Für Deutschland und die Schweiz: DM 40,-/sFr 40,-.  
Für Auslandsabos: Versandkosten extra.

**Preis dieser Einzelnummer:** S 150,- zuzüglich Versandkosten bzw.  
DM 22,-/sFr 22,-, Versandkosten extra.

Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des **schulheft** kostet  
öS 500,-/DM 70,-/sFr 70,-.

Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens  
10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

**Redaktion:** Dietmar Larcher, Elke Renner, Grete Anzengruber, Susanne  
Pirstinger

**Umschlaggestaltung:** Josef Seiter

**Layout:** Peter Sachartschenko

**ISBN Nr.** 3-901655-12-3

#### **Impressum:**

Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der **schulhefte**,  
1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.

e-mail: seiter.anzengruber@online.edvg.co.at. Fax: +43-1/408 67 07-77

Verlags- und Herstellungsort: Wien.

Hersteller: REMAprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35

**Vertrieb:** Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14-16

Tel. und Fax: +43-1/408 11 20

#### **HerausgeberInnen:**

Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Anton Hajek, Norbert Kutalek,  
Heidrun Pirschner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef  
Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes  
Zuber.

#### **Offenlegung** laut § 25 Mediengesetz

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des **schulheft**. Der Verein der  
Förderer der **Schulhefte** ist zu 100% Eigentümer des **schulheft**.

Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der **schulhefte**:

Susanne Pirstinger, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner,  
Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs-  
und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

## INHALT

**Vorwort** ..... 5

### **Neue Wahrnehmungen – veränderte Machtverhältnisse**

Dietmar Larcher

**Herminator, Terminator**

**und andere Produkte der Glokalisierung** ..... 7

Anton Pelinka:

**Ethnische Abrüstung** ..... 22

Zum Versuch transethnischer Solidarität

Christoph Butterwegge:

**MigrantInnen und Rassismus in den Massenmedien** ..... 33

Brigitte Busch

**http://www.heimatgefuehl.com?** ..... 45

Peter Gstettner

**Die Grenzen der Festung begrenzen unsere Zukunft** ..... 55

Die multikulturelle Gesellschaft zwingt uns, Europa neu zu denken.

Siegfried Baur

**Heimat als Kultur der Mehrheit** ..... 66

Joe Berghold

**„...den Wert der anderen anerkennen...“** ..... 75

Ein unpräntiöser Fall von interkultureller Annäherung mit

Beispielwert im Zeitalter der Globalisierung und „Balkanisierung“

Mariola Egger

**Willkommen im Schengenland-Österreich!** ..... 88

### **Didaktisches zum Thema**

Georg Gombos

**Von Nachbarn und anderen Fremden** ..... 93

Zur Wahrnehmung des Anderen in der multikulturellen

Gesellschaft

Irma von Guggenberg

**INCONTRI/Begegnungen** ..... 113

Begegnungspädagogik und Schulentwicklung in Südtirol

Edwin Hoffman & Elisabeth Jaksche	
<b>Über die Grenze von Ethnizität hinaus</b> .....	125
Vergiss, dass ich „Türkin“ bin. Vergiss niemals, dass ich auch „Türkin“ bin.	
Interview mit Susanne Pirstinger	
<b>Probleme und Möglichkeiten multikulturellen Unterrichtens im Pflichtschulbereich</b> .....	138
LehrerInnenteam des bfi	
<b>Team-Teaching und Interkulturelles Lernen an den Schulen des bfi Wien (HAK und HAS) – ein Versuch</b> .....	142
Franz M. Wimmer	
<b>Was will Interkulturelle Philosophie?</b> .....	150

### **Buchbesprechungen**

Baur S./v. Guggenberg I./Larcher D.	
<b>Zwischen Herkunft und Zukunft</b> .....	165
Elisabeth Jaksche	
<b>Pädagogische Reflexe auf die multikulturelle Gesellschaft in Österreich</b> .....	166
Christoph Butterwegge/Rudolf Hickel/Ralf Ptak	
<b>Sozialstaat und neoliberale Hegemonie</b> .....	168
Joe Berghold	
<b>Italien-Austria: Von der Erbfeindschaft zur europäischen Öffnung</b> .....	169

### **Weiterführende Literatur**

Publikationen des BMUK .....	170
Medienverzeichnis .....	173

### **Initiativen**

Initiative Minderheiten .....	174
Plattform der MuttersprachenlehrerInnen .....	174
Isotopia .....	176
Alpha & Beta .....	177
AutorInnen .....	178

## **Vorwort**

**Globalisierung**, der Schlachtruf des Unternehmerlagers, bedeutet in Wahrheit nichts anderes als einen Angriff auf soziale Sicherheit, d.h. auf eine Umverteilung von unten nach oben. Da die Politik dieser Strukturveränderung nicht gegensteuert, sondern diese Spaltungsprozesse noch fördert, sind Polarisierung und Entsolidarisierung in der Gesellschaft die Folgen. Verschleiert wird diese Entwicklung durch Ideologien, die anachronistische Gruppenzugehörigkeiten anbieten, alte Feindbilder schüren bzw. neue suchen.

**Ethnisierungsprozesse** und **regionaler Standortchauvinismus** drohen multikulturelle Entwicklungen und Solidarisierung zu verdrängen. Ehemals extrem rechte Vorstellungen werden als modernisierte, medialisierte Sichtweisen von der politischen Mitte übernommen.

Für das Bildungs- und Schulwesen besteht die Gefahr, voll in dieses Konzept eingebunden zu werden. Umso wichtiger ist es, im Sinne einer politischen kulturellen Bildung, die sich demokratischen Verhältnissen und einem echten Solidaritätsbegriff verpflichtet fühlt, diese Tendenzen aufzuzeigen und ihnen wirksam entgegenzutreten.

Geübte Zugangsweisen und Praktiken auch durchaus Engagierter im Bildungsbereich können diesen Problemen nicht mehr gerecht werden. Bisher wurde Multikulturalität im wesentlichen als bewältigbare Integrationspolitik gesehen, manchmal auch in exotisierender Weise. Mit dem zunehmenden Verlust sozialer Sicherheit sind Migration, „neue Nachbarn“ und „Fremde“ einer neuen gesellschaftlichen Bewertung ausgesetzt. Kennenlernprozesse werden notwendig, die bei den vielschichtigen Sozialisationsfaktoren der Menschen ansetzen und die auch die eigene „Identität“ reflektieren und deren Komplexität erfassen müssen. Nur so kann eigene und andere Fremdheit vertraut werden.

Den Problemen können wir uns stellen, Rezepte werden uns nicht in die Hände gegeben.

Die Artikel dieses schulheftes wollen zu der Auseinandersetzung mit diesen Themen einen Beitrag leisten. Verschiedene Aspekte werden berücksichtigt: gesellschaftliche, wirtschaftliche Entwicklungen und deren mediale Darstellung werden analysiert, konkrete Erfahrungen aufgezeigt und didaktische Umsetzungsmöglichkeiten exemplarisch beschrieben. Hinweise auf Literatur und Initiativen sollen zur weiteren Beschäftigung mit der Problematik anregen.

## NEUE WAHRNEHMUNGEN – VERÄNDERTE MACHTVERHÄLTNISSE

Dietmar Larcher

### Herminator, Terminator und andere Produkte der Glokalisierung

*Ein Gespenst geht um in Europa – das Gespenst der Globalisierung. Nicht nur in Europa geht es um, sondern überall auf der Welt, nicht nur der realen, sondern auch der virtuellen.*

„Die Globalisierung macht vor unserem Dorf nicht halt, liebe Freunde! Daher müssen wir gerüstet sein und zusammenhalten in unserem geliebten Bayern“, sagt der Bürgermeister von Kogelreith/Oberbayern bei seiner Wahlrede am Wirtshaustisch zu seinen biertrinkenden Untertanen, die ihm beifällig zunicken. Dass alle eine folkloristische Tracht, eine Art Disneyland-Bayern-Klamotten tragen, muß nicht eigens erwähnt werden, es versteht sich bei solchen Anlässen von selbst. Wir befinden uns in der Sonntagabendserie „Der Bulle von Tölz“, Titel der Folge „Eine Hand wäscht die andere.“ Gleich wird ein bebrillter Stadtmensch auftauchen, Student der Psychologie, Politologie und anderer artfremder Künste, um die Bürgermeisterrede mit lästigen Zwischenfragen zu stören. Dazu wird er nicht lange Gelegenheit haben, weil er sehr bald von sechs strammen Mannsbildern (ohne Brillen) nach allen Regeln der einschlägigen schönen Kunst des Wirtshausraufens regelrecht abmontiert („dekonstruiert“, würde Derrida sagen) worden sein wird. Das alles wird ihm nicht gut getan haben, dem entfremdeten Fremden mit den Brillen, denn eine Stunde später wird er schon eine Weile tot gewesen sein, Opfer eines bayrischen Reinigungsrituals. Auch in Zeiten der Globalisierung. Jetzt erst recht!

Warum Bayern? Warum, wenn schon Bayern, nicht das authentische, sondern das Fernsehserienbayern?

Bayern ist überall. Im südlichen Burgenland, in der Provinz Zhejiang im südlichen China, auf der kleinen Ile Ste Marie östlich von Madagaskar, im Hafenviertel von Liverpool. Es ist die kleine Heimat, die von den Strömen des Finanzkapitals entwurzelt zu werden droht oder hofft, endlich aus dem Sumpf der Depression herausgespült zu werden. Zumeist will man beides zugleich, sich einigeln und die Chance nützen, die Tracht der Eingeborenen tragen samt Gamsbart und/oder Federschmuck und im McDonald's Hamburger konsumieren, fürchten und hoffen zugleich, „*Angstlust und Regression*“ in einem (so hieß in weiser Vorausschau ein Kultbuch der 68er).

Angstlust und Regression sind die dominierenden Gefühle, in Bayern, in Zhejiang und sonstwo. Auch bei uns in St. Thomas am Blasenstein, in Mittertrixen und in Wien, Kaisermühlen. Angstlust und Regression werden in den Massenmedien symbolisch inszeniert, wir können sie bearbeiten, wenn wir uns mit dem Herminator und dem Terminator identifizieren, wenn wir mit dem einen die eisigen Steilhänge in die gefährliche Tiefe hinunterrasen, um am Ende doch erhoben zu sein; wenn wir mit dem anderen in die Hölle hinabsteigen, um am Ende mit ihm Auferstehung zu feiern<sup>1</sup>. Kein Wunder, dass beide so unerhört populär sind. (Dass die Psychoanalyse solcherlei Bearbeitung als „Schiefheilung“ bezeichnet, sei nur nebenbei erwähnt.)

Bleibt die zweite Frage: Warum TV statt Realität?

Weil es die Realität nicht mehr gibt, um mit *Baudrillard* zu sprechen (vgl. dazu vor allem seinen berühmten Essay „*Die Agonie des Realen*“, Baudrillard 1978). Das Fernsehen ist und schafft in der postmodernen Welt die Wahrheit. „Auflösung des Fernsehens im Leben, Auflösung des Lebens im Fernsehen – eine nicht mehr zu unterscheidende, chemische Lösung...“ (Baudrillard 1978, S. 49) In dieser Welt des „Hyperrealen“ (natürlich wieder Baudrillard), die das Reale und das Fiktive zugleich ablöst, findet unser Leben statt. Das Fernsehen ist für Baudrillard nicht bloß popular culture im Gegensatz zu Hochkultur, es ist eine neue Kategorie, in der wir unser Leben simulieren. Es ist, wie es ist, weder wahr noch falsch, eben eine Simulation des Lebens, das es nicht (mehr) wirklich gibt. Unterstellt wird also, Simula-

tion und Wirklichkeit seien eins, weder Fisch noch Fleisch, das einzige, worauf wir uns noch beziehen könnten, sei unsere „hyperreale“ Lebenswelt. Wenn dem so sein sollte, dann läge es nahe, dass alles, was sich auf dem Bildschirm abspielt, für uns wichtig ist. Wenn dort der Schlüsselbegriff „Globalisierung“ heißt, wiegt das schwer: Sonntag abends zur Hauptsendezeit wird Globalisierung zum Thema, nicht im Bildungsfernsehen, sondern im Unterhaltungsprogramm. Wir werden in diese Globalisierung eingeschrieben oder sie schreibt sich uns ein. Sie erzeugt die Globalisierung und zugleich damit unser dazugehöriges Bewußtsein als globalisierte Menschen. Die Welt, wie Baudrillard sie sieht...

Doch es geht auch ohne Baudrillard. Wenn man den (in diesem Fall zumeist US-amerikanischen) Cultural Studies folgt, für die Media Studies ein zentrales Anliegen ist (vgl. etwa die ausgezeichnete Einführung in CS von Lutter/Reisenleitner 1998, hier S. 42 f.), kommt man zu nicht allzu anderen Überlegungen. Sie fragen auch nach der Konstruktion scheinbar naturgegebener Kategorien, vor allem nach der Konstruktion von Rasse, Ethnie und Geschlecht durch die Massenmedien, sowie nach der „Wirkung dieser Konstrukte auf soziale Normen, Verhaltensweisen und die Konstitution von Identitäten.“ (a.a.O., S. 43) Legt man das auf unsere oberbayrischen Biertischpolitiker um, heißt es im konkreten Fall: Sie (nicht die gamsbarttragenden Politiker, sondern die Medien) produzieren die Globalisierung in den Köpfen der Menschen.

Globalisierung ist der programmatische Titel einer großen Erzählung. Ein anderer Meisterdenker der Postmoderne, Lyotard, hat zwar das Ende der großen Erzählungen, der Metaerzählungen (er meint damit vor allem die Welterklärungen von Hegel, Marx, Freud) verkündet und damit die Postmoderne eingeläutet, in der es nur mehr die unzähligen kleinen Erzählungen gibt. Aber das ist auch schon zwanzig Jahre her. Nun muß wieder eine große Metaerzählung für alles herhalten: eben jene von der Globalisierung. So wie man in den siebziger Jahren kein sozialwissenschaftliches Referat halten durfte, ohne den Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit als Ursache aller Probleme

in der Welt zu geißeln, geht ein Vierteljahrhundert später gar nichts mehr ohne Referenz vor der neuen großen Erzählung, die unerwartet rasch das postmoderne Vergnügen an den vielen kleinen Erzählungen zu Ende gebracht hat. Also wird auch dieser Text an der großen Masterstory weiterschreiben, wenn auch nur als kleine Fußnote.

Wovon erzählt diese neue Metaerzählung? Welche virtuelle Realität (oder Hyperrealität) wird da konstruiert? Was ist es nun wirklich, dieses Gespenst der Globalisierung?

Barber beschreibt diese Globalisierung als eine weltumspannende Dynamik, die von vier Imperativen gesteuert ist: einem Markt-Imperativ, einem Ressourcen-Imperativ, einem Informations- und Technologie-Imperativ und einem ökologischen Imperativ:

*„In Europa, Asien und beiden Amerika haben die Märkte die nationale Souveränität bereits ausgehöhlt und einer neuen Weltkultur ins Leben verholten, die von internationalen Banken, Handelsverbänden, transnationalen Lobbies wie der OPEC, Weltagenturen wie CNN und BBC und multinationalen Konzernen geprägt wird. Fabriken und Werkstätten sind irgendwo auf souveränem Territorium angesiedelt, unter der Aufsicht und potentiellen Regulierung durch Nationalstaaten; aber Währungsmärkte und das Internet existieren überall, wenn auch an keinem besonderen Ort. Und obwohl sie weder gemeinsame Interessen noch ein herrschendes Recht hervorbringen, verlangen gemeinsame Märkte nicht nur eine gemeinsame Währung, sondern auch eine gemeinsame Sprache (Englisch). Darüber hinaus schaffen sie gemeinsame Verhaltensweisen, wie kosmopolitisches Stadtleben sie überall erzeugt. Piloten internationaler Fluglinien, Computerprogrammierer, Filmregisseure, internationale Bankiers, Medienfachleute, Ölsucher, Unterhaltungsgrößen, Umweltexperten, Filmproduzenten, Demographen, Professoren, Anwälte, Sportler – das ist die neue Gattung der Männer und Frauen, für deren Arbeitsidentität Religion, Kultur und ethnische Nationalität nur noch von nachgeordneter Bedeutung sind.“* (Barber 1997, S. 4)

Vor allem wurde durch den „Prozeß der Globalisierung von Finanzmärkten und Kapitalströmen, Verbrauchermärkten, Informations- und Kommunikationsinfrastrukturen sowie Dienstlei-

stungen – von militärischen High-Tech-Sicherheitsprogrammen ganz zu schweigen – (...) die Bedeutung des Wettbewerbs von einem Mittel und einem spezifischen Modus wirtschaftlichen Handelns zu einer Ideologie (...) und zu einem aggressiv verfolgten Ziel des Überlebens und des Hegemoniestrebens“. (Gruppe von Lissabon 1997, S. 17).

Doch gehen wir's historisch an. Da gibt es die Theoriefraktion, die uns sagt, dass es sich bei dem als „Globalisierung“ bezeichneten Phänomen nur um alten Wein in neuen Schläuchen handelt, dass es sowas schon immer oder doch schon seit Jahrhunderten, seit den Merchant Adventurers gegeben hat. Immanuel Wallerstein versucht in seiner „Weltsystemtheorie“ eine Dekonstruktion der gängigen sozialwissenschaftlichen Kategorien und Denkweisen<sup>2</sup>, um auf der Basis von Marx und Braudel eine langfristige Analyse der historischen Systeme zu entwerfen. Er entwickelt ein Zentrum/Peripherie/Semiperipherie-Modell (vgl. dazu Wallerstein 1980 und Wallerstein 1989), dessen Gültigkeit er um ca. 1500 beginnen und bis zur Gegenwart dauern läßt.

Wallerstein faßt in einem seiner Texte seine „große Erzählung“ folgendermaßen kurz zusammen: *„Ungefähr um 1500 ereignete sich etwas Merkwürdiges, für das es meiner Meinung nach bis jetzt noch keine ausreichende Erklärung gibt. Die relative Stärke der Weltwirtschaftsform und der Weltimperiumsform wurde umgedreht. Das heißt, dass eine bestimmte Weltwirtschaft – die sich zu diesem Zeitpunkt in einem großen Bereich Europas etabliert hatte – sich als weniger anfällig erwies. Sie überlebte und war deshalb in der Lage, als Rahmen für die volle Entfaltung einer kapitalistischen Produktionsweise zu dienen, die eine Weltwirtschaftsform benötigte und die nur innerhalb dieser existieren konnte. Sobald diese kapitalistische Weltwirtschaft sich erst einmal gefestigt hatte, expandierte sie räumlich aufgrund der Logik ihrer inneren Prozesse und absorbierte die sie umgebenden Weltimperien (zum Beispiel das russische Reich, das osmanische Reich, das Mogulreich und das chinesische Reich) und ebenso natürlich die Minisysteme in ihrer Umgebung. Außerdem schien der Expansionsprozeß, anders als es vorher mit den Weltimperien gewesen war, keine eingebauten räumlichen Grenzen zu besitzen. Am Ende des 19. Jahrhunderts hatte sich die kapitalistische Weltwirtschaft so ausge-*

*dehnt, dass sie den gesamten Planeten erfasst hatte und, wie es scheint, alle anderen bestehenden historischen Systeme absorbierte. Es gab also zum ersten Mal in der Geschichte des Planeten nur ein historisches System auf dem Planeten.“ (Wallerstein 1995, S. 275)*

Soweit die Grundannahme, auf der sich bei ihm alles weitere aufbaut, was er in seinem umfangreichen Gesamtwerk entfaltet. Mit diesem Modell gewinnt er Erklärungsansätze für aktuelle Phänomene der weltweiten gesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere der Globalisierung bei gleichzeitig stattfindenden Gemetzeln, Bürgerkriegen, ethnischen Säuberungen. Er stellt fest dass die westliche Welt der reichen Industriestaaten, in seiner Diktion das „kapitalistische Zentrum“, mit geradezu atemberaubender Geschwindigkeit ein supranationales Staatengefüge entwirft, während es rund um das kapitalistische Zentrum zu gewaltsam ausgetragenen Renationalisierungen und Desintegrationsprozessen kommt. Wallerstein erklärt diese widersprüchliche Entwicklung aus der Geschichte, die er als eine Geschichte der kapitalistischen Integration der peripheren Gesellschaften rekonstruiert. Dem Nationalstaat kam dieser Theorie zufolge in der Entstehung des kapitalistischen Weltsystems eine janusköpfige Rolle zu: Einerseits hatte er eine Schutzfunktion im Hinblick auf ökonomische Einflusssphären (es war die beherrschende Vorstellung der nationalstaatlich geprägten Zeit, dass sich jede Nation zur Sicherung ihres Wohlstandes einen möglichst großen Anteil an der ökonomischen Beherrschung der Erde sichern müsse), andererseits war er ein Expansionshindernis für das Kapital mit seinem transnationalen Expansionsdrang. Dieser Widerspruch führte laut Wallerstein zu den zwei Weltkriegen.

Doch seither, so stellt er fest, ist eine Pazifizierung des kapitalistischen Weltzentrums versucht worden, die weitgehend Erfolg hat. Dies geschah und geschieht durch das Herstellen einer Kongruenz zwischen Staatsgewalt, Staatsterritorium, Staatsvolk und der kapitalistischen Einflussszone. Der europäische Einigungsprozeß, aber auch die Schaffung des nordamerikanischen Wirtschaftsraumes hängen, Wallerstein zufolge, aufs engste mit dieser Übereinkunft der herrschenden Eliten zusammen, die

machtpolitischen und ökonomischen Erweiterungen ihres Einflusgebietes gemeinsam zu erzielen. Zwischen diesem Zentrum, bestehend aus Nordamerika, Europa und Japan, und der Peripherie, also der Dritten Welt, befinden sich wirtschaftlich prosperierende Schwellenländer, die als Pufferzone rings um die reichen Industrienationen fungieren und diese vom Konflikt mit der Dritten Welt abschirmen. Diese Länder der Semiperipherie streben alle danach, sich dem kapitalistischen Zentrum anzuschließen, was sie in heftige Konkurrenzkämpfe untereinander verwickelt. Außerdem sind sie bemüht, ihre wirtschaftlich schwachen peripheren Regionen abzustoßen. Beides führt in Wallersteins Interpretation der Weltereignisse zu einem Wiederaufleben des radikalen Ethno-Nationalismus, der im Zeitraffer die disaströsen Prozesse des europäischen Nationenbaus wiederholt. Der Ethno-Nationalismus fungiert dabei als Legitimationsideologie zur Mobilisierung der Bevölkerung für blutige Auseinandersetzungen. Die Ereignisse im Libanon, auf dem Balkan, in Ostafrika und andere Weltregionen scheinen diese Theorie zu bestätigen.

Globalisierung bezeichnet also dieser Theorie zufolge zugleich sowohl Integration wie auch Fragmentierung der Gesellschaft: der ökonomischen Globalisierung steht die politische Tribalisierung gegenüber<sup>3</sup>. Die Welt wird somit gleichzeitig vereint in eine McWorld-Weltkultur und gleichzeitig geteilt in eine ethnische (und oft fanatisch-religiöse) Lokalkultur eines Dschihad. Benjamin Barber nannte sein Buch in Anspielung auf diesen Prozeß: „Coca Cola und Heiliger Krieg“.

Versuchen wir mit Hilfe von Wallersteins Weltsystemtheorie die Interpretation der Fernsehscene vom Beginn des Textes: Der Bürgermeister von Kogelreith und seine trunkenen Untertanen wissen, dass sie in der ersten Liga mitspielen. Sie partizipieren am Reichtum des Zentrums. Aber es gilt gegen den ökonomischen Abstieg zu kämpfen. Und es gilt, sich das gefährliche, existenzbedrohende Fremde vom Leib zu halten, das da in Gestalt eines großstädtischen Intellektuellen in die wohlgeordnete Welt der Gamsbärte und Lederhosen eindringt und Kritik am Filz der Heimat übt. Die schlitzohrigen und derbfäustigen Lederhosen-

träger tragen auch den Fortschritt, also die ökonomische Progression – aber, so füge ich hinzu, bei gleichzeitiger psycho-sozialer Regression.

Ulrich Beck, der wichtigste deutschsprachige Theoretiker der Weltgesellschaft, würde sagen, dass es sich bei den Lederhosen-trägern aus Kogelreith um ein Begleitphänomen der Globalisierung handelt, das die Globalisierung konterkariert. Globalisierung, so betont er, ist nicht die Erschaffung eines Weltsystems oder einer Weltgesellschaft, sondern ein komplexer Prozeß, der mit seinen Transformationen von Raum und Zeit lokale und personale Erfahrungshorizonte aufbricht und von innen her verändert. „Den Menschen wird also das Leben mit den unterschiedlichsten, einander widersprechenden globalen und persönlichen Risiken zugemutet. (...) Das eigene ist zugleich das *globale* Leben.“ (Beck 1994, S. 471) Und zugleich mit diesem Modernisierungsschub, so Beck, tritt als Gegenbewegung die *Gegenmodernisierung* auf, als eine „bewußte, gezielte *Verwechslung von Herkunft und Zukunft*. Zukunft wird *als Herkunft* zugleich entworfen und verstellt.“ (Beck a.a.O., S. 473) Die alte Legende, dass das Eigene sich vom Fremden ab- und eingrenzen müsse, damit es seine Identität gewinnt und bewahrt, wird durch Gegenmodernisierung fortgeschrieben. Beck spricht von der „territorialen Theorie der Identität“, die einen durch mentale Zäune befestigten Raum unterstellt, damit Selbstbewußtsein möglich wird. (vgl. Beck a.a.O., S. 475) In der plakativen Sprache Barbers heißt es: „Dschihad verfolgt eine blutige Politik der Identität, McWorld fördert eine blutleere Ökonomie des Profits.“ (Barber, a.a.O., S. 9)

Die Kogelreither Rauf- und Trunkenbolde sind in dieser Lesart Gegenmodernisierer, die den Dschihad vor Ort pflegen und sich aus Angst vor der globalisierten Risikogesellschaft in die ethnische Gemeinschaft zurückkämpfen, wenn's denn sein muß, mit Mord und Totschlag. Heute ist das Opfer ein Intellektueller aus München, morgen vielleicht ein Flüchtling aus dem Kosovo. Auf jeden Fall ist es jemand, der das Bedrohungsszenario verkörpert: jemand von „draußen“, der nicht dazugehört und fremde Gedanken, womöglich gar eine fremde Sprache in die zu

schützende Heimat trägt. Läge Kogelreith in Österreich (aber es liegt ohnehin tausendfach in Österreich), würden die wackeren Kämpen täglich mit der (relativ) auflagenstärksten Zeitung der Welt ihr Bewußtsein krönen.

Über Becks und Barbers Thesen würden der Terminator, nämlich Arnie Schwarzenegger und der Herminator, nämlich Hermann Maier, herzlich lachen, wenn sie denn Zeit, Lust und Laune hätten, sozialwissenschaftliche Texte zu lesen. Die beiden sind nämlich Dschihad und McWorld zugleich. Der eine hat sein Standbein im postmodernen virtuellen Krieg der Schifahrer, der andere im Planet Hollywood. Der eine hat sein Spielbein in den US-amerikanischen Talkshows, der andere in der steirischen Landespolitik. Beide sind Global Players und Local Heroes zugleich<sup>4</sup>. Beide sind mindestens ebenso virtuell wie real. Ihnen kommt man mit den üblichen Globalisierungstheorien nicht bei. Genauso wenig, wie einer wachsenden Anzahl von Menschen, die auf Grund ihres Berufes global und lokal zugleich tätig sind: von Politikern bis zu Schauspielern, von Schulkindern bis zu Seniorengruppen, von Wirtschaftstreibenden bis zu Künstlern, von Staatsbeamten bis zu Vertretern von NGOs, von Leistungssportlern bis zu Wissenschaftern, von Gewerkschaftern bis zu Kirchenvertretern. Es ist hinlänglich bekannt, dass zahlreiche Berufs-, Alters- und Interessensgruppen nicht mehr bloß innerhalb ihres nationalen Rahmens agieren, sondern Beziehungen mit Partnerorganisationen und Kollegen aus vielen anderen europäischen und außereuropäischen Ländern pflegen, sei es zur Weiterbildung, zum Anbahnen von Geschäften oder zum Durchführen gemeinsamer Projekte.

Und umgekehrt weiß man genauso, dass selbst in der trauten Heimat, ja sogar auf dem Land, das Leben immer exotischer wird. Niemand beschreibt es trefflicher als Hans-Magnus Enzensberger in einem seiner Essays über das Leben in der Postmoderne. Dort schreibt er über die postmoderne Exotik unseres Alltags:

„Sie äußert sich am deutlichsten in der Provinz. Niederbayerische Marktflecken, Dörfer in der Eifel, Kleinstädte in Holstein bevölkern sich mit Figuren, von denen noch vor dreißig Jahren niemand sich et-

was träumen ließ. Also golfspielende Metzger, aus Thailand importierte Ehefrauen, V-Männer mit Schrebergärten, türkische Mullahs, Apothekerinnen in Nicaragua-Komitees, mercedesfahrende Landstreicher, Autonome mit Bio-Gärten, waffensammelnde Finanzbeamte, pfauenzüchtende Kleinbauern, militante Lesbierinnen, tamilische Eisverkäufer, Altphilologen im Warenermingsgeschäft, Söldner auf Heimaturlaub, extremistische Tierschützer, Kokaindealer mit Bräunungsstudios, Dominas mit Kunden aus dem höheren Management, Computerfreaks, die zwischen kalifornischen Datenbanken und hessischen Naturschutzparks pendeln, Schreiner, die goldene Türen nach Saudi-Arabien liefern, Kunstfälscher, Karl-May-Forscher, Bodyguards, Jazz-Experten, Sterbehelfer und Porno-Produzenten. An die Stelle der Eigenbrötler, der Käuze und der Sonderlinge ist der durchschnittliche Abweichter getreten, der unter Millionen seinesgleichen gar nicht mehr auffällt.“ (Enzensberger 1991, S. 264)

Das Logo von Meinel, der berühmte „Meinel-Mohr“ mit dem roten Fez, ist ein Exoticum, das uns lebenslang begleitet hat. Es suggeriert inzwischen längst schon Heimat für jeden gelernten Österreicher, er ist „integriert“. Etwas komplexer funktionieren unsere beiden Austro-Halldris, Herminator und Terminator. Sie sind exotisch und erdig zugleich, virtuell in ihrer medialen Omnipräsenz und deftig konkret in ihrer Sprache, die wie heimische Ackerscholle aus ihrem Munde plumpst, selbst (oder gerade dann) wenn sie Englisch reden. Sie sind überall und nirgends zugleich, am ehesten faßbar in den Werbespots zur Hauptsendezeit, wenn sie sich für die gesunde Heimat ins Zeug legen, aber so, dass ein in ihren hintersten Augenwinkeln verstecktes Grinsen dem aufmerksamen Betrachter die ironische Distanz signalisiert. Zwei Vertreter der „Neuen Heimat“. Indeed. Übertroffen werden sie nur von dem genialen Reklamespot der Firma Nestlé für Suchard-Schokolade: Hoch über dem Tal der alte Schweizer Senn, der vor seiner Almhütte sitzt wie Urgestein auf deren Schindeldach, sein Handy bedient und sich am Notebook Notizen macht, während er zugleich über die zivilisationsverstorbenen Städter verständnislos den Kopf schüttelt.

Was hier geschieht, wenn die Heimat exotisch und das Exotische heimatlich werden, folgt einer anderen, komplexeren Logik.

Man kann sie nicht mit einer einfachen Globalisierungstheorie beschreiben. Denn diese definiert Globalisierung als Gegenbewegung zu Lokalisierung, während doch beides miteinander verschränkt ist. Roland Robertson hat für diese Dynamik den Begriff „Glokalisierung“ geprägt (Robertson 1998, S. 192 ff.)

„Ohne abstreiten zu wollen, dass die ‚Welt-als-ganze‘ einige über die Summe ihrer ‚Einheiten‘ hinausgehende systemische Eigenschaften hat, muß man andererseits nachdrücklich darauf hinweisen, dass diese Einheiten zu einem großen Teil selbst erst durch außerhalb ihrer sich vollziehenden Prozesse und Handlungen entstehen, in Folge einer zunehmenden globalen Dynamik. National organisierte Gesellschaften beispielsweise – und die ‚lokalen‘ Bestrebungen, noch mehr solcher national organisierter Gesellschaften zu gründen – sind nicht einfache Einheiten in einem globalen Kontext oder Texte innerhalb eines Kontextes oder ‚Intertextes‘. Sowohl ihre Existenz als auch insbesondere die Form ihrer Existenz sind weitestgehend eine Folge außergesellschaftlicher – allgemeiner gesagt: außer-lokaler – Prozesse und Handlungen. Wenn wir Wallerstein (1991b, S. 92) und Greenfeld (1992) zugestehen, dass ‚das Nationale‘ ein ‚Prototyp des Partikularen‘ ist, müssen wir auf der anderen Seite ebenso berücksichtigen, dass der Nationalstaat – allgemeiner gesagt: die nationale Gesellschaft – in entscheidender Hinsicht eine kulturelle Idee ist (wie Greenfeld selbst anzuerkennen scheint). Der Staatsapparat moderner Nationalstaaten und die nationalstaatliche Organisation von Gesellschaften, einschließlich der Form ihrer Besonderheiten – der Konstruktion ihrer einzigartigen Identitäten –, haben trotz unterschiedlicher ‚Entwicklungsniveaus weltweit große Ähnlichkeit (Meyer 1980; Robertson 1991). An diesem Beispiel wird vielleicht die wechselseitige Durchdringung von Partikularismus und Universalismus in der Moderne am greifbarsten.“ (Robertson 1998, S. 207)

Er betont, dass das Globale nicht dem Lokalen entgegengesetzt ist, dass das sogenannte „Lokale“ vielmehr ein konstitutiver Bestandteil des Globalen ist<sup>5</sup>. Er geht sogar noch weiter und sagt, dass die Globalisierung nicht nur eine Verknüpfung von Lokalitäten betreibt, sondern „sie beinhaltet auch die ‚Erfindung‘ von Lokalität und, in einem vergleichbar allgemeinen Sinn, die Idee der Erfindung von Tradition (Hobsbawm/Ranger 1983) und ihrer ‚Imagination‘

(s. Anderson 1983). Es gibt zur Zeit tatsächlich so etwas wie eine ‚Ideologie der Heimat‘, die teilweise als Reaktion auf die ständige Wiederholung und globale Verbreitung der Behauptung entstanden ist, wir lebten in einer Zeit der Entwurzelung und Heimatlosigkeit.“ (a.a.O., S. 208)

Die Erfindung von Lokalität, die Konstruktion von Heimat, erleben wir täglich. Das Konstruktionsprinzip des Ethnischen, also die Erzeugung eines Gemeinschaftsgefühls, bedient sich neuerer Methoden. Traditionellerweise erfolgte die Konstruktion der heimatlichen Gemeinschaft über Mythen und Territorien, über Blut und Boden, über Ausgrenzung des Fremden. Aber Mythen, Blut und Boden kommen heute aus den Studios des Fernsehens, sind genauso virtuell wie unsere Heimathelden Terminator und Herminator. Ein besonders eindrucksvolles Beispiel für die neue Produktion von Heimat ist die TV-Sendung „Der Musikantenstadel“, eine artifizielle Inszenierung, bei der alles aus der Retorte kommt, wo selbst die Blasmusik im Playback ertönt, wo die Zuschauer von Einpeitschern bereits Stunden vorher auf ihr „authentisches Eingeborenenverhalten“ gedrillt werden.

Doch die soziale Konstruktion von Heimat als Gemeinschaft gibt es auch in modernisierter, entterritorialisierter<sup>6</sup> Form. Sie bedient nicht mehr den Blut- und Boden-Mythos und sie ist inklusiv, nicht mehr exklusiv. Sie findet in einer ganz bestimmten Jugendszene statt. Der Kulturwissenschaftler Peter Matussek spricht von der Trance-Society: „Ich glaube, dass es um Trancezustände geht, beim Rave oder auch bei der Love Parade, und ein Spezifikum ist eben die Ausschaltung des Alltagsbewusstseins, also das Austricksen, wenn man so will, des identifizierenden normalen alltäglichen Denkens, um eben in andere Zustände zu geraten. (...) Man hat keinen Kontakt mit den anderen, sondern verschmilzt. Das ist das Konfluenz-Gefühl, und das meine ich mit dieser Aussage, dass man selbst und der andere auch aufhört, sich zu identifizieren.“ (Interview mit Peter Matussek in Kinsky-Weinfurter 1998, S. 144)

Ob das eine beruhigende Botschaft ist, wage ich zu bezweifeln. Theweleit hat uns die Augen für die Gefahr politisch inszenierter Verschmelzungsenerlebnisse à la Nürnberger Reichsparteitage geöffnet. Matusseks Beruhigung, dass es bei den Trance-Erfah-

rungen der Rave-Society nicht um Politik gehe, scheint mir eher beunruhigend. Aber vielleicht auch nur deshalb, weil ich einer Generation angehöre, die sich ihres Alters wegen auf ein voyeuristisches Interesse an den Inszenierungen der postmodernen Jugendkultur beschränken muß. Wenn ich das Echo, „die erste Zeitschrift der zweiten Generation“ lese, neige ich dazu, milder zu urteilen, denn die Kinder der Migranten scheinen tatsächlich zu genießen, dass sie sich in dieser Techno-Kultur integriert fühlen und die Möglichkeit zur „ungekränkten Selbstdarstellung“ (Habermas) haben. Und die ist ja, wie wir wissen, die Voraussetzung für Identität. Eine Identität, die sich nicht mit Territorien und Helden identifiziert...

## Anmerkungen

- 1) Oberflächlich betrachtet, könnte man die mediale Präsentation der beiden Helden als Wixvorlage für nationale Massenonanie verstehen. Aber da bleibt ein Rest offen, etwas viel Tieferliegendes. Das ist diese krypto-religiöse Funktion, die sie zu haben scheinen, postmoderne Heilande, denen man die Erlösung, wenn schon nicht unser aller, so doch ihrer selbst zutraut. Und indem wir uns mit ihnen identifizieren, erlösen wir uns mit.
- 2) Nicht umsonst nennt er eines seiner Bücher „Unthinking Social Science“, von seinen Übersetzern als „Kaputtdenken“ ins Deutsche übertragen (= Wallerstein 1991 bzw. 1995).
- 3) Folgt man der Analyse Barbara Youngs, die auf dem Buch von Wolman/Colamosca (1997 bzw. 1998) basiert, könnte man sagen, mit der Globalisierung habe sich die Geldgesellschaft entterritorialisiert. „Die entkoppelte monetäre Sphäre des globalen Finanzsystems ist nicht mehr an die territorialen Grenzen des Nationalstaats gebunden. Diese Transformation auf die globale Ebene spaltet Bürger und Bürgerinnen in Subjekte der Geldgesellschaft und solche der Arbeitsgesellschaft. Geldvermögensbesitzer als Subjekte der Geldgesellschaft gehören zwar pro forma einer Nationalität an, sie sind aber nicht mehr gebunden an die national begrenzte Schicksals- und Solidaritätsgemeinschaft.

Die Subjekte der Geldgesellschaft sind entterritorialisierte Weltvermögensbesitzer. Sie sind Mitglieder einer globalen Klubgesellschaft mit ihren eigenen Codes, ausgerichtet nach den Symbolen des Mediums Geld. Sie haben die Wahl der Exit-Option und sind nicht auf den Wahlzettel der Stimmbürger angewiesen. Die Nation hat für die

- Geldgesellschaft also keine territoriale Dimension". (Zitiert nach der Radiosendung „Aufbrüche“ am 26.09.1997 in ORF 1)
- 4) Mein Gott, so viele Fremdwörter! Da bleibt mir nur, mich hinter Teddy Adornos breitem Rücken zu verstecken, der einst sagte, die Fremdwörter seien die Juden der Sprache. Daran möge man bitte denken, wenn man mir rät, sie aus meiner Sprache auszumerzen...
  - 5) Robertson weiß natürlich, dass im Alltagsdiskurs der Intellektuellen die Hegemonie der amerikanischen Kultur als unbestreitbare Gewißheit gilt. (Vgl. Robertson 1998, S. 213) Doch dieser amerikanische „Kulturimperialismus“ hält kritischen Untersuchungen nicht stand. Zahllose Belege, so Robertson, sprächen dafür, dass die aus den USA stammenden kulturellen Botschaften ganz unterschiedlich aufgenommen und interpretiert werden, „dass lokale Gruppen die Kommunikation des Zentrums auf unterschiedlichste Weise aufnehmen.“ (a.a.O., S. 213) Außerdem weist er darauf hin, „dass die angeblichen Hauptproduzenten globaler Kultur ihre Produkte zunehmend für einen differenzierten Markt konzipieren“ (a.a.O., S. 213).
  - 6) Zur Philosophie der Entterritorialisierung wäre im Zusammenhang mit Globalisierung viel zu sagen. Aus Platzgründen beschränke ich mich auf einen Hinweis: Deleuze/Guattari haben in ihrem „Anti-Ödipus“ schon in den siebziger Jahren – allerdings in philosophischer Sprache – gezeigt, wie eng Deterritorialisierung und Territorialisierung zusammenhängen. (Vgl. dazu vor allem Deleuze/Guattari 1974, S. 333 ff.) Auch die Zusammenhänge zwischen Ödipus, oder in unserem Fall Terminator und Herminator, und der imaginären Territorialisierung durch den Kapitalismus. (Vgl. a.a.O., S. 345 f.) Ihr positiver Antiheld der Deterritorialisierung ist Kafka, der Jude aus Prag, der Produzent einer „kleinen Literatur“. (Vgl. Deleuze/Guattari 1976).

## Literatur

- Barber, B. R.: Dschihad versus McWorld. Globalisierung, Zivilgesellschaft und Grenzen des Marktes. In: Lettre International, Heft 36, 1. Vj./1997, S. 4-9.
- Baudrillard, J.: Agonie des Realen. Berlin: Merve 1978.
- Beck, U.: Neonationalismus oder das Europa der Individuen. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1994, S. 466-481.
- Deleuze, G./Guattari, F.: Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974 (Original: L'Anti-Œdipe. Nouvelle édition augmentée. Paris: Les Éditions de Minuit 1972).
- Deleuze, G./Guattari, F.: Kafka. Für eine kleine Literatur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976 (Original: Kafka. Pour une littérature mineure. Paris: Les Éditions de Minuit 1975).

- Enzensberger, H.-M.: Mittelmaß und Wahn. Ein Vorschlag zur Güte. In: Enzensberger, H.-M.: Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreuungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988, S. 250-276.
- Gruppe von Lissabon: Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit. München: Luchterhand 1997.
- Kinsky-Weinfurter, G.: Sturz der Denkmäler. Staat und Hochkultur. Ein Schwarzbuch der Kulturpolitik. Wien: Libro 1998.
- Lutter, C./Reisenleitner, M.: Cultural Studies. Eine Einführung. Wien: Turia + Kant 1998.
- Robertson, R.: Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998, S. S. 192-217.
- Wallerstein, I.: The Modern World-System, Vol. II, Mercantilism and the Consolidation of the European World- Economy. New York: Academic Press 1980.
- Wallerstein, I.: The Modern World-System, Vol. III, Second Era of Great Expansions of the Capitalist World-Economy. San Diego, CA: Academic Press 1989.
- Wallerstein, I.: Die Sozialwissenschaften „kaputtdenken“. Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts. Weinheim: Beltz Athenäum 1995 (Original: Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms. Cambridge: Polity Press and Basil Blackwell 1991).
- Wolman, W./Colamosca, A.: Der Verrat an der Arbeit. Ist der Kapitalismus noch vor sich selbst zu retten? Bern, München, Wien: Scherz 1998 (Original: The Judas-Economy. Addison Wesley 1997).

Anton Pelinka

## Ethnische Abrüstung

### Zum Versuch transethnischer Solidarität

Solidarität hat etwas mit Gerechtigkeit zu tun – und Gerechtigkeit hat etwas mit Gleichheit zu tun. Die meisten Visionen der Zukunft sind sich in einem einig: Die Zukunft kann und soll durch Solidarität gekennzeichnet sein. Es blieb dem Nationalsozialismus vorbehalten, dieses Solidarziel ausdrücklich abzulehnen – als weder möglich noch wünschenswert.

Es ist bezeichnend, dass der Nationalsozialismus sich in seinem antisolidarischen Denken eines ethno-nationalistischen, „rassistischen“ Musters bedient: Ethnische Differenz wird absolutiert, wird zur unübersteigbaren Grenze stilisiert, an der alle Solidaritätsbemühungen scheitern müssen.

Diese Betonung des Ethnischen schien nach 1945 überholt. Eric Hobsbawm sah den Nationalismus noch 1990 als ein zwar nicht endgültig überholtes, aber als ein dauerhaft reduziertes Phänomen. Mit dem Grad der Modernisierung sollte nationales Denken immer mehr in den Hintergrund treten. Die beiden nach 1945 dominanten Formen des Internationalismus – des liberal-kapitalistischen und des marxistisch-leninistischen – ließen dem ethno-nationalen Denken nur wenig Platz.

In der „Dritten Welt“ wurde Nationalismus akzeptiert – als Ausdruck der „Rückständigkeit“. Gesellschaftliche Widersprüche, die auf dem Gegensatz von Religionen und Ethnien beruhen, wurden vor- oder frühmodernen Gesellschaften zugeschrieben. In Europa aber war dem Nationalismus nur ein Nischenplatz zugewiesen, der das Gesamtbild einer Welt nicht stören durfte, in dem sich alles dem Primärkonflikt zwischen den beiden globalen Lagern unterzuordnen hatte.

Das alles hat sich mit dem Ende des Ost-West-Konfliktes entscheidend verschoben. Ethnische und – damit oft verbunden – religiöse Konflikte können nun nicht mehr als Restkategorien von eben nicht ausreichend modernisierten Weltregionen einge-

stuft werden. Ethnische Konflikte prägen das Bild einer Welt, deren Merkmal nicht mehr das der Bipolarität, sondern das einer viel komplexeren Multipolarität ist – einer Einheit der explosiven Widersprüche.

Ethnische Konflikte prägen die Peripherie des Zentrums: Die ethno-nationalen Kriege in der früheren Sowjetunion und im früheren Jugoslawien sind Ausdruck dieser ethnischen Explosivität. Ethnische Konflikte prägen mehr den je die Peripherie der Peripherie: Der genozidale Konflikt in Ruanda, 1994, war nur das schlimmste Beispiel für das massenmörderische Potential ethno-nationalen Denkens.

Diese Entwicklung bringt es auch mit sich, dass ethnische Konflikte aus der Peripherie in die Zentren des Weltsystems getragen werden. In den Zentren reagieren wirtschaftlich verunsicherte „haves“ auf die sich auch in Migration ausdrückenden Ansprüchen der „have nots“. Ethnisches Denken, in Verbindung mit einem alltäglichen Rassismus, provoziert eine zunehmend antisolidarische Politik. Das Wort von der „Festung Europa“ bekommt immer mehr eine aggressiv-defensive Bedeutung. Und es ist ein Denken in ethno-nationalen Kategorien, gelegentlich auch „Kulturen“ genannt, die dieser Aggressivität die – scheinbare – Rechtfertigung liefern.

### Möglichkeiten des Umganges mit ethnischen Konflikten

Ethnische Konflikte sind Konflikte zwischen relativ stabilen Größen. Während Konflikte zwischen Parteien in liberal-demokratischen Systemen die reale Möglichkeit des Rollentausches zwischen Mehrheit und Minderheit miteinschließen, während also in solchen Konflikten die Rolle der Minderheit nicht auf Dauer festgeschrieben erscheint, ist die Logik ethnischer Konflikte eine andere: Die Rolle von Mehrheit und Minderheit sind festgeschrieben. Die polnische Minderheit in Litauen hat ebensowenig eine Chance, zur Mehrheit zu werden, wie dies für die baskische Minderheit in Spanien gilt.

Diese Unübersteigbarkeit der Mehrheits- und der Minderheitsrolle verleiht ethnischen Konflikten eine besondere Schärfe und Unerbittlichkeit. Daher muß auch ein die Konfliktintensität

reduzierender Umgang mit ethnischen Konflikten von den Begriffen Mehrheit und Minderheit Abstand nehmen: Es geht bei ethnischen Konflikten nicht um die Definition und Wahrung der Rechte von Minderheiten; es geht um die Definition und Wahrung der Rechte von Ethnien überhaupt.

In diesem Sinne ist auch das Recht auf Selbstbestimmung höchst unzureichend, um ethnische Konflikte zu entschärfen. Die Selbstbestimmung der einzelnen Republiken des früheren Jugoslawien hat die ethnischen Konflikte nicht nur nicht entschärft, die Anwendung des Grundsatzes der Selbstbestimmung hat vielmehr die ethnischen Konflikte explosionsartig verschärft: Ethnische Kriege und ethnische Säuberungen waren und sind die Folge. Die Anwendung des Grundsatzes der Selbstbestimmung in Südtirol wäre ebensowenig ein Beitrag zur Entschärfung des ethnischen Konfliktes: Die Folge wäre, neben einer Verschärfung zwischenstaatlicher, innereuropäischer Konflikte, vor allem die Umkehrung der Rolle von Mehrheit und Minderheit.

Die Beispiele eines – im Sinne von Demokratie und Menschenrechten – erfolgreichen Umganges mit ethnischen Konflikten bauen auf einem Politikmuster, das die Begrifflichkeiten Mehrheit und Minderheit weitgehend hinter sich läßt. Der Grundgedanke dieser Muster ist die Beteiligung aller ethnischer Gruppen an der politischen Macht – unabhängig davon, welche Gruppe Mehrheit und welche Minderheit ist.

Damit stehen diese Lösungsansätze in einem gewissen Spannungsverhältnis zu einem Demokratieverständnis, das den politischen Marktmechanismus zum alleinigen Definitionsmerkmal der Demokratie erklärt. Dieses Demokratieverständnis war ja auch lange Instrument zur Verhinderung einer Aussöhnungspolitik in Nordirland – mit dem Hinweis auf Mehrheiten und entsprechende Wahlergebnisse wurde der katholischen (republikanisch-irischen) Minderheit jede Form der Machtbeteiligung verweigert. Die faktische Unübersteigbarkeit der gesellschaftlichen Trennlinien zwischen den beiden Teilgesellschaften – der protestantischen und der katholischen – nahm der katholischen Minderheit jede Aussicht auf einen Wahlerfolg. Erst die im Friedensübereinkommen von 1998 vereinbarten Mechanismen der Machtbeteiligung jenseits der Frage nach Mehrheit oder Min-

derheit begründet die Chance auf einen friedlichen Umgang mit dem ethnisch-religiösen Konflikt.

Im Umgang mit ethnischen Konflikten haben sich zwei Varianten des Grundmusters der Machtbeteiligung entwickelt: Die regionale Autonomie, die in einem bestimmten, territorial definierten Teil eines Staates die Rolle von (ethnischer) Mehrheit und Minderheit umdreht; und die Konkordanzdemokratie, die auf der föderalen Ebene eines Bundesstaates alle für relevant gehaltenen ethnischen Gruppen an der Macht beteiligt. Für die erste Variante sind die autonomen Regionen Italiens und Spaniens ein Beispiel, für die zweite Variante ist die Schweiz der wichtigste Anwendungsfall.

Die Formen regionaler Autonomie, die in Italien und in Spanien verwirklicht sind, räumen Regionen eine relativ hohe subnationale Kompetenz ein, in denen eine nationale Minderheit zur regionalen Mehrheit wird. Das gilt für die beiden italienischen Regionen (Provinzen) Bolzano/Südtirol und Aostatal ebenso wie für die beiden spanischen Regionen Katalonien und Baskenland. Ethnien, die sich im einen Fall nicht als italienisch, im anderen Fall nicht als spanisch verstehen, dominieren jeweils in einer territorialen Einheit mit hoch entwickelter Autonomie – und sind so, über ein föderales System, auch an der Macht im Gesamtstaat systematisch beteiligt.

Die Konkordanzdemokratie der Schweiz liefert das andere Beispiel. Die drei großen Sprachgruppen haben durch die zu meist eindeutig gegebenen linguistischen (ethnischen) Mehrheitsverhältnisse auf kantonaler Ebene die Grundlage einer Machtbeteiligung, die ähnlich der ethnisch definierten regionalen Autonomie in Italien und in Spanien wirkt. Darüber hinaus bindet die „Zauberformel“ des Bundesrates die drei Sprachgruppen an eine Form des Regierens, die der Mehrheitsregel weitgehend einen Riegel vorschiebt. Dadurch wird ein Machtgleichgewicht zwischen der deutschen und der nicht-deutschen Schweiz festgeschrieben.

Die Konkordanzdemokratie der Schweiz liefert ein weiteres Muster des Umganges mit ethnischen Konflikten: das Phänomen der „cross-cutting cleavages“. Die deutsche Schweiz ist ebenso wie die französische zu annähernd gleichen Teilen in ka-

tholische und protestantische Segmente aufgeteilt, die wiederum zumeist in den einzelnen Kantonen Dominanz besitzen: Der katholisch-französische Kanton Jura und der katholisch-deutsche Kanton Luzern existieren beispielsweise neben dem protestantisch-deutschen Kanton Bern und dem protestantisch-französischen Kanton Neuchâtel.

Dadurch werden die beiden in der Schweiz dominanten Konfliktlinien („cleavages“), die religiöse und die sprachliche, relativiert und entschärft – jeder religiöse Konflikt schneidet durch die beiden größten Sprachgruppen; und jeder sprachliche Konflikt trennt ebenso die beiden großen Konfessionen. Der religiöse Konflikt relativiert den sprachlichen – und der sprachliche den religiösen.

Das Fehlen analoger „cross-cutting cleavages“ begründet auch den Unterschied zwischen der Konkordanzdemokratie Belgiens und der Konkordanzdemokratie der Schweiz. Die ethnisch-linguistische Konfliktlinie zwischen den niederländisch und den französisch sprechenden Belgiern wird durch die beiden Sprachgruppen gemeinsame katholische Hegemonie nicht relativiert. Der ethnisch-linguistische Gegensatz Belgiens erhält so – potentiell – eine größere Sprengkraft als der analoge Konflikt in der Schweiz.

Eben deshalb ist die Relativierung, also die Brechung ethnischer Eindeutigkeit ein Beitrag zum friedlichen Umgang mit ethnischen Konflikten. Sobald diese in das Beziehungsgeflecht anderer Konflikte hineingestellt werden – in das der Konflikte zwischen Geschlechtern oder Generationen, zwischen Klassen oder Religionen – entstehen neue, die ethnischen Grenzen überschreitende Bündnismöglichkeiten, die zu einer fundamentalistischen Eindeutigkeit querliegen.

### **Die Widersprüchlichkeit des ethno-nationalistischen Fundamentalismus**

Was Ethnizität ist, kann nur zum Teil nachvollziehbar und in diesem Sinn objektiv bestimmt werden. Ethnizität ist jedenfalls eine Form von Identität, die zu besonders intensiven Formen der politischen Ein- und Ausschließung führen kann. Ethnizität

ist die rechtfertigende Grundlage eines Großteils der existierenden Nationalstaaten. Diese bauen darauf, dass – im Sinne einer nicht mehr zu reflektierenden Selbstverständlichkeit – eindeutig ist, was einen Russen, eine Spanierin, einen Japaner, eine Türkin ausmacht.

Wie jede Variante der Identitätsstiftung sind auch ethnische Identitäten an ein Mix objektiver und subjektiver Faktoren gebunden. Zu den objektiven Faktoren zählen vor allem Sprache und Religion, aber auch Raum und das, was alltagssprachlich als „Rasse“ bezeichnet wird. Zu den subjektiven Faktoren gehören die Interpretation von Geschichte, die Mythologisierung von Herkunft und die Fiktion von Gemeinsamkeit. So entstehen Auto- und Heterostereotypen, die ein- und ausgrenzende Funktionen haben.

Bei diesen Vorgängen der Selbst- und der Fremdzuschreibung ethnischer und nationaler Identitäten ist die Neigung zu beobachten, dass die Vielfältigkeit, Widersprüchlichkeit und oft auch Gegenläufigkeit der verschiedenen Varianten von Identität einer intellektuell unzureichenden Vereinfachung zum Opfer fallen. Menschen, die Identitäten als Frauen und als Katholiken, als Buchhändler und als Stadtbewohner, als Kinogänger und als Wehrdienstverweigerer, als Töchter und als Gewerkschaftsmitglieder, als Sympathisanten einer Partei und als Sportler haben – sie werden primär als „Kroaten“ oder „Serbinnen“, als „Armenier“ oder „Azeris“, als „Hutus“ oder „Tutsis“ wahrgenommen und so zumindest tendenziell ihrer Vielfalt beraubt.

Diese Vereinfachungen eines ethno-nationalistischen Fundamentalismus widersprechen der gesellschaftlichen Realität. Denn niemand ist nur „Deutsch-Kärntner“ – sondern auch Frau oder Mann, Bauer oder Angestellte, jung oder alt, gläubig oder agnostisch, dazu auch noch vielleicht Discogänger, Leserin von Romanen, Wähler einer bestimmten Partei, Empfängerin von Notstandshilfe, Vater mehrerer Kinder, Absolventin einer Universität. Die Vereinfachung des Fundamentalismus ist die Verweigerung, diese komplexe Wirklichkeit identitätsstiftender Faktoren zu akzeptieren.

Ethnische Abrüstung heißt daher auch und zuallererst, diese Komplexität mit Berufung auf die Wirklichkeit der simplifizie-

renden Botschaft des Ethno-Nationalismus entgegenzustellen. Ethnische Abrüstung heißt, die „cross-cutting cleavages“ in Erinnerung zu rufen, die deutschsprachige und slowenischsprachige Frauen als Frauen verbinden – oder katholische Hutus und katholische Tutsis, serbische Intellektuelle und kroatische Intellektuelle, indische Bauern und pakistanische Bauern.

Der ethnische Nationalismus geht von einer „Natur“ aus, die der Natur nicht entspricht. Ethnizität ist zwar relativ stabil und kurzfristig nur schwer verschiebbar. Dennoch lassen auch aktuelle Beispiele Aussagen über die Relativität, ja Diffusität des Ethnizitätsbegriffes zu: Die drei dominanten Ethnien in Bosnien-Herzegowina sind nicht durch Sprache, sie sind durch Religion definiert. Viele der Ethnien des Kaukasus sind ebenfalls primär religiös bestimmt. Und der südasiatische Subkontinent ist voll von Beispielen, dass in erster Linie religiöse Zugehörigkeit nationale Zuschreibungen verursacht: Die Gründungsphilosophie Pakistans ist das wichtigste Beispiel für dieses Phänomen in Südasien.

Hutus und Tutsis sind wiederum – in Ruanda und Burundi – durch die gemeinsame Religion und die gemeinsame Sprache verbunden. Sie sind getrennt und definiert durch eine wechselseitige Gewaltgeschichte, durch historische Bilder von Herren und Untertanen, von nomadisierenden Hirten und seßhaften Ackerbauern, von kollektiver Rache und Angst vor kollektiver Rache. Geschichte schafft ethnische Differenz – und Geschichte verändert ethnische Identität.

Ethnische Abrüstung besteht daher auch in der Vermittlung der Wandelbarkeit von ethnischen Selbst- und Fremdbildern. Dass Ethnizität nicht zwingend vorgegeben ist, nicht unabhängig ist von gesellschaftlichen Veränderungen; dass also Ethnizität nicht Teil einer vorgegebenen und in diesem Sinne unwandelbaren „Natur“ ist, dass Ethnizität vielmehr Produkt eines niemals abgeschlossenen Prozesses von Kultur und Zivilisation ist – dieses Wissen kann den Simplifikationen des Ethno-Nationalismus, des ethnischen Fundamentalismus entgegengestellt werden.

Wenn begreiflich gemacht werden kann, dass es nur zuoft das Resultat von Zufälligkeiten ist, ob jemand in Kärnten sich „deutsch“ oder „slowenisch“, in Südtirol sich „italienisch“ oder

„deutsch“ versteht – dann ist ein Schritt in Richtung ethnische Abrüstung geschehen. Wenn verdeutlicht werden kann, dass in den postjugoslawischen Kriegen nur zuoft Zufälligkeiten dafür den Ausschlag gaben, wer auf serbischer, auf kroatischer, auf bosniakischer Seite stand und kämpfte – dann ist eine gewisse Immunisierung gegen die Vorstellung „natürlicher“ Feinde und „objektiver“ Differenzen möglich.

### **Ethnische Abrüstung: Solidarität als Interesse**

Die Realität, die der ethnische Fundamentalismus nicht zur Kenntnis nehmen will, ist die Realität „hybrider“ Identitäten. Der Prozeß der Modernisierung wird durch ständige und immer komplexere Ausdifferenzierungen bestimmt. Die Folge sind Identitäten, die von den verschiedensten Facetten gesellschaftlicher Existenz bestimmt werden: subkulturelle Faktoren, die bildungs- und generationsspezifische Determinanten mischen; Faktoren, in denen die Vielfalt moderner Sozialisation zum Ausdruck kommt. Der ethnische Fundamentalismus ist ein Gestus der Verweigerung gegenüber der Moderne.

Ethnische Zuschreibungen als – vorläufig – zumeist unvermeidbare Zufälligkeiten können durch die latenten oder auch manifesten Loyalitäten relativiert werden, die das Produkt der Moderne sind. Die heroische Attitude der Sozialistischen Internationale hat zwar gegenüber dem klassenintegrierenden Nationalismus nicht standgehalten – aber das Programm der Internationale wäre an sich zukunftsweisend gewesen, hätte die Internationale sich nicht tendenziell einer anderen Simplifizierung schuldig gemacht: der Unterordnung aller anderen Konflikte (und damit aller anderen identitätsstiftenden Faktoren) unter den Klassenkonflikt, unter den Faktor Klasse.

Es sind die Internationalen der Frauen und der Christen, der Sozialwissenschaftler und der Gewerkschafterinnen, auch die Internationale der Banken und der Elektronikindustrie, die – in vielfältiger Überlagerung – dem Ethno-Nationalismus entgegenstehen. Diese verschiedensten Internationalen schaffen die „hybriden“ Identitäten, die es zu aktualisieren gilt – im Sinne ethnischer Abrüstung.

Ethnischer Fundamentalismus teilt – wie jeder Fundamentalismus – die Gesellschaft in besonders extremer Weise. Die „Eigenen“ stehen mit besonderer Schärfe den „Fremden“ entgegen. Solidarität ist daher nur innerhalb der Grenzen des jeweils „Eigenen“ vorstellbar und vorgesehen – und wird gegenüber dem jeweils „Fremden“ von vornherein verweigert. Der Ethno-Nationalismus nationalisiert die Solidarität.

Ethnische Abrüstung zielt auf die Entnationalisierung von Solidarität; darauf, dass sich Menschen – im Sinne der Universalität der Menschenrechte – über ethnische Grenzen hinweg solidarisch fühlen.

Eine solche Abrüstung muß auf Interessen aufbauen können. Denn die bloße Idee zieht, wie Karl Marx festgestellt hat, gegenüber einem Interesse immer den kürzeren. Ethnische Abrüstung kann kein erfolgreiches Programm sein, wenn sie nicht auch auf eine materielle Substanz verweisen kann, die der Idee die notwendige Grundlage bietet.

Ein Beispiel für diesen Mechanismus liefert Südtirol. Der Erfolg der „Paketlösung“ äußert sich in Schritten ethnischer Abrüstung: Die SVP setzt sich erfolgreich gegen Parteien durch, die sie durch noch mehr Ethno-Nationalismus („Selbstbestimmung“) übertrumpfen wollen; und die SVP rüttelt auch an ethno-nationalen Tabus, die bis vor wenigen Jahren noch heilig waren. Die Gründung einer dreisprachigen Universität Bozen ist eines dieser Zeichen der ethnischen Abrüstung unter der Führung einer ethnischen Sammelpartei.

Der Hintergrund ist, dass die Autonomie ein materielles Interesse geschaffen hat, das sich in hervorragenden Wirtschaftsdaten ebenso äußert wie in einem Machtzuwachs der deutschsprachigen politischen Elite Bozens. Diese Sicherung ökonomischer und politischer Interessen verbindet die Regierenden Südtirols mit den Regierenden Italiens und erlaubt eine allmähliche Abkehr von der ethno-nationalen Doktrin unbedingter Separation des „Deutschen“ vom „Italienischen“.

Das ist die Basis, auf der zwei Denkweisen der Abrüstung auf ethnische Konflikte übertragen werden können:

- Vertrauensbildende Maßnahmen, die der jeweils „anderen“ Seite die Bereitschaft zur Entspannung signalisiert. Dass die

mehrsprachige Universität Bozen von seiten der SVP nicht mehr in erster Linie unter ethnischen Gesichtspunkten („Unterwanderung des Deutschen“), sondern primär als Instrument gesellschaftlicher Modernisierung gesehen wird, soll gegenüber der „italienischen“ Seite Vertrauen aufbauen.

- Der Gradualismus, der Abrüstungsschritte der einen Seite mit Abrüstungsschritten der anderen Seite beantworten läßt. So hat die „italienische“ Seite im ethnischen Konflikt in Südtirol auf bestimmte Entspannungsgesten der „deutschen“ Seite mit einer weiteren Entspannungsgeste geantwortet – mit dem Verzicht auf militärische Rituale vor dem Bozener Siegesdenkmal anlässlich des Jahrestages des Waffenstillstandes von 1918, eines Rituals, das von „deutscher“ Seite immer als Provokation aufgefaßt wurde.

Die Grundlage dieses politischen Mechanismus war und ist die Eindeutigkeit der Zuschreibung ethnischer Rollen. Um die ethnischen Konflikte zu reduzieren, ist es notwendig, Menschen ethnisch zuzuordnen. Um in Südtirol der deutschsprachigen Elite eine stabile Machtposition zu sichern, ist es notwendig, ethnische Identitäten vereinfachend festzuschreiben: Die Menschen werden, grob simplifizierend, zu „Deutschen“, „Italienern“ oder „Ladiner“ gemacht. Die Voraussetzung der Reduktion des Ethno-Nationalismus ist also das – vorläufige – Akzeptieren seiner simplistischen Vorstellungen.

Auf dieser Basis können sich neue Allianzen entwickeln – etwa die Allianz kapitalistischer Interessen, die letztlich keine ethnischen Zuordnungen kennen; aber auch die Allianz gewerkschaftlicher Interessen, wie sie sich im Muster der transnationalen „Europäischen Betriebsräte“ abzuzeichnen beginnt; oder die Allianz der protestantischen und katholischen Frauen Nordirlands: Alle diese transethnischen Koalitionen bauen auf Interessen – auf dem Interesse an der Maximierung von Gewinnen; oder auf dem Interesse an der Herstellung europäischer Gegenmacht; oder auf dem Interesse an der Sicherung eines gewaltfreien Lebens.

Um das „Eigene“ überschreiten zu können, muß entdeckt werden, was das „Eigene“ mit dem „Fremden“ verbindet. Die-

ses Verbindende, Interesse genannt, überbrückt das, was trennt; indem es überbrückt, nimmt dieses Interesse zunächst die Ausgangslage zur Kenntnis – dass es eben „Eigenes“ und „Fremdes“ gibt; indem es überbrückt, relativiert aber dieses Interesse die Differenz zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“. Das „Fremde“ hört letztlich – schrittweise, allmählich – auf, fremd zu sein; es wird, in letzter Konsequenz, zum „Eigenen“.

## Literatur

- Altermatt, Urs: Das Fanal von Sarajevo. Ethnonationalismus in Europa. Zürich 1996.
- Hobsbawm, Eric J.: Nations and Nationalism since 1780. Cambridge 1990.
- Huntington, Samuel P.: The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. New York 1996.
- Inglehart, Ronald: Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies. Princeton 1977.
- Lijphart, Arend: Democracy in Plural Societies. A Comparative Exploration. New Haven 1977.
- Ronen, Dov: The Challenge of Ethnic Conflict. Democracy and Self-Determination in Central Europe. London 1997.

Christoph Butterwegge

## MigrantInnen und Rassismus in den Massenmedien

Die modernen Massenmedien sind – auch in bezug auf den Rassismus – als eine Art vierte Gewalt zu betrachten, weil sie nicht nur enormen Einfluß auf die herrschenden Diskurse, das Denken, die Einstellungen und das Verhalten vieler Menschen haben, sondern auch die politische Kultur mitgestalten (vgl. Jäger/Link 1993, S. 12). In diesem Sinne wäre von einer Scharnierfunktion zu sprechen: Sondergesetze für und staatliche Willkürmaßnahmen gegen AusländerInnen, die man „institutionellen Rassismus“ nennen kann, werden Einheimischen durch Massenmedien bekannt und zur Bestätigung eigener Klischeevorstellungen über Ausländer heranziehbar. Umgekehrt bedient sich der Staat bei seinen BürgerInnen vorhandener und durch die Medien verbreiteter Ressentiments gegenüber Ausländern, um diese strukturell benachteiligen zu können. Schließlich erhält der „intellektuelle“, pseudowissenschaftlich drapierte Rassismus durch die Massenmedien ein öffentliches Forum, das seine Resonanz und Akzeptanz erklärt.

### 1. Medien als Sozialisationsinstanz, Vermittler und Verstärker von (Kultur-)Rassismus

Auf dem Feld der frühkindlichen Sozialisation sind die modernen Kommunikationsmedien, ganz besonders das Fernsehen, schon seit längerem auf dem Vormarsch: Da berufstätigen Eltern infolge ihrer Doppelbelastung, ständig steigenden Leistungsdrucks sowie des Verdrängungswettbewerbs auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt tendenziell immer weniger Zeit zur Kinderbetreuung bleibt, erfüllen die Medien im Leben der nachwachsenden Generationen neben ihrer Unterhaltungs- längst auch Bildungs- und Erziehungsaufgaben. Dabei fungieren sie

als MultiplikatorInnen, die – meist unbewußt – (kultur)rassistische Ideologien in die Köpfe der BürgerInnen hineintransportieren oder bestätigen.

### **1.1 Wie die MigrantInnen zu „Fremden“ gemacht werden: AusländerInnen, Zuwanderer und Flüchtlinge in deutschen Medien**

Die Medienöffentlichkeit prägt das Massenbewußtsein und beeinflusst die Entstehung/Entwicklung des Alltagsrassismus. Sie filtert für die individuelle Meinungsbildung wichtige Informationen und beeinflusst auf diese Weise das Bewußtsein der Menschen, für die sich Realität zunehmend über die Rezeption von Medien erschließt. Während die Berichterstattung über Fluchtursachen und deren Hintergründe (von der ungerechten Weltwirtschaftsordnung und Ausbeutungspraktiken industrieller Großkonzerne über den Öko-Kolonialismus bis zu Waffenexporten „unserer“ Rüstungsindustrie) mehr als defizitär zu nennen ist, behandeln Reportagen aus der sog. Dritten Welt überwiegend Kriege und Bürgerkriege, Natur- und Technokatastrophen, Palastrevolutionen und Militärputsche, wodurch das Vorurteil scheinbar bestätigt wird, die BewohnerInnen der Entwicklungsländer seien zwar Nutznießer der westlichen Zivilisation und modernster Technologien, aber zur demokratischen Selbstverwaltung unfähig. Bedient wird primär das Dominanzgefühl verhandelter Kolonialherren.

Wer die Lokalpresse liest, erfährt wenig Positives über AusländerInnen. Mord und Totschlag, Raub und (Asyl-)Betrug sind typische Delikte, über die ausführlich berichtet wird. Ein angelsächsisches Bonmot über Nachrichten („Only bad news are good news“) abwandelnd, könnte man sagen: Nur böse Ausländer sind gute Ausländer. Ralph Weiß (1994, S. 485) spricht von einer „Tendenz zum Negativismus“, die sich durch mediale Darstellungen ziehe: „Das negative Stereotyp ‚Ausländer verursachen Probleme‘ dürfte die Wahrnehmung der sozialen Realität durch Teile der Bürgerschaft vor allem dann prägen, wenn die von ihnen genutzten Medien ein weitgehend übereinstimmendes Bild zeichnen und es zudem auf die vorderen Plätze der öffentlichen Aufmerksamkeit schieben.“

Massenmedien spielen die Schlüsselrolle im Rahmen eines Prozesses, der als „Ethnisierung“ zu bezeichnen ist, weil er die Soziogenese einer Minderheit auf ihre ethnischen Merkmale reduziert (vgl. Bukow/Llaryora 1993, S. 62 ff.). (Ethnische) Minderheiten werden mittels der Massenmedien als solche identifiziert und häufig kriminalisiert. Dies gilt insbesondere für Sinti und Roma, die fast ausschließlich als Kollektiv und im Zusammenhang mit Kriminalität und Konflikten erwähnt werden, folglich in erster Linie als Problem der öffentlichen Ordnung und Sicherheit erscheinen (vgl. dazu: Hamburger 1988; Bohn u.a. 1993).

Allerdings bedarf es gar keiner tendenziösen Schlagzeile wie „Türken überfielen Tankstelle“, um diese Nationalität zu diskriminieren und Rassismus zu stimulieren. Schon eine Polizeistatistik zur Ausländerkriminalität, die nicht kommentiert oder falsch interpretiert wird, enthält die Botschaft, Menschen anderer Hautfarbe/Herkunft seien aufgrund ihrer biologischen/kulturellen Disposition für Straftaten anfälliger. Simplifizierende und pauschalierende Titel tun ein Übriges, damit sich der Eindruck verfestigt, AusländerInnen gefährdeten die Innere Sicherheit. Auch JournalistInnen, die Horrorstories z.B. über bettelnde „Zigeuner-Sippen“, kurdische Dealer („islamische Drogen-Mafia“) und polnische Autodiebe, Schlepperbanden oder Schwarzarbeiter veröffentlichen, fungieren als WegbereiterInnen rechts-extremistischer Gewalt.

Während der Asyldebatte 1991/93 wurden Flüchtlinge in der Bundesrepublik zu „Betrügern“, „Sozialschmarotzern“ und „Störenfrieden“ gestempelt, die den Wohlstand und das friedliche Zusammenleben gefährden. Nicht erst die Berichterstattung über das Vorgehen gegen Flüchtlinge in Hoyerswerda (September 1991) hat Nachahmungstäter auf den Plan gerufen, sondern die vorherige Berichterstattung über ostdeutschen Rechtsextremismus unentschlossene Leser ermutigt, sich an solchen Gewaltakten zu beteiligen oder sie zu unterstützen (vgl. Busche-Baumann 1994, S. 225). Die schnelle Räumung von AusländerInnen bewohnter Unterkünfte nach den Ausschreitungen in Hoyerswerda und Rostock-Lichtenhagen (August 1992) bestärkte potentielle Gewalttäter in der Annahme, ihre rechtsextremen Vorstellungen durch die Anwendung von Gewalt verwirklichen zu können:

„Die überregionale Medienbotschaft bestand also darin, dass Gewalt ein ‚erfolgreiches‘ Mittel ist, um bei Politikern rasch etwas zu erreichen.“ (Lüdemann/Erzberger 1994, S. 185)

## 1.2 „Deutsche(s) zuerst!“ – Ethnozentrismus und völkischer Nationalismus in den Medien

Seit der Wiedervereinigung treten völkisch-nationalistische Tendenzen innerhalb des etablierten Kulturbetriebes offener hervor. Fast scheint es, als wandere der Rechtsextremismus „in die Mitte“ hinein. Die populären Massenmedien bleiben davon nicht unberührt, sondern sind zum Teil selbst zu Trägern und Multiplikatoren des skizzierten Entwicklungsprozesses avanciert. Es geht um eine Reorganisation der „nationalen Identität“ im vereinten Deutschland. Nora Räthzel (1997, S. 199 ff.) hat gezeigt, wie die Asyldebatte in Zeitungen und Zeitschriften dazu benutzt wurde, ein homogenes deutsches Volk (als Opfer der Ausnutzung/Überfremdung durch „die Anderen“) zu konstruieren.

Nach dem Fall der Berliner Mauer adaptierte die politische Klasse den traditionsreichen Begriff „Solidarität“ und bog ihn (zur Bringschuld der West- gegenüber den Ostdeutschen) nationalistisch um. Neben die „nationale“ trat die „globale Solidarität“, mit der man eine Neuorientierung der Außen- und Sicherheitspolitik verband. Konservative Medien stellten die Wiedervereinigung Deutschlands als Grund für seine wachsende „weltpolitische Verantwortung“ im Sinne legitimer Großmachtambitionen dar. Durch den Hinweis auf die angebliche Notwendigkeit militärischer Kampfeinsätze der UNO und später der NATO zu humanitären Zwecken rechtfertigte man den Umbau der Bundeswehr zu einer Interventionsarmee (vgl. Link 1993).

Georg Hansen (1991, S. 111) vermutet, dass die Medien im europäischen Einigungsprozeß jene Funktion einer geistigen Formierung der Nation und Ausgrenzung aller „Gemeinschaftsfremden“ übernehmen, die der allgemeinbildenden Schule im Rahmen der Reichsgründung 1870/71 zufiel. Ähnlich wie damals nehmen der politische Konformitätsdruck und die Erwartung, dass sich ein „guter Deutscher“ als Teil einer ökonomisch und wissenschaftlich-technologisch mit anderen Industriestaat-

ten konkurrierenden Schicksalsgemeinschaft einfügt, spürbar zu. Man kann in diesem Zusammenhang von „Standortnationalismus“ sprechen (vgl. hierzu: Butterwegge u.a. 1998).

Der organisierte Rechtsextremismus und die rassistische Gewalt treffen bei den Medienmachern so gut wie nie auf heimliche oder gar offen bekundete Sympathie. Sehr viel aufgeschlossener verhalten sich seriöse Presseorgane, Rundfunksender und Fernsehanstalten aber gegenüber der sog. Neuen Rechten, die seit geraumer Zeit völkisch-nationalistisches Denken wieder gesellschaftsfähig zu machen sucht. „Es handelt sich bei dieser Neuen Rechten nicht um eine feste Organisation, gar um eine Partei; vielmehr soll damit eine Vielzahl von Zeitschriften- und kulturellen Projekten, von Personen und Personengruppen bezeichnet werden, die als Multiplikatoren neurechter Gedanken in herkömmliche Organisationen und sogar Parteien hineinwirken; abgesehen von einigen wenigen, dann jedoch durchwegs dominanten Personen oder Zeitschriften, ändern sich die Glieder dieser Neuen Rechten ständig; von ‚Mitgliedern‘ läßt sich mangels einer klar abgegrenzten Organisation nicht sprechen.“ (Gessenharter 1994, S. 13 f.)

Helmut Kellershohn (1998, S. 27 f.) nennt sieben Kernideologeme des völkischen Nationalismus: die Gleichsetzung von Volk und Nation, also die Idee einer nach völkischen/rassistischen Kriterien „homogenisierten“ Nation; die Überhöhung des Volkes zu einem Kollektivsubjekt und – daraus folgend – die Relativierung spezifischer Interessen durch den Primat der „Volksgemeinschaft“; die Rechtfertigung eines „starken“ Staates, der die Volksgemeinschaft mittels national gesonnener Eliten und /oder einer charismatischen Führerfigur organisiert; die Heroisierung des „Volksgenossen“, also jenes „anständigen Deutschen“, der sich mit Leib und Seele in den Dienst seiner Volksgemeinschaft stellt, für die er jedes Opfer bringt; die völkische bzw. rassistische Konstruktion eines „inner(staatlich)en Feindes“, der für Rückschläge bei der Realisierung der Volksgemeinschaft verantwortlich gemacht wird (Sündenbockfunktion) und als negative Projektionsfläche für die Volksgemeinschaft herhalten muß (identitätsstiftende Funktion); ein biopolitisches Verständnis des „Volkskörpers“, das diesen durch Bevölkerungspolitik gesund

und kräftig erhalten bzw. machen will; ein chauvinistisches Machtstaatsdenken, das die Formierung der Gesellschaft als Voraussetzung und Folge dessen begreift, dass der Staat die „nationalen Interessen“ wirkungsvoll nach außen vertritt.

## 2. MigrantInnen als Opfer rassistischer Gewalt – mediale Darstellungen/Deutungsmuster des Rechtsextremismus

Für mit der Materie nicht oder wenig vertraute JournalistInnen ist es schwer, das Problemfeld „Rechtsextremismus/Rassismus“ in seiner ganzen Komplexität zu erfassen und LeserInnen, Radiohörer und Fernsehzuschauer in geeigneter Form mit dem Phänomen vertraut zu machen. Der (organisierte) Rechtsextremismus wird in den Medien praktisch nur dann thematisiert, wenn er Wahlerfolge erringt (bzw. unerwartete Stimmeneinbußen erleidet) oder aber durch spektakuläre Gewaltakte öffentliche Aufmerksamkeit erregt. Durch die Dominanz der *Gewaltberichterstattung* erscheint Rechtsextremismus als kriminelles Handeln und weniger als (gesellschafts)politisches Problem. „Das, was öffentlich sichtbar ist, wird aufgegriffen, und so wird den Lesern der Eindruck vermittelt, Rechtsextremismus sei ein Phänomen, das sich auf Straßen und öffentlichen Plätzen zeigt und Handlungsbedarf von seiten der Polizei und Justiz erfordert.“ (Busche-Baumann 1994, S. 163)

Hinsichtlich rassistischer Gewalt erfüllen die Massenmedien eine Initial- bzw. Katalysatorfunktion, was auch umgekehrt gilt: „Die Erwartungen von Gewalttätern und Medien sind (...) wechselseitig aufeinander bezogen und bestärken sich gegenseitig.“ (Esser/Dominikowski 1993, S. 24) Denn für Rechtsextremisten, die ein Flüchtlingswohnheim überfallen, ist das Medien-echo oftmals wichtiger als der Gewaltakt selbst. Bei größeren Ausschreitungen potenzieren die Massenmedien deren Wirkung: „Einerseits hat die direkte Präsenz von Medienvertretern vor Ort einen belohnenden Charakter für Gewaltakteure, die sich dadurch ins Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt fühlen. Zum anderen hat die überregionale Berichterstattung in den Medien einen Effekt auf potentielle Akteure im ganzen Bundesgebiet.“ (Lüdemann/Erzberger 1994, S. 185) Durch ihre er-

eignisbezogene und im Extremfall sensationslüsterne Berichterstattung stimulieren die Medien gegen AusländerInnen gerichtete Handlungen. Der mentale „Ansteckungs-“, besser würde man wohl sagen: „Anstiftungseffekt“, ist für die Medienwissenschaftler Hans-Bernd Brosius und Frank Esser (1995, S. 207) allerdings mehr ein quantitatives als ein qualitatives Problem: „In erster Linie wirkte nicht die Art und Weise der Berichterstattung, sondern ihre Massivität.“

Statt der gesellschaftlichen Ursachen und politischen Rahmenbedingungen des Rechtsextremismus, die nur schwer zu durchschauen und noch schwerer darzustellen sind, wurden meistens individuelle Schicksale, spektakuläre Aufmärsche und gewalttätige Auseinandersetzungen ins Bild gerückt. Da die Rechtsextremisten handeln und JournalistInnen darauf reagieren, stehen die Täter eindeutig im Mittelpunkt des Medieninteresses, wohingegen die Urheber und die Hintermänner, aber auch die Opfer der rassistischen Gewalt im dunkeln bleiben. Brigitta Huhnke (1993, S. 243) hat einschlägige Berichte zweier großer Wochenzeitschriften (BILD AM SONNTAG und SPIEGEL) verglichen, beschreibt eindrucksvoll, was sie „Täter-Opfer-Umkehrung“ nennt, und illustriert am Beispiel eines BamS-Artikels über die Ermordung eines Türken durch Skinheads, wie rechtsextreme Gewaltakte als Konsequenz einer gestörten Adoleszenz verharmlost wurden. Militante Skinheads erschienen als „verunsicherte Jugendliche“; Neonazis und Rechtsterroristen, die es während der 80er Jahre auch schon gab, als „verwirrte Einzeltäter“.

In der Berichterstattung über die pogromartigen Übergriffe in Hoyerswerda und Rostock wurde entweder durch die Ausblendung des organisierten Rechtsextremismus der Eindruck erweckt, als habe sich dort der „Volkszorn“ – quasi naturwüchsig – entladen (vgl. Dietzsch 1992, S. 52), oder durch die Konzentration auf jugendliche Neonazis so getan, als stünden diese außerhalb politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Bedingungsbeziehungen. Die rassistische Gewalt wurde als Manifestation eines Generationskonflikts bzw. einer jugendlichen Protestbewegung verharmlost, aus den „alten Nazis“, die man früher für rechtsextreme Flugblätter und Hetzparolen verant-

wortlich gemacht hatte, eine „neue APO“ (vgl. dazu: Butterwegge 1995).

Apostrophierte man die Rechtsextremisten nicht als „neue Jugendbewegung“, hielt man sie für ein Produkt bzw. den bewußten Widerpart der „APO-Generation“ linker Lehrer und ErzieherInnen, die als Sündenböcke für Fehler der liberal-konservativen Regierungskoalition erhalten mußten. Dieses Deutungsmuster, das offen läßt, warum keine Häuser von Studienräten, sondern Flüchtlingsheime und Wohnungen von TürkInnen angezündet wurden, setzte sich nach dem Rostocker Pogrom in den Medien durch (vgl. hierzu: Butterwegge 1996, S. 100 ff.). Der heimtückische Brandanschlag auf zwei von TürkInnen bewohnte Häuser in Mölln (November 1992) schuf insofern eine neue Lage, als zum Teil schon länger in Deutschland lebende Ausländerinnen die Opfer waren und sich seither die These vom Rechtsextremismus als ostdeutsches Phänomen nicht mehr halten ließ.

### 3. Alternativen zur bisherigen Medienpraxis

Wenn die MedienmacherInnen etwas gegen den Rassismus tun wollen, heben sie oft die Vorteile vermehrter Zuwanderung für das eigene Land, seine Wirtschaft und das soziale Sicherungssystem hervor. In der Bundesrepublik weisen die Massenmedien auf demographische Probleme (drohende „Vergreisung“) Deutschlands hin und betonen, dass sich unser Lebensstandard ohne die Aufnahme junger, möglichst kinderreicher MigrantInnen auf Dauer nicht halten lasse. Daraus ergibt sich für Durchschnittsleser die in ihrem Kerngehalt rassistische Botschaft: Wir müssen (nur) so lange nett zu Ausländern sein, wie sie uns nützen (vgl. Tsapanos 1993, S. 95). Wer im Sinne eines „funktionalen Antirassismus“ das Kosten-Nutzen-Kalkül bemüht und den Egoismus potentieller Ausländerfeinde anspricht, erreicht das Gegenteil seines eigentlichen Ziels. Mit dem Konkurrenzdenken fördert er ungewollt einen – unter bestimmten Umständen – Rassismus auslösenden Mechanismus und den für Rechtsextremismus in Westeuropa geradezu konstitutiven Wohlstandschauvinismus.

Man kann ausländische Flüchtlinge als KonkurrentInnen um knapper werdende Ressourcen (z.B. Arbeitsplätze, Wohnungen, Sozialleistungen), als lästige Parasiten („Schmarotzer“) oder als Gefahr für den eigenen, oft bescheidenen Wohlstand, aber auch als Menschen in Not darstellen. Die entsprechenden Artikel/Sendungen sollten Mitleidsbekundungen und Moralappelle vermeiden, zumal sie leicht Aggressionen wecken, die aus Wut über das eigene schlechte Gewissen entstehen (vgl. Groebel 1994, S. 17). Auch können Appelle zugunsten ausländischer MitbürgerInnen fundierte Informationen über deren Alltag nicht ersetzen. Bislang fehlen dieser Berichterstattung inhaltlicher Tiefgang und Kontinuität: „Wichtiges auf der Tagesordnung zu halten, obwohl, also weil es chronisch geworden ist, darin liegt heute eine der größten und anstrengendsten Leistungen aller Medienarbeit, deren Charakteristikum und Schicksal doch zu sein scheint, alle Tage mit Neuigkeiten aufwarten zu müssen, wobei die letzte die jeweils vorletzte erledigt.“ (Janke 1987, S. 63)

Statt über AusländerInnen sollte mehr mit Ausländern gesprochen werden, auch in Radio- und Fernsehsendungen. Einwanderer und deren Kinder würden als MitarbeiterInnen der Medien aufgrund ihrer Kenntnis unterschiedlicher Kulturen ein genaueres Bild der Ausländerwirklichkeit zeichnen und das Vorurteil, „Gastarbeiter“ und Flüchtlinge seien größtenteils Kriminelle bzw. „Asoziale“, die „uns Deutschen auf der Tasche liegen“, sichtbar widerlegen (vgl. Merten 1987, S. 78). Eine positive Veränderung des Meinungsklimas in Teilen der Öffentlichkeit würde zweifellos erleichtert, wenn mehr MigrantInnen in Zeitungsredaktionen und Funkhäusern eine Anstellung fänden und eigene Akzente setzen könnten – nicht nur als Fachleute für „Ausländerfragen“, sondern auch als Menschen mit einem anderen Blick auf die deutsche Gesellschaft (vgl. Tolmein 1994, S. 8).

Notwendig erscheint eine Änderung der Wahrnehmung: Man muß die Gewaltopfer in den Medien häufiger selbst zu Wort kommen lassen, ohne sie auf eine Opferrolle zu reduzieren (vgl. Winkler 1994, S. 97). AusländerInnen brauchen nicht als wehrlose Gewaltopfer dargestellt zu werden, will man auch potentiellen Tätern die Opferperspektive vermitteln. Statt – häufig mit einem Anflug von Sensationsgier – über Probleme zu berich-

ten, die Asylsuchende machen, könnte etwa das Fernsehen mehr und genauer über Probleme berichten, die sie haben (Fluchttraumata, Angst vor Abschiebung und Anschlägen, Diskriminierung und Ausgrenzung, Vereinsamung im Alter). Erfahrungen mit rassistischen Verhaltensweisen im Alltag und die Folgen für Betroffene werden selten thematisiert, obwohl sich hier gerade für die Lokalberichterstattung ein weites Feld auf tut. Fälle, wo Afrikaner nur wegen ihrer Hautfarbe verdächtigt und festgenommen werden, ohne dass sie etwas Verbotenes getan hätten, gibt es fast überall.

Wer über die Verantwortung der JournalistInnen, Reporter und Kameramänner spricht, darf zur Verschlechterung der Arbeits- und Produktionsbedingungen im Medienbereich nicht schweigen. Georgios Tsapanos weist darauf hin, dass der Zeitdruck, unter dem die MedienmacherInnen stehen („Diktat der Deadline“), immer stärker wird, und betont, „dass die wachsende (kommerzielle) Konkurrenz im Bereich des Privatfernsehens ebenso wie die zunehmende Konzentration im Bereich der Printmedien im Hinblick auf die Qualität eher negative Effekte mit sich bringt.“ (Tsapanos 1993, S. 97) Unter den verschärften Konkurrenzbedingungen eines privatwirtschaftlich dominierten Medienmarktes finden JournalistInnen immer weniger Gelegenheit, sich beruflich weiterzubilden, sich umfassend über ein Thema zu informieren und sorgfältig zu recherchieren. Die Neigung, zu simplifizieren und nur noch Klischeevorstellungen (über AusländerInnen) zu transportieren, nimmt tendenziell zu.

JournalistInnen müssten sich stärker sozialen Problemen, beispielsweise Massenarbeitslosigkeit, Armut, Mietwucher und Wohnungsnot zuwenden, Benachteiligte mehr zu Wort kommen lassen und deren Forderungen gegenüber der Politik unterstützen, statt sich in die neoliberale Strategie der „Standortsicherung“ und des Sozialabbaus einbinden zu lassen. „Die rechtsradikale Weltanschauung bezieht ihre Attraktivität aus dem Umstand, dass sie eine demagogische Antwort auf eine wirkliche Frage gibt. (...) Eine konkurrierende Rethematisierung des Sozialen, die die Ursprünge sozialer Unsicherheit zur Sprache bringt und Lösungswege debattiert, stellt daher stets einen Angriff auf das rechtsradikale ‚Angebot‘ dar.“ (Weiß/Nebel 1993, S. 50) Während rechtsex-

treme bzw. -populistische Parteien die soziale und die nationale Frage zum Teil geschickt miteinander verbinden (vgl. dazu: Butterwegge u.a. 1997), müssten Medien die demokratische und die soziale Frage miteinander verbinden.

## Literatur

- Irina Bohn, I. (u.a.): Die Berichterstattung über Roma und Sinti in der Lokalpresse. Ein Beispiel für den neo-rassistischen Diskurs, in: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung (Hrsg.), Entstehung von Fremdenfeindlichkeit. Die Verantwortung von Politik und Medien. Eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 22. und 23. März 1993 in Potsdam, Bonn 1993, S. 101-106
- Brosius, H.-B./Esser, F.: Eskalation durch Berichterstattung? – Massenmedien und fremdenfeindliche Gewalt, Opladen 1995
- Bukow, W.-D./Llaryora, R.: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten, 2. Aufl. Opladen 1993
- Busche-Baumann, M.: Rechtsextremismus und die Presse. Eine inhaltsanalytische Untersuchung der Berichterstattung über den ostdeutschen Rechtsextremismus in den Tageszeitungen BERLINER ZEITUNG und SÄCHSISCHE ZEITUNG, Hildesheim/Zürich/New York 1994
- Butterwegge, Ch.: Wie aus den „alten Nazis“ eine „neue APO“ wurde. Erklärungsmuster der Rechtsextremismusforschung im Wandel, in: Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung (Hrsg.), Europa. Wenn Gewalt zum Alltag wird, Münster 1995, S. 125-147
- Butterwegge, Ch.: Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Erklärungsmodelle in der Diskussion, Darmstadt 1996
- Butterwegge, Ch. (u.a.): Rechtsextremisten in Parlamenten. Forschungsstand – Fallstudien – Gegenstrategien, Opladen 1997
- Butterwegge, Ch. (u.a.): Sozialstaat und neoliberale Hegemonie. Standortnationalismus als Gefahr für die Demokratie, Berlin 1998
- Dietzsch, M.: Rechte Träume vom Terror, in: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (Hrsg.), SchlagZeilen. Rostock: Rassismus in den Medien, Duisburg 1992 (DISS-Skript 5), S. 51-54
- Esser, J./Dominikowski, Th.: Die Lust an der Gewalttätigkeit bei Jugendlichen. Krisenprofile – Ursachen – Handlungsorientierungen für die Jugendarbeit, Frankfurt am Main 1993
- Gessenharter, W.: Kippt die Republik? – Die Neue Rechte und ihre Unterstützung durch Politik und Medien, München 1994
- Groebel, J.: Medien, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit, in: B. Winkler (Hrsg.), Was heißt denn hier fremd? – Thema Ausländerfeindlichkeit: Macht und Verantwortung der Medien, München 1994, S. 16-25
- Hamburger, F. (Hrsg.): Kriminalisierung von Minderheiten in den Medien. Fallstudien zum „Zigeuner“-Bild der Tagespresse, Mainz 1988

- Hansen, G.: Die exekutierte Einheit. Vom Deutschen Reich zur Nation Europa, Frankfurt am Main/New York 1991
- Huhnke, B.: Intermediale Abhängigkeiten bei der Inszenierung rassistischer Feindbilder seit Mitte der achtziger Jahre am Beispiel der Wochenzeitungen „Bild am Sonntag“ und „Der Spiegel“, in: S. Jäger/J. Link (Hrsg.), Die vierte Gewalt. Rassismus und die Medien, Duisburg 1993, S. 213-266
- Jäger, S./Link, J.: Einleitung, in: dies. (Hrsg.), Die vierte Gewalt. Rassismus und die Medien, Duisburg 1993, S. 7-20
- Janke, H.: Vermittelte Fremde: Ausländer in den Medien, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Ausländer und Massenmedien. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Vorträge und Materialien einer internationalen Fachtagung vom 2. bis 4. Dezember 1986, Bonn 1987, S. 58-66
- Kellershohn, H.: Völkischer Nationalismus und seine Kernideologeme. Eine knappe Begriffsklärung, in: S. Jäger u.a., Der Spuk ist nicht vorbei. Völkisch-nationalistische Ideologeme im öffentlichen Diskurs der Gegenwart, Duisburg 1998, S. 26-30
- Link, J.: Zu Hause „asylantenfrei“ – in Übersee auf „Friedensmission“ ?, Über eine eigenartige diskursive Konstellation, in: S. Jäger/J. Link (Hrsg.), Die vierte Gewalt. Rassismus und die Medien, Duisburg 1993, S. 31-48
- Lüdemann, Ch./Erzberger, Ch.: Fremdenfeindliche Gewalt in Deutschland. Zur zeitlichen Entwicklung und Erklärung von Eskalationsprozessen, in: Zeitschrift für Rechtssoziologie 2/1994, S. 169-190
- Merten, K.: Das Bild der Ausländer in der deutschen Presse, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Ausländer und Massenmedien. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Vorträge und Materialien einer internationalen Fachtagung vom 2. bis 4. Dezember 1986, Bonn 1987, S. 69-78
- Räthzel, N.: Gegenbilder. Nationale Identität durch Konstruktion des Anderen, Opladen 1997
- Tolmein, O.: Originalton deutsch. Medien und rechte Gewalt, Hamburg 1994
- Tsapanos, G.: „Immer in Führungszeichen“ – Ausländer und Fremdenfeindlichkeit als Thema der Medien, in: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung (Hrsg.), Entstehung von Fremdenfeindlichkeit. Die Verantwortung von Politik und Medien. Eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 22. und 23. März 1993 in Potsdam, Bonn 1993, S. 93-99
- Weiß, R.: Rechtsextremismus und vierte Gewalt, in: Soziale Welt 4/1994, S. 480-504
- Weiß, R./Nebel, B.: Lokalradio und Rechtsextremismus. Aufklärung im Hörfunk?, Opladen 1993
- Winkler, B.: Der Umgang der Medien mit „dem Fremden“, in: dies. (Hrsg.), Was heißt denn hier fremd? – Thema Ausländerfeindlichkeit: Macht und Verantwortung der Medien, München 1994, S. 85-102

Brigitta Busch

<http://www.heimatgefuehl.com?>

## Zwei Bilder aus dem Medienalltag in Österreich 1999

A. hat auf seiner Fahrt von Klagenfurt nach Wien das Autoradio eingeschaltet. Auf der Frequenz 100,5 MHz kann er ungefähr bis zur Pack Sendungen der Anbietergemeinschaft Radio AGORA/Radio Korotan empfangen. An diesem Vormittag hört A. zunächst Veranstaltungshinweise. A. kannte den Organisator des Rodelrennens, der aus Leppen anruft, um über die Schnee-verhältnisse und den Ablauf des Rennens zu berichten. Kurz darauf kann A. die Mittagsnachrichten, die von der slowenischen Redaktion der BBC produziert werden, über Radio AGORA hören. AGORA empfängt sie über die Satellitenanlage und speist sie direkt in das Programm ein. In Klagenfurt hat A. eine „Kleine Zeitung“ gekauft, die er in der Raststätte durchblättert. In der Mitte findet er einen ca. zwei Seiten langen Teil, der speziell über Klagenfurt und Umgebung informiert. Würde er unterwegs anhalten und z. B. in Völkermarkt und in Wolfsberg ebenfalls eine „Kleine Zeitung“ kaufen, so fände er hier in der Mitte des Blattes die Lokalinformationen zum Bezirk Völkermarkt bzw. zur Region Lavanttal. Derzeit erscheint die „Kleine Zeitung“ in sechs solchen lokalen Mutationen für das Bundesland Kärnten.

F. sitzt vor seinem Computer und hört dazu eine Pink-Floyd-Platte. Wenn er aus dem Fenster schaut, sieht er den Verkehr im Schneematsch der Favoritenstraße vorbeierollen. Nachdem er sich das aktuelle Übungsbeispiel für die nächste Stunde der „Einführung ins Programmieren“ aus der entsprechenden Webseite der Technischen Universität Wien „heruntergeladen“ hat, öffnet er seine Mail-box. Seit er sich Anfang dieses Jahres in die „Malagasy mailing list“ eingetragen hat, findet er jeden Tag mehrere Nachrichten, die in madagassischer Sprache verfaßt sind.

Würden wir A. und F. weiter durch den Tag begleiten, so könnten wir sie wahrscheinlich beide am Abend vor dem Fernsehapparat antreffen. Um 19:30 steht für sie die „Zeit im Bild“ auf dem Programm, denn bei Informationssendungen bevorzugen sie wie die große Mehrheit der Zuseher in Europa die national produzierten Programme (Hasebrink/Krotz 1998, S. 10). Dann wählen A. und F. einen Film aus, der auf einem der 34 Kabelkanäle läuft. Die Wahrscheinlichkeit, dass es sich dabei um eine amerikanische Produktion handelt, ist groß.

### **Lokalbezug als Anliegen und als Marktstrategie**

A. kann in Kärnten auf dem lokalen Privatsender AGORA/Korotan rund um die Uhr in slowenischer Sprache moderiertes und in Österreich produziertes Programm hören, vor der Freigabe von Rundfunklizenzen an Private im Jahr 1998 konnte er das nur während ca. einer Stunde täglich im Rahmen der slowenischen Sendungen, die der ORF in seinem regionalen Programm ausstrahlt. Österreich hat mit der Einführung des Privatrundfunks nur nachvollzogen, was in anderen europäischen Ländern schon seit zehn bis zwanzig Jahren zum Medienalltag gehört. Im Privatrundfunk gibt es zwei Bereiche, die sich nach ihrer Philosophie voneinander abgrenzen lassen: die kommerziell ausgerichteten Stationen und solche, die sich als Bürgerradios verstehen. Das Entstehen der Alternativmedien – ob im Print- oder audiovisuellen Sektor – ist eng mit den sozialen Bewegungen der siebziger und achtziger Jahre verknüpft. Das Bestreben, eine Gegenöffentlichkeit herzustellen, in der medialen Öffentlichkeit, im „Struggle of discourses“ (Fiske 1994) präsent zu sein, ist ihr gemeinsamer Nenner. Besonders der nicht-kommerzielle private Radiosektor, in den englischsprachigen Ländern als Community radio bezeichnet, hat sich als Forum für Minderheiten und Minderheitensprachen erwiesen. Das Spektrum reicht hier von Sendern, die ausschließlich in einer (Minderheiten-)sprache senden, bis zu solchen, die in ihrem fixen Programmschema Sendungen in den Sprachen der verschiedenen in ihrem Sendebereich lebenden Gruppen vorgesehen haben. (Vgl. Busch 1994). Radio Korotan, das in Kärnten mit Radio

AGORA eine Sendelizenz teilt, folgt mit seinem nahezu ausschließlich in slowenischer Sprache gesendeten Programm dem ersten Modell. Radio MORA, das im Burgenland im Frühjahr 1999 seinen Betrieb aufnehmen wird, plant in burgenländisch-kroatischer, in ungarischer, in deutscher Sprache und in Romanes zu senden. Modelle für Rundfunkprogramme, die eine sprachliche Trennung in eigene Sendegefäße zu überwinden suchen, gibt es derzeit noch kaum. In Österreich sammelt Radio AGORA erste Erfahrungen mit einem Programm, das grundsätzlich zweisprachig gestaltet werden soll.

Seit den achtziger Jahren ist eine gezielte Politik der Regionalisierung bei den Marktleadern im Printsektor zu beobachten. Zeitungen wie die „Kronen Zeitung“ in Österreich versuchten mit Regionalausgaben in Märkte, die traditionell regionalen Tages- oder Wochenzeitungen vorbehalten waren, einzudringen. Im Kampf um die Bindung der Leserschaft und um die Erschließung neuer Leserschichten messen oft Medien mit überregionaler Ausbreitung in immer kleinräumigeren Segmenten Elementen aus der unmittelbaren Lebensumwelt ihrer Rezipientenschaft Bedeutung zu. So erscheint etwa die „Kleine Zeitung“ in der Steiermark und in Kärnten oder der Wiener „Kurier“ in einer Vielzahl von Mutationen, die einem oder mehreren Verwaltungsbezirken entsprechen. Ein ähnliches Konzept verfolgen die privaten kommerziellen Regionalradiostationen, die mit einem spezifisch regionalen Serviceangebot (Veranstaltungshinweise, Verkehrstips etc.) Hörer ansprechen und regionale Werbemärkte erschließen wollen. Minderheitenanliegen und Minderheitensprachen spielen in diesem Konzept nur dann eine Rolle, wenn sie eine „marktrelevante“ Größe darstellen.

### **Nationale Öffentlichkeit und Abschottungspolitik**

In der Medienordnung, die sich in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte, spielte die nationale Öffentlichkeit mit dem staatlichen bzw. öffentlich-rechtlichen Rundfunk als Kernstück die zentrale Rolle. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk verstand sich als die politische Öffentlichkeit für den Nationalstaat und als Fokus für eine nationale kulturelle Identifikation. Er eta-

blierte sich als eine Schlüsselinstitution, durch die Hörer und Seher dazu gekommen sind, sich als Mitglieder einer vorgestellten nationalen Gemeinschaft zu fühlen (Morley/Robins 1996, S. 10). Eine Politik der staatlichen Rundfunkmonopole sollte diese Rolle festigen. In Österreich, wo sich das Monopol länger als in anderen Ländern gehalten hat, versuchte der ORF mit einer gezielten Politik der Regionalisierung dem Druck nach Freigabe der Lizenzen entgegenzuwirken.

Um seinem Selbstverständnis – die Rolle einer nationalen Klammer zu spielen – gerecht zu werden, führte der nationale Rundfunk dort, wo es die politische Situation zu erfordern schien, Programme in den Sprachen der regionalen Minderheiten bzw. später der Migrantengruppen ein (vgl. Busch 1999). Ein Blick auf die Geschichte solcher TV-Magazine in den staatlichen Rundfunkanstalten zeigt, wie sehr ihre Konzeption mit den wechselnden Paradigmen der Migrationspolitik in den verschiedenen Staaten verbunden waren: Während die ersten „Gastarbeitermagazine“ in Deutschland in den sechziger Jahren davon ausgingen, dass die Zeit im „Gastland“ eine begrenzte ist, und dementsprechend die Verbindung zum „Heimatland“ zu festigen trachteten, setzten die entsprechenden Magazine in Frankreich und in Großbritannien eher auf Integration oder Assimilation. Eine teilweise Trendwende fand in den achtziger Jahren statt, als soziale Bewegungen Minderheitenrechte einforderten und anstelle von Programmen *für* Minderheiten solche Programme, die eigene Interessen verfolgen, verlangten. Seit Satellitenprogramme via Kabel oder im Direktempfang in den Sprachen der Migranten zu empfangen sind, läßt sich im öffentlich-rechtlichen Fernsehen in den meisten europäischen Ländern die Tendenz feststellen, dass Magazine in Migrantensprachen wieder vom Programm abgesetzt werden (Franchon/Vargaffing 1995, S. 6 ff).

Sowohl die Globalisierung als auch die Regionalisierung bzw. Lokalisierung im Medienbereich stellt eine Herausforderung für die Vorstellung von der möglichst homogenen nationalen Öffentlichkeit dar. Dennoch hat das Konzept der nationalen Öffentlichkeit noch nicht ausgedient, auch wenn es schwieriger geworden ist, Informationsflüsse zu kontrollieren und nationale

Abschottungspolitik zu betreiben. Das jüngste Beispiel für einen Versuch, Kommunikationsräume auf nationale Grenzen zu beschränken hat der serbische Präsident Milosevic geliefert. Die Übernahme von Programmen aus dem Ausland wurde den serbischen Medien bei Strafandrohung verboten und die Einführung einer astronomischen Steuer auf Satellitenempfangsanlagen angekündigt.

Noch bevor die Satellitentechnologie breiteren Kreisen zugänglich wurde, setzte in Europa eine Debatte um Globalisierung ein. Europäische Medienunternehmen fühlten sich der Konkurrenz, die durch internationale Konzentrationsprozesse in der Medien- und Kommunikationsindustrie entstand, nicht gewachsen und verlangten nach einer protektionistischen Politik seitens der Europäischen Union. In den entsprechenden Dokumenten der EU wird eine europäische Integration postuliert, die in weiten Zügen dem nationalstaatlichen Muster folgt, indem eine gemeinsame Lebens- und Schicksalsgemeinschaft als Basis für eine europäische Identität angenommen wird (vgl. Schlesinger 1991). Erst in einer späteren Phase kam vor allem in den Dokumenten des Europarates die Dimension von der Vielfalt als einem Charakteristikum einer europäischen Identität hinzu. Ein konkretes Produkt aus dieser Auseinandersetzung ist der europäische Kulturkanal arte, der bewußt auf Produkte der großen US-Filmindustrie verzichtet.

## Satellit und Internet

Die Verbreitung der Satellitentechnologie ändert die Geographie von Kommunikationsräumen: Einerseits entstehen neue supranationale regionale Räume, die den „Footprints“ bestimmter Satelliten entsprechen. Ihre gemeinsame Basis ist teils geographische Nähe, teils die Vorstellung von einem gemeinsamen kulturellen „Erbe“, teils eine gemeinsame Sprache oder eine gemeinsame Lingua franca. Beispiele dafür sind ARABSAT im Mittleren Osten, CME (Central European Media Enterprises Ltd.) in Zentraleuropa oder der mexikanische Satellitenkanal TELEVISIA in Lateinamerika. Andererseits entstehen Kommunikationsräume, die in der Diaspora lebende Mitglieder einer

nationalen Gemeinschaft zusammenbringen. Beispiele dafür sind die vom nationalen türkischen Fernsehen bzw. von Privat Anbietern gestalteten und via Satellit in Europa und Zentralasien ausgestrahlten Programme in türkischer Sprache oder die Satellitenstation Asia-net, die gleichzeitig die südasiatische Diaspora in Großbritannien und indische Gemeinschaften im Subkontinent versorgt (Robins 1997, S. 16 f).

Große internationale Satelliten-TV-Unternehmen sind daran, ihre Diffusion auf spezifische regionale Programme umzustellen. Der Musiksender MTV hat sein einheitliches Sendekonzept aufgelöst, nachdem sich herausgestellt hatte, dass er dort besonders erfolgreich operiert, wo er sich den Märkten anpaßt. MTV Europa und MTV Asia sind bereits in mehrere Subzentren gegliedert (Breidenbach/Zukrigl 1998, S. 66). Schließlich gibt es auch Initiativen – ähnlich wie im Radio -, Satellitentechnologien für Grass-root-Anliegen zu nutzen: Das Deep Dish Satellite Network sammelt Material von unabhängigen lokalen Produzenten zu verschiedenen Themenschwerpunkten wie z. B. Wohnen, Gesundheitsvorsorge, Rechtsfragen in verschiedenen Teilen der USA und darüber hinaus (vor allem in Lateinamerika) und macht sie über eine Satellitenverbindung zugänglich (Halleck 1997, S. 179).

Betrachtet man mediale Entwicklungen aus einer größeren historischen Distanz, so kann man feststellen, dass neue Medien die alten nicht verdrängt haben. Das Radio hat weder das Buch noch die Zeitung ersetzt, das Fernsehen nicht das Radio etc. Hingegen haben sich damit, dass neue Medien verfügbar wurden, Spezialisierungen und neue Rollenaufteilungen zwischen den einzelnen Medien ergeben, neue Medien wurden in das Gesamtsystem entsprechend ihren Vorzügen eingepaßt (Boeckmann 1994, S. 210). Welche Rolle das Internet im medialen Kanon spielt und spielen wird, ist eine heftig diskutierte Frage. Für den Zugang zum Netz braucht es einen Telefonanschluß und einen Computer mit Modem. Wenn man bedenkt, dass ungefähr die Hälfte der Weltbevölkerung noch nie ein Telefongespräch geführt hat, dass es im New Yorker Stadtteil Manhattan mehr Telefonlinien als im gesamten Teil des afrikanischen Kontinents südlich der Sahara gibt, dass es die entsprechenden Softwareprogramme zum Einstieg ins Netz

nur in den „marktrelevanten“ Sprachen gibt und dass ca. 90% der Informationen, die über das Netz erhältlich sind, in englischer Sprache abgefaßt sind, so wird klar, dass das Internet nur für einen ganz bestimmten kleinen Kreis zugänglich ist (Panos briefing 1995). Dennoch hat gerade die Verbindung via Internet geholfen, Anliegen von Personengruppen, die nur schwer Zugang zu den „großen“ Medien haben, an die Öffentlichkeit zu tragen. Beispiele dafür sind die Protestwelle gegen das MAI-Abkommen, das Durchbrechen der Informationsblockade über die Aktionen der serbischen Opposition oder Informationen über die Anliegen der Zapatisten in Chiapas.

Das Netz bietet jenem kleinen Kreis, der Zugang hat, die Möglichkeit, Netzwerke nach Interessen zu bilden. So gibt es neben Newsgroups zu allen erdenklichen Themen auch Netzwerke nach Sprachen bzw. ethnischen oder nationalen Zugehörigkeiten, wie die News Liste der Auslandsfranzosen oder der Slowenen im Internet oder das eingangs erwähnte Netz der Madagassen. An die 800 Personen sind in diese Liste eingetragen, während sie in den ersten Jahren nach ihrer Gründung 1993 nur langsam gewachsen ist, stößt im Schnitt derzeit ein neues Mitglied pro Tag dazu. Erklärtes Ziel der Liste ist es, jene Madagassen, die verstreut in den vier Himmelsrichtungen leben, zusammenzubringen und ihnen eine Verbindung zum „Land der Vorfahren“ zu ermöglichen. Die Regeln sind einfach. Da es keine filternde zentrale Instanz gibt, sind alle Mitglieder aufgerufen, bei der Weitergabe von Informationen verantwortungsbewußt zu handeln. Kommunikationssprache ist Madagassisch. (Ny Malagasy eto amin'ny sehatra Internet 1999). Was sich hier im Lauf der Zeit entwickelt hat, ist so etwas wie eine interaktive Leserzeitung. Es zirkulieren Informationen wie z. B. der neueste Weltbankbericht zur wirtschaftlichen und politischen Lage in Madagaskar. Solche Informationen geben oft Anlaß zu einem regen Austausch von Meinungen. „Kleinanzeigen“ wie Heirats- oder Geburtsanzeigen, Suche nach Büchern oder Platten, Dienstleistungen (z. B. Übersetzungen) machen einen anderen Teil der zirkulierenden Nachrichten aus. Besondere Bedeutung kommt der unterhaltenden Komponente zu: literarische Texte, Quizze, Witze, Fragebogen etc.

## Einpassen in den Alltag

Mit neuen Kommunikationstechnologien, neuen Medien verändert sich die Geographie der Kommunikationsräume. Globalisierung und Lokalisierung im Medienbereich sind nur scheinbar widersprüchliche Prozesse, denn de facto gehen sie Hand in Hand und beide sind eine Herausforderung an das Konzept einer nationalen Öffentlichkeit, das die Medienordnung jahrzehntelang dominiert hat. Aus diesem Blickwinkel bedeuten sie eine Dezentrierung und eine Fragmentierung der Öffentlichkeit. Doch diese „Neudefinitionen von Raum, Zeit und sozialen Netzen löschen die alten nicht aus, sondern überlagern sie“ (Morley 1999, S. 278). Auch wenn vieles darauf hindeutet, dass sich Kommunikation aus dem unmittelbaren Umfeld herauslöst und sich zum Indirekten hin verschiebt, also etwa mehr Zeit vor dem Fernsehschirm oder in Begleitung des Radios verbracht wird als bei Stammtischdiskussionen oder beim Geplauder mit Nachbarn, so ist das Bild vom vereinsamen, nur durch eine elektronische Nabelschnur mit der Welt verbundenen Menschen doch eine grob vereinfachte Darstellung. Gemeinsame Medienerfahrungen wie etwa Fernsehfilme, Nachrichtenprogramme geben Gesprächsstoff, der in bestehenden sozialen Netzen wie in der Familie oder am Arbeitsplatz abgehandelt wird. Fallweise sind mediale Erfahrungen auslösendes Moment für die Bildung von Interessensgemeinschaften wie Fanclubs. Mediale Netze wie Migrantenzeitenungen, ethnisch oder sprachlich strukturierte Satellitenprogramme oder Internetgruppen erlauben es, Zugehörigkeiten unabhängig vom Ort zu erfahren. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die im Internet entstehende Netze ephemere und flüchtig bleiben, wenn sie nicht rund um bestehende sozial interagierende Interessensgruppen gebaut sind oder in einen direkten sozialen Kontakt münden (vgl. Agre 1997).

Ging die Medienwirkungsforschung in den frühen siebziger Jahren noch überwiegend vom Bild einer manipulierenden Medienallmacht aus, so hat später ein Paradigmenwechsel stattgefunden. In diesem Konzept kommt dem Rezipienten als handelndem Subjekt eine andere Rolle zu, wobei Medien in ihrer

Position als eine prägende Instanz sozialer Zeichensysteme und Normen eine Schlüsselrolle spielen. Welche Interpretationsvielfalt bei weltweit ausgestrahlten Fernsehserien herrscht, zeigte beispielsweise die Studie der beiden Kommunikationsforscher Elihu Katz und Tamar Liebes zur Rezeption der Fernsehserie „Dallas“ in verschiedenen Bevölkerungsgruppen und verschiedenen Ländern. Wie die Serie gedeutet wurde, hing weitgehend vom ethnischen Hintergrund und vom Bindungsstand der Zuschauer ab (Breidenbach, Zukrigl 1998, S. 68 ff). Medien bieten ein großes und ständig wechselndes Repertoire an Identifikationsmöglichkeiten und Lebensentwürfen. Rezipienten können – vorausgesetzt sie gehören zu jenen, die den Zugang haben – aus einem schier unüberblickbaren Medienangebot auswählen und das, was sich in ihren Lebensalltag einpassen lässt, aussuchen. Welchen Medien oder Programmteilen sie besondere Bedeutung zumessen, hängt von ihren Lebensentwürfen ab und davon, welchen sozialen Netzen sie angehören bzw. angehören wollen. Dabei bedienen sich Rezipienten, wie die beiden eingangs beschriebenen Bilder aus dem Medienalltag zeigen, aus dem lokalen, dem nationalen und dem globalen Angebot.

## Literatur

- Agre, Philip E.: Bridges between technical and social orders. In: Zukunfts- und Kulturwerkstätte (Hg.): Binäre Mythen. Cyberspace als Renaissance der Gefühle. Wien 1997, S. 43-50.
- Boeckmann, Klaus: Unser Weltbild aus Zeichen. Zur Theorie der Kommunikationsmedien. Wien 1994.
- Breidenbach, Joana; Ina Zukrigl: Tanz der Kulturen. München 1998.
- Busch, Brigitte: Minderheiten und Massenmedien. In: Kurt Luger und Rudi Renger (Hg.): Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien, St. Johann im Pongau, 1994, S. 263-280.
- Busch, Brigitte: Der virtuelle Dorfplatz. Minderheitenmedien, Globalisierung und kulturelle Identität. Klagenfurt 1999.
- Halleck, DeeDee: From Public Access to Geostationary Orbit: The Grass Roots Media of Paper Tiger Television and Deep Dish Satellite Network. In: Robins, Kevin (Hg.): Programming for people. From cultural rights to cultural responsibilities. Report presented to the United Nations Television Forum. New York 1997, S. 174-185.

- Hasebrink, Uwe; Friedrich Krotz: Andere Länder – andere Mediennutzung. Nationale Medienmentalitäten im Vergleich. In: Medien concret, 1/98, Köln, S. 7-11.
- Fiske, John: Media matters: everyday culture and political change. Minneapolis/London 1994.
- Franchon Claire; Marion Vargafting (Hg.): European Television. Immigrants and Ethnic Minorities. Guilford, UK 1995.
- Morley, David; Kevin Robins: Spaces of Identity. Global media, electronic landscapes and cultural boundaries. London, New York 1996.
- Morley, David: Bounded Realms: Household, Family, Community and Nation. In: the contemporary study of culture. Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr, Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften. Wien 1999, S. 271-289.
- Ny Malagasy eto amin'ny sehatra Internet, <http://www.mm.com/user/tahiry/gasytst.shtml>, Januar 1999.
- Panos media briefing: The Internet and the South: Superhighway or Dirt-track? Panos media briefing No. 16/Okttober 1995. [Http://www.oneworld.org/panos/briefing](http://www.oneworld.org/panos/briefing). Version 31. 1. 1999.
- Robins, Kevin (Hg.): Programming for people. From cultural rights to cultural responsibilities. Report presented to the United Nations Television Forum. New York 1997.
- Schlesinger, Philip: Media, the political order and national identity. In: Media, Culture & Society, Vol 13/3, 1991.

Peter Gstettner

## Die Grenzen der Festung begrenzen unsere Zukunft.

Die multikulturelle Gesellschaft zwingt uns, Europa neu zu denken.

### 1. Der kritische Blick auf Staat und Gesellschaft

Vor 10 Jahren wurde der „Eiserne Vorhang beiseite geräumt; endgültig, wie die meisten glaubten. Die „westliche Option“ tat sich als „Weg nach Europa“ auf. Die unblutige, „samtene Revolution“ wurde von den österreichischen Parteispitzen mit Wohlgefallen betrachtet und fand Unterstützung: Man ließ DDR-BürgerInnen über Ungarn ein- und durchreisen, man rief Mitteleuropa- und Paneuropa-Konferenzen ins Leben, man arrangierte ein nachbarschaftliches politisches Picknick an der Ost-Grenze und schnitt mit einer großen Schere den Grenzstacheldraht durch, gerade so, als ginge es um das Zerschneiden eines Bandes bei einer Autobahneröffnung. Der Fall der Berliner Mauer hatte – zumindest als Medienereignis – den Charakter eines Volksfestes, bei dem Verbrüderungen und Umarmungen kein Ende nehmen wollten. Verschreckte „Ossis“ wurden mit Bananen beruhigt.

Niemand ahnte damals, dass schon bald ein Gesinnungswandel ins europäische Haus stehen sollte: Die westlichen Politiker wechselten rasch vom mediengerechten Umarmen, Applaudieren, Winken und Jubeln in eine besorgte Abwehrhaltung. Man war völlig überrascht, dass die Ossis nicht nur mal eben schnell über die ehemalige Grenze schauen wollten, sondern dass sie massenhaft nicht mehr dort bleiben wollten, wo sie so lange bleiben mußten – abseits des westlichen Wohlstandes.

Mit der unrealistischen Zauberformel „Wir sind kein Einwanderungsland!“ wollte man aufhalten, was nicht aufzuhalten war: Migrationsströme von den armen, destabilisierten Ländern

in die reichen und saturierten. Dadurch kamen auch die westlichen Demokratien erheblich in Schwierigkeiten. Es war nicht nur die ungesteuerte Migration, die in ihrem Ausmaß die Politiker überraschte und die sie ihrem Volk nicht schmackhaft machen konnte. Es war auch die Macht des Parteienstaates westlicher Manier, die ins Wanken geriet. Die Großparteien verloren an Anhängerschaft, weil plötzlich die Kritik an den Parteiapparaten populär geworden war. Die Opposition sah eine Profilierungschance im Aufdecken von Filz, Privilegien und Machterhalt. Aus der Kritik der EU als übermächtige, bürokratisch-zentralistische Kontroll- und Steuerungsinstanz bezog man ebenso Wahlkampfmunition wie aus der EU- Osterweiterungsdebatte.

Populisten im rechten Spektrum, die in der EU neue Mega-Staatsapparate heranwachsen sahen, stellten dieser Entwicklung ein „Europa der Regionen“ gegenüber. Das „Recht auf Heimat“ wurde zum Kampfbegriff derjenigen, die das Land als ihren Besitz ansahen und die andere nicht herein lassen wollten. Dieses Agitationskonzept spielt heute bei der Mobilisierung von Fremdenabwehr an den (neuen) Mauern der „Festung Europa“ wieder eine erhebliche Rolle.

Auch wenn man den agitatorischen Mobilisierungsfaktor außer acht läßt, ist die Staatsverdrossenheit vieler BürgerInnen ein beachtenswerter Umstand, der sich daran mißt, wie viele Menschen heute den sog. Protestparteien ihre Stimme geben. ProtestwählerInnen wollen damit zweierlei ausdrücken: Sie wollen mehr Transparenz, „Nähe“ und Gleichheit von Partei und Volk, und sie wollen, dass die Politik wieder mit starker Hand „aufräumt“, das heißt, dass eine starke Politik den „Ordnungsstaat“ durchsetzt. Diese Wünsche sind insofern nicht widersprüchlich, als der/die einzelne durch eine „volksnahe“ Politik vor den Bedrohungen außerhalb der Festungsmauern Europas geschützt sein will.

„Staatsversagen“ wird überall dort vermutet, wo der Staat bei der Bekämpfung von Problemursachen hilflos agiert und in der vorausschauenden Gestaltung von ökonomischen und sozialen Strukturen ineffizient ist (Stichworte: strukturelle Arbeitslosigkeit, Anwachsen der Gewaltbereitschaft und der Diskrepanz zwischen Armen und Reichen usw.). Dieses Versagen wird als Schwäche des Staates gewertet, sofern er Strukturprobleme

eher privatisiert statt sie zu beseitigen. Wenn der Staat angesichts voraussehbarer katastrophaler sozial-ökologischer Entwicklungen (Stichworte: Transitverkehr, Ozonbelastung, Müllprobleme, Trinkwasserversorgung usw.) – Problemverleugnung betreibt oder Einzelfallhilfe verspricht, so sinkt der Glaube an die Macht der Apparate. Das Funktionieren der staatlichen Steuerungs- und Ordnungskompetenzen wird auch im Bereich der gesellschaftlichen Integration angezweifelt. Angesichts der Ratlosigkeit von Politik und Sicherheitsinstitutionen gegenüber Angriffen auf AusländerInnen und AsylantInnen, gegenüber dem ansteigenden Antisemitismus und gegenüber der rassistischen Hetze gegen Sinti, Roma und anderen „fremdländischen“ Gruppen stellen sich viele Menschen die Frage, ob das Staatsschiff nicht aus dem Ruder der menschenrechtskonformen Führung läuft. Die Populisten erkennen die Gunst der Stunde und fordern ein konsequentes „Durchgreifen“ und „Ausmisten“. Eines der Argumente dafür lautet: Zumindest „unsere Heimat“ muß davor verschont werden, dass sich der „Volkszorn“ gegen alles Fremde und Ausländische erhebt!

## 2. Der Vorkrieg: Wenn der „Befreiungsschlag“ angesagt wird

Neue Staatsgrenzen wurden gezogen, nationale Interessen bestimmt, autonome Regionen bzw. ethnische Kantone auf der Landkarte festgelegt. Nationalgarden und Territorialarmeen wurden aufgerüstet und aufeinander losgelassen, völkisch besetzte Geschichtsmythen wurden wiederbelebt, alte Besitzansprüche wurden geltend gemacht, die Toten des nazifaschistischen Ethnozids wurden gegenseitig aufgerechnet. Fazit: Um neue Grenzen und Territorien abzusichern, ließ man sich auf militärische Streitigkeiten ein. Aus dem Streit wurde allmählich der kleinräumige Bürgerkrieg (früher hätte man „Bruderkrieg“ gesagt). Wer dazu Distanz gewinnen wollte, konnte seine Ängste und Unzufriedenheiten gegenüber der heimischen Politik als Protest mit dem Stimmzettel artikulieren. Das verunsicherte und frustrierte Wahlvolk wandte sich dem Eigenen und Eingemachten zu, das im territorial Kleinräumigen und Vertrauten aufgehoben schien.

Die Alternative zur herkömmlichen zentralbürokratischen Superstruktur konnte aber nicht in der Verkleinerung eben dieser Struktur bestehen. Kleine Strukturen können mindestens ebenso autoritär regiert werden wie große. Wenn es beispielsweise um das Einfordern von ethnischen Bekenntnissen oder um die Ausdifferenzierung und Festschreibungen von „Heimat-rechten“ ging, wurde „regionale Außenpolitik“ propagiert. György Konrad meinte dazu beim Wiener P.E.N.-Konreß im November 1991: Die internationale Repression der großen Blöcke hätte sich gewandelt; jetzt kämen die lokalen Diktatoren, „die sporadischen Neofaschisten und die neurassistischen Dampf-schädel“; im Gegensatz zum Universalismus der Integration käme jetzt „der stolze Partikularismus der lokalen Sturheit“.

Heute sehen wir klarer, welches Täuschungsmanöver inszeniert wurde. Als kurzschlüssig erwies sich jedenfalls die Gleichsetzung von Dezentralisierung und Demokratisierung. Als verhängnisvoll erwies sich die Verwechslung von einem „Europa der Regionen und Vaterländer“ (oder „Europa der Nationen“) mit einem „Europa der Menschenrechte“. Der Zusammenbruch der Diktaturen kommunistischen Zuschnitts war die eine Sache. Die Demokratisierung der Gesellschaft war jedoch eine andere Sache. Zwischen beidem gab es weder klare Zusammenhänge, auf die man hätte vertrauen können, noch gab es eine in dieser Richtung verlaufende Entwicklungsautomatik.

Alles das, was die Populisten auch heute wieder im Munde führen (der „Befreiungsschlag“ gegen die Zentralen der Macht, gegen den Proporzstaat, Parteienfilz, Ausländerzuzug usw.), widerspricht in keiner Weise dem, was sie umsetzen wollen, sollten sie erst einmal selbst an die Macht kommen. Da wäre zum Beispiel die „ordentliche Beschäftigungspolitik“, die nach dem Prinzip funktioniert, wer „anständig“ ist, geht einer ehrlichen Arbeit nach oder stellt sich zumindest einem „freiwilligen Arbeitsdienst“ zur Verfügung; dann wäre da die konsequente Ethnisierung, mithin die komplette rechtliche Regulierung der Migration und des Zusammenlebens von Mehrheit und Minderheit sowie die ausnahmslose Exekution aller diesbezüglicher Gesetze und Verordnungen. Wohin so ein Ordnungsstaat tendiert, der das rigorose Ausbuchstabieren eines reaktionären

Verfassungsdiskurses zu seiner Praxis macht, konnte man in Ansätzen im südlichsten Bundesland Österreichs, in Kärnten, schon vor einigen Jahren sehen: Minderheitenrechte werden territorial festgeschrieben und die ethnopolitischen Sprachgrenzen bis in den Schulunterricht hinein an Paragraphen und Verordnungen gebunden. Gleichzeitig werden Angstkampagnen gestartet („Die weitere Slowenisierung droht!“, „Gegen den Alptraum einer multikulturellen Gesellschaft!“). Neid und Mißgunst werden gefördert („Gegen die Benachteiligung der Deutschkärntner!“). Aufforderungen zum Handeln und diffuse Drohgebärden werden ausgestreut („Besser Kärntner Familien mit vielen Kindern als Zwsiedler aus dem Ausland!“), „Noch können wir uns wehren – aber schon vor der Haustür warten unüberschaubare Horden gieriger Wohlstandsritter!“). Der gemeinsame Nenner im Hintergrund ist die Idee, den Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation und Interaktion total zu verrechtlichen und notfalls auch per Gericht oder Polizei zu kontrollieren. Davon lebt das gesamte obrigkeitstaatliche Denken und Wollen rechter PolitikerInnen. Davon träumen insbesondere auch jene (einstweilen noch lokalen) Diktatoren, die „nur“ über eine eigene Region, ein eigenes Bundesland oder über einen eigenen „Freistaat“ regieren wollen.

Unter der Zielsetzung, dass Demokratisierung eine vermehrte Teilhabe aller an den gesellschaftlichen Entwicklungen und eine kompetentere Verfügung der Menschen über ihre Lebensumstände bedeutet, muß zunächst einmal der Alltag, insbesondere die interethnischen Begegnungs- und Verständigungszonen, von solchen Verrechtlichung freigekämpft werden, auch und besonders dann, wenn die Propaganda verheißt, dass solche Vorschriften nur „der nationalen Sache“, d.h. dem angeblichen Schutz der einen ethnischen Gruppe vor der anderen, dienen sollen.

### 3. Gezinkte Karten in einem gefährlichen Spiel

Mit dem Aufgreifen der nationalen Sache und dem Auspielen der nationalen Karte wird auch auf die fortschreitende multikulturelle Verflechtung in Europa geantwortet, und zwar so, dass

die Antwort darauf in einem nationalen Bekenntnisdruck von oben und in einem hoch emotionalisierten Lokalpatriotismus von unten besteht. Das „Selbstbestimmungsrecht der Völker“ wird der Verteidigung von Menschenrechten übergeordnet. Mit der Formel vom „Selbstbestimmungsrecht der Völker“ glaubt man ein wirksames und politisch legitimes Instrument zur Schaffung von ethnisch homogenen Territorien in der Hand zu haben. Wenn Demokratien mit einem Mehrparteiensystem zu diesem Instrument greifen, und wenn die westlichen Demokratien dieses Instrument den östlichen wärmstens empfehlen, wird das ethnisch gefaßte Selbstbestimmungsrecht in den Stand eines transnationalen Dogmas erhoben. Eine öffentliche Kritik daran ist dann kaum mehr möglich. Das Dogma wird durch ein Thematisierungstabu (im Sinne der *political correctness*) geschützt.

Das Ergebnis dieser Unterdrückung ist die „organisierte Friedlosigkeit der Gesellschaft“ (Dieter Senghaas), einer Gesellschaft, die alle Lebensbereiche entlang ethnischer Fragen durchorganisiert hat. Ein immer noch aktuelles Beispiel dafür ist der fluktuierende Bürger Krieg am Balkan. Nationalismus und folglich auch national betonter Regionalismus ändern nichts an der gesellschaftlichen Grundstruktur, deren Pfeiler die Herrschaft des Menschen über den Menschen, die Relation von Dominanz und Subordination, von Befehl und Gehorsam sind. Über diese eingefahrenen Strukturen vermitteln sich Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit in das „Europa der Regionen“. Dort wird dann allerdings von Patriotismus, Heimattreue und nationalem Selbstbewußtsein gesprochen. Das „Wir sind wir“ – Gefühl läßt dem Wissen keinen Raum, dass eigentlich alles beim Alten geblieben ist: Die Eliten bestimmen über das Gewaltmonopol in gleicher Weise wie über die „Identität“, die einem Volk oder einer Kultur zugeschrieben werden soll. In Kärnten heißt dieser Identitätsausweis „Heimattreue“, verstanden in der Tradition des Abwehrkampfes gegen die slawischen Nachbarvölker (vgl. Gstettner 1988). Der „Vorteil“ dieses Vorgehens liegt auf der Hand: Wenn demonstrativ der richtige Identitätsausweis nach außen gekehrt wird, dann müssen überregionale, grenzüberschreitende bildungspolitische Ziele und Menschenrechtsver-

pflichtungen, wie etwa die Verpflichtung zur Achtung der Würde von Person und Sprache, wie etwa das Ziel der Zweisprachigkeit, der Friedenserziehung, des interkulturellen Dialogs, des gemeinsamen Unterrichts in ethnisch gemischten und offenen Schulen usw., nicht mehr zu politisch-öffentlichen Themen werden (vgl. Jaksche 1998).

Dieser Rücktritt von der gesamtstaatlichen Verantwortung für den interethnischen, interkulturellen Bildungsbereich steht keineswegs im Widerspruch zur oben kritisierten Verrechtlichung. Während die Verrechtlichung als staatlich betriebene „Ethnisierung“ auf eine Verfestigung von ethnischen Grenzen hinausläuft, wird der interethnische Bildungsbereich dem freien Spiel beliebiger (nicht-öffentlich legitimer) Kräfte überlassen. In Konsequenz dieser Entwicklung werden in Kärnten Sprachpolitik und interkulturelles Lernen in Ausmaß und Verbreitung von Vereinen und nicht von der Regierung bestimmt: Der Slowenische Zentralverband verhandelt derzeit – um ein konkretes Beispiel zu nennen – über die Bedingungen und Möglichkeiten von zweisprachigen Kindergärten in den Gemeinden direkt mit seinem Hauptkontrahenten, einem privaten Verein, der die treibende Kraft für die ethnische Segregation der Kärntner Slowenen ist, mit dem „Kärntner Heimatdienst“. Als Resultat zeichnet sich ab: Eine Zustimmung dieses Vereins zu zweisprachigen Kindergärten wird davon abhängig gemacht, dass die absolute „Freiwilligkeit“ des Besuches gegeben ist, und dass der Träger der Kindergärten ebenfalls ein privater Verein ist – und nicht eine öffentliche Körperschaft, wie etwa die Gemeinde.

Die Entwicklungen in den Krisenregionen Europas zeigen, dass lokale „Ethnisierungen“, also national betonte Konzepte der Regionalisierung bzw. der territorialen Autonomie, durchaus in der Lage sind, neue Grenzziehungen zu fördern, neue ethnische Reservate und Feindbilder zu schaffen. Die Ethnisierungsstrategie scheint demnach geradezu ein Gegenkonzept zur Demokratisierung zu sein. Damit bewahrheitet sich ein Zitat, das vor dem politischen Hintergrund Irlands geprägt wurde: „Nationalismus und Demokratie sind qualitativ unterschiedliche und unvereinbare Dinge. Nationalismus ist ein Konglomerat von Gefühlen, die Demokratie eine Regierungsform“ (O'Brien 1991, S. 37).

Wie kann „Demokratie als Regierungsform“ zur Leitvorstellung von Schule und Unterricht werden? Kann damit auch Nationalismus und Rassismus wirkungsvoll bekämpft werden? Mit diesen Fragen wären wir beim Kern der Sache, nämlich bei den zentralen Problemen der schwelenden ethnischen Konflikte und bei deren Bewältigung. Es ist typisch für den Regionalismustrend, dass deren Verfechter „unsere Heimat“ (aber auch „Europa“) gedanklich nur als Festung konstruieren, deren Grenzen mit militärischen Sicherungen gegen das Einsickern von Fremden versehen sind. Auch 10 Jahre nach dem gesellschaftlichen Umbruch im Osten findet mit keinem Wort die Rolle einer unbegrenzten Solidarität Erwähnung, also beispielsweise die Solidarität in Form von gegenseitiger Unterstützung bei Initiativen zur ökonomischen Verteilungsgerechtigkeit, die Vernetzung von Programmen der Menschenrechtserziehung und der grenzüberschreitenden Unterstützung bei der Integration von Flüchtlingen, bei der Realisierung interkultureller Erziehung, bei Maßnahmen gegen den Alltagsrassismus usw.

#### 4. Monokultur ist heute gleichbedeutend mit Unkultur

Die Internationalisierung der Lebensverhältnisse und das darauf abgestimmte interkulturelle Lernen verstehen sich als Herausforderungen für alle Lehrenden und Lernenden, die den neuerlichen Mauerbau rings um das EU-Europa ablehnen. Die Minderheiten dürfen deshalb heute nicht – noch weniger als früher – einer dezentralisierten und provinzialisierten, historisch belasteten und unaufgeklärten Schul- und Regionalpolitik ausgeliefert werden. Das wäre ein schlechter „Heimatsdienst“, bringt doch diese Politik die Probleme nur oberflächlich zum Verschwinden, indem sie sie privatisiert.

Ausgangspunkt eines alternativen bildungspolitischen Programmes, das die Tendenzen zum Neubau eines „Eisernen Vorhanges“ gegenüber EU-fernen Ländern reflektieren und vermeiden will, muß eine einübbar Alltagspraxis in gelebte Formen von Toleranz und Demokratie sein. Dem neuen Selbstverständnis multikultureller Gesellschaften entsprechen offene demokratische Bildungseinrichtungen, in denen ethnisch und sozial ge-

mischte Gruppen lernen, ihren gemeinsamen Alltag interkulturell und selbstbestimmt zu gestalten. Es könnte mit einer Öffnung der Schulen begonnen werden, in denen die umgebende und nachbarschaftliche multikulturelle Realität einbezogen wird. Das Prinzip der „offenen Schule“ betont die Gleichwertigkeit von Kulturen und Sprachen, die in einem möglichst konkurrenzfreien und Neugierde schaffenden Raum zur gegenseitigen Bereicherung, zur Erweiterung des eigenen Lebenshorizontes erfahrbar werden (vgl. Gstettner 1991).

Das Lernen in gemischt kulturellen Gruppen verläuft nicht nach einem naiven Verständnis von harmonischer Gemeinsamkeit und ständiger Identitätssicherung. Mit dem Ausbrechen aus dem engen Horizont der eigenen Welt, mit dem Abbau des vorurteilsbehafteten nationalen Lokalpatriotismus, mit dem Zurücklassen des Bekenntniszwanges und der nationalen Volkstümelei, sind Konflikte, Verunsicherungen und das Infragestellen der eigenen Herkunft und Geschichte verbunden. Diese Verunsicherungen sind als Chance für das interkulturelle Lernen in der pluralistischen Gesellschaft zu begreifen und können nur dann produktiv pädagogisch gewendet werden, wenn sich die lernenden Individuen Gemeinsamkeiten und Differenzen ihrer kollektiven Vergangenheit und Gegenwart selbst aneignen können (vgl. Jahrbuch für Pädagogik 1996, Aluffi-Pentini/Gstettner/Lorenz/Wakounig 1999). Solche Lernerfahrungen können später einmal auch eine Landesobrigkeit überflüssig machen, die ständig vorschreiben will, wie historische Ereignisse zu interpretieren und zu feiern sind, und die durch Erlässe anordnet, wie und wo „interkulturelle Begegnungen“ stattzufinden haben.

Interkulturelles Lernen richtet sich also bewußt gegen eine eng geführte Weltsicht, in der die Rolle des Ethnischen ständig betont wird, in der kulturelle Unterschiede und gesellschaftliche Ungleichheiten auf die ethnische Herkunft zurückgeführt werden. Demgegenüber betont die interkulturelle Pädagogik, dass Unterschiede zwischen den Kulturen nur aus der wechselvollen Geschichte der Gesellschaften und aus den komplexen Sozialisationserfahrungen ihrer Mitglieder heraus erklärt werden können. Die interkulturelle Orientierung ist also eine objektiv notwendige, wenn wir wollen, dass die Menschen durch eine fried-

liche Verständigungs- und Kommunikationspraxis ihre nationalen Grenzen und kulturellen Barrieren überwinden lernen. Je besser wir fähig werden, nationalistische und vorurteilsbehaftete Einflüsse in Kommunikation und Gesellschaft zu erkennen und entsprechend dagegen zu wirken, desto tiefer werden wir auch unsere eigene Kultur und die unserer Nachbarn verstehen und akzeptieren können.

Das zuletzt Gesagte ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass jede interkulturelle Erziehung auch die eigene Kultur und das eigene Verhalten auf Diskriminierungen untersuchen muß (vgl. Gstettner 1998). Denn das Tolerieren einer Diskriminierungspraxis geht in eine Haltung über, die tiefgreifende soziale Auswirkungen im Alltag und im Schulwesen haben kann. Wo Menschen die Gleichheit vor dem Recht vermissen, wo ihnen nicht gleiche Würde und Daseinsberechtigung zuerkannt werden, wo Menschen nicht davor geschützt sind, in Wohngebieten und Schulklassen nach ethnischen Apartheidsmustern gesiebt und sortiert zu werden, dort werden früher oder später Ausländerfeindlichkeit, Rassismus und Sexismus zur Norm alltäglichen Verhaltens. Dagegen anzukämpfen und darüber aufzuklären bevor es zu spät ist, ist heute die vordringlichste Aufgabe von Friedens- und interkultureller Erziehung.

## Literatur

- Aluffi-Pentini, A./Gstettner, P./Lorenz, W./Wakounig, V. (Hg.): Antirassistische Pädagogik in Europa. Theorie und Praxis. Klagenfurt/Celovec 1999
- Bailer-Galanda, B.: Haider wörtlich. Führer in die Dritte Republik. Wien 1995
- Bailer-Galanda, B./Neugebauer, W.: Haider und die Freiheitlichen in Österreich. Berlin 1997
- Gstettner, P.: Zwanghaft Deutsch? Über falschen Abwehrkampf und verkehrten Heimatdienst. Klagenfurt/Celovec 1988, 2. Auflage
- Gstettner, P.: Offene Grenzen – Offene Schulen? Eine Fallstudie über aktuelle Trends und Programme. In: Schulheft Nr. 62, 1991, S. 96-109
- Gstettner, P.: Die eigene und die fremde Geschichte der Diskriminierung – von der Betroffenheit zur biografischen Aneignung. In: Eichelberger, H./Furch, E. (Hg.): Kulturen – Sprachen – Welten.

- Die Herausforderung der (Inter-)Kulturalität. Innsbruck/Wien 1998, S. 185-195 Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus. Hg. v. Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes. Wien 1993
- Jahrbuch für Pädagogik 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996
- Jaksche, E.: Pädagogische Reflexe auf die multikulturelle Gesellschaft in Österreich. Innsbruck/Wien 1998
- O'Brien, C.C.: Nationalismus und Demokratie. In: Europäische Rundschau 3/1991, S. 37-41 1991
- Tributsch, G. (Hg.): Schlagwort Haider. Ein politisches Lexikon seiner Aussprüche von 1986 bis heute. Mit einem Essay von Franz Januschek. Wien 1994

Siegfried Bauer

## Heimat als Kultur der Mehrheit

Ein zentraler Begriff, der im politischen Diskurs immer wieder auftaucht, den wir schon deshalb nicht ignorieren können, ist „Heimat“. Hier geht es zunächst nicht darum, die Verwendungsweise des Begriffs in der politischen und alltäglichen Sprache zu untersuchen, sondern unser Verständnis des Begriffs zu präzisieren. Ottomeyer weist darauf hin, dass „die Vorstellung von Heimat, die Sehnsucht nach einer quasi-naturhaften, in gewachsener Geschichte und Kontinuität von Territorium und Gruppe verwurzelten Identität für das Alltagshandeln der modernen Individuen, auch der vermeintlich ‚freischwebenden‘ Intellektuellen, eine größere Orientierungsfunktion (hat), als man zunächst annimmt.“ (Ottomeyer 1984, S. 15) Darauf verweisen nicht zuletzt auch Außensichten auf diese zentraleuropäische Kategorie der identitätsstiftenden Sehnsucht, wie das folgende längere Zitat aus einem Text von Celia Applegate, einer New Yorker Historikerin, illustriert:

*Soziologen und Sozialpsychologen erklärten Heimat zu einem grundlegenden menschlichen Bedürfnis, vergleichbar mit Essen und Schlafen. Sie stellten wörtlich die Frage „Was ist Heimat“ und beantworteten sie mit einer verwirrenden Serie von Vergleichen und Ausnahmen: Heimat wäre der Ort der Geburt, der Ort, an dem man eine Erziehung erhält, an dem man das Bewußtsein eines Selbstgefühls entwickelt, an dem man sich einer Familie oder Gemeinschaft anpaßt oder an dem man lernt, sich als soziales Wesen zu begreifen. Politologen sprachen von Heimat auch unter dem Hinweis auf natürliche menschliche Tendenzen, insbesondere die Tendenz sowohl auf lokaler wie auf nationaler Ebene politische Verbindungen einzugehen. Aber Heimat als menschliche Eigenschaft zu definieren, bedeutet lediglich die Eigenschaft zu beleuchten, nicht aber den Begriff selbst. (...)*

*Der Anspruch von Heimat, ein Schlüsselwort der deutschen Geschichte zu sein, reicht über regionale Eigenheiten und nationale*

*Verallgemeinerungen hinaus, um schließlich dort begründet zu liegen, was Region und Nation gemeinsam haben: die Bemühung im Guten wie im Schlechten Gemeinschaftssinn gegenüber all jenen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Kräften zu bewahren, die ihn zu zerstören suchen. Diese Sichtweise führt sofort zur berühmten Unterscheidung zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft, die von Ferdinand Tönnies just zu dem Zeitpunkt aufgestellt wurde, als der Heimatenthusiasmus seinen Höhepunkt erreichte. Tönnies kam zu dem Schluß, dass diese zwei Begriffe nicht zwei Stufen einer unilinearen historischen Entwicklung darstellten, sondern, dass es sich vielmehr um zwei Pole handle, zwischen denen alle Formen der menschlichen Anbindungen fluktuieren könnten. Damit vergleichbar enthüllen die Abenteuer und Mißgeschicke, denen die Vorstellung von Heimat in den vergangenen eineinhalb Jahrhunderten deutscher Geschichte unterzogen waren, den äußerst wechselwendigen Kurs, den die Modernisierung genommen hat – wenn nicht überhaupt die Tatsache, dass das Konzept der Moderne auf Deutschland nicht zutrifft.“ (Applegate 1995, S. 58 f.)*

Dieser Begriff Heimat hat Konjunktur, seit die neuzeitliche Form des Produzierens und Wirtschaftens die alten Bindungen an gewachsene Lebensräume und die vertrauten Formen der Alltagskultur vernichtet<sup>1</sup> und die Menschen zur Mobilität und Flexibilität in jeder Hinsicht gezwungen hat. Seither liegt, auch hier folgen wir Ottomeyer, „unter der modernen Heimatvorstellung eine tiefe Grundangst vor Entwurzelung, Trennung, Enteignung, welche im Kern durchaus Realangst, nicht neurotisch oder wahnhaft ist.“ (a.a.O., S. 15) Diese erzwungene Mobilität hat aber nicht nur den Verlust von Bindungen zur Folge gehabt, sondern auch die Irritation der Identität. Moderne Identität ist, wenn überhaupt, nur mehr in der Synthese von Teilidentitäten zu haben, in einem schwierigen Prozeß des ständigen Aushandelns und Austarierens unterschiedlichster Rollen Aspekte, Zugehörigkeiten, Selbst- und Fremdbilder. Die Heimatsehnsucht, die uns heute bewegt, ist auch eine Sehnsucht nach gesicherter Identität<sup>2</sup>.

Diese nach rückwärts gewandten Sehnsucht nach der klaren und einfachen Identität verweist auf den Begriff Heimatrecht, der hier kurz erörtert werden soll. Das Heimatrecht ist eigentlich eine sprachliche Bezeichnung, die aus der Feudalzeit stammt, in der

die Einbürgerung in eine bestimmte Gemeinde mit wenigen ganz elementaren Wohlfahrtsrechten, wie dem Wohnungsrecht, gekoppelt war. Dies fällt auch heute noch bei ansässigen, eingebürgerten Obdachlosen in den Kompetenzbereich der Gemeinden (so auch in Italien), auch wenn der moderne Staat als Wohlfahrtsstaat eine verallgemeinerte und deswegen nicht besser funktionierende – da eben abstrakte – Solidarität geschaffen hat<sup>3</sup>.

Gefährlich wird der Heimatbegriff in seiner ethnozentrischen<sup>4</sup> Verengung als rückwärtsgewandte kämpferische Antwort auf die gesellschaftlich verursachte Identitätskrise. Das Eigene (die eigene Vergangenheit) wird idealisiert und glorifiziert, im Fremden verfolgen und bekämpfen die ethnozentrischen Heimatschützer all das Schlechte und Negative, das sie im Eigenen nicht wahrhaben wollen<sup>5</sup>. Die Fremden müssen ferngehalten, am besten von der Gemeinschaft ausgeschieden werden<sup>6</sup>. Doch zugleich haben Ethnozentriker geradezu das Bedürfnis nach Bedrohung, um sich angesichts der imaginierten Gefahr zu Notgemeinschaften zusammenschließen. Wo Identität nachhaltig gestört ist, wo postmoderne Individuation unerträglich ist, gibt es dieses Bedürfnis nach Symbiose mit der Mutter Heimat und mit der Gemeinschaft der Gleichgesinnten, eine Art Fundamentalismus, der Identität auf ethnische Herkunft einschränkt. Und dies läßt sich politisch instrumentalisieren bzw. zur Etablierung kultureller Hegemonie<sup>7</sup> ausbeuten.

## Mehrheit und Minderheit

Der Begriff Minderheit spielt im politischen Diskurs in Südtirol eine überragende Rolle. Es ist wichtig, die Geschichte und die Funktion dieses Begriffes in der europäischen Politik nachzuzeichnen, um seine gegenwärtige Verwendung im Südtiroler Kontext besser beurteilen zu können.

Minderheiten seien ein „Betriebsunfall der Geschichte“, behauptet Hanna Arendt in ihrer Studie zu Elementen und Ursprüngen totalitärer Herrschaft (Arendt 1955, S. 434):

*„Ungleich den Staatenlosen, die ein Nebenprodukt der politischen Ereignisse selbst waren, sind die Minderheiten das Ergebnis der Friedensverträge von 1919 und 1920, die das nationale Selbstbestim-*

*mungsrecht, das Prinzip der nationalen Emanzipation, auf alle Volksgruppen und alle europäischen Länder auszudehnen versprochen. Im Sinne dieses Systems, das den Osten und Süden Europas neu gliedern sollte, waren die Minderheiten der unglücklich verbleibende Rest, der in dem System schlechterdings keinen Platz hatte. Die Minderheitenverträge, deren Befolgung vom Völkerbund garantiert war, bildeten einen Kompromiß zwischen den neu entstehenden Nationen, die, nach westlichem Muster gebildet, ein natürliches Interesse daran hatten, ihre Minderheiten zu assimilieren oder zu liquidieren, und den Minderheiten selbst, die ebenfalls nationale Emanzipation erstrebten, denen man aber einen eigenen Nationalstaat oder eine Vereinigung mit dem Gebiet, wo sie eine Mehrheit und ein Staatsvolk waren, aus praktisch-politischen Gründen nicht zugestehen konnte.“* (Arendt 1955, S. 434)

Die allererste Prämisse, von der die Friedensverträge ausgingen, war, dass es nur rassische, religiöse und sprachliche Minderheiten gebe. Das Wort „national“ mußte auf jeden Fall vermieden werden, um nur ja nicht erst den Anspruch auf nationale Selbstbestimmung aufkommen zu lassen. Doch die Unterscheidung zwischen Minderheiten und Nationalitäten, so argumentiert Arendt, war künstlich. Sowohl in den Augen der Minderheiten als auch der Nationalitäten, also jener Gruppen, denen in den Versailler Verträgen kein eigener Staat zugebilligt worden war, entsprach die neue Lage der Strategie der Siegermächte, den einen die Herrschaft, den anderen die Knechtschaft zuzuspielen. Keiner der neuen Staaten entsprach dem Kriterium des westlichen Nationalstaates von der nationalen Homogenität. Sie mußten daher ihre Souveränität gegen die enttäuschten nationalen Aspirationen ihrer eigenen Minderheiten im Inneren durchsetzen und sich zugleich gegen – ebenfalls national begründete – Grenzkorrekturen durch konkurrierende Nachbarstaaten zur Wehr setzen. Der Friede von Versailles führte in kürzester Zeit zu erbitterten Konflikten und zu Bürgerkriegsgefahr in den neuentstandenen Nationalstaaten. Der Völkerbund als Exekutor der Verträge sah sich genötigt, die Minderheiten auf ihre Loyalitätspflicht gegenüber ihren jeweiligen Regierungen hinzuweisen. Dass die eigentliche Lösung des Problems nur in der Assimilation der Minderheiten liegen könne, war ihnen klar. Am deut-

lichsten formulierte dies Aristide Briand: „Der Prozeß, den wir im Auge haben, zielt zwar nicht direkt auf das Verschwinden der Minderheiten ab, aber doch auf ihre Assimilation.“ (zit. nach Arendt 1955, S. 440) Noch deutlicher Sir Austen Chamberlain, der erklärte, es sei das Ziel der Minderheitenverträge, „... Schutz und Gesetzlichkeit sicherzustellen, die nach und nach die Minderheiten darauf vorbereiten sollen, sich in den nationalen Gemeinschaften aufzulösen, zu denen sie gehören.“ (a.a.O., S. 40)

Die deutschsprachigen Südtiroler sind eine klassische Minderheit im Sinne der Verträge von Versailles bzw. St. Germain. Die italienischsprachigen seien auch eine Minderheit; so behaupten sie zumindest von sich selbst, auch wenn sie damit keinesfalls den Minderheitenstatus im Sinne der Versailler Verträge vor Augen haben können. Fast scheint es, wenn man den gegenwärtigen Minderheitendiskurs in Südtirol beobachtet, als wäre der Minderheitenstatus etwas Erstrebenswertes. Dass dem nicht so ist, wird spätestens dann klar, wenn man sich die Entstehung, die Geschichte und die gegenwärtige Situation von Minderheiten vor Augen hält. Wenn man sich um den Minderheitenstatus rauft, dann kann man nur die Opferrolle im Sinne haben, um auf verquere Weise als schutzbedürftig eingestuft und protektionistischer Maßnahmen bedürftig erachtet zu werden. Wer ein Opfer ist, dem steht bei der Verteilung staatlicher Ressourcen mehr zu als den anderen, der braucht mehr Schutz, der darf auf Ausnahmegenehmigungen hoffen. Aber wer gehört nun wirklich zur Minderheit?

Im folgenden soll nun der Stellenwert der Begriffe Mehrheit/Minderheit für den gesellschaftspolitischen Diskurs in Südtirol verdeutlicht werden. Wie schon erwähnt: im Selbstverständnis der Südtiroler Politiker der deutschen Sprachgruppe und auch im Selbstverständnis der deutschsprachigen Bevölkerung Südtirols bestehen keine Zweifel daran, dass sich die deutsche Sprachgruppe in Südtirol in einer Minderheitenposition befindet und dass die Italiener in Südtirol zur Majorität gehören, da sie ja das Staatsvolk bilden. Andererseits betrachtet sich die italienische Bevölkerung in Südtirol und betrachten sich ihre Politiker nach Inkrafttreten des neuen Autonomiestatutes im Jahre 1972 als die neue Minderheit<sup>8</sup>.

Wie wir gezeigt haben, kann die historische Bedeutung des Begriffes Minderheit für die italienischsprachigen Bewohner Südtirols keinesfalls zutreffen. Doch sehen wir uns andere Bestimmungen des Begriffes an: Die meisten sozialwissenschaftlichen Definitionen von Minderheit gehen davon aus, dass Minderheit durch geringere Zahl der Angehörigen und geringere Macht charakterisiert ist, Mehrheit dementsprechend durch die größere Zahl und die größere Machtausstattung.

Aber auch diese Konzepte sind der in den letzten Jahrzehnten gewachsenen Südtiroler Realität nicht angemessen.

Das Südtiroler Charakteristikum des Verhältnisses von Mehrheit und Minderheit besteht nämlich gerade darin, dass sich weder die eine noch die andere Gruppe immer in der Position der Mehrheit bzw. der Minderheit befindet. Dieser Wechsel in der Mehrheits- Minderheitsposition ist eine Folge des Autonomiestatutes, das de facto dem „Sprachgebietsprinzip“ bzw. dem Territorialprinzip folgt und durch eine implizite, prinzipielle Orientierung am Konsensprinzip und in einigen Fällen auch durch den formalrechtlichen Einbau von Sicherungsmechanismen verhindern soll, dass eine Gruppe die andere dominiert.

Dieses Autonomiestatut mit seinem ursprünglich von der großen Mehrheit der italienischen Sprachgruppe, aber auch von Teilen (eher einer Minderheit) der deutschen Sprachgruppe getragenen und intendierten Konsensprinzip konnte man, zumindest bis in die späten 70-er Jahre, in etwas gewagter Weise als eine Möglichkeit der Auflösung des Herr-Knecht-Verhältnisses und als die Übersetzung der Hegel'schen Anerkennungsdiagnostik in die Sprache der Politik betrachten. Unter „reiner Anerkennung“ im Sinne Hegels versteht man nämlich die Organisation von Handlungen und Verhältnissen in einer Weise, dass selbständige Subjekte die Bestätigung ihrer Selbständigkeit durch selbständige andere erfahren können. „*Sie anerkennen sich als gegenseitig sich anerkennend*“ (PhG 143). „Aus diesen allgemeinen Umrissen des Anerkennungsprinzips aber ergibt sich schon, dass vernünftige Institutionen den Individuen und Gruppen Beziehungen ermöglichen müssen, in denen sie sowohl ihrer Selbständigkeit wie ihrer Angewiesenheit aufeinander, ihrer Freiheit zur Selbstdarstellung wie ihrer Gebundenheit in ein Gefüge von

Erwartungen und ein System von (veränderbaren) Spielregeln bewußt werden können.“ (Siep 1979, S. 124)

Dies stünde dem Geist des Südtiroler Autonomiestatutes nicht allzu ferne. Es gäbe also potentiell politische Strukturen, die Südtirols Entwicklung in eine Zukunft der inter-ethnischen Gemeinsamkeit ohne Identitätsverlust ermöglichen könnten. Doch dazu wäre es nötig, sich zunächst mit den verdrängten, abgewehrten, unbewußt gemachten oder mystifizierten Anteilen der Konfliktgeschichte beider Sprachgruppen auseinanderzusetzen.

## Anmerkungen

- 1) Vgl. dazu auch das folgende Zitat: „Die Modernisierung war auch ein kultureller Kreuzzug ein machtvoller und rücksichtsloser Drang, Unterschiede in Werten und Lebensstilen, in Bräuchen und der Sprache, den Überzeugungen und im öffentlichen Benehmen auszurotten. Sie war zuerst und vor allem ein Drang, alle kulturellen Werte und Stile (und besonders solche Werte und Stile, die dem Gleichschaltungsprozeß Widerstand leisteten) neu zu definieren, mit Ausnahme derer, die von der modernisierenden Elite als minderwertig eingestuft wurden: als Zeichen oder Stigmata der Rückschrittlichkeit, Zurückgebliebenheit, geistigen Minderwertigkeit oder, in extremen Fällen, des Wahnsinns. Der kulturelle Kreuzzug hatte die Etablierung einer strikten kulturellen Hierarchie zum Ziel. Treue zu diskreditierten Werten und Lebensstilen war gleichbedeutend mit Beschränkung auf die unteren Sprossen der kulturellen Leiter. Die Einzelpersonen, die auf solchen Loyalitäten beharrten, riskierten den Ausschluß aus dem Universum, das für eine missionarische Aktivität ausersehen war, und eine lebenslängliche Verurteilung zur Fremdheit. Wenn Individuen andererseits versuchten, die diskreditierten Werte abzuschütteln und statt dessen die anerkannten zu übernehmen, wurde dies als ein weiterer Beweis der universalen Gültigkeit und Wünschbarkeit der herrschenden Werte und der Überlegenheit ihrer sozialen Träger angesehen.“ (Baumann 1995 a, S. 145 f.)
- 2) Paul Parin berichtet in einer Fallvignette von der Heimatlosigkeit einer Schweizerin namens Alice, die uns an das von vielen deutschsprachigen Südtirolern so massiv und auch plakativ geäußerte Bedürfnis nach Heimat denken läßt: „Sie ist als älteste Tochter einer Wirtin in einem Bergdorf der Innerschweiz aufgewachsen. In den Jahren ihrer Kindheit hat die Mutter buchstäblich alle Räume des behäbigen Bergbauernhauses mit Gastwirtschaft, das sie gemietet hatte, zu modernen Hotelzimmern umgestaltet. Die Gäste konnten sich in dem verwinkelt gebauten Chalet das Zimmer aussuchen, das

ihnen zusagte. Die Familie schlief dann eben in einem Zimmer, das gerade nicht vermietet werden konnte, oder im Stall oder in der Waschküche, nicht zweimal hintereinander im selben Raum. Als Alice heranwuchs, suchte sie vergeblich nach Heimat, trug die Volkstracht, sang im Jodelchor, bestieg trotz ihrer schwachen Konstitution im Sommer und Winter den Bergriesen, der ihrer engeren Heimat den Namen gibt, reiste ins Ausland, kehrte zurück, aber niemals heim.“ (Parin 1994, S. 16)

- 3) Das Heimatrecht wird heute, nach Reiterer, von Minderheiten häufig als ein Schließungsmechanismus (z. B. vor unkontrollierter Zuwanderung) eingefordert, was allerdings einerseits im Widerspruch zu der von den meisten Verfassungen garantierten Freizügigkeit steht und andererseits „...zum Nutzen der aus traditionellen Verhältnissen stammenden lokalen Eliten...“ (Reiterer 1996) beansprucht wird. „Und es sind nicht zuletzt die lokalen und regionalen Eliten, welche auch heute noch das ‚Heimatrecht‘, welches jetzt rechtlich einen ganz anderen Kreis anspricht (nämlich den der ansässigen Staatsbürger, A.d.A.), einsetzen möchten. In diesem Sinne ist eine Diskussion darum auch eine Diskussion über eine zentrale Problematik der alten Minderheiten (Zuwanderer, Flüchtlinge usw. aus politischen oder wirtschaftlichen Krisengebieten ausgenommen): Wünschen sie einen auf Dauer ohnehin unmöglichen Schutz vor sozialem Wandel und die Aufrechterhaltung traditioneller Herrschaft? Oder sind sie bereit, als Minderheit eine gewisse Vorreiterrolle in der Entwicklung demokratischer Verhältnisse zu spielen? In der Frage nach dem Verhältnis von Tradition und Moderne geht es immer um die politisch aktuelle Frage nach Macht und Herrschaft. ‚Minderheitenschutz‘ kann auch – und wurde nicht selten – als Mittel zur Erhaltung traditionaler Herrschaftsstrukturen mißbraucht werden“ (a.a.O., S.21f.)
- 4) Unter „Ethnozentrismus“ verstehen wir ein eindimensionales Denken, das undialektisch zwischen Eigenem und Fremdem radikal trennt und das Fremde/die Fremden bzw. das, was vorher zum Fremden gemacht wurde, als Sündenbock für alle gesellschaftlichen Probleme verwendet. Ethnozentriker machen zwei Kunstgriffe: 1. Sie lösen das Fremde vollständig vom Eigenen, so als gäbe es eine tiefe Kluft zwischen dem einen und dem anderen; 2. sie personalisieren gesellschaftliche Probleme und lasten sie „den Fremden“ an. Und sie argumentieren immer damit, dass der die das Fremde das Eigene zu überschwemmen oder zu unterwandern droht bzw. dass das Fremde die hohe Moral des Eigenen unterminiert...
- 5) Wieder Ottomeyer: „Was bei der Eigengruppe ‚gesunde Lebenskraft‘, ‚Abwehrwille‘ o.ä. heißt, heißt bei den anderen ‚Machtgier‘. Was bei einem selbst ‚Treue‘ ist, ist bei den anderen ein widerwärtiges Zusammenhalten, Zusammenrotten, Unter-einer-Decke-Stekken.“ (Ottomeyer 1984, S.20)

- 6) Bezeichnende, geradezu lehrbuchhafte Beispiele für ethnozentrisches Verhalten waren die Äußerungen des gesunden Volksempfindens gegen die Ansiedlung von Roma und Sinti. (vgl. den Abschnitt „Sensible Bereiche“ in diesem Beitrag)
- 7) Unter kultureller Hegemonie verstehen wir mit Gramsci und in Anschluß an die Theorien der „Cultural Studies“ die Führerschaft in der Gestaltung von Alltagskultur und der Durchsetzung von Ideologien, wobei mitzudenken ist, dass Ideologien nicht einfach in passive Empfänger injiziert werden, sondern dass sie immer Gegenstand von Debatten und Konflikten zwischen stärkeren und schwächeren Gruppen einer Gesellschaft sind.
- 8) Dies deshalb, da mit dem 2. Autonomiestatut (Paket) von 1972 die meisten Kompetenzen von der Region Trentino-Südtirol und weitere zusätzliche Kompetenzen vom Staat auf die Autonomen Provinzen Bozen und Trient übertragen worden sind. Da im Südtiroler Landtag die deutsche Sprachgruppe – und die Regierungsverantwortung tragende Südtiroler Volkspartei allein – die absolute Mehrheit besitzt, könnte die italienische und ladinische Sprachgruppe jederzeit überstimmt werden. Diese Anwendung des „reinen Mehrheitsprinzips“ wurde zugunsten des „Konsensprinzips“ im Autonomiestatut durch den Einbau von einigen wenigen Sicherungsmechanismen abgeschwächt (z. B. Haushaltsvoranschlag...)

## Literatur

- Applegate, C. (1990) *A Nation of Provincials. The German Idea of Heimat*. Berkeley: The University of California Press; zitiert nach der deutschen Übersetzung: Applegate, C.: Eine provinzielle Nation. In: Riedl, J. (Hrsg.): (1995): *Heimat. Auf der Suche nach der verlorenen Identität*. Wien: Jüdisches Museum der Stadt Wien, S. 58–60.
- Arendt, H. (1995): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. München/Zürich.
- Baumann, Z. (1995): *Ansichten der Postmoderne*. Hamburg/Berlin.
- Hegel, G. F. W. (1961): *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Stuttgart: Reclam Universal Bibliothek Nr: 4881-85/85a-b, S. 71f.
- Ottomeyer, K. (1984): Über Identität, Heimat und Ethnozentrismus. In: Arbeitsgemeinschaft Volksgruppenfrage (Hrsg.): *Zwischen Selbstfindung und Identitätsverlust: Ethnische Minderheiten in Europa*. Wien, S. 15–25.
- Parin, P. (1994): Das Lügenarsenal im Westen. In: Stefanov, N./Werz, M. (Hrsg.): *Bosnien und Europa. Die Ethnisierung der Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Siep, L. (1979): *Anerkennung als Prinzip der praktischen Philosophie*. Freiburg/München.

Joe Berghold

## „... den Wert der anderen anerkennen...“

### Ein unpräziser Fall von interkultureller Annäherung mit Beispielwert im Zeitalter der Globalisierung und „Balkanisierung“

„Globalisierung“ ist eines der großen Schlagworte der neunziger Jahre – eine der mächtigsten Metaphern, die unsere heutige Welt, die allgemeinen Denkhorizonte und das vorherrschende Lebensgefühl so eindringlich spiegelt und beeinflusst wie nur wenige andere. Dass der traditionelle nationalstaatliche Rahmen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens zusehends eng und brüchig wird und in absehbarer Frist – zwar nicht sofort, aber doch früher als wir vielleicht glauben möchten – weitgehend überholt sein wird, ist an allen Ecken und Enden zu spüren. Ob nun mit sozialdarwinistischer Markt-Deregulierung frenetisch vorangetrieben oder mit sozial- und demokratiepolitischer Verantwortung kanalisiert und reguliert – oder auch mit fremdenfeindlichem Fanatismus bekämpft –, das immer zügigere Zusammenwachsen der Welt ist auf jeden Fall unumkehrbar, unaufhaltsam und drängt sich selbst dem wenig sensiblen Blick immer stärker auf. Die zugleich auftretenden Gegenreaktionen in der Form ethnisierender Bewegungen, die nationalistisches Gegeneinander, Festungsdenken, „balkanische“ Aufsplitterung und Kampf der Kulturen auf ihre Fahnen geschrieben haben, zeigen gerade auch durch ihre intolerante Heftigkeit, wie wenig sie in Wirklichkeit gegen die immer dichtere Vernetzung unseres Planeten ausrichten können. So sehr sie der objektiven Globalisierung gegenüber auch machtlos sind, so sind sie doch überaus wirkungsvoll als Unternehmungen der subjektiven Verweigerung, sich ihr bewusst und mit sozialer und ökologischer Verantwortung zu stellen – und in diesem Sinne sind sie also durchaus auch sehr mächtig und gefährlich.

Die großen historischen Globalisierungstrends betreffen nun weitaus umfassendere Realitäten als die aktuelle Homogenisierung der Weltwirtschaft unter dem Diktat der Finanzmärkte

oder den Siegeszug weltumspannender elektronischer Kommunikationsnetze. Unser ausgehendes Jahrhundert und Jahrtausend markiert, wie etwa der Soziologe Edgar Morin überzeugend zeigen konnte, den bisherigen Höhepunkt des „planetaren Zeitalters“. Dessen Anfänge gehen bereits auf das ab 1492 erwachende Bewußtsein vom Planeten Erde zurück, und seit dem späteren 19. Jahrhundert hat es über sich beschleunigende Entwicklungen des Welthandels, interkontinentaler Transport- und Kommunikationsmittel, über internationalistische Ideen und Bewegungen, aber auch über die beiden Weltkriege und die existentielle Bedrohung durch Atomwaffen und Umweltzerstörung schließlich zu einer Situation geführt, in der wir immer mehr und unwiderruflich – im Guten wie im Schlechten – als ganze menschliche Gesellschaft im selben Boot sitzen. Sowohl die Verwirklichung der Chancen, die diese globale Gemeinsamkeit verspricht, als auch die Abwendung einer in relativ absehbarer Zukunft drohenden globalen Vernichtung machen einen tiefgreifenden Wandel in den gesellschaftlichen Beziehungen notwendig: eine weitgehende Überwindung von Verhältnissen, die durch Interessensfeindschaft und (direkte wie indirekte) Gewalt geprägt sind (in denen der Vorteil der einen zum Schaden der jeweils anderen durchgesetzt wird). Oder, positiv ausgedrückt: die Schaffung einer tragfähigen Grundlage globaler Solidarität, des Dialogs über alle nationalen und sozialen Grenzen hinweg, der gemeinsam getragenen Verantwortung für unser gemeinsames globales Schicksal.

Trotz aller partikularistischen und ethnozentrischen Beschränkungen, so befindet Morin, nimmt in unserem Zeitalter „das Empfinden konkrete Gestalt an, dass es eine planetare Wesenheit gibt, der wir alle angehören, dass es im eigentlichen Sinn weltumfassende Probleme gibt, und bringt so eine Evolution in die Richtung eines planetaren Bewußtseins mit sich. „Freilich wird diese Evolution durch überaus hartnäckige Gegenkräfte torpediert: „In der Begegnung der Kulturen behält die Verständnislosigkeit gegenüber der Verständigung noch die Oberhand ... Die miteinander kommunizierende Menschheit bleibt immer noch eine ‚Patchwork‘-Menschheit. Gleichzeitig mit der Globalisierung spitzt sich auch die „Balkanisierung“ zu. Es gibt wohl

Anfänge eines planetaren Handelns und Denkens, deren Wirksamkeit wird jedoch durch den Einfluß der Lokalismen und Provinzialismen ungeheuer verzögert und gelähmt ... Obwohl es nunmehr ein gemeinsames Schicksal gibt, ist daraus noch nicht das Bewußtsein einer Schicksalsgemeinschaft erwachsen.“<sup>1</sup>

Ein wesentlicher psychologischer Kern dieses „Problems der Probleme – des Unvermögens der Welt, Welt zu werden, des Unvermögens der Menschheit, Menschheit zu werden“<sup>2</sup> – ist nun sehr schlüssig in jener tief in der Mentalitätsgeschichte verwurzelten Anfälligkeit für Feindbilder und Vorurteile zu erkennen, wie sie etwa von Freud in seiner vielzitierten Formulierung veranschaulicht wird, dass es „immer möglich ist, eine größere Menge von Menschen in Liebe aneinander zu binden, wenn nur andere für die Äußerung der Aggression übrigbleiben.“<sup>3</sup> Diese Beobachtung verweist treffend auf den emotionalen Untergrund feindbildhafter Einstellungen: auf zwanghaft-unbewußte Bedürfnisse nach der Existenz anderer Personen bzw. von Außengruppen, die dämonisiert und verächtlich wahrgenommen werden können und mit welchen daher Solidarität, ernsthafter Dialog oder gemeinsame Verantwortung als unmöglich empfunden werden – da sie ja als „Verkörperungen des Bösen und Verächtlichen“ herhalten müssen, d.h. als Projektionsflächen für unerträgliche (und eben daher unbewußte) Gefühle und Regungen im eigenen Innenleben und im Innenleben der eigenen Ingroup.

Innerhalb der breiten Palette von Kategorien solcher „anderen, die für die Äußerung der Aggression übrigbleiben“, sind es vorzugsweise nationale, ethnische oder kulturelle Fremdgruppen, die mit großer Bereitwilligkeit in diese Rolle gedrängt werden.<sup>4</sup> Es sind somit die nationalen, rassistischen und xenophoben Varianten von Feindbildern, die sich als eines der mächtigsten und zentralsten Hindernisse herauskristallisieren, sich der Herausforderung unseres Zeitalters, „Menschheit zu werden“, zu stellen. Andersherum betrachtet bieten sich aber auch praktische Beispiele, bei denen es dennoch zu einem Abbau nationaler Feindbilder kommen konnte, als besonders wichtige Chance an – um brauchbare Anhaltspunkte zu gewinnen, wie dieses oft so unverrückbar scheinende Hindernis vielleicht doch auch auf einer globalen Ebene überwunden werden könnte.

## Italien und Österreich: Von „Erbfeinden“ zu europäischen Nachbarn

Ein derartiges – im historischen Überblick leider nicht gerade häufiges – Beispiel eines recht weitgehenden Abbaus traditioneller Feindbilder liefert nun der positive Einstellungswandel, der sich im späteren 20. Jahrhundert zwischen den vormaligen „Erbfeinden“ Italien und Österreich durchsetzen konnte. Innerhalb weniger Generationen hat sich einer der schärfsten nationalistischen Gegensätze Europas nicht nur zu einem normalen Nachbarschaftsverhältnis gewandelt, sondern auch zu einer relativ breiten Öffnung und kulturellen Wertschätzung füreinander geführt; und innerhalb weniger Jahrzehnte konnte der Konflikt in Südtirol – der um 1960 bereits so gefährlich eskaliert war, dass er nur knapp an einer Gewaltexplosion von der Art Nordirlands oder Zyperns vorbeiging – entscheidend entschärft werden, indem eine tragbare (wenn auch sicherlich nicht reibungslose) Kompromißlösung für die Volksgruppenbeziehungen gefunden wurde. Die Tragweite dieses positiven Wandels wird nicht zuletzt dadurch kräftig unterstrichen, dass die einst über eine lange Epoche herrschende Feindschaft zwischen beiden Ländern geradezu einen „offenen Nerv“, eine besonders empfindliche Bruchlinie Europas berührte, auf der sich eine ganze Reihe von wesentlichen Konfliktmotiven der Geschichte unseres Kontinents in gebündelter Form niederschlug.

Dass diese – in der historischen Weitwinkelperspektive immerhin eindrucksvolle – Entwicklung der Beziehungen zwischen Italien und Österreich dennoch nur sehr spärliche Aufmerksamkeit auf sich zieht, hat einige naheliegende Gründe. Einer davon beruht darauf, dass ein Abbau von alten Vorurteilen nicht einer zielstrebigem oder auffälligen Entwicklung entspricht, die etwa über spektakuläre Ereignisse in den Brennpunkt des öffentlichen Interesses geraten würde; es handelt sich fast durchwegs um graduelle, ungleichzeitige, oft „verschlungen-widersprüchliche“ Änderungen auf der Ebene des Alltagsbewußtseins, die nun einmal (oberflächlich) kaum den Stoff für „sensationelle“ Berichte abgeben. Darüber hinaus kann die Entspannung des österreichisch-italienischen Nachbarschaftsverhältnisses zu ei-

nem gewissen Teil sicher auch mit gewandelten äußeren Umständen (etwa geopolitischen Rahmenbedingungen) in Verbindung gebracht werden, die jedenfalls im Prinzip nicht viel mit einem wirklichen Feindbildabbau zu tun haben müssen: z.B. mit dem Verlust von Österreichs ehemaliger Großmachtstellung, diversen Verschiebungen internationaler Freund-Feind-Konstellationen (etwa im Zuge des Kalten Kriegs), der wirtschaftspolitischen Integration Mittel- und Westeuropas, oder auch mit den großen Touristenströmen zwischen beiden Ländern. Aber auch allgemeiner betrachtet ist gegenüber der Annahme eines Reifungsfortschritts in der Durchschnittsmentalität, der zum Abbau von Vorurteilen zwischen den einstigen Erbfeinden beigetragen hat, gewiß auch ein wenig Skepsis berechtigt: Jede wirkliche (nicht bloß oberflächliche) Überwindung von Vorurteilen baut grundsätzlich auf schwierigen und oft unbeständigen psychologischen Leistungen auf; ihre Voraussetzungen – die Bereitschaft zum Dialog, zur Einfühlung in die Lage anderer, zu offenen und schöpferischen Konfliktlösungen – sind langwierige – Errungenschaften der Persönlichkeitsentwicklung, und deren prinzipielle Störungsanfälligkeit schlägt überdies in den Beziehungen zwischen großen Kollektiven (wie z.B. Nationen) meist negativer durch als in zwischenmenschlich-privaten Zusammenhängen.

Andererseits spricht aber gerade auch die relative äußerliche Unscheinbarkeit, der weitgehend unpräzise und unspektakuläre Charakter der interkulturellen Annäherung zwischen den ehemals verfeindeten Ländern (und zwischen den Volksgruppen in Südtirol) für deren gute Verankerung in der psychosozialen Realität. Entwicklungen, die im gesellschaftlichen Alltag langsam, aber sicher Wurzeln schlagen können, bedürfen zu ihrer Bestätigung kaum der wortgewaltigen Deklamation oder der großen feierlichen Demonstration (gerade dort, wo derartiges mit viel Aufwand und Lautstärke betrieben wird, liegt im Gegenteil der Verdacht nahe, dass damit auch starke entgegengesetzte Neigungen und Gefühle übertönt und verdrängt werden müssen). In diesem Sinne ist etwa auch der Umstand, dass die 1992 bei der UNO erklärte österreichisch-italienische Streitbeilegung im Südtirolkonflikt überwiegend leidenschaftslos zur

Kenntnis genommen wurde, mehr als Anzeichen für eine bereits weitgehend konsolidierte Basis des Miteinander-Auskommens zu werten denn als Symptom einer indifferenten oder desinteressierten Stimmung. „Die Aussöhnung zwischen Österreich und Italien hat längst stattgefunden,“<sup>5</sup> kommentierte der Soziologe Rainer Münz diesen trotz seiner geringen Dramatik immerhin historischen Moment, während etwa der italienische Fernsehjournalist Bruno Luverà darauf hinwies, dass das Fehlen besonderer Freudenkundgebungen auch in Südtirol selbst nicht als Gleichgültigkeit gegenüber dem Wert des Zusammenlebens mißverstanden werden sollte: Im Alltagsleben der Bevölkerung „sind im Laufe der Jahre zahlreiche Fäden und Bindungen zu einem Netzwerk jenseits der ethnischen Angst vor dem ‚anderen‘ zusammengewachsen: von der steigenden Zahl gemischter Ehen zur wechselseitigen Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen der verschiedenen Volksgruppen, von den Freundschaften ohne ethnische Grenzen zum Wunsch der italienischen Südtiroler, das Deutsche als eine der Sprachen der Landesgemeinschaft zunehmend besser zu beherrschen. Die Streitbeilegungserklärung besiegelt einen Friedensprozeß zwischen den Volksgruppen, der in der zivilen Gesellschaft Wurzeln gefaßt hat – trotz der künstlichen Härten und Konflikte in einer politischen Auseinandersetzung, die zu oft durch Versuchen zu nationalistischer Einigelung geschürt wird.“<sup>6</sup>

Dementsprechend sind es auch weniger die mit nur mäßiger Aufmerksamkeit verfolgten politischen Ereignisse rund um die staatsoffizielle Streitbeilegung, die den interkulturellen Annäherungsprozeß verdeutlichen können, als etwa ein im Mailänder *Corriere della Sera* veröffentlichter Leserbrief, der in der Südtirolfrage dafür warb, „die Realität dieser wunderbaren Region anzuerkennen, die manche vielleicht als ‚geographisch zu Italien gehörig‘ betrachten mögen, die aber gerade aufgrund der tief verwurzelten habsburgischen Kultur so faszinierend ist, die sie im Laufe so vieler Jahrhunderte geprägt hat. Alle Italiener, die sich der Welt öffnen und nicht verschließen wollen, sollten mit Bewunderung auf diese Tiroler Kultur blicken und damit *den Wert der anderen anerkennen* – derjenigen, die in einer anderen Sprache geboren und aufgewachsen sind und die andere Hoff-

nungen nähren, weil sie eine andere Geschichte hinter sich haben.“<sup>7</sup>

## Wurzeln der „Erbfeindschaft“

In einem mehrjährigen Forschungsprojekt zum „Österreichbild in Italien und Italienbild in Österreich“ habe ich mich darum bemüht, sowohl die historischen, gesellschaftlichen und psychologischen Hintergründe der „Erbfeindschaft“ zu beleuchten als auch einige der wichtigsten Entwicklungslinien, die von dieser Vergangenheit zu den heutigen entspannten Beziehungen geführt haben, nachzuzeichnen und im Hinblick auf beispielgebende Merkmale auszuloten. Wichtige Achsen dieser Forschungsarbeit waren u.a. eine Erhebung der sich seit 1945 entwickelnden Beziehungen im Spiegel je einer führenden Tageszeitung in beiden Ländern, sowie besonders auch eine vielschichtige Erfassung der subjektiven Wahrnehmungen des jeweiligen Nachbarlandes mittels ausführlicher Interviews mit einem breiten Spektrum von Personen in beiden Ländern. Das Ergebnis dieser Bemühungen liegt in Buchform vor.<sup>8</sup>

In der Untersuchung sozial- und mentalitätsgeschichtlicher Tiefenschichten der italienisch-österreichischen Erbfeindschaft schälten sich vor allem fünf wesentliche Dimensionen kultureller und politischer Gegensätzlichkeit heraus, die im Folgenden knapp umrissen werden sollen:

- 1) Der traditionelle *Lebensstilkontrast zwischen germanischer und romanischer Welt*, der sich besonders in (realistischen wie klischeehaften) Eigenschaftszuschreibungen spiegelt, welche auf der einen Seite größere Diszipliniertheit, Verlässlichkeit, Effizienz, aber auch Sturheit, Gefühlskälte oder Vorschriftenhörigkeit postulieren – auf der anderen Seite hingegen größere Spontaneität, Kontaktfreudigkeit, künstlerische Kreativität, aber auch Unzuverlässigkeit, Verantwortungslosigkeit oder Korruption. In dem Maße, als ein derartiger Kontrast den Stoff für wechselseitige Feindbilder liefert, verweist er besonders auf (kulturell typische) unverarbeitete Konflikte um Disziplin in der frühen Lebensgeschichte der Individuen.

Insofern dabei Ansprüche von Disziplin nicht als sinnvolle Realitätsbewältigung, sondern als Unterwerfung des kindlichen Eigenwillens unter willkürliche Regeln erlebt werden, führt dies zu zwei entgegengesetzten, einseitigen Reaktionsweisen: einerseits zu Überangepasstheit bzw. übertriebener Diszipliniertheit, andererseits zu trotziger Verweigerung bzw. übertriebener Disziplinlosigkeit. Großgruppen wie Nationen, Kulturkreise usw. mit diesbezüglich entgegengesetzten Lebensstilen können füreinander „bevorzugte Feindbilder“ werden, da die jeweils anderen diejenige der beiden Reaktionsweisen offener zum Ausdruck bringen, die auf der eigenen Seite stärker verdrängt wird – und durch den äußeren Gegensatz mit den anderen können dann die schwerer erträglichen inneren Konflikte zwischen beiden Reaktionen leichter latent gehalten werden.

- 2) Die vielschichtigen Spannungsmotive, die sich aus der Tatsache ergeben, dass Italien den weitaus ältesten kontinuierlich-urbanen Lebensraum Europas darstellt, während Österreich einen weitgehend agrarischen sozialgeschichtlichen Hintergrund hat. Die grundlegenden ökonomischen und kulturellen Gegensätze zwischen städtischer und ländlicher Entwicklung mußten daher in die traditionellen Beziehungen zwischen beiden Ländern wesentlich „hineinragen“: insbesondere der Zusammenhang, dass die wirtschaftliche Prosperität städtischer Räume zum Teil auf Kosten bäuerlicher und feudaler Interessen zustandekommt, wie auch das meist gespannte Verhältnis zwischen dem kulturellen Innovationspotential urbaner Gesellschaften und dem größeren Gewicht konservativer Beharrung in agrarischen Gesellschaften.
- 3) Weit in die Geschichte zurückreichende *Erinnerungsspuren barbarischer (meist germanischer) Invasionen Italiens* aus dem Norden (u.a. Sacco di Roma 1527, Sacco di Mantova 1630), die im 20. Jahrhundert durch die deutsche Besetzung Italiens im 2. Weltkrieg eine dramatische Akzentuierung erfahren haben. Während die österreichische Beteiligung an der als nationaler Alptraum erlebten Besatzungszeit von 1943–45 im italienischen Durchschnittsbewußtsein eher ausgeblendet scheint, dürfte es aber für eine unterschwellig verankerte

Wahrnehmungsweise seit dem 2. Weltkrieg besonders symptomatisch sein, dass die von Deutschland zu unterscheidende Identität Österreichs von Italienern häufig (oft auch hartnäckig) „übersehen“ wird – und zwar in einer typischerweise wie „gleichgültig“, aber dennoch unfehlbar wirkenden Art.

- 4) Die großen *politischen Frontstellungen im Zuge der Herausbildung der modernen Gesellschaft* – zwischen Aufklärung und alter Ordnung, Volkssouveränität und dynastischer Herrschaftslegitimation, Säkularisierung und religiösem Traditionalismus –, die seit der französischen Revolution über weite Strecken in den österreichisch-italienischen Gegensätzen ihren (oft auch paradoxen) Niederschlag fanden und diesen auch einen besonders „ideologischen“ Charakter verliehen (der z.B. in Thomas Manns „Zauberberg“ anhand der Figur des italienischen Gelehrten Settembrini treffend illustriert wird<sup>9)</sup>). Vor allem der Gegensatz zwischen Italien als einer der (zumindest äußerlich) erfolgreichsten Neugründungen eines Nationalstaats und Österreich als dem zentralsten übernational-dynastischen Staat in Europa barg politischen Sprengstoff, der die Kollision des 1. Weltkriegs wesentlich vorprogrammierte.
- 5) Die *Volkgruppen-, Territorial- und Autonomiekonflikte im tirolisch-trentinischen Raum*, deren über lange Zeiträume enorme Intensität freilich kaum aus ihren ursprünglichen regionalen Zusammenhängen heraus begreifbar scheint: Da es sich – unter den Gesichtspunkten der traditionellen Sprachgrenzen, einer fehlenden Überlagerung durch soziale Klassenkonflikte, aber auch ihrer (für Österreich wie Italien) eher geringen wirtschaftlichen und strategischen Bedeutung – eigentlich um wenig spannungsträchtige Konflikte gehandelt haben müßte, kann aus ihrer dennoch zustande gekommenen Schärfe geschlossen werden, dass sie zu einem wesentlichen Teil durch die bereits genannten Gegensätze befrachtet wurden (bzw. diesen als indirektes Vehikel dienten). Die im Gefolge der Annexion Südtirols von 1918 verfolgte faschistische Italianisierungspolitik schaffte dazu noch neue, die Konfliktlage auf lange Sicht verschlimmernde Realitäten, deren Fol-

gen zunächst auch nach 1945 kaum entschärft wurden und bis in die frühen 1960er Jahre beinahe bis zu einem Abgleiten in eine Spirale von Gewalt und Gegengewalt eskalierten. Dass die sich zeitweise fatal zuspitzende Eskalationslogik aber doch noch gestoppt werden konnte und schließlich ein – in mancher Hinsicht zwar neue Diskriminierungen und Reibflächen schaffender, insgesamt aber doch nachhaltiger und konstruktiver – Kompromiß im Südtiroler Volksgruppenverhältnis zustandekam, stellt einen der aussagekräftigsten Indikatoren für die positive Haupttendenz in den neueren italienisch-österreichischen Beziehungen dar.

### Öffnungstendenzen der letzten Jahrzehnte

Unzweifelhaft markierte das 1969 beschlossene Südtiroler Autonomiepaket den auffälligsten Wendepunkt im Nachbarschaftsverhältnis: „Wie nach einem sehr langen Winter brach – ohne Vorfrühling – ein warmer, heiterer Mai aus“.<sup>10</sup> Sowohl am überaus langwierigen Zustandekommen dieses Übereinkommens – zu dem zahlreiche Menschen in direkter wie indirekter, oft erfinderischer und engagierter, oft auch widersprüchlicher Weise beigetragen haben – als auch an seinen Folgewirkungen können vielfältige Anzeichen geortet werden, die in beiden Ländern auf breiter verankerte (aber natürlich nicht homogene) Tendenzen interkultureller Öffnung schließen lassen.

Ein richtungsweisendes Zeichen wurde bald nach dem Beschluß des Südtirolpakets durch zwei italienisch-österreichische Historikertagungen (1971/72) gesetzt, deren Hauptanliegen der Entrümpelung der Schulgeschichtsbücher von althergebrachten Vorurteilen galt und die auch zur erstmaligen Publikation eines „bilateralen Geschichtsbuches“ führten.<sup>11</sup> Von weitreichenderer Aussagekraft ist – wie auch die Auswertung von Interviews und journalistischen Kommentaren ergibt – ein in den letzten Jahrzehnten stark gewachsenes, teilweise auch „mitteleuropäisch“ geprägtes kulturelles Interesse am jeweils anderen Land (symbolisiert durch die große Ausstrahlung von Autoren wie z.B. Claudio Magris oder Ingeborg Bachmann). Dass dieses Interesse mit relativ weitläufigen Tendenzen psychologischer Reifung

bzw. verringerter Feindbildanfälligkeit einhergeht, kann man etwa auf italienischer Seite an der wesentlichen Vermittlerrolle ermesen, die dabei die Entdeckung von österreichischen Schriftstellern wie Joseph Roth, Schnitzler, Musil oder Zweig durch ein breites Publikum spielte, ebenso aber (und sogar damit in Verbindung) auch ein deutlich wachsendes Interesse an der Psychoanalyse. Die darin zum Ausdruck kommende Wertschätzung für sorgfältige und differenzierende Beobachtung des subjektiven Erlebens legt einen wesentlichen Abbau von psychischen Zwängen nahe, verleugnete Teile der inneren Gefühlswelt auf äußere Feindbilder zu projizieren.

Neben diesen – relative (aber nicht unbedeutende) Minderheiten betreffenden – eher „hochkulturellen“ Interessen konnte mein Forschungsprojekt auch zahlreiche, teilweise auch durch den Tourismus ermöglichte alltagskulturelle Entdeckungen und Begegnungen belegen, die eine gewachsene Verständigungsbereitschaft und Affinität anzeigen. Wenn auch die Beobachtung ihre Berechtigung hat, dass auf die alten Erbfeindschaftsklischees heute andere Klischees gefolgt seien – da „die Österreicher im großen Stil italienische Lebensart von der Stange importieren“ oder „für viele Italiener das Feindbild Österreich nostalgischen Verklärungen Platz gemacht hat“<sup>12</sup> –, so sind diese neueren Klischees im Vergleich doch weitaus „weicher“ und für Infragestellungen offener. Auch dieser „historische Klischeewandel“ verweist also auf reale, wenn auch paradox-verschlungene Wege der Öffnung füreinander.

Besonders deutlich wird diese Öffnung natürlich auch anhand geänderter Einstellungen im Tiroler Raum. Während vor Jahrzehnten noch die überwiegende Mehrheit der Tiroler Bevölkerung eine strikt ablehnende Haltung nahezu „allem Italienischen“ gegenüber einnahm, erlebt die große Mehrheit der heutigen jüngeren Generationen den italienischen alltagskulturellen Einfluß eher als Bereicherung. Und bei beiden (großen) Volksgruppen in Südtirol – so gibt eine Bozener italienische Interviewpartnerin ihre intuitive Wahrnehmung wieder – scheint das längerfristige Nebeneinander doch zur ansatzweisen Übernahme vorteilhafter Eigenschaften von der jeweils anderen Seite geführt zu haben: Die Italiener hätten etwas mehr Sinn für Ver-

antwortlichkeit und Disziplin entwickelt, die deutschsprachigen Südtiroler etwas mehr Sinn für Spontaneität und Umgänglichkeit. Während eine solche Beobachtung zwar nicht dazu verleiten sollte, die immer noch vorhandenen Spannungspotentiale zwischen den Volksgruppen zu unterschätzen, so ist es jedoch auch bezeichnend, dass es den aggressiveren Strömungen auf beiden Seiten nicht gelungen ist, vom stärker nationalistischen Klima in Europa nach 1989 nennenswert zu profitieren. Insbesondere ist auch das beständige Wachsen des Anteils gemischt-sprachiger Familien (laut einer neueren Untersuchung bereits 13% der Bevölkerung der Provinz Bozen<sup>13</sup>) ein kräftiges Anzeichen alltagswirksamer Verständigung.

Insgesamt kann ein Abbau von Anfälligkeiten für Feindbilder vor allem als Konsequenz *psychologischer Integration* verstanden werden, d.h. eines bewußtmachenden „Zusammenbringens“ gegensätzlicher (ambivalenter) eigener Regungen und Gefühle zu einer kohärenteren Selbstwahrnehmung. Die Inhalte herkömmlicher Vorurteile können dann zumindest ansatzweise auch als Aspekte des eigenen Innenlebens anerkannt werden: Traditionelle österreichische Antipathien etwa gegen einen „allzu disziplinlosen“ italienischen Lebensstil können *auch* unter dem Gesichtspunkt eigener Wünsche betrachtet werden, sich solchen ungezwungeneren Gewohnheiten hinzugeben; traditionelle italienische Antipathien gegen einen „allzu disziplinierten“ österreichischen (oder deutschen) Lebensstil *auch* unter dem Gesichtspunkt eigener Bedürfnisse nach mehr gemeinsamem Verantwortungsbewußtsein im gesellschaftlichen Zusammenleben. Ein offeneres Aushalten innerer Ambivalenzen ermöglicht es uns, bei uns selbst ein breiteres Spektrum von Empfindungen wahrzunehmen und somit auch für das Einfühlen in das Erleben anderer ein breiteres Sensorium zu entwickeln – „den anderen Menschen als Subjekt im Spiegel unserer selbst zu betrachten, als *ego alter*, und von innen heraus seine Gefühle und Reaktionen zu verstehen“<sup>14</sup> – und fördert somit die Chancen einer Kultur des Dialogs.

## Anmerkungen

- 1) Edgar Morin, Anne Brigitte Kern: *Terre-Patrie. Seuil*, Paris 1993, S. 41f. (dt. Ausgabe erscheint in Kürze bei Promedia, Wien). Vgl. auch Edgar Morin: *Planet – Erde*, in: Christoph Wulf (Hg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz, Weinheim und Basel 1997, S.119-139; ders.: *Pour une nouvelle conscience planétaire*, in: *Le Monde diplomatique*, Nr. 427, Oktober 1989
- 2) Morin, Kern, *Terre-Patrie*, S. 114
- 3) Sigmund Freud (1930): *Das Unbehagen in der Kultur*, in: *Studienausgabe*, Bd. IX. Fischer, Frankfurt/M. 1974, S. 243
- 4) Vgl. bes. Dietmar Larcher: *Kulturschock. Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel*. Alpha & Beta, Merano/Meran 1992
- 5) Rainer Münz: *Österreich – Italien. Feindbilder von einst, Klischees von heute?*, in: Michael Morass, Günther Pallaver (Hg.): *Österreich – Italien. Was Nachbarn voneinander wissen sollten*. Deuticke, Wien 1992, S. 35
- 6) Bruno Luverà: *Oltre il confine. Regionalismo europeo e nuovi nazionalismi in Trentino-Alto Adige*. Mulino, Bologna 1996, S. 16f.
- 7) *Corriere della Sera*, 17.1.1995 (Hervorh. von mir)
- 8) Joe Berghold: *Italien-Austria. Von der Erbfeindschaft zur europäischen Öffnung*. Eichbauer, Wien 1997
- 9) Thomas Mann (1924): *Der Zauberberg*. Fischer, Frankfurt/M. 1959, u.a. S. 528
- 10) Claus Gatterer: *Die italienisch-österreichischen Beziehungen vom Gruber-De Gasperi-Abkommen bis zum Südtirol-Paket (1946-1969)*, in: Adam Wandruszka, Ludwig Jedlicka (Hg.): *Innsbruck – Venedig. Österreichisch-italienische Historikertreffen 1971 und 1972*. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 1975, S. 552
- 11) Silvio Furlani, Adam Wandruszka: *Österreich und Italien. Ein bilaterales Geschichtsbuch*. Jugend & Volk, Wien – München 1973; *Austria e Italia. Storia a due voci*. Capelli editore, Bologna 1974
- 12) Münz, *Österreich – Italien*, S. 33f.
- 13) Vgl. Siegfried Baur, Irma von Guggenberg, Dietmar Larcher: *Zwischen Herkunft und Zukunft. Südtirol im Spannungsfeld von ethnischer und postnationaler Identität*, in: Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hg.): *Gesellschaft und Demokratie nach 1945*. Wien 1996, S. 123; dies.: *Zwischen Herkunft und Zukunft. Südtirol im Spannungsfeld zwischen ethnischer und postnationaler Gesellschaftsstruktur*. Alpha & Beta, Merano/Meran 1998, S. 53
- 14) Edgar Morin: *Mère Méditerranée*, in: *Le Monde diplomatique*, Nr. 497, August 1995

Mariola Egger

## Willkommen im Schengenland-Österreich!

Wenn man 10 Jahre in einer Beratungsstelle für AusländerInnen arbeitet, sieht man jedem neuen Ausländergesetz mit gewisser Skepsis entgegen. Aus den bisherigen Erfahrungen habe ich gelernt: alles was neu auf „den Markt“ kommt, kann nichts Gutes heißen, und man wittert automatisch einige geschickt eingebaute Fallen. Das Beispiel des Fremdenengesetzes 1997 zeigt, dass nur noch nach außen hin der Eindruck vermittelt wird, es sei integrationsfördernd und fremdenfreundlich.

Es sind ja meistens die Institutionen, die nicht zulassen, an alles zu glauben, was das Gesetz verspricht. In der Beratung stellt sich dann meistens heraus, dass man sich als Beraterin wieder einmal nicht geirrt hat und mit Recht mißtrauisch war.

Dies ist zwar keine optimale Grundlage für die Beratungssituation, erspart aber sowohl der Beraterin als auch den Hilfesuchenden zusätzliche Enttäuschungen, oder zu große Hoffnungen.

Der Beitritt Österreichs zur „Schengenfamilie“ brachte den ÖsterreicherInnen neue grenzenlose Freiheit innerhalb der Europäischen Gemeinschaft. Doch die „Familienmitglieder“ wollen unter sich bleiben; alle Mitglieder, je nach geografischer Lage, wurden verpflichtet die Freiheit zu verteidigen und die unerwünschten Gäste von den Grenzen des Schengenlandes fern zu halten. Man baute also eine Festung – Europäische Gemeinschaft.

Das neue Asylgesetz 1997 (seit 01.01.1998 in Kraft) verspricht ein faires Asylverfahrens, die Umsetzung des Schengener Vertragswerkes und der Dubliner Konvention wie auch Entlastung des Verwaltungsgerichtshofes.

Mit der Einführung von Schnellverfahren versucht man jene Asylwerber, die einer Erstbeurteilung nach wenig Chancen auf eine positive Erledigung ihres Asylantrages haben, sehr schnell wieder außer Landes zu schaffen. Dies ist dann gewährleistet, wenn diese Verfahren innerhalb von 7 Tagen abgewickelt wer-

den. In dieser Frist sind nämlich die Nachbarländer Österreichs, durch die die AsylwerberInnen reisten, verpflichtet sie wieder zurückzunehmen.

Eine andere Möglichkeit, die Asylwerberanzahl zu reduzieren besteht darin, dass man die Fremden gar nicht ins Land läßt, indem man sie gleich an der Grenze einem Asylverfahren unterzieht. Das dazu notwendige Instrumentarium heißt: offensichtlich unbegründete Asylanträge. Es handelt sich hier um jene Asylanträge, die nicht den Bedingungen der Genfer Flüchtlingskonvention entsprechen oder in denen der Asylwerber eine Bedrohungsituation vorbringt, die offensichtlich den Tatsachen nicht entspricht.

Der Asylwerber muß erstens schriftlich in Form eines Formulars eine Darstellung seiner Fluchtgründe abgeben. Als nächstes wird sein Antrag ans Bundesasylamt geschickt, das entweder zum Schluß kommt – ein Asylantrag ist offensichtlich unbegründet oder aber es besteht die Wahrscheinlichkeit der Asylgewährung. Im Falle der negativen Entscheidung hat der Asylsuchende zwei Tage Zeit für eine Berufung, Die zweite Instanz – der neugegründete Unabhängige Bundesasylsenat, entscheidet gegen die Berufung innerhalb von vier Tagen. Ist die Entscheidung wiederum negativ, kann der Asylsuchende ins Nachbarland abgeschoben werden, wobei die Behörde prüfen muß, ob der Drittstaat für den Asylwerber bzw. Asylsuchenden sicher ist (Drittlandklausel).

Wer diese Vor-Asyl-Verfahren-Prozedur übersteht, kann sich glücklich schätzen, denn seine Chancen auf Asyl sind nicht gering.

Doch der Großteil der Asylsuchenden wird in die Nachbarländer abgeschoben. Besonders für diejenigen, die versuchen, sich gleich an der Grenze dem Asylverfahren zu unterziehen, endet der Traum von Freiheit und Sicherheit in nur wenigen Stunden. Denn wie kann z. B. ein Analphabet seine Fluchtgründe glaubhaft und gut formuliert zu Papier bringen, geschweige eine Berufung schreiben! Es ist daher nicht verwunderlich, dass viele der Flüchtlinge weiterhin versuchen werden illegal mit Schlepperorganisationen nach Österreich ins Schengenland zu kommen.

Das Schengener Abkommen und die verschärften Kontrollen der EU-Außengrenzen bekämpfen nicht die Illegalität – sie fördern sie!

Im Prinzip kann sich ein Ausländer in Österreich nie sicher und frei fühlen, auch nicht dann, wenn er/sie schon längere Zeit hier lebt und als integriert bezeichnet wird.

Das am 11. Juni 1997 beschlossene Integrationspaket (seit 01.01.1998 in Kraft) versprach eine Reihe von Eingliederungsmaßnahmen besonders für jene Fremden, die länger als fünf bzw. acht Jahre in Österreich leben. Die Idee: Integration hier lebender Ausländer vor dem Neuzugang, brachte bald nach dem Inkrafttreten des Gesetzes neue „Fallen“ ans Tageslicht. Gleichzeitig wurde die Kontingenzahl für die Familienzusammenführung um die Hälfte reduziert. Jugendliche, die älter als 14 Jahre sind, haben überhaupt keine Chance auf eine Aufenthaltsgenehmigung im Rahmen der Familienzusammenführung, laut Gesetz müssen sie in ihrer Heimat bleiben, obwohl ihre Eltern seit Jahren in Österreich leben und instande wären, für sie zu sorgen.

Der Verbleib der Ausländer im Land wurde direkt von der Erwerbstätigkeit abhängig gemacht. Wer weniger als acht Jahre durchgängigen Aufenthalt und eine zu Erwerbstätigkeit berechtigte Niederlassungsbewilligung hat, und während der Dauer eines Jahres keiner erlaubten Erwerbstätigkeit nachgegangen ist, **kann** ausgewiesen werden. Für die Gruppe mit weniger als fünf Jahren Aufenthalt schaut es noch schlimmer aus. Die Behörde muß bei Unterhaltslosigkeit sofort die Ausweisung verfügen. In Zeiten der steigenden Arbeitslosigkeit ist dies alles andere als integrationsfördernd, wenn man bedenkt, dass die Ausländer meistens die ersten sind, die gekündigt werden. Sie sind es aber, die bereit sind jede Arbeit anzunehmen, um hier bleiben zu können.

Das 1997 novellierte Ausländerbeschäftigungsgesetz sorgt für einen kontrollierten Zugang der Ausländer zum Arbeitsmarkt und soll ihnen zumindest theoretisch die arbeitsmarktpolitische Integration ermöglichen. Penibel wurden je nach Aufenthaltsdauer die Integrationsstufen formuliert. Diese zeigen jedem Ausländer die Reihenfolge, in welcher die wenigen freien Arbeitsplätze seitens des AMS vergeben werden:

- Inländer, EU-Bürger oder Flüchtlinge nach der Genfer Konvention
- Befreiungsschein- bzw. Arbeitserlaubnisinhaber (Ausländer mit ein- bzw. mehrjähriger Beschäftigung)
- Ausländer mit Anspruch auf Arbeitslosengeld
- jugendliche Ausländer – Familie integriert (wenigstens ein Elternteil während der letzten fünf Jahre mindestens drei Jahre in Österreich erwerbstätig)
- Ausländer – mindestens 8 Jahre Aufenthalt in Österreich
- Ausländer – mit vorläufigen Aufenthaltsrecht (Bosnische De Facto Flüchtlinge, Opfer familiärer Gewalt)
- Ausländer – die nach mindestens 3jähriger Beschäftigung im Inland einen Arbeitslosenanspruch erschöpft haben und seitdem durchgehend beim Arbeitsmarktservice zur Vermittlung vorgemerkt sind.
- Ausländer – die sich länger als drei Jahre erlaubt im Bundesgebiet aufhalten und deren Beschäftigung zur Sicherung des Lebensunterhaltes von Ehegatten und minderjährigen Kindern, die von ihnen wirtschaftlich abhängig sind und sich ebenso lang im Bundesgebiet rechtmäßig aufhalten, notwendig ist.
- Ausländer – die sich länger als fünf Jahre erlaubt in Österreich aufhalten und deren Vermittlung auf offene Stellen nicht aussichtslos erscheint.
- Asylwerber – mit laufenden Asylverfahren und vorläufigem Aufenthaltsrecht (gem. § 19 AsylG (§ 7 alt))
- Ausländer ohne Aufenthaltstitel und ohne Integrationsgrad

Die Eingliederung der Ausländer in den Arbeitsprozeß soll nach strikter Rangordnung und im Rahmen der Bundeshöchstzahl erfolgen. Jedes Jahr wird vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales die Bundeshöchstzahl – der Anteil der beschäftigten Ausländer festgelegt. Im letzten Jahren betrug sie 8 % aller Beschäftigten in Österreich.

Doch trotz der gesetzlichen Voraussetzungen schritt die Integration in den Arbeitsprozeß nur schleppend voran.

Von der Bundeshöchstzahl 1998 ,262.885 beschäftigte Ausländer‘ wurden im Jahresdurchschnitt tatsächlich 240.452 ausländi-

sche Personen erwerbstätig; die Quote von 8 % wurde gar nicht ausgeschöpft, auch nicht durch die saisonbedingte Höchststandbeschäftigung in den Sommermonaten. Die Änderungen des Ausländerbeschäftigungsgesetzes 1997 bekundeten einzig die Absicht die Ausländer bei ihrer Integration zu unterstützen. In der Praxis wird jede Bemühung seitens der Ausländer, die länger als fünf und kürzer als acht Jahre in Österreich leben, einen Arbeitsplatz zu ergattern, von dem Arbeitsmarktservice ignoriert. Dabei beruft man sich auf die Prioritätenliste, nach der der Zugang zum Arbeitsmarkt geregelt wird, und nach der arbeitslose Österreicher absoluten Vorrang haben.

Die im Integrationspaket 1997 festgelegten „integrationsunterstützenden Maßnahmen“ erfüllen auf keinen Fall die Erwartungen, die man sich von den Gesetzen erhofft hat. Erst nach langer Aufenthaltsdauer kann von der Integration per Gesetz gesprochen werden. Die meisten AusländerInnen werden in der Zukunft noch schwerer haben, denn die Grundmotive des Schengener Vertrages – Abschaffung und Abgrenzung – von allen, die nicht zur Europa – Familie gehören scheint perfekt, sowohl nach innen als auch nach außen, zu funktionieren.

## DIDAKTISCHES ZUM THEMA

Georg Gombos

### Von Nachbarn und anderen Fremden

#### Zur Wahrnehmung des Anderen in der multikulturellen Gesellschaft\*

Ich möchte mich zunächst der Frage widmen, wer oder was ein Nachbar eigentlich ist. Ich werde ihn als einen Fremden bezeichnen und versuchen herauszuarbeiten, was unter der Normalität der Fremdheit zu verstehen ist. Ich werde den Zugang zum Fremden zwischen Idealisierung und Angst beschreiben. Weiters werde ich exemplarisch einige Bereiche vorstellen, in denen interkulturelle Mißverständnisse passieren können und einen Zugang in der Bildungsarbeit vorschlagen, den ich mit den Begriffen hermeneutisch, identitätsorientiert und kreativitätsorientiert umschreibe.

#### Wer oder was ist ein Nachbar?

Der Begriff „Nachbar“ ist in einer Reihe mit verwandten Begriffen wie „Bekannter“, „Freund“, „Fremder“, „Ausländer“ zu sehen. Er scheint im wesentlichen vorerst einmal nur auszudrücken, dass ich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit mit einer Begegnungsmöglichkeit rechnen muß, sofern ich mich außer Haus bewege. Dies gilt auch im übertragenen Sinne, wenn ich die Region oder den Staat verlasse. D.h. er signalisiert zum einen Nähe, zum anderen potentielle Begegnungsmöglichkeit. Meine Anmerkungen sind vor dem Hintergrund der deutschen

\* Überarbeitete Fassung eines Vortrags mit dem Titel „Die Wahrnehmung von Nachbarschaft“, gehalten am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz am 13.11.1997 im Rahmen des Seminars „Fremdsprachen Grenzdidaktik“.

Sprache zu verstehen – ich nehme an, dass es sich in vielen anderen Sprachen mit dem Begriff Nachbar (französisch „voisin“, englisch „neighbour“, italienisch „vicino“, slowenisch „sosed“, ungarisch „szomszéd“) ähnlich verhält.

Ein weiteres Charakteristikum dieses Begriffes scheint zu sein, dass er versucht neutral zu sein, während die Begriffe „Bekannter“, „Freund“, „Fremder“, „Ausländer“ stärker „gesellschaftlich eingefärbt“ sind, also stärker mit Bedeutungen versehen sind.

Die Auseinandersetzung mit dem „Nachbarn“ läßt sich also je nach dem Bekanntheitsgrad, dem Grad der Fremdheit, der Nähe bzw. Distanz eingrenzen, wobei ich davon ausgehe, dass Initiativen im Bildungswesen dazu dienen sollen, Fremdheit abzubauen oder den Umgang mit Fremdheit einzuüben (doch dazu später). In Österreich weckt der Begriff auch Assoziationen zu einem sehr erfolgreichen Hilfsprogramm für Menschen im ehemaligen Jugoslawien, das den Titel „Nachbar in Not“ trägt. Zum einen appelliert dieser Titel an die nachbarschaftliche Hilfsbereitschaft, die in ländlichen Gegenden heute noch üblich ist, zum anderen definiert er den Nachbarn als jemanden, der meiner Hilfe bedarf.

## Der Nachbar als Fremder

Im folgenden möchte ich den „Nachbarn“ als einen „Fremden“ definieren, den es kennenzulernen gilt. Allerdings möchte ich vorher noch die Frage erörtern, wozu eine Auseinandersetzung mit dem Fremden überhaupt sinnvoll erscheint.

Wir leben in einer Zeit und einer Welt – und ich halte mich da einmal an Europa –, in der wir uns ständig mit Neuem, Fremdem (oft vertreten durch „Fremde“) auseinandersetzen müssen: seien es die politischen Veränderungen der letzten Jahre (Stichworte: Zerfall der Sowjetunion, Fall des Eisernen Vorhangs, NATO-Beitrittsdiskussionen, Europäische Union um nur einige zu nennen) oder Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt (Stichworte: Arbeitslosigkeit, Umschulung, Mobilität, Computerisierung) oder in der Freizeit (Stichwort „Konsumgesellschaft“), seien es Veränderungen im familialen Leben (Stichworte: Ver-

schwinden der Großfamilie, Scheidungsraten, Scheidungskinder, alleinerziehende Mutter) oder im gesellschaftlichen Leben (Stichworte: Benachteiligung von Frauen, Überalterung der Gesellschaft, Politikverdrossenheit, Xenophobie), kurz: es ist undenkbar, nicht mit Neuem, Fremdem, mit Veränderung umgehen zu müssen.

Allen Phantasien von der vertrauten, heilen, sich nicht ändernden Welt muß eine Absage erteilt werden: die hat es nie gegeben und die wird es nie geben. Gleichzeitig entsteht der subjektive Eindruck, dass der Grad und die Geschwindigkeit der Veränderungen ständig im Zunehmen begriffen sind und gerade dies die Sehnsüchte und Träume nach einer überschaubaren, vertrauten, sich nicht oder nur wenig ändernden Welt bestärkt. Diese Sehnsucht ist verständlich, muß thematisierbar sein, man muß sich allerdings ein Stück weit von ihrer Erfüllung verabschieden. Die bewußte Auseinandersetzung mit der jeweils eigenen Betroffenheit im Verhältnis zu gesellschaftlichen Veränderungen schafft ein Gegengewicht zu den politischen Demagogen, die eine einfachere, heilere Welt versprechen, die einen Feind definieren, ihm die Schuld an allen möglichen Misereen aufbürden, die ihr politisches Programm als Kampf gegen ihn ausrichten und damit ihre Wähler gewinnen. Jeder ist gefährdet, plötzlich Teil der Gruppe der Diskriminierten, der Feinde, anzugehören. Einmal sind es die Arbeitslosen, dann die Ausländer, dann ethnische Minderheiten, dann wieder Menschen mit von der Mehrheit abweichenden religiösen, kulturellen oder sexuellen Orientierungen – schlimmste Ausprägungen mit weltweit katastrophalen Folgen einer derartigen Politik gab es ja im Nationalsozialismus, der sich in Deutschland und Österreich entfalten konnte. Der schreckliche Krieg in Bosnien ist ein anderes Beispiel, eines, das Europa noch lange beschäftigen wird.

In einem kürzlich erschienenen Buch über das Verhältnis zwischen den Nachbarstaaten Italien und Österreich verweist Joe Berghold darauf, „dass es gerade Menschen bzw. Gruppen anderer (fremder) kultureller, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit sind, die unter einem besonders zugespitzten Risiko stehen, in Feindbildrollen gedrängt zu werden“ und er nennt

drei „Reibeflächen“ in „denen eine vorgegebene Feindbildbereitschaft unvermittelt einhaken kann“:

- Sprachbarrieren,
- „unterschiedliche alltagskulturelle Regeln des zwischenmenschlichen Kontakts – namentlich diejenigen, die unausgesprochen, unbesprechbar oder gar unbewußt bleiben – die zwischen Menschen verschiedener nationaler bzw. kultureller Herkunft leicht zur Quelle gegenseitiger Irritationen und Kränkungen werden können“.
- „praktische Verwirklichbarkeit von Lebensmodellen, die Fremde durch ihre jeweilige kulturelle Andersartigkeit immer auch vorführen“ (Berghold 1997, S. 2,3).

Wenn ich davon ausgehe, dass die Auseinandersetzung mit Neuem und Fremdem – vermittelt oft auch durch „Fremde“ – ständig stattfindet, ja sogar stattfinden muß, so impliziert dies meines Erachtens nach folgendes: Zum einen wird der Umgang mit Fremdheit zur Normalität und zum anderen stellt Fremdheit eine Herausforderung dar, die man auch positiv sehen kann.

### **Fremdheit als Normalität**

Der deutsche Anglist und Literaturwissenschaftler Hans Hunfeld hat es auf den Punkt gebracht: in einem multikulturellen Europa wird der Umgang mit Fremdheit zur Normalität, ist nicht mehr Ausnahme. Und: Der Fremde bleibt auch im und nach dem Kontakt zum Teil – vielleicht sogar zum größten Teil – fremd. Wir müssen uns also seine Fremdheit vertraut machen, d.h. dass wir vertraut werden mit dem Fremdheitsgefühl, welches unser Gegenüber in uns auslöst. Nicht zuletzt auch deswegen, weil unser Gegenüber ja auch Fremdheitsgefühle empfindet, für ihn sind ja wir es, die fremd sind. Er muß sich ja schließlich auch an diese „Normalität der Fremdheit“ gewöhnen, er wird meistens gar nicht gefragt.

### **Fremdheit als Konstrukt**

Fremd ist der, den wir zum Fremden machen. Es zeigt sich bei dieser Analyse, dass die Frage der Macht eine entscheidende Rolle spielt: es ist immer der Mächtigere und/oder die Mehrheit, die bestimmt, wer bzw. was fremd ist. Um ein Beispiel zu nennen: Kleidung, Hautfarbe, Sprache werden unter bestimmten gesellschaftlichen Umständen zu Zeichen von Fremdheit erklärt und erst durch diese Hervorhebung entsteht eine Projektionsfläche für aggressive, vorurteilsbehaftete Gefühle und Gedanken. Es bedarf also eines eigenen Aktes des „zum Fremden Erklärens“. Es mag daneben vieles geben, das Menschen befremdet, aber nicht als fremd deklariert ist und daher auch gar nicht als fremd wahrgenommen wird. Zu letzterem ein Beispiel: in den Fernsehnachrichten sah ich vor einigen Tagen, wie die Tiroler Schützen dem österreichischen Bundespräsidenten zu seinem 65. Geburtstag gratulierten: Die Tiroler Schützen, ein traditionsreicher, wehrhafter Heimatverein – ein reiner Männerverein natürlich – marschierten in Tiroler Tracht auf, also: Lederhosen, Trachtenhemd, Trachtenjoppe und Trachtenhut. Und vor allem: mit dem Gewehr – sie schossen zu Ehren des österreichischen Bundespräsidenten in die Luft. So etwas ist mir persönlich fremd. Es ist vielleicht auch für viele andere Österreicher fremd, nur: es gehört zum Selbstbild, ist als Teil des österreichischen Selbstbildes deklariert, es ist vertraut in dem Sinne, dass wir sagen: „Ja das gibt es in Tirol, das ist ein Teil von Österreich, also eigentlich ein Teil von uns.“ Es wird als eine „Variante des Eigenen“ wahrgenommen – dass es dennoch vielleicht viele befremdet, bleibt ausgeblendet.

### **Sich Fremdheit vertraut machen und Fremdheit belassen**

Im Umgang mit Fremdheit – so meint Hans Hunfeld – haben wir zwei Möglichkeiten: Wir können *zum einen* die „Grenzen des Fremdverstehens“ (Hunfeld 1995, S. 194) als überschreitbare auffassen und das Fremde uns vertraut machen. Ich denke, dass ein Großteil der interkulturellen Pädagogik von diesem Gedanken beseelt ist: Wir wollen den Fremden kennenlernen, ihn uns

vertraut machen und ihm damit seine Fremdheit nehmen. Manchmal scheint mir, dass dahinter oft die bewußte oder unbewußte Wunschphantasie steht, damit dem Fremden zu seiner Integration in die Mehrheit zu verhelfen – ganz nach dem Motto „Wir helfen Dir, ob Du willst oder nicht.“ Es kann also auch als eine mehr oder minder latente Art des Übergriffs, der Vereinnahmung, der Enteignung gesehen werden. Dies mag allerdings nur für Situationen gelten, in denen sich die Integration in eine Mehrheit als Frage oder Herausforderung stellt.

Ich verhehle allerdings nicht, dass diese Strategie des „Sich den Fremden vertraut machen“ nicht nur kritisch zu sehen ist, wenn auch die Gefahr der Vereinnahmung und Nivellierung besteht. *Zum anderen* (wieder mit Hunfeld) können wir die „eingeschränkten Verstehensmöglichkeiten (...) als weitgehend undurchlässig sehen, sie als grundsätzliche Blockade des Fremdverstehens akzeptieren und aus dieser Akzeptanz heraus denken und handeln.“ (Hunfeld 1995, S. 194) An anderer Stelle schreibt er: „Wenn aber der Fremde (eine) normale, nicht singuläre und außergewöhnliche Erscheinung sein soll, müßten die einander Fremden lernen, sich in einer Haltung zu begegnen, die das jeweils andere weder stilisiert (das Exotische) noch übersteigert (das Idealisierte) noch herabsetzt (das Minderwertige) noch ganz allgemein aus der Perspektive des je eigenen Weltbildes bestimmt. Das Andere/Fremde soll schlicht als ebenso normal wie das Eigene angenommen werden.“ (Hunfeld 1990, S. 16)

Hunfeld betont, dass *beide* Zugänge zu beachten sind. Dennoch habe ich den Eindruck, dass die Bemühungen der meisten im Bildungsbereich Tätigen darauf gerichtet sind, den ersten Zugang zu wählen – also Mittel und Wege zu finden, den Fremden, in unserem Falle den Nachbarn besser zu verstehen. Ich halte das auch weiterhin für sinnvoll, mir gefällt jedoch die Skepsis von Hunfeld und seine Warnung vor Vereinnahmung.

### **Dynamisches versus statisches Verstehen**

Es fragt sich, was wir in unserem Zusammenhang unter „Verstehen“ eigentlich meinen: ich denke da an einen Prozeß der Auseinandersetzung mit dem Anderen/Fremden, bei dem neben

Fremdheit gleichzeitig auch Vertrautheit gegeben ist, wo Vertrautheit aber auch bewußter wahrgenommene Fremdheit auch ständig entsteht. Dieser Verstehensbegriff ist einer, der das wechselseitige Lernen betont. Anders ausgedrückt: Aus einem Verstehensprozeß durch Interaktion gehen beide Kommunikationspartner verändert hervor, sie haben etwas dazugelernt. Es wird im Austausch von zweien ein eigenes Drittes generiert. Dieser Verstehensbegriff ist also ein dynamischer und steht im Gegensatz zu einem statischen, der verkürzt ausgedrückt meint: „Entweder ich verstehe Dich sofort aufgrund meiner Lebenserfahrung, oder Du bleibst mir fremd. Du kannst Dich allerdings mir angleichen, dann verstehe ich Dich wieder.“

Ich möchte Ihnen an einem Beispiel zeigen, dass es neben dem dynamischen Verstehensbegriff durchaus auch einen statischen immer auch gibt: So gut wie alle europäischen Staaten haben ethnische Minderheiten – seien es autochthone, also alteingesessene oder allochthone, also vor kurzem eingewanderte. In vielerlei Hinsicht wird ihnen mit einem statischen Verstehensbegriff begegnet: sie müssen sich anpassen, ihre Kenntnisse der Staatssprache (akzentfrei, bitte!) sind wesentlich, ihre kulturellen „Eigenheiten“ sollen sie hinter verschlossenen Türen praktizieren, die Mehrheit aber nicht behelligen. D.h. die Mehrheit definiert sich meist monokulturell und geschlossen, auch wenn das einer genaueren Überprüfung nicht standhält. Dies ist natürlich nicht in allen Staaten gleich, aber ich glaube, dass sich diese Auffassung in allen Ländern finden läßt.

Um ein konkretes Beispiel zu nennen: Im Burgenland leben neben der deutschsprachigen Mehrheitsbevölkerung auch drei anerkannte autochthone Minderheiten: die Kroaten, Ungarn und Roma, in der Südsteiermark leben Slowenen, deren Existenz von der Politik bis heute gerne negiert wird. Wenn Sie nun an Nachbarschaftslernen denken: auch in Ungarn finden sich in Grenznähe deutschsprachige und kroatischsprachige Dörfer. *Das* ist kennzeichnend für Europa, nicht die nationale Monokultur. *Das* ist die Normalität der Fremdheit in Europa.

## **Fremdheit als Herausforderung und Chance**

Das Leben meistern heißt, sich immer und immer wieder mit neuen und damit fremden Situationen, Lebensumständen, Lebensphasen auseinanderzusetzen. Aus der Sicht des Individuums kann man von Entwicklungsaufgaben sprechen. Sie stellen eine Herausforderung an den einzelnen dar und bergen Chancen und Risiken in sich: die Chance, durch flexibles Reagieren die Situation zu meistern, etwas dabei zu lernen, aber auch das Risiko, teilweise oder ganz zu scheitern, bleibende Schädigungen davonzutragen oder gar an der Aufgabe zeitweilig oder ganz zu zerbrechen. Veränderungen gehen meist mit kleineren oder größeren Veränderungskrisen einher, entscheidend ist die Fähigkeit des Einzelnen flexibel und sich verändernd auf die Herausforderungen reagieren zu können. Gelingt dies nicht, droht Erstarrung, Rigidität, ein Sich-Abschließen.

Dies gilt auch im übertragenen Sinne für eine Gesellschaft: auch sie muß sich ständig verändern, muß Fremdes und Neues integrieren können, will sie nicht zerfallen und in schwere Krisen schlittern.

## **Nachbarschaftslernen zwischen Exotismus und Xenophobie**

Der Umgang mit Fremden kann mit dem Schweizer Psychoanalytiker Mario Erdheim unter dem Blickwinkel von Exotismus und Xenophobie gesehen werden: Exotismus meint das Verklären, das Idealisieren des Fremden, ohne dass man sich mit dem Eigenen auseinandersetzen müßte, während Xenophobie, die Angst vor dem Fremden, die Vermeidung des Kontaktes mit Fremden meint. Dabei wird der Fremde oder auch das Fremde zum Inbegriff des Bösen, das außerhalb der eigenen Person, der eigenen Gruppe gesehen und bekämpft wird.

„Xenophobie und Exotismus, auf den ersten Blick Gegensätze, sind beide insofern verwandt, als sie Vermeidungsstrategien sind. In der Xenophobie meidet man das Fremde, um das Eigene nicht in Frage stellen zu müssen, im Exotismus zieht es einen in die Fremde, und man muß deshalb zuhause nichts ändern.“ (Erdheim 1988, S. 261)

In unserem Zusammenhang interessiert an Erdheims Begriffen in erster Linie der Exotismus – trifft er sich doch mit Hans Hunfelds Hinweis auf „das Exotische“ und „das Idealisierte“ ebenso wie mit meinem statischen Verstehensbegriff: der Exotismus betont eine Haltung und einen Verstehenszugang, der das Eigene nicht in Frage stellen will. Daher meine ich, dass ein Verstehen-Wollen zugleich auch eine Bereitschaft, sich zu ändern beinhaltet. Wenn wir diese Bereitschaft von beiden Kommunikationspartnern einfordern, so werden sie sich gleichermaßen über ihre bisherige Vertrautheit hinausentwickeln und etwas Neues, etwas gemeinsames Drittes, einen neuen gemeinsamen Kommunikationsraum mit eigenen Regeln schaffen – und das macht gerade das Spannende aus.

Interessanterweise kann es sein, dass man sich damit ein Stück weit Fremdheitsreaktionen der Herkunftsgruppe bzw. der ursprünglichen Bezugsgruppe einhandelt. So erzählen z.B. viele LehrerInnen, die mit ausländischen Kindern arbeiten, dass sie auf Unverständnis und manchmal Ablehnung in ihrem Bekanntenkreis stoßen, dass sie gefragt werden, warum sie sich denn mit diesen Kindern beschäftigen. Aber noch einmal: Ist das nicht Normalität, dass wir uns in verschiedenen Gruppen bewegen und dass wir trotz Kritik oder gerade durch Kritik unseren Standpunkt klarer definieren lernen?

Nachbarschaftslernen steht in den meisten Regionen vor einer ganz spezifischen Problematik, sind doch die Nachbarn historisch miteinander verbunden, waren sie doch zu manchen Zeiten Verbündete, zu anderen Zeiten wieder Feinde. In vielen Fällen gibt es eine – wie es so treffend aber unglücklich heißt – historische „Erbfeindschaft“, die es zu überwinden galt bzw. gilt. Es sei hier nur auf die Aussöhnung zwischen Deutschland und Frankreich verwiesen, ohne die ein Friede in Europa wohl kaum denkbar wäre. So manche historische Konflikte leben heute wieder auf, wenn es um die Anerkennung und die Rechte von ethnischen Minderheiten geht. Ethnische Minderheiten scheinen das Beispiel für den fremden Nachbarn schlechthin zu sein, obwohl sich gerade an ihnen in vielen Fällen zeigen läßt, dass diese Fremdheit eine konstruierte ist.

Ich möchte Ihnen ein Beispiel erzählen: In der italienischen

Provinz Südtirol/Alto Adige leben heute deutschsprachige, italienischsprachige und ladinischsprachige Menschen, ganz zu schweigen von Eingewanderten und Flüchtlingen aus verschiedenen anderen Ländern wie z.B. aus Afrika (die sogenannten „marocchini“ oder aus Albanien. Anders ausgedrückt: man muß in Südtirol/Alto Adige gar nicht erst über die Staatsgrenze fahren, um einem „fremden Nachbarn“ mit anderer Sprache und Kultur zu begegnen. Das Land hat speziell im 20. Jahrhundert eine leidvolle Geschichte im italienischen Faschismus und deutschen Nationalsozialismus erlebt, auf die ich hier nicht näher eingehen kann (siehe Berghold 1997). Was in unserem Zusammenhang des Nachbarschaftslernens jedoch interessiert ist, dass jahrzehntelang die offizielle Politik der deutschsprachigen Minderheit, die in der Provinz selbst eine Zwei-Drittel-Mehrheit stellt, durch folgenden Satz charakterisiert wurde: „Je besser wir uns trennen, desto besser verstehen wir einander.“

Die Folge davon war und ist, dass alle Institutionen im Bildungsbereich doppelt oder dreifach vorhanden sind: es gibt eine deutsche, eine italienische, eine ladinische Schule, genauso drei verschiedene Institutionen für die Lehrerfortbildung, sogenannte pädagogische Institute. Mit anderen Worten: das Einander-nicht-Begegnen war und ist Programm. Da sich aber Menschen glücklicherweise auch außerhalb von pädagogischen Institutionen begegnen, ist u.a. durch Mischehen eine Gegeninitiative entstanden: es gibt immer mehr Menschen, die eine interkulturelle Pädagogik, eine Begegnungspädagogik wünschen.

Um bei diesem Beispiel noch einmal auf Mario Erdheims Begriffe Xenophobie und Exotismus zurückzukommen: beide – die, wie er ja betont hat – miteinander verwandt sind, mußten überwunden werden, denn: Bei der Xenophobie wird „Der Fremde (...) zum Inbegriff des Bösen, Gemeinen, Häßlichen.“ (Erdheim 1988, S. 260) In einer Begegnungspädagogik kann das ja nicht gewollt sein, müssen die Bilder des Fremden, die ihn als böse, gemein und häßlich darstellen, aufgespürt und überwunden werden. Das ist schwer genug in der Unterrichtspraxis umzusetzen (Beispiele siehe bei Gombos 1995, S. 52f.)

Manchmal habe ich den Eindruck, dass versucht wird, mit einem „exotisierenden Zugang“ die oft tief sitzenden Bilder des

Anderen in einen Änderungsprozeß zu bringen: plötzlich werden alle bisherigen Erfahrungen negiert, alle Bilder des Anderen verdrängt und man versucht dem anderen zu begegnen als wäre er ein Bewohner eines fremden Kontinentes. Dabei wird eine grundsätzlich positive, ja sogar euphorische Haltung vorausgesetzt und eingefordert. Ich spreche hier in erster Linie von den Begegnungspädagogen und nicht von den Abnehmern. Da sollte jede Begegnung, jeder Besuch, jede Erfahrung mit der anderen Kultur begeistert als Ausflug in eine exotische Welt erfahren werden. Danach kann man wieder beruhigt und bereichert nach Hause zurückkehren und braucht nicht weiter über Änderungen nachzudenken. Dies wäre ein exotisierender Zugang.

### Der hermeneutisch-identitätsorientierte Zugang

Ein hermeneutischer und identitätsorientierter Zugang wäre hingegen einer, der bewußt zwischen xenophoben und exotischen, also angstmachenden und idealisierenden Polen genauso pendelt, wie zwischen einem Versuch des Sich-Vertrautmachens und des Fremd-Belassens (siehe auch Hunfelds „hermeneutischer Fremdsprachenunterricht“, Hunfeld 1990, S.12). Es soll also das reflektiert werden, was die an der Kommunikation Beteiligten an Bildern, an Wissen, Scheinwissen und Gefühlen mitbringen, wechselseitig auslösen und mit welchen Haltungen sie an den Kontakt mit dem Fremden herangehen. Die Rekonstruktion und Offenlegung der eigenen Reaktionen und mitgebrachter Vorstellungen und Einstellungen werden gerade erst durch den Kontakt mit dem Fremden ausgelöst und sollten thematisiert werden, denn: Das Fremde verweist immer auf das Eigene, das Eigene ist ohne das Fremde gar nicht identifizierbar. Gleichzeitig wird das Fremde meist vor dem Hintergrund eines fiktiven kollektiven Selbstbildes konstruiert, so als ob alle Nicht-Fremden gleich wären. Auch diese Fiktion gilt es zu entlarven.

Hermeneutisch nenne ich diesen Zugang, weil es immer um die Auslegung, Explizierung von Sinn geht: das Vorwissen, die Vorstellungen, die Haltungen und Erfahrungen, die ich in eine Situation mitbringe – welchen Sinn ordne ich ihnen zu, wo habe ich gelernt, Situationen und Dinge so und nicht anders wahrzu-

nehmen, gibt es eine Möglichkeit, dieselbe Situation auch anders wahrzunehmen und zu deuten?

Identitätsorientiert ist dieser Zugang aus folgenden Überlegungen heraus: Identität wird als das Ergebnis von Selbstattribution, Fremdattribution und Valuation gesehen (vgl. Petzold 1993, S. 733). Selbstattribution (oder auch: Identifikation) meint all jene Verhaltensweisen, Meinungen, Gefühle, die ich als meine identifiziere und sage „Ja, so sehe ich mich, so bin ich“, während Fremdattribution (oder auch: Identifizierung) die Außensicht meint: „So werde ich gesehen, so bin ich auch“. Identität ist der Prozeß, bei dem Selbstattribution und Fremdattribution ständig zueinander in Bezug gesetzt werden und eine Bewertung (Valuation) beider stattfindet.

Identitätsorientierung für den Bereich der Begegnungspädagogik würde demnach heißen, partiell zumindest folgende Fragen thematisierbar zu machen und in einen wechselseitigen Prozeß der Reflexion einzutreten:

Einerseits: Wie sehe ich mich selbst und wie sieht sich meine Bezugsgruppe selbst? Wie werde ich und wie wird meine Bezugsgruppe gesehen?

Andererseits: Wie sehe ich den Anderen und seine Bezugsgruppe? Wie sieht der Andere sich selbst und seine Bezugsgruppe?

Aus einem derartigen hermeneutisch-reflexiven Kommunikationsprozeß entsteht idealerweise eine neue Teilidentität: alle am Lernprozeß Teilnehmenden entwickeln eine neue, geteilte Selbstattribution, also ein Selbstbild von sich als „Wir sind die interkulturellen Bildungsarbeiter“ und werden es von außen mit einer neuen Fremdattribution zu tun bekommen, wenn sie erfahren, wie andere sie als „Interkulturalisten“ sehen. Das Selbstbild wird sich aus geteilten und reflektierten Erfahrungen, aus Wissen, Gefühlen, Bildern, Vorstellungen und Haltungen zusammensetzen. Auch hier sollten diese Erfahrungen einer Bewertung (Valuation) unterzogen werden: während diese Bewertung vom Individuum quasi von selbst durchgeführt wird, sollte sie im Bildungsbereich bewußt in die Kommunikation geholt und reflektiert werden. Was ich besonders schön an diesem Prozeß finde, ist, dass Grenzen, die in der Realität bestehen,

Staatsgrenzen also, auf diese Weise im Kopf abgebaut werden können. Dies gilt auch für das Südtiroler Beispiel, in dem die Grenzen im Kopf und in Institutionen existieren, wo es gar keine Staatsgrenze gibt.

## Rassismus und Vorurteile

Ein derartiger hermeneutisch-identitätsorientierter Zugang legt auch jene gesellschaftlich geformten Bilder des Anderen frei, die vom Einzelnen wie selbstverständlich aufgenommen und wiedergegeben werden. Dies sind Bilder des Anderen, die durch Rassismus und durch Vorurteile geprägt sind – Rassismus definiert als:

- „1. Nachdrückliche Betonung von tatsächlichen oder fiktiven Unterschieden zwischen dem Rassisten und seinem Opfer.
2. Wertung dieser Unterschiede zum Nutzen des Rassisten und zum Schaden des Opfers.
3. Verabsolutierung dieser Unterschiede, indem diese verallgemeinert und für endgültig erklärt werden.
4. Legitimierung einer – tatsächlichen oder möglichen – Aggression oder eines – tatsächlichen oder möglichen – Privilegs.“ (Memmi 1997, S. 23)

Mit anderen Worten: Die Wahrnehmung des Einzelnen ist nicht nur individuell, sie ist auch gesellschaftlich geprägt, bedient sich gesellschaftlich vorgefertigter, vorhandener und ständig neu produzierter Bilder des Anderen. Diesen gesellschaftlichen Anteil gilt es aufzudecken und einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

## Die Grenze: Abgrenzung und Berührung zugleich

Aus der Sicht des Individuums stellt eine Grenze zugleich Abgrenzung wie auch Berührungsmöglichkeit, Kontaktmöglichkeit dar. Dies gilt für die Haut, die innen von außen abgrenzt, dies gilt für die Reichweite der Arme, die Intimraum von gemeinschaftlich geteilten Raum trennt, gilt aber auch im symbolischen Bereich als jene Grenze, die ich gewahrt wissen möchte, an der ich aber kommunikationsbereit bin: um einige Beispiele zu nennen: ich bin be-

reit, über Politik zu diskutieren, aber vielleicht nicht bereit zu sagen, welcher Partei ich meine Stimme bei der letzten Wahl gegeben habe; oder: ich bin bereit, einiges über mein Privatleben zu erzählen, aber nicht Intimes preiszugeben, ich bin bereit, über den Umgang mit Sexualität in unserer Gesellschaft zu diskutieren, nicht aber über meinen persönlichen Umgang u.v.a.m. Die Grenzen, die ich hier anspreche, sind nicht starr, variieren je nach Situation und beteiligten Personen. Sie stammen aus der je eigenen Lebenserfahrung und sind kulturell überformt.

Für Bildungsarbeit allgemein und für die interkulturelle Bildungsarbeit im besonderen ist es eine eigene Herausforderung, sich mit den persönlichen und kulturellen Grenzen vorsichtig auseinanderzusetzen: Was kann zum Thema gemacht werden, was nicht? Was ist nicht nur persönliche Erfahrung, Sichtweise, Meinung sondern auch kulturelle? Dabei können auch interkulturelle Mißverständnisse in den Blick kommen.

### **Mißverständnisse bei der interkulturellen Begegnung**

In der Literatur wird auf eine Reihe von Bereichen verwiesen, in denen es zu interkulturellen Mißverständnissen kommen kann: Edward T. Hall zum Beispiel unterscheidet folgende fünf Bereiche, die in verschiedenen Kulturen unterschiedlich geregelt sind, wobei diese fünf Bereiche ihrerseits wieder unterteilt sind (vgl. Lago/Thompson 1996, S. 41f.):

#### 1. Raum (proxemics):

- interpersonalen Raum (Raum zwischen Personen)
- olfaktorischer Raum (bezieht sich auf den Umgang von Personen mit Gerüchen und Raum)
- thermaler Raum (verweist darauf, dass man Raum auch durch Wärme wahrnehmen kann – etwa dass einem heiß wird, oder dass man errötet)
- visueller Raum
- soziofugaler oder soziopetaler Raum (bezieht sich auf die Art und Weise wie Räume eingerichtet werden, ob sie Interaktionen zwischen Menschen eher fördern oder behindern)

#### 2. Zeit:

monochrome Zeit (es gibt nur eine Art von Zeit, die 24-Stunden Uhr):

- Verabredungszeit
- Kennenlernzeit
- Diskussionszeit
- Besuchszeit
- Terminpläne
- „Chronemics“ (die zeitliche Abfolge von Rede und Gegenrede – mit kurzen, langen oder keinen Pausen, einander unterbrechend u.ä.m.)

polychrone Zeit (jedes Ding und jeder Mensch hat seine eigene Zeit, seinen eigenen Zeitrhythmus)

#### 3. Verbales Verhalten:

- Strukturierung der Information
- Wer sagt was wann?
- Intonation
- Betonung
- Tonhöhe
- Mhm, Aha, seufz, grunz ...

#### 4. Nonverbales Verhalten:

- Kinesics: Körperbewegungen, Gesten
- Oculistics: Augenkontakt
- Haptics: Berührungen

#### 5. Kontext:

- High context cultures (Sie müssen sehr viel „Ungesagtes“ wissen, damit Sie in der Kultur „mitspielen“ können, Sie müssen vieles aus dem Kontext erschließen)
- Low context cultures (Bedeutungen werden meist direkt durch Worte ausgedrückt, Sie müssen nicht viel vom Kontext wissen, es ist vieles erfragbar)

Für viele der hier genannten Kategorien lassen sich Beispiele anführen, in denen die Kommunikation durch Mißverständnisse gestört wurde oder gar verunmöglicht wurde. Die Beispiele sind hilfreich um das Bewußtsein zu schärfen, haben aber den Nachteil, dass sie meist aus Situationen stammen, in denen Menschen aus sehr unterschiedlichen Kulturen miteinander zu tun haben.

Im Bereich des Nachbarschaftslernens durften die aufeinandertreffenden Kulturen nicht so sehr verschieden sein, was aber nicht heißt, dass es keine Unterschiede gibt. Die Unterschiede sind nur oft schwer wahrnehmbar. Wenn es dann doch zu Mißverständnissen kommt, bleibt ihr kultureller Charakter meist unerkannt. Da jegliche Situation von den Beteiligten interpretiert wird und jeder Beteiligte nur auf seine kulturellen Verstehensmuster rekurrieren kann, kann es zu Spannungen kommen. Andererseits kann es auch zur scheinbaren Bestätigung alter Vorurteile oder zur Schaffung neuer kommen. In diesem Zusammenhang ist die Höflichkeit von zentraler Bedeutung, es kann zu Vorurteilen wie „Sie sind zwar recht nett, aber unhöflich!“ kommen, etwa weil die Regeln des Augenkontaktes andere sind oder die Regeln des Anbietens von Essen und Trinken verschieden sind. Gewöhnlich wird das Störungspotential dieser Bereiche für die interkulturelle Kommunikation unterschätzt.

### Beispiel Zweit- und Fremdsprachendidaktik

Eine kreative Möglichkeit für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, scheint mir zu sein, mit einer gemischten Gruppe (vgl. das IST-Konzept in Gombos 1992 oder Pelz 1992) kulturelle Regeln nach den Kategorien von Hall für eine fiktive neue Kultur zu schaffen – etwa nach dem Konzept einer „Simulation globale“ (vgl. Moser Rabenstein 1994, 1995, Larcher 1994). Das wäre sogar mit relativ einfachen sprachlichen Mitteln möglich, unter der Voraussetzung, dass von Zeit zu Zeit inhaltliche Diskussionen auch in sprachhomogenen Gruppen in der Herkunftssprache möglich sind. Bei der Diskussion der kulturellen Regeln würden die Betroffenen ja aus ihren Lebenserfahrungen schöpfen, liebgegewonnene Muster argumentativ vertreten und verteidigen, während sie vielleicht weniger liebgegewonnene ändern wollen würden.

In einer abschließenden Reflexion wäre dann zu fragen: „Bei welchen kulturellen Regeln waren die Emotionen am stärksten zu spüren und warum?“ „Welche kulturellen Regeln sollten für die fiktive Kultur beibehalten, welche geändert werden – ist da eine gemeinsame Liste, ein Konsens möglich?“ Ich glaube, dass

bei einer solchen Diskussion auch übergreifende Themen eines Europas im Wandel sichtbar werden: wenn etwa die Rolle der Frauen in der Gesellschaft, die Verantwortungsteilung zwischen Mann und Frau für die Erziehung der Kinder oder die Frage des Umgangs mit älteren Menschen in einer überalterten Gesellschaft zur Diskussion kommen, so werden sich diese Fragen nicht nur vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller Konzeptionen diskutieren lassen, sondern es werden Aspekte einer Marktwirtschaft sichtbar, die Individualismus und hohe Leistungsfähigkeit einfordert, während sie den Sozialstaat und damit verbunden die sozialen Einrichtungen wie das Gesundheitswesen, das Kindergartenwesen oder Einrichtungen für sozial Schwache (Behinderte, Obdachlose) unter Produktionseffektivitätskriterien sieht und unter Druck setzt.

Ich mache diese Bemerkungen, um zu zeigen, dass der Mensch als ein Wesen zu sehen ist, das sozialisiert wird. Der Prozeß der Entstehung und Entwicklung seiner Persönlichkeit geschieht in wechselseitiger Abhängigkeit von gesellschaftlichen Prozessen (vgl. Hurrelmann 1995, S. 65). In Bildungsveranstaltungen ist es prinzipiell möglich, diesen wechselseitigen Prozessen nachzuspüren: Was ist individuell, was ist kulturell, was ist gesellschaftlich und wie sind diese Bereiche miteinander verbunden?

Diese Anregungen werden vielleicht nicht überall Verwendung finden können – sei es, weil keine gemeinsame Vermittlungssprache vorhanden und die jeweilige Fremdsprache noch unzulänglich ist, sei es, weil die Zielgruppe wenig Interesse zeigt, derartigen Fragen nachzugehen. Meines Erachtens nach wäre ein solcher hermeneutisch-identitätsorientierter Zugang allerdings einen Versuch wert – zumindest in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen. Dieser Zugang wurde ja genau das Spezifische am Nachbarschaftslernen zum Thema machen, nämlich das wechselseitige Interesse aneinander und das Nachspüren der Frage: Wie nehmen wir einander wahr? Denn: Eine fremde Sprache lernen heißt, in einer fremden Kultur mitspielen lernen – und gerade das macht ja den Reiz aus.

Aus dem bisher Gesagten sollte hervorgehen, dass ich dafür plädiere, in der pädagogischen Arbeit mehr als bisher die Metakommunikation, d.h. das Sprechen über das Sprechen zu betonen.

## Der kreativitätsorientierte Zugang

Ich möchte noch einen weiteren Aspekt neben dem des hermeneutischen und identitätsorientierten Zuganges hervorheben, nämlich den der Kreativität (wobei ich von wechselseitigem Sprachlernen ausgehe). Aus meinen Beispielen sollte hervorgehen, dass eine gute Fremdsprachendidaktik (wie jegliche andere Methodik und Didaktik auch) an den Erfahrungen der Teilnehmer ansetzen sollte und gleichzeitig ihr kreatives Potential ansprechen sollte: Kreativität verstanden als die neue Verbindung von Vorhandenem (Gedanken, Meinungen, Materialien, Ausdrucksformen etc. – vgl. Petzold 1993, S. 143). Die synergetische Verbindung von Vorhandenem entsteht aus – wie Petzold sagt „korrespondierender Interaktion“ (Petzold 1993, S. 142). D.h., dass meiner Meinung nach so viel als möglich die Texte im Sprachkurs entstehen sollten und dass zu ihrer Generierung möglichst viele kreative Medien eingesetzt werden sollen, also z.B. Bilder, Fotos, Fotomontagen, Gedichte, mitgebrachte Gegenstände, Hörproben aus Radio, Fernsehen, etc.

Kreative Medien eignen sich hervorragend zur Schulung der Wahrnehmung und hermeneutischen Interpretation: Wenn ich Ihnen ein Bild nur kurz zeige, was sehen Sie dann, wie interpretieren Sie die Szene? Wie ergänzen Sie fehlende Teile der Szene? Dabei geht es nicht um die Feststellung, wie es wirklich war, nicht darum, was richtig oder falsch ist, sondern um die gemeinsame, interaktive Konstruktion einer Deutungsmöglichkeit.

## Zusammenfassung

Zusammenfassend möchte ich festhalten: Die Wahrnehmung des Nachbarn und des Fremden entsteht aus dem Zusammenspiel von mitgebrachten und gesellschaftlich geprägten Vorstellungen, Bildern, Erfahrungen einerseits und durch gemeinsame Lernerfahrungen, in denen diese Vorstellungen und Bilder einer Revision unterzogen werden. Sie sollte sich in Interaktionsprozessen eingedenk der genannten Extrempole herausbilden:

- Zwischen einerseits dem Bestreben den Nachbarn als Fremden sich ein Stück weit vertraut zu machen, ohne ihn zu ver-

einnahmen und andererseits gleichzeitig dem In-Kauf-Nehmen eines Teils bleibender Fremdheit;

- Den Fremden als eine Möglichkeit und Herausforderung begreifen, unserer eigenen xenophoben und exotisierenden Anteile bewußt zu werden und mit ihm gemeinsam ein realitätsnahes Bild unserer Nachbarschaftsbeziehungen entwerfen.

Der Weg zu einer derartigen Bildungsarbeit führt über

- die Orientierung an Identitätsprozessen durch wechselseitigen Austausch von Selbst- und Fremdbildern, sowie von Erfahrungen, auch gemeinsam gemachten Erfahrungen (identitätsorientierter Zugang);
- die Orientierung an der Auslegung von gesellschaftlich geprägtem und individuellem Sinn (hermeneutischer Zugang);
- das Lösen von Aufgaben, die das kreative Potential der Lernenden anregen.

## Literatur

- Berghold, Joe: Italien-Austria. Von der Erbfeindschaft zur europäischen Öffnung. Wien, Werner Eichbauer Verlag 1997.
- Erdheim, Mario: Zur Psychoanalyse von Exotismus und Xenophobie. In: Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur. Frankfurt am Main, Suhrkamp 1988.
- Gombos, Georg: Interkulturelle Kommunikation und pädagogische Arbeit in Schule und Erwachsenenbildung. In: Baur, Siegfried/Carli, Augusto/Larher Dietmar: Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens. Agire tra le culture. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda. Meran, Alpha&Beta Verlag 1995. S. 48-59.
- Gombos, Georg: Della difficoltà di rapporto tra proprio ed estraneo. Un'esperienza di formazione interculturale. In: Baur, Siegfried/Montali, Sandra (Hg.): Lingue tra culture. Per una didattica creativa delle lingue seconde e straniere. Meran, Alpha & Beta Verlag 1994. S. 147-162.
- Gombos, Georg: IST- Interkultureller Sprachentausch: Grenzüberschreitendes gemeinsames Sprachenlernen. In: Schmözl, Irene: Lust auf Sprache. Reflexionen zu Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Verband österreichischer Volkshochschulen, Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle, Wien, Promedia Verlagsgesellschaft 1992. S. 7-32.

- Hunfeld, Hans: Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. Eine Skizze. In: Eichheim, Hubert (Hg.): Fremdsprachenunterricht, Verstehensunterricht, Wege und Ziele. Goethe-Institut 1990. S. 11-24.
- Hunfeld, Hans: Grenzen des Fremdverstehens. Einige Stichworte zur Normalität des Fremden. In: Baur, Siegfried/Carli, Augusto/Larcher Dietmar: Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens. *Agire tra le culture. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda.* Meran, Alpha & Beta Verlag 1995. S. 191 ff.
- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim und Basel. Beltz Verlag, 1995.
- Lago, Colin/Thompson, Joyce: *Race, Culture and Counseling.* Buckingham, Philadelphia, Oxford University Press 1996.
- Larcher, Dietmar: Giochi di simulazione nell'insegnamento interculturale. Un esempio: La visita della vecchia signora. In: Baur, Siegfried/Montali, Sandra (Hg.): *Lingue tra culture. Per una didattica creativa delle lingue seconde e straniere.* Meran, Alpha & Beta Verlag 1994. S. 81-92.
- Memmi, Albert: Versuch einer kommentierten Definition des Rassismus. In: Wolf, Andrea (Hg.): *Neue Grenzen. Rassismus am Ende des 20. Jahrhunderts.* Wien, Sonderzahl Verlagsgesellschaft m.b.H. 1997. S. 23-33.
- Moser Rabenstein, Helga: Una simulazione globale: „L'immeuble“. In: Baur, Siegfried/Montali, Sandra (Hg.): *Lingue tra culture. Per una didattica creativa delle lingue seconde e straniere.* Meran, Alpha&Beta Verlag 1994. S. 93-98.
- Moser Rabenstein, Helga: Simulationen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Carli, Augusto/Civegna, Klaus/von Guggenberg, Irma/Larcher, Dietmar/Pezzei, Rosa Rita: *Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet. Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum./L. apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue. Principi e prospettive per un nuovo curriculum.* Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige 1995. S. 237-248.
- Pelz, Manfred: Die Sprache der Nachbarn lernen. Spracherwerb durch Begegnung und Austausch. In: Rosanelli, Maurizio (Hrsg.) *Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb. III International Tandem Congress.* Meran, Alpha & Beta Verlag 1992. S. 291-307.
- Petzold, Hilarion G.: *Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie. 1. Klinische Philosophie.* Paderborn Junfermann Verlag 1993.
- Schmitt, Guido: Interkulturelle Wahrnehmung als Voraussetzung für grenzüberschreitende Begegnungen? In: Pelz, Manfred (Hg.): *Lerne die Sprache des Nachbarn. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich.* Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg 1989. S. 150-169.

Irma von Guggenberg

## INCONTRI/Begegnungen

### Begegnungspädagogik und Schulentwicklung in Südtirol

Es scheint heute so, dass sich die Südtiroler Gesellschaft nicht mehr in allen Bereichen des öffentlichen Lebens dem Leitspruch „*Je klarer wir trennen, desto besser verstehen wir uns*“ (A. Zelger, <sup>1</sup>) verpflichtet fühlt. Eine Ausnahme bildet der schulische Bereich, wo die Trennung institutionell verankert ist.<sup>2</sup> Durch Klassenpartnerschaften zwischen der deutschen und italienischen Schule soll diese Trennung nicht aufgehoben, jedoch durchlässiger gemacht werden. Klassenpartnerschaften können als konkrete Umsetzung eines Leitsatzes von A. Langer <sup>3</sup> gesehen werden, der in Umkehrung der Trennungsdevise die Kooperation zwischen den Sprachgruppen zur Maxime erhebt: „*Je mehr wir miteinander zu tun haben, desto besser verstehen wir uns*“.<sup>4</sup> Das bedeutet eine Abkehr vom Ethnopluralismus, d. h. von getrennten Parallelgesellschaften mit verordneter Zweisprachigkeit hin zu Kooperation und Solidarität, Interkulturalität und gelebter Zweisprachigkeit.

### Begegnungspädagogik versus eine Pädagogik des Austausches

In den letzten Jahren hat sich in der internationalen Austauschpädagogik der Akzent von „Schüleraustausch“ zu „Partnerschaft“ verschoben. Schul- und Klassenpartnerschaften bedeuten demnach nicht nur Austausch – Sprachentausch, Austausch von Schülern, Austausch von Materialien, Austausch von Erfahrungen – sondern Dialog, Verständigung, und Kooperation. Der Dialog in Partnerschaften sollte auf einer existentiellen Ebene geführt werden und den Menschen in seiner Ganzheit erfassen; es ist der Dialog zwischen dem „Ich und dem Du“, wie es der Philosoph Martin Buber beschreibt.<sup>5</sup> Nur auf der Basis des Dialogs ist eine echte Begegnung zwischen Menschen und Gruppen als Grundlage für Kooperation und Solidarität möglich.

## Die „Normalität des Fremden“

Eines der wesentlichen Merkmale der heutigen Gesellschaft ist die Zunahme Anderssprachiger, die aus unterschiedlichen Lebenswelten stammen. Das Zusammentreffen verschiedener Sprachen und Kulturen erzeugt Spannungsfelder, die nicht selten in Konflikten münden. Es ist daher vordringliche Aufgabe der Schule, dazu beizutragen, dass diese Verschiedenheiten nicht als diskriminierend wahrgenommen werden, sondern dass das Fremde als das Normale akzeptiert wird. H. Hunfeld spricht in diesem Zusammenhang von der „Normalität des Fremden“<sup>6</sup>. *„Bereits aus der flüchtigen und durchaus unvollständigen Erinnerung an offensichtliche und bis heute wirksame Grenzen des Fremdverstehens leiten sich zwei alternative Denk- und Handlungsmuster ab: man kann sie als dennoch überschreitbare Grenzen auffassen und also die eingeschränkten Verstehensmöglichkeiten zu erweitern versuchen, oder man kann sie wie Montaigne als weitgehend undurchlässig sehen, sie als grundsätzliche Blockade des Fremdverstehens akzeptieren und aus dieser Akzeptanz heraus denken und handeln“*. (Hunfeld, 1995, S.194) Unabhängig davon, für welche der beiden Denk- und Handlungsmuster man sich entscheidet, ist das Ziel eine über die Toleranz hinausreichende Solidarität mit den anderen.<sup>7</sup> Im Sinne der Friedenserziehung geht es um den Abbau von Vorurteilen, Klischees und Feindbildern durch interkulturelles Lernen. Nur so kann die Voraussetzung für eine friedliche Integration Angehöriger verschiedener Sprachen und Kulturen geschaffen werden.

Die mehrsprachige Region Südtirol ist dadurch gekennzeichnet, dass das Zusammenleben verschiedener Sprachen und Kulturen historisch bedingt ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass dieses Zusammenleben per se konfliktfrei ist. Vielmehr sind tief im kollektiven Unbewußten Widerstände und Ressentiments verankert, die es durch eine gemeinsame Aufarbeitung der Geschichte, durch einen Vergleich des Alltagslebens und der Alltagskultur zu überwinden gilt. Im Vordergrund müssen hierbei gemeinsame zukunftsorientierte Ziele stehen. Gemeint ist die Übernahme von Verantwortung für eine gemeinsam zu gestaltende Umwelt unter ökologischen, sozialen und kulturellen Ge-

sichtspunkten. Dies ist nur durch Kooperation und Solidarität möglich. Das impliziert, dass sich über die Bildung einer ethnischen Identität als Gefühl der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sprach- und Kulturgruppe hinaus eine interkulturelle Identität des einzelnen wie der Gruppe entwickeln muß. Einen wichtigen Platz nimmt in diesem Zusammenhang das Erlernen einer zweiten und dritten Sprache ein. Zweit- bzw. Fremdsprachenlernen ist unter diesem Gesichtspunkt Voraussetzung für eine Verständigung über die gemeinsam zu erreichenden Ziele.

## Konsequenzen auf pädagogisch-didaktischer Ebene

Sprache und Kultur sind grundlegende Dimensionen der menschlichen Existenz. Daher ist es auch Aufgabe der Schule, im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages Kinder und Jugendliche in ihrer Identitätsbildung zu fördern, d. h. zur Stärkung ihrer Persönlichkeit beizutragen. Auf den identitätsbildenden Aspekt von Partnerschaften soll hier nicht näher eingegangen werden, da Identität ein sehr komplexer Begriff ist, der einer tiefergehenden Analyse bedarf. Fest steht, dass es in Hinblick auf das künftige Europa und die zunehmenden Migrationsbewegungen immer wichtiger und notwendiger ist, die einseitige Sozialisierung und Akkulturation in einer Sprache und Kultur zugunsten eines weitergefaßten Identitätsbegriffes aufzugeben.

Interkulturelles Lernen spielt eine bedeutende Rolle für das Zusammenleben verschiedener Sprachen und Kulturen, sei es in Gebieten, die historisch bedingt mehrsprachig sind, sei es allgemein, dass durch die zunehmenden Migrationsbewegungen Multikulturalität fast schon eine gesellschaftliche Konstante geworden ist – mit Ausnahme vielleicht einiger ländlicher Gebiete.

Interkulturelles Lernen muß daher als durchgängiges pädagogisch-didaktisches Prinzip Eingang in die schulischen Curricula finden und nicht auf die Lehrpläne für den Unterricht einer Fremd- bzw. Zweitsprache beschränkt bleiben. Ebenso müssen Initiativen verstärkt werden, die Integration und Kooperation zum Ziel haben. Unter diesem Gesichtspunkt spielen Kontakte und Partnerschaften zwischen den Schulen verschiedener Länder bzw. verschiedener Sprachen und Kulturen in mehrsprachi-

gen Gebieten eine bedeutende Rolle. Klar ist auch, dass für das Lernen in Partnerschaften unter dem Gesichtspunkt des Dialogs und der Kooperation neue Formen gefunden werden müssen.

Ch. Alix bezeichnet die wesentliche Lernform in schulischen Partnerschaften als „dialogisches Lernen“<sup>8</sup>. Er führt dieses didaktisch-methodische Prinzip auf Martin Bubers Dialogphilosophie zurück. Das dialogische Lernen bringt die Partner miteinander in Beziehung. Das bedeutet, dass in allen Phasen einer Partnerschaft – Kontaktaufnahme/ Sich-Vorstellen, Ausarbeitung eines gemeinsam zu behandelnden Themas, Durchführung der einzelnen Arbeitsschritte und Begegnung – immer ein Platz für den anderen vorgesehen ist. Der/Die andere ist nicht Konsument oder Zuschauer und jede Tätigkeit ist die Mitteilung des Eigenen. Es geht also bei Partnerschaften und Begegnungen nicht um Selbstdarstellung und Fremdwahrnehmung, sondern um den Dialog zwischen dem Eigenen und dem Fremden. „Das dialogische Moment der Begegnung hebt das Fremde nicht auf, sondern es bindet es dorthin, wo auch ich bin: fremd und heimisch zugleich“. (Stöger, unveröffentlichtes Vorlesungsmanuskript). Nach Alix ist das Spannungsfeld, das dem Dialogischen innewohnt, dadurch charakterisiert, dass es „diese Mischung aus einerseits Regeln, Formalisierung des Umgangs, Klarheit des Tun und Lassens, die Pakt suggeriert, und andererseits Überraschungs- und Irritationsfähigkeit, die Fremdheit beim Vertragspartner voraussetzt“. (Alix 1990, S.12)

Dialogisches Lernen betrifft die ganze Person und trägt dadurch zur Identitätsbildung und -stärkung bei. Aushandeln im Dialog ist gleichzeitig immer auch Aushandeln von Identität: „Der dialogische Lernansatz und die aus ihm abgeleiteten Prinzipien und Lernarrangements setzen sich zum Ziel „Arbeit an der Grenze“ zu ermöglichen: (...) an der Grenze zwischen Ich-Wir|Du-Ihr in Form einer ständigen Suche nach individuellen und kollektiven Identitätshalten durch gemeinsames und aufeinander bezogenes Handeln“ (Alix 1990, S.119.). Gelingt der Dialog nicht, so kehrt sich die Begegnung in ihr Gegenteil um, Buber spricht von „Vergegnung“.

Projektunterricht stellt die ideale Unterrichtsform in Partnerschaftsprojekten dar. Er erfordert Eigeninitiative und Selbsttätigkeit im Aneignen von Informationen, Sammeln, Auswerten

und Verarbeiten von Daten, aber auch die Fähigkeit zu Kommunikation und Kooperation seitens der SchülerInnen. Eine besondere Dimension erhält Projektlernen in Partnerschaften dadurch, dass Lernen und Arbeiten nicht nur innerhalb der eigenen Klasse, sondern immer auch in Bezug auf und in Dialog mit der anderen Klasse erfolgt. Die Zielsetzungen von Projektlernen und der besondere Kontext, in dem und für den gelernt wird, wirken sich auf die Art und Weise aus, wie das Gelernte mit dem eigenen Leben und den eigenen Erfahrungen und jenen der anderen in Verbindung gebracht wird. Interkulturelles Lernen erfolgt so in direktem Austausch, im Dialog, in der Konfrontation mit den anderen. Das dialogische Moment weckt bei den SchülerInnen Interesse an den anderen – an Personen/Kindern der anderen Sprachgruppe und ihrer Lebenswelt (ihren Hobbys, ihren Familien, ihrer Alltagskultur). Interkulturelles Lernen wird dadurch mehr als nur ein Wissen über die anderen; es wird zu einer Erfahrung, zu einem ganz persönlichen Erleben, das seine Auswirkungen nicht nur auf der kognitiven, sondern vor allem auf der emotionalen Ebene hat. Das Lernen erhält eine neue Qualität, die sich positiv auf die Motivation auswirkt. Ziel von Partnerschaften ist neben der Vermittlung interkultureller Kompetenzen, die SchülerInnen zur Kooperationsbereitschaft befähigen sollen, auch die Förderung der Motivation zum Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache.

Die Sprache stellt ein wichtiges Medium der Verständigung und des Aushandelns dar. Das Erlernen einer zweiten und dritten Sprache gewinnt in diesem Zusammenhang immer mehr an Bedeutung. Besonders in einem zwei- bzw. mehrsprachigen Gebiet ist das Erlernen der Zweitsprache unabdingbare Voraussetzung für eine Verständigung und Integration zwischen den Sprachgruppen. Trotzdem ist das Erlernen der Zweitsprache oft schwieriger als das Erlernen einer Fremdsprache, auch wenn dies auf den ersten Blick unverständlich scheint. Gerade die scheinbare Nähe stellt oftmals ein nahezu unüberbrückbares Hindernis dar, vor allem dann, wenn sie nicht als solche thematisiert wird. Sonst besteht das Risiko, dass die scheinbare Nähe zu einer falschen Nähe wird, die leicht in eine feindliche Nähe umschlagen kann.

Interkulturelles Lernen im Kontakt stärkt die Motivation für das Zweitsprachlernen, fördert probierendes Sprechen in der Zweitsprache und realisiert das Prinzip der Sprache als soziales Handeln. Interkulturelles Lernen hebt so auch direkt und indirekt die Sprachkompetenz, was verschiedene andere Maßnahmen, wie die Anhebung der Stundenanzahl des Zweit-sprachunterrichtes, intensive Maßnahmen der Fortbildung, die Ausarbeitung neuer Lehrbücher und Lehrmittel bisher nur in einem unzureichenden Ausmaße geleistet haben.

### Schul- und Klassenpartnerschaften

Partnerschaften zwischen Schulen und einzelnen Schulklassen werden von der Europäischen Gemeinschaft durch besondere Programme unterstützt und gefördert. Europäische Bildungsprojekte (EBP) im Rahmen der Aktion COMENIUS sollen die Integration der Mitgliedstaaten vorantreiben. Partnerschaften zwischen deutschen und französischen Schulen, die bereits seit vielen Jahren vom Deutsch-Französischen Jugendwerk gefördert und begleitet werden, sind aus der Notwendigkeit entstanden, die historische Feindschaft zwischen diesen Nachbarländern aufzuarbeiten und in eine echte Nachbarschaft umzugestalten. Partnerschaften zwischen deutschen und italienischen Schulen und Schulklassen in Südtirol haben, wie bereits eingangs erwähnt, zum Ziel, die Trennung zwischen den Sprachgruppen durchlässiger machen.

In Südtirol hat es in den vergangenen Jahren vereinzelt Partnerschaften zwischen deutschen und italienischen Schulklassen gegeben, die auf der Initiative einzelner Lehrpersonen beruhten. Lange Zeit gab es keine institutionellen Regelungen für derartige Initiativen; vielmehr glaubten viele Schuldirektoren und LehrerInnen, dass Kontakte zwischen der deutschen und italienischen Schule verboten seien. Obwohl es kein offizielles Verbot in diese Richtung gab, so war das unausgesprochene Verbot im geheimen Lehrplan sehr wohl festgeschrieben. Ein erster Regelungsversuch seitens der Südtiroler Landesregierung war der Logik der sprachlichen, kulturellen und schulpolitischen Tren-

nung folgend sehr restriktiv und schränkte Begegnungen zwischen Schulklassen in Südtirol auf einen Tag ein, d.h. jede Schulklasse konnte ihrer Partnerklasse nur einen Besuch abstatten. Dieser Beschluß ignorierte auch die Tatsache, dass sich viele deutsche und italienische Schulen in unmittelbarer Nähe befinden und manchmal sogar im selben Gebäude untergebracht sind, und daher die idealen Voraussetzungen für eine kontinuierliche und intensive Zusammenarbeit bestünden. Im Juni 1998 wurde der erwähnte Beschluß im Rahmen einer allgemeinen Regelung für unterrichts begleitende Veranstaltungen aufgehoben und durch eine flexiblere und offenere Regelung ersetzt. Diese überantwortet es im Sinne der Schulautonomie den einzelnen Schulen und ihren Kollegialorganen, Vorgangsweisen und Intensität der Kontakte festzulegen.

### Zur Praxis von Partnerschaften

Partnerschaften entstehen vielfach aus dem Bedürfnis der Lehrpersonen, dem Unterricht und besonders dem Unterricht einer Zweit- oder Fremdsprache eine neue Dimension zu verleihen. Diese versuchen dann, ihre Schüler für eine Partnerschaft zu motivieren. Oftmals sind es bereits bestehende Kontakte – auf persönlicher Ebene oder aufgrund von Städtepartnerschaften –, die als Auslöser für derartige Initiativen wirken. Wichtig ist jedoch immer, dass den Schulen, Schulklassen und Schülern diese Initiative nicht aufgezwungen wird, sondern dass sie von allen Beteiligten mitgetragen wird. Hilfreich sind Institutionen, die Kontakte vermitteln, sie aber auch begleiten, unterstützen und evaluieren.

In den Schuljahren 1993/94 bis 1995/96 wurden Partnerschaften zwischen Schulklassen der drei Schulen in Südtirol im Rahmen eines gemeinsamen Projektes der Pädagogischen Institute für die deutsche, die italienische und die ladinische Schule initiiert und begleitet. Im Laufe dieses Projektes wurde den teilnehmenden LehrerInnen Fortbildung sowie pädagogisch-didaktisch-methodische Beratung angeboten. Schwerpunkte der Fortbildung und Beratung waren Grundprinzipien der Begegnungs- und Friedenspädagogik wie interkulturelles und dialo-

gisches Lernen, Projektunterricht und Sprachenlernen im Kontakt.

Partnerschaften entwickeln sich erfahrungsgemäß nach folgendem Schema: Kontaktaufnahme, Sich-Vorstellen/Sich-Kennenlernen, projektorientierte Arbeit an einem gemeinsamen Thema, Begegnungen/Treffen. Jede dieser Phasen hat ihren besonderen Stellenwert innerhalb einer Partnerschaft. Es soll hier nicht näher auf die konkrete Durchführung von Partnerschaften eingegangen werden, da es in diesem Beitrag vielmehr darum geht, die Bedeutung solcher Initiativen sowohl für die Entwicklung der Südtiroler Gesellschaft hin zu einer interkulturellen Gesellschaft als auch für Schulentwicklung in Südtirol darzustellen.

### **Klassenpartnerschaften und Schulentwicklung in Südtirol**

„Schulentwicklung“ erfolgt in einem gesellschaftlichen Rahmen, der durch bestimmte Wertvorstellungen bestimmt ist, die je nach Konzeption der Gesellschaft und des Bildungswesens auch grundlegend verschieden sein können. „Schulentwicklung in Südtirol“ kann sich also nicht nur auf die Entwicklung und Entfaltung der Bildungspotentialitäten einzelner Schulen beziehen, sondern muß das gesamte Schulsystem in Südtirol umfassen, das bisher grundlegend durch getrennte Subsysteme – deutsche, italienische und ladinische Schule gekennzeichnet ist.

Die Bewertung der Realisierung der Schulautonomie<sup>9</sup> im Hinblick auf das Konzept der „Schulentwicklung“ wird unterschiedlich sein, je nachdem ob die Leitlinie – auf die Schulen mit deutscher und italienischer Unterrichtssprache bezogen – wie bisher die der „zweigleisigen Eingleisigkeit“ bleibt, d. h. die gegenseitige Abschottung von zwei nahezu identischen Schulsystemen, oder ob die neue Schulautonomie dazu führt, dass zwischen den eigenständigen und auf sich konzentrierten Schulen mit verschiedener Unterrichtssprache in Südtirol über eine Kooperation der Lehrpersonen und SchülerInnen stärker die Nähe und der Kontakt gesucht werden.

Voraussetzung dafür ist aber, dass sich die Leitlinien ändern: dass die Pflege der Muttersprache nicht mehr in Widerspruch zur Förderung der Mehrsprachigkeit gesehen wird, dass inter-

kulturelles Lernen nicht mehr als eine Bedrohung der vermeintlich eigenen „reinen“ kollektiven Identität und Kultur betrachtet wird, sondern vielmehr im ureigentlich europäischen Sinne als eine Bereicherung, als Erziehung zur kulturellen Öffnung, als ein Annehmen und Aushalten der kulturellen Unterschiede, als eine Überwindung des Ethnozentrismus, der immer einer Überbewertung der eigenen Kultur entspringt und immer zur Beherrschung der anderen, zur Besetzung möglichst aller Machtpositionen tendiert. Dies ist dem Konzept der Kooperation gegenüber widerläufig, wie auch dem Konzept der europäischen Integration der Völker. Das Festhalten am Modell zweier bzw. dreier getrennter Gesellschaften in Südtirol verunmöglicht diese Entwicklung, und daran kann auch nichts die immer wieder geäußerte Versicherung, dass das Erlernen der Zweitsprache wichtig und wesentlich sei, um allen eine gleichberechtigte Eingliederung in berufliche, wirtschaftliche und politische Strukturen zu ermöglichen, nichts ändern.

Ein gemeinsamer Weg kann nur in der Bereitschaft zu interkulturellem Lernen bestehen, das zwischenschulische, neben- und außerschulische Kontakte der SchülerInnen der Schulen der verschiedenen Sprachgruppen erfordert, um so miteinander gemeinsame Projekte zu realisieren, um im Sinne der Friedenserziehung das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen zu entdecken. Dies macht aber auch notwendig, dass ganz allgemein der „pädagogische Status“ von Begegnungen durch gezielte Fördermaßnahmen, den Aufbau eines Netzwerkes von Kontakten und eine entsprechende Finanzierung angehoben wird. Gegenläufig zu einer „globalen Schulentwicklung in Südtirol“ wäre der Rückzug in die eigene Schule, die Verbarrikadierung, die Reduzierung menschlicher Begegnungen auf administrative und juristische Kontakte, der aseptische Zugang zur Zweitsprache, soweit sie als reines „Unterrichtsfach“, als Gegenstand, als System von Regeln, als ein Lernen auf „Vorrat“ für eine spätere Kommunikation verstanden wird, die dann oft gar nicht zustande kommt.

Wie Erfahrungen in Südtirol gezeigt haben, fördern Klassenpartnerschaften Schulentwicklung vor allem auf schulinterner Ebene, vor allem in der Grundschule. Projektarbeit in Klassen-

partnerschaften, die im Regelfall auf der Initiative der Zweit-sprachlehrer beruhen, ist – sofern interdisziplinär angelegt – auf die gemeinsame Planung und Zusammenarbeit aller Lehrpersonen einer Klasse angewiesen. In vielen Fällen konnte beobachtet werden, dass durch interdisziplinäre Partnerschaftsprojekte eine Annäherung zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Fachbereiche stattfindet, die auch zu einer ansatzweisen Aufhebung der Fächergrenzen führt, d.h. dass die Kooperation zwischen Schulklassen der deutschen und italienischen Schule auch innerhalb der Schulen selbst zu mehr Kooperation führt.

Für Schüler und Schülerinnen ist es wichtig zu erleben, dass zwischen den Lehrpersonen beider Sprachgruppen – innerhalb der eigenen Klasse und zwischen den Partnerklassen – Verständigung und Kooperation möglich ist und gelingen kann. Sie erfahren so in zweifacher Weise, dass die sprachlichen und kulturellen Unterschiede kein Hindernis darstellen.

### **Zusammenfassung/Schlußfolgerungen/Ausblicke**

Partnerschaften können also auf zwei Ebenen Anstoß für Schulentwicklung sein: schulintern und zwischen den Schulen.

Schulintern führen Klassenpartnerschaftsprojekte zu einer Annäherung zwischen den einzelnen Fachbereichen, zu einer Orientierung an neuen Lehr- und Lernformen wie Projektlernen, interdisziplinäres Lernen, offenes Lernen und zu einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen der ersten und zweiten Sprache. Die Kooperation zwischen den Schulen eröffnet neue Perspektiven eines zumindest anfallsweise gemeinsamen Bildungsweges, der die institutionelle Trennung zwischen den Schulsystemen durchlässiger macht. Eine solche Entwicklung wäre vor einigen Jahren noch unvorstellbar gewesen. Man darf hierbei allerdings nicht übersehen, dass sich um eine generelle Entwicklung, sondern um kleine aber wichtige Ansätze handelt. Nach wie vor besteht die große Gefahr, dass die beiden Schulen in Zukunft getrennte Wege gehen werden. Das zeichnet sich dort ab, wo getrennte Leitbilder entwickelt werden und wo die Vorschläge für die Umsetzung der Schulautonomie getrennt und in einem zeitlichen Wettlauf gegeneinander

der ausgearbeitet werden. Auf beiden Seiten gibt es Vorbehalte und Ängste, die eine Annäherung behindern: Seitens der deutschen Schule ist es die tief verwurzelte Angst vor „Übergriffen“ in die sprachliche und kulturelle „Intimsphäre“, dem sie die Trennung als wirksamen Minderheitenschutz entgegenstellt. Seitens der italienischen Schule ist es der Wille, sich als „neue Minderheit“ im Lande zu behaupten. Beide fühlen sich dem ethnischen Auftrag verpflichtet, ihrer Sprachgruppe die bestmöglichen Chancen zu bieten und glauben dies nur getrennt verwirklichen zu können. Gemeinsamkeiten gibt es nur dort, wo äußere Zwänge es vorschreiben, wie es beispielsweise die staatliche Reform der Matura ist, die für beide Sprachgruppen eine schriftliche Prüfung in der Zweitsprache vorsieht. Diese muß für beide Sprachgruppen einheitlich sein.

Auf schulpolitischer Ebene gab es bislang nur Versprechen. Sämtliche Fördermaßnahmen zielen auf eine Verbesserung und Verstärkung des Zweitsprachunterrichts in den einzelnen Schulen ab; konkrete Maßnahmen zur Förderung von Kontakten zwischen den Schulen wurden bislang – abgesehen vom Projekt der Pädagogischen Institute, das sprachgruppenübergreifend war, keine ergriffen. So fehlt immer noch das politische Interesse an der Errichtung einer übergreifenden Koordinierungsstelle für Partnerschaften auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene.

### **Anmerkungen**

- 1) A. Zelger war in den Jahren 1960 bis 1989 als Vertreter der Südtiroler Volkspartei Landesrat für Schule und Kultur der Südtiroler Landesregierung. Im Interesse des Minderheitenschutzes für die deutsche Sprachgruppe setzte er sich besonders in diesem Bereich für das Prinzip der Trennung zwischen den Sprachgruppen ein.
- 2) Art. 19 des Autonomiestatutes legt zwei getrennte Schulsystem für die deutsche und die italienische Sprachgruppe fest. Nach dem Prinzip des Minderheitenschutzes soll der deutschen Sprachgruppe dadurch das Recht auf den Schulbesuch in der Muttersprache gesichert werden.
- 3) A. Langer, zuletzt als Vertreter der Grün-Alternativen Mitglied des Europaparlamentes hatte sich während seiner gesamten politischen

Laufbahn als Landtagsabgeordneter der Südtiroler Landesregierung und als Abgeordneter des europäischen Parlaments für eine Integration zwischen den verschiedenen Sprachen und Kulturen eingesetzt.

- 4) Langer, A.: Zehn Punkte für das Zusammenleben. In: Baur, S. Dello Sbarba R. (Hrsg) (1996): Alexander Langer. Aufsätze zu Südtirol – Scritti sul Sudtirolo 1978-1995. Meran: Alpha & Beta.
- 5) Buber, M. (1983): Ich und Du. Heidelberg: Lambert und Schneider.
- 6) „...bereits aus dieser flüchtigen und durchaus unvollständigen Erinnerung an offensichtliche und bis heute wirksame Grenzen des Fremdverstehens leiten sich zwei alternative Denk- und Handlungsmuster ab: man kann sie als dennoch überschreitbare Grenzen auffassen und also die eingeschränkten Verstehensmöglichkeiten zu erweitern suchen; oder man kann sie, wie Montaigne, als weitgehend undurchlässig sehen, sie als grundsätzliche Blockade des Fremdverstehens akzeptieren und aus dieser Akzeptanz heraus denken und handeln.“ Hunfeld, H. (1995): Grenzen des Fremdverstehens. In Baur, S./Carli, A./Larcher, D. (1995): Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens. *Agire interculturale. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda.* Bozen: Alpha & Beta.
- 7) Baumann, Z.
- 8) Alix, C. (1990): Pakt mit der Fremdheit. Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperation. Frankfurt (Main): Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- 9) Der Art. 21 des Staatsgesetzes Nr.59 vom 15.03.1997 sieht die generelle Einführung der Schulautonomie vor. Ein entsprechendes Landesgesetz befindet sich in Ausarbeitung.

## Literatur

- Alix, Ch. (1990): *Pakt mit der Fremdheit. Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperation.* Frankfurt a. M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Baur, S./Carli, A./Larcher, D. (1995): *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens. Agire interculturale. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda.* Bozen: Alpha & Beta
- Buber, M. (1983): *Ich und Du.* Heidelberg: Lambert und Schneider

Edwin Hoffman & Elisabeth Jaksche

## Über die Grenze von Ethnizität hinaus.

**Vergiss, dass ich „Türkin“ bin. Vergiss niemals, dass ich auch „Türkin“ bin.**

Im Herbst des vergangenen Jahres wurden wir nach Österreich eingeladen, um im Rahmen einer zweijährigen Ausbildung ein Seminar zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“ zu halten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren „interkulturelle MitarbeiterInnen“ verschiedenster ethnischer Herkunft (türkisch, kroatisch, bosnisch, rumänisch, bulgarisch, tschechisch). Ihre Migrationsgeschichten waren sehr unterschiedlich, je nach Alter (zwischen 19 und 45 Jahren), waren sie erst seit 3-5 Jahren in Österreich oder schon hier geboren. Was sie alle verbindet ist ihr Interesse an Kindern und die Möglichkeit eine gemeinsame Ausbildung zu besuchen.

*Am zweiten Tag unseres Seminars ereignet sich folgender Vorfall: Auf dem Programm steht die Übung „Aktiv Zuhören“. Die Gruppe wird in zwei Subgruppen, Gruppe A und Gruppe B, aufgeteilt. Aus jeder Subgruppe soll sich eine Person interviewen lassen von zwei Personen aus der anderen Subgruppe. Von Gruppe A ist Febe, eine Türkin, als erste bereit sich interviewen zu lassen von Dimitria, einer Bulgarin, und Ana einer Kroatin. Direkt hinter Febe sitzen als ihre moralische Stütze, Ayse und Fatima, beide auch Türkinnen. In derselben Funktion sitzen hinter Dimitria und Ana, Bozica und Natko, beide Kroaten. Alle Gruppenmitglieder, die nicht direkt an dem Interview beteiligt sind, haben die Auflage nur zuzuhören und nicht selbst in das Gespräch einzugreifen.*

*In dem Interview mit Febe geht es um ihr Leben: ihre Träume, Pläne, Wünsche, wichtige Ereignisse etc. Das Gespräch verläuft lebendig. Dimitria und Ana stellen ihre Fragen und Febe antwortet voll Enthusiasmus. Sie ist als junges Mädchen nach Österreich gekommen, fühlt sich in Österreich „zuhause“ und hat einen österreichischen Lebensgefährten, der Musiker ist. In ihrer Freizeit organisiert sie kultu-*

relle Aktivitäten wie z.B. Film- und Musikabende. Plötzlich stellt Ana die Frage: „Stimmt es, dass die meisten türkischen Frauen nicht emanzipiert sind“ und fügt hinzu, dass sie Febe als eine so starke Frau empfindet, die weiß was sie will und so gut für sich selbst sorgt. Febe beginnt daraufhin über ihre Großmutter in der Türkei zu erzählen, die von außen betrachtet wohl als unterdrückt und nicht emanzipiert gesehen werde, aber gleichzeitig auf Febe den Eindruck einer starken Frau mache. Da wird Febe unterbrochen durch Ayse, die mit Fatima hinter ihr sitzt. Beide hatten schon während Ana die Frage stellte, heftig den Kopf geschüttelt. Ayse sagt, dass sie sich durch die Bemerkung, „dass die meisten türkischen Frauen nicht emanzipiert sind“ tief verletzt fühle und es stimme gar nicht, was Ana sagt. Ana erschreckt über die heftige Reaktion von Ayse und sagt, dass sie es nicht verletzend gemeint habe. Ana versucht zu erklären, dass sie Febe als eine ganz andere Person empfinde, als die türkischen Frauen, die sie in Wien gesehen hat und die ihrer Meinung nach nur wenig emanzipiert seien. Dies wiederum führt zu einer heftigen Reaktion von Fatima und daraufhin entsteht eine Diskussion mit großer Uneinigkeit über das schon oder nicht „Emanzipiert-Sein“ von türkischen Frauen, über Vorurteile und über die überempfindlichen Reaktionen von den türkischen Frauen...

Wir schildern diesen Vorfall so ausführlich, weil er uns die Möglichkeit bietet, verschiedene Aspekte von Identität zu besprechen. Was ist hier passiert? Was läßt die Emotionen so hoch werden, dass eine gute Nachbesprechung in dem Moment unmöglich wurde? Bei unserer Analyse des Vorfalls können wir mehrere Prozesse ausfindig machen, die auf verschiedenen Niveaus gleichzeitig eine Rolle gespielt haben.

Wir wollen den Vorfall erst von unserer systemtheoretischen Sicht (vgl. Hoffman/ Jaksche 1998) her auf einer kommunikationstheoretischen Ebene analysieren und anschließend in einem zweiten Teil näher auf den Ethnisierungsprozeß eingehen, der hier stattgefunden hat.

## Kommunikationstheoretische Analyse

Warum ist das Interview mit Febe so eskaliert und in der Gruppe eine so heftige auch emotionale Diskussion losgegangen. Um die Kommunikation in der Gruppe zu analysieren stützen wir uns auf die Theorie von Vernon E. Cronen (1987), in der er verschiedene Ebenen der Bedeutungszuweisung (z.B. Familie, Autobiographie, kulturelle Muster, etc.) in einer Kommunikationssituation unterscheidet und diese als hierarchisch strukturiert sieht. Von diesen unterschiedlichen Ebenen aus, weisen die GesprächspartnerInnen dem, was sie erleben oder wahrnehmen, Bedeutungen zu.

Welche Ebene man für seine subjektiven Bedeutungszuweisungen auswählt, ist nicht zufällig. Nach Cronens Theorie, die auch auf einem systemtheoretischen Ansatz basiert, besteht eine hierarchische Rangordnung von Ebenen der Bedeutungszuweisungen, also auch in der subjektiven Bedeutungszuweisung durch die Personen. Diese Rangordnung von Ebenen der Bedeutungszuweisung in der Kommunikation kann als Weiterentwicklung und Differenzierung der von Watzlawick u.a. (1969) eingeführten Unterscheidung in Beziehungs- und Inhaltsniveau gesehen werden.

Vielfach ist man sich allerdings nicht aller verschiedenen Ebenen bewußt, von denen aus man seine Lebenswelt betrachtet und interpretiert (vgl. Baert 1987, S. 99). Eine Person geht stets von einer bestimmten Ebene der Bedeutungszuweisung aus, von der aus sie die Dinge sieht, d.h. sie nimmt immer einen bestimmten Blickwinkel ein um „ihrer“ Wirklichkeit Bedeutungen zuzuschreiben. Dazu sagt Cronen (1987), dass man nicht frei ist zu wählen, von welcher Ebene aus man seinen Blickwinkel einnehmen möchte. Von einer bestimmten Ebene aus etwas zu betrachten ist also nicht eine Frage des „Betrachten-Wollens“, sondern des „Betrachten-Könnens“ (vgl. Cronen 1987, S. 179).

Cronen (1987) betont, dass die Zahl der Ebenen und ihre hierarchische Struktur nicht von vornherein feststeht. Die hierarchische Struktur in der Bedeutungszuweisung kann von Person zu Person verschieden sein. Bei einer bestimmten Person kann zum Beispiel die Ebene „Familie“ eine häufigere und höhere Position

einnehmen als die Ebene der „Autobiographie“ (vgl. Cronen 1987, S. 175; Baert 1987, S. 98). Außerdem kann eine Person von einem Augenblick zum anderen auf eine andere Ebene wechseln und das heißt auch einen anderen Blickwinkel einnehmen. Wichtig ist sich bewußt zu sein, dass alle Ebenen immer gleichzeitig eine gewisse Rolle spielen. Wir trennen sie hier, um eine bessere Analyse des Vorfalles möglich zu machen und dadurch auch mehr Einsicht in die unterschiedlichen Reaktionen der beteiligten Personen zu bekommen.

Aus den sieben von Cronen (1987) vorgeschlagenen Ebenen der Bedeutungszuweisung, die bei ihm auch als Kontexte bezeichnet werden, wählen wir sechs aus, die uns für die Analyse der oben beschriebenen Kommunikationssituation relevant erscheinen. Sie sollen uns dazu dienen herauszufinden, warum Ayse und Febe so unterschiedlich auf die Frage von Ana reagieren. Die folgenden Ebenen der Bedeutungszuweisung sind unserer Ansicht nach für diese Analyse wichtig:

1. Sprechinhalt (content): sind die semantische Bedeutung von Sprache, d.h. der Inhalt eines sprachlichen Zeichens, und die wahrnehmbaren Aspekte von verbalem und non-verbalem Verhalten.
2. Sprechakt (speech act): ist die Beziehungsebene der Bedeutung von Sprache, wie z.B. „bedrohen“, „zugeben“ etc. oder wie Austin (1962) es ausdrückt: „what we do to each other with words“ (Austin nach Cronen 1987, S. 174).
3. Episode (episode): ist ein Muster von Sprechakten, das sich auch wiederholen kann.
4. Beziehung (relationship): verweist auf die Meinung wie zwei Menschen sich jetzt eigentlich zueinander verhalten.
5. Autobiographie (autobiography): bezieht sich auf das Individuum in seiner Einzigartigkeit. Was bin ich, was war ich und was kann ich werden.
6. Kulturelle Muster (cultural patterns): sind die Meinungen und Auffassungen, die in einer Gesellschaft vorherrschen bzw. die gesellschaftlichen Diskurse die geführt werden (vgl. Cronen 1987, S.174f).

Folgt man der Theorie Cronens (1987), dann beeinflusst eine

hierarchisch höhere Ebene der Bedeutungszuweisung auch die Bedeutungszuweisungen, die auf einer niedrigeren Ebene gemacht werden. Das heißt, dass die höchste Ebene diejenige ist, von der aus eine Person alles betrachtet und erfährt. Von oben nach unten ist der Einfluß am stärksten, allerdings gibt es auch umgekehrt von unten nach oben einen Einfluß. Man spricht in dem Zusammenhang von einem reflexiven, zirkulären Prozeß. Das bedeutet, dass es nicht einen linearen Einfluß von oben nach unten gibt, sondern dass die verschiedenen Ebenen einander gleichzeitig beeinflussen, allerdings verschieden stark.

Die Ebene der „kulturellen Muster“ ist sehr oft die höchste Ebene in der Kommunikation von der aus Personen Bedeutungen an Situationen zuweisen (vgl. Cronen 1987, S. 174). Im multiethnischen Zusammenleben sind diese „kulturellen Muster“ bzw. der dominante gesellschaftliche Diskurs (Bilder, Auffassungen, Meinungen, Generalisierungen, Vorurteile, Stereotypen) die vorherrschenden Auffassungen gegenüber „InländerInnen“ und „AusländerInnen“.

Wir werden jetzt anhand der oben beschriebenen Theorie von Cronen (1987) zuerst die Ebenen analysieren, von denen aus Ayse in unserem Beispiel der Situation Bedeutungen zugewiesen hat. Anschließend folgt eine Analyse der Ebenen der Bedeutungszuweisungen von Febe. Wir wollen dabei betonen, dass wir diese verschiedenen Ebenen und ihre hierarchische Rangordnung erst im nachhinein durch das, was uns die Betroffenen im Gespräch nach dem Vorfall von sich erzählt haben, rekonstruieren können.

Die Ebenen, von denen Ayse aus ihre Bedeutungszuweisungen macht, sind:

1. Die Ebene der „kulturelle Muster“ ist für Ayse die höchste, von der aus auch die Bedeutungszuweisungen auf den anderen Ebenen beeinflusst werden. Von diesem Blickwinkel aus interpretiert sie die Frage von Ana, ob es stimme, dass die meisten türkischen Frauen nicht emanzipiert seien. In dieser Frage von Ana hört und fühlt Ayse den ständigen Druck der österreichischen Gesellschaft, in der man sagt, dass türkische Frauen traditionell sind, von ihren Männern unterdrückt

werden und daher nicht emanzipiert sind. Dieser Druck den Ayse fühlt ist der starke Einfluß der sogenannten sozialen Repräsentationen: die kollektiv geteilten Auffassungen und Bilder, die innerhalb des sozialen Dialogs in der Gesellschaft entstehen (vgl. Moscovici 1981, S. 81). Menschen erkennen häufig den Einfluß von sozialen Repräsentationen auf ihre Kommunikation nicht, allerdings erfahren sie, wie bei uns Ayse, einen bestimmten sozialen Druck von „müssen“ und „es gehört sich, dass...“. In unserem Beispiel hat die soziale Repräsentation „türkische Frauen sind nicht emanzipiert“ ausschlaggebenden Einfluß auf Ayses Auffassung der Frage von Ana. Ayse erzählt auch später, dass sie in Österreich ständig Bemerkungen dieser Art über türkische Frauen zu hören bekomme und das als sehr verletzend empfinde.

2. Von der Ebene der „Autobiographie“ aus sieht sich Ayse, bevor Ana die Frage stellte, in erster Linie als Seminarteilnehmerin, als eine Kollegin der anderen interkulturellen MitarbeiterInnen, die ihre Arbeit gut macht und die eine motivierte Teilnehmerin des Seminars ist. Darüber hinaus empfindet sich Ayse als selbstbewußte türkische islamitische Frau. Durch die Frage von Ana fühlt sich Ayse, unter dem Einfluß der höheren Ebene „kulturelle Muster“, auf einmal als eine nicht emanzipierte Türkin angesprochen, die negativ beurteilt wird.
3. Auf der Ebene der „Beziehung“ zwischen Ayse und Ana hat sich eigentlich zwischen ihnen in der geschilderten Situation kein persönliches Vertrauensverhältnis entwickeln können, weil Ayse nicht direkt an dem Gespräch zwischen Ana und Febe beteiligt, sondern außenstehende Beobachterin war. Ayse darf sich ja nach den Regeln der Aufgabenstellung eigentlich nicht in das Gespräch einschalten. Durch das persönliche Gespräch zwischen Ana und Febe hat sich zwischen ihnen diese Vertrauensbasis schon entwickeln können. Außerdem empfindet Ayse Ana in der Situation als jemanden, der an der Seite der dominanten österreichischen Mehrheit steht mit ihren negativen Auffassungen über türkische Frauen. Das geht so weit, dass sie Ana nicht mehr als „auch eine ausländi-

sche Frau“ und eine „Leidensgefährtin“, die in dem dominanten gesellschaftlichen Diskurs auch oft als nicht emanzipiert und unerwünscht gesehen wird, sehen kann.

4. Als Ebene der „heutigen Episode“ sehen wir in unserem Beispiel den Moment, in dem die Frage von Ana „Stimmt es, dass die meisten türkischen Frauen nicht emanzipiert sind“ gestellt wird. Die Interpretation von Ayse lautet dann: Ana läßt jetzt sehen, was sie wirklich über türkische Frauen denkt. Zugleich verwirrt sie dieser Gedankengang auch, weil sie während des Seminars eigentlich eine gute Beziehung zu ihr hatte und sie auch als Kollegin schätzt.
5. Auf der Ebene des „Sprechaktes“ fühlt sich Ayse durch die Worte von Ana verletzt und beurteilt. Auch das geschieht unter dem oben schon genannten Einfluß des dominanten gesellschaftlichen Diskurses.
6. Auch auf der Ebene des „Sprachinhalts“ sehen wir wieder den starken Einfluß des dominanten gesellschaftlichen Diskurses durch den es Ayse nicht möglich ist die Frage von Ana „Stimmt es, dass die meisten türkischen Frauen nicht emanzipiert sind“ als Frage zu hören, sondern nur als Aussage „türkische Frauen sind nicht emanzipiert“ (wie sie sie so oft hört).

Die Hierarchie der Ebenen der Bedeutungszuweisungen, die für Febe gilt, ist eine andere:

1. Für Febe steht die Ebene der „Beziehung“ an oberster Stelle in der Hierarchie. Wie schon erwähnt, hat sich zwischen Ana und Febe im Laufe des Interviews eine kollegiale Vertrauensbeziehung entwickelt. Auf der Basis dieser Beziehung paßt auch die Frage von Ana an Febe, und Febe fühlt sich als Kollegin angesprochen und nicht angegriffen als Frau und als Türkin. Auch das Gespräch empfindet sie als Interesse an ihrer Geschichte und das macht sie stark.
2. An zweiter Stelle steht bei Febe die Ebene der „Autobiographie“ für ihre Bedeutungszuweisung in der geschilderten Kommunikationssituation. Wie wir schon oben beschrieben

haben, tritt Febe während des Seminars als selbstbewußte Frau auf, die sich ihrer mehrfachen Identität (u.a. Türkin, Österreicherin, Frau, Partnerin eines österreichischen Manns, Interkulturelle Mitarbeiterin, Kollegin, Kursteilnehmerin) bewußt ist. Vor allem stellt sich Febe als Frau dar, die mit Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl ihren eigenen Weg wählt.

3. Febe ist sich auch der Ebene der „kulturelle Muster“ bewußt. Auch sie hört in der Frage von Ana, so wie alle anderen türkischen Frauen, die gängigen Vorurteile gegenüber türkischen Frauen in der „österreichischen Gesellschaft“. Auch Febe kennt und fühlt den Druck des sozialen Dialogs in der Gesellschaft, aber diese Ebene ist für sie nicht ausschlaggebend für ihre Bedeutungszuweisung an die Frage von Ana.
4. Von der Ebene der „heutigen Episode“ aus und ausgehend von der Beziehung die Febe und Ana haben, versteht Febe die Frage auf ihre Weise. Das Interview mit Febe ist sehr persönlich und Febe skizziert ihr Leben als „türkisch-österreichische“ Frau in Österreich. Febe kann verstehen, dass nach ihrer persönlichen Schilderung, bei Ana ein bestimmtes Bild nämlich das einer nicht emanzipierten türkischen Frau in den Sinn kommt, die sie gesehen und gekannt hat. Ana schätzt Febe anders ein als diese Frauen oder sieht sie vielleicht sogar (wiederum unter Einfluß des dominanten gesellschaftlichen Diskurses) als eine Ausnahme. Febe kann verstehen, dass Ana darum die Frage stellt: „Stimmt es, dass die meisten türkischen Frauen nicht emanzipiert sind“ und will durch ihre Schilderung des Lebens ihrer Großmutter darauf auch gerne eine differenzierte Antwort geben.
5. Von der Ebene des „Sprechakts“ aus und angesichts des Einflusses ihrer höheren Ebenen der Bedeutungszuweisung kommt die Frage von Ana bei ihr gut an. Sie fühlt dabei die Betroffenheit und das Interesse einer Kollegin, die sie als Person schätzt und gern mag.
6. Von der Ebene des „Sprechinhalts“ aus hört Febe die Frage von Ana „richtig“, d.h. sie hört die Frage als Frage „Stimmt es, dass die meisten türkischen Frauen nicht emanzipiert sind?“

und nicht als Urteil „Türkische Frauen sind nicht emanzipiert“. Sie kann sie auch so verstehen dank der höherrangigen Ebenen der Autobiographie und der Beziehung, die die Bedeutungszuweisungen der niedrigeren Ebenen beeinflussen. Die hierarchische Rangordnung der Ebenen der Bedeutungszuweisungen von Febe und Ayse geben stellen wir in einem Schema dar. Wir wollen dabei noch einmal betonen, dass es bei unserem systemtheoretischen Ansatz von Kommunikation nicht um eine richtige oder falsche Rangordnung von Ebenen geht. Wir wiederholen Cronens Aussage, dass Bedeutungszuweisungen keine Frage des „Wollens“ sind, sondern des „Könnens“. Es geht bei Mißverständnissen in der Kommunikation auch nicht um eine Schuldfrage, sondern um das Erkennen des Anteils jeder beteiligten Person am Verlauf des Gesprächs.

Das Schema ist so zu verstehen:

Für Ayse:	Für Febe:
Kulturelle Muster*	Beziehung
Autobiographie*	Autobiographie*
Beziehung	Kulturelle Muster*
Episode	Episode
Sprechakt	Sprechakt
Sprechinhalt	Sprechinhalt

\* soll gelesen werden als: Autobiographie im Kontext von kulturellen Mustern

Diese hierarchische Rangordnung von Bedeutungszuweisung hilft den Betroffenen Einsicht zu bekommen in die Absichten und Effekte der Kommunikation jeder einzelnen Person. Statt auf der Inhaltsebene der Kommunikation um den Wahrheitsgehalt der Frage ob türkische Frauen schon oder nicht emanzipiert sind zu streiten, kann auf der Beziehungsebene Einsicht gegeben werden, wie jede Person die Dinge verstanden und beachtet hat und welchen Einfluß die Umgebung darauf hat. So kann auch für Ana der bisher von ihr nicht erkannte Einfluß des sozialen Dialogs deutlich werden nämlich darauf wie sie die

Frage gestellt hat und wie ihre Frage aufgenommen wurde. Eine offenere Frage zu dem Thema, z.B. „Wie ist die Position der türkischen Frau?“, könnte in Zukunft vielleicht diese Mißverständnisse vermeiden.

Weiters kann auf diese Weise, wenn sich die Gemüter beruhigt haben, die kollegiale Beziehung zwischen den Betroffenen verbessert werden und die Ebene der „Beziehung“ an eine hierarchisch höhere Stelle kommen. Dies bietet wieder die Möglichkeit, um von dieser Beziehung aus, sich und die anderen nicht nur „ethnisch“ (z.B. als türkisch) zu positionieren, sondern auch den sozialen Identitäten, die man gemeinsam hat, wie z.B. Frau, Migrantin, Ausländerin, Interkulturelle Mitarbeiterin und Seminarteilnehmerin mehr Bedeutung beizumessen. Nach dieser systemtheoretischen Analyse der Kommunikation wollen wir noch eine andere Sichtweise des Vorfalles darstellen. Es ist uns aufgefallen, dass das „Türkischsein“ als ethnische Identität eine sehr zentrale Rolle spielte in der Kommunikation zwischen den Beteiligten. Es handelt sich hierbei um Prozesse der Ethnisierung (vgl. Blommeart 1996, S. 34) auf die wir im folgenden Abschnitt näher eingehen wollen.

## Prozesse der Ethnisierung

Unter Ethnizität oder ethnischer Identität verstehen wir ein Gemeinschaftsgefühl zu einer bestimmten (ethnischen) Gruppe zu gehören, die eine Serie von mehr oder weniger objektiven Kennzeichen hat, wie zum Beispiel bestimmte physische Merkmale und/oder eine bestimmte Kultur (z. B. eine gemeinsame Sprache) und/oder eine gemeinsame Geschichte und/oder eine gemeinsame Abstammung und/oder Religion (vgl. Saharso 1992, S. 26).

Ethnizität als soziale Identität ist nicht a priori relevant in Kontakten zwischen Personen mit verschiedenen ethnischen Hintergründen, aber sie kann es im Laufe des Kontakts werden. Menschen können im Kontakt mit anderen „ethnisch gemacht werden“, von da aus auch der Begriff „Ethnisierung“. In dem Interview mit Febe waren es die Frage von Ana das schon oder nicht Emanzipiert-Sein von türkischen Frauen, und die Reaktion von Ayse unter Einfluß des dominanten gesellschaftlichen Dis-

kurses darüber, die den Ethnisierungsprozeß in Gang setzten. Anas Frage macht Febe und die anderen Türkinnen „ethnisch-türkisch“ und Ayses Reaktion verstärkt diese Ethnisierung noch dadurch, dass sie hauptsächlich als „Türkin“ reagiert.

Besonders in der Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen besteht das Risiko von Ethnisierung: Menschen werden nur auf ihre ethnische Identität angesprochen oder sie reagieren nur von ihrer ethnischen Identität aus. Ethnisierung ist deswegen ein Risiko, weil die eigene Person oder die andere Person auf eine einzige soziale Identität eingengt wird, in unserem Fall die des Türkisch-Seins. Oft werden an diese auferlegte soziale Identität noch feste Vorstellungen geknüpft, zum Beispiel eine Türkin muß das so sehen, eine Türkin muß so denken, eine Türkin sollte sich so fühlen und so verhalten. Auf diese Weise schließt man sich selbst und/oder die anderen in ein ethnisches Gefängnis ein. Ein solcher Ethnisierungsprozeß kann als eine Form von Essentialismus gesehen werden: bestehende Unterschiede, in unserem Fall ethnische Unterschiede, werden zu Wesensmerkmalen bestimmter sozialer Gruppen erhoben und als natürlich gegeben gesehen (vgl. Steiner-Khamsi 1996, S.31). So wird der Mythos aufrecht erhalten, dass Ethnizität eine feste essentielle und biologische Kategorie ist. Das heißt auch, dass ethnische Identität als etwas Statisches und als einzige Identität gesehen wird, die allen Mitgliedern einer ethnischen Gruppe gleich ist. Wir aber sehen ethnische Identität neben allen anderen möglichen sozialen Identitäten, die z.B. durch Religion, Geschlecht, sozial-ökonomischer Status, Ausbildung, Beruf, etc. gebildet werden, als einen Aspekt von einer mehrfachen und dynamischen Identität, die sich demnach im Laufe der eigenen Geschichte immer wieder verändert. Stuart Hall (1994) verwendet den Begriff des „postmodernen Subjekts“, „das ohne eine gesicherte, wesentliche oder anhaltende Identität konzipiert ist. Identität wird ein 'bewegliches Fest'. Sie wird im Verhältnis zu den verschiedenen Arten, in denen wir in den kulturellen Systemen, die uns umgeben repräsentiert oder angerufen werden, kontinuierlich gebildet und verändert. Dieses Subjekt ist historisch, nicht biologisch definiert“ (Hall 1994, S. 182f).

Von einem systemtheoretischen Ansatz aus halten wir es für wesentlich zu erkennen, dass jeder Mensch in seinem Leben auf Grund von u.a. Geschlecht, Alter, sexueller Neigung, Ausbildung, „Farbe“, Religion, Ethnizität, Ausbildung, Beruf, Nationalität usw. Teil von verschiedenen sozialen Systemen ist. Alle diese sozialen Systeme sind gekennzeichnet durch eine bestimmte Kultur, und aus allen diesen Systemen baut ein Mensch seine eigene einzigartige mehrfache Identität auf: ein einzigartiges multikulturelles bewegliches Mosaik von sozialen Identitäten.

Eine Person schreibt ständig jeder der sozialen Identitäten, die ihr wichtig erscheinenden Bedeutungen zu, abhängig von ihrer Persönlichkeit und abhängig von den Kontexten in denen sie sich befindet oder befunden hat. Im Fall von Ayse sehen wir z.B., dass sie ihrer Identität als Türkin mehr Bedeutung zugewiesen hat als Febe, die mehr von ihrer mehrfachen Identität aus gedacht hat.

Gehört es nicht zu den Grundrechten jedes Menschen, dass er seine persönliche Bedeutung an seine mehrfache Identität geben darf? Jeder Mensch sollte selbst bestimmen können, welche sozialen Identitäten in welcher Situation, welche Wichtigkeit und Bedeutung für ihn haben. Es ist uns dabei bewußt, dass man nicht allein seine Identität bestimmt, sondern in der Interaktion mit der Umwelt und unter einem bestimmten gesellschaftlichen Druck. Aber in einer interpersönlichen Kommunikationssituation besteht die Möglichkeit einander als einzigartige Personen mit einer einzigartigen mehrfachen Identität von denen die ethnische Identität „nur“ ein mehr oder minder wichtiger Aspekt ist, zu begegnen. Für die Betroffenen in unserer Gesprächssituation mit Febe bedeutet das, eine Kommunikation miteinander aufzubauen, in der jede Person über die Grenze von Ethnizität hinaus geht ohne sie allerdings zu leugnen und sich und die anderen von dem Standpunkt aus sehen kann: Vergiß, dass ich Türkin bin. Vergiß niemals, dass ich *auch* Türkin bin.

## Literatur

- Baert, D.: De persoon in een systeemtheoretisch ontwerp. In: Mattheuws, A./ Baert, D.: Psychotherapie, Psychologische Theorien, Systeemtheorie. V.St.P., Antwerpen 1987.
- Blommaert, J.: Cultuur als ideologie. In: Opleiding en Ontwikkeling 1996, Heft 6, S. 33-37.
- Cronen, V. E.: Het individu vanuit systeemtheoretisch perspectief. In: Systeemtheoretisch Bulletin. Interaktie Akademie, Antwerpen 1987, S.167-196.
- Hall, S.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Argument Verlag, Hamburg 1994.
- Hoffman, E./ Jaksche, E.: Cultures don't meet, people do. In: Eichelberger, H./ Furch, E. (Hrsg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter)- Kulturalität. Studien Verlag, Innsbruck 1998, S. 117-142.
- Moscovici, S.: On social representations. In: Forgas, J.P.(ed.): Social cognition. Perspectives on everyday understanding. Academic Press, London 1981, S. 181-209.
- Saharso, S.: Jan en alleman: etnische jeugd over etnische identiteit, discriminatie en vriendschap. Van Arkel, Utrecht 1992.
- Steiner-Khamsi, G.: Transnationalität und kulturelle Staatsbürgerschaft. In: Auernheimer, G./ Gstettner, P. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Peter Lang, Frankfurt am Main 1996, S.263-284.
- Watzlawick, P./ Beavin, J./ Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Hans Huber, Bern, Stuttgart, Wien 1969.

## Probleme und Möglichkeiten multikulturellen Unterrichtens im Pflichtschulbereich

Interviewerin: Ich nehme in immer stärkerem Maß bei meinen Schülerinnen und Schülern der Unterstufe der AHS wahr, dass sie sich immer weniger an Religion und Traditionen orientieren, sondern dass ihnen im immer stärkeren Maß Lebensstandards wichtig sind. Die Aussage: „Ich bin Türke! Ich bin Bulgare!“ ist ihnen nicht mehr so wichtig. Wovon sie sich distanzieren wollen und was das Schamgefühl in ihnen erzeugt, ist die Armut im eigenen Land, die wird verdrängt. Höherer Lebensstandard wird angestrebt. Die Identität, die die verschiedenen Kulturen betonen, ist in den meisten Fällen nicht mehr da, auch nicht zu Hause.

Susanne: Kinder und Jugendliche beziehen aus unterschiedlichen Zuordnungen Identität. Viele lehnen berechtigt simple Zuordnungen ab. Enge ethnische oder religiöse Kategorien entsprechen nicht der Vielfalt kultureller Identitäten. Trotzdem gibt es Brüche. An unserer Schule haben sich Eltern gewünscht, dass der Unterricht in Bosnisch, Kroatisch, Serbisch nicht gemeinsam gehalten wird. Es kann sein, dass dies eine gewisse Folge des Krieges ist. Ethnische Konflikte in der Klasse erlebe ich aber kaum. Nun weiß ich nicht, werden sie nicht artikuliert, weil dies nicht erwünscht ist, oder sind sie nicht vorhanden, weil das gemeinsame Interesse der Kinder überwiegt. Volksschulkinder haben es aber sehr gern, wenn man in ihrer Muttersprache spricht oder sie fragt, wie ein Wort in ihrer Sprache heißt. So bringen sie beispielsweise Kinderverse mit. Sie sind oft verwundert, dass ich durch meine Reisen weiß, wie ein Herkunftsland ihrer Eltern/Großeltern aussieht und sie wollen immer Genaueres von mir wissen. Roma-Kinder freuen sich, dass es Texte in den Sprachen der Roma gibt. Sie lesen sie dann auch manchmal zu Hause. Kinder machen sich auch Gedanken, wie ich ihre Mut-

tersprache besser lerne: So geben sie mir Ratschläge, welche Wörter wichtig sind, wenn ich in ihr Land reise, wie ich am besten lerne, damit es mit den Sprachkenntnissen schneller aufwärts geht.

Es gibt ein großes Problem: Je länger die Schullaufbahn, desto mehr verlieren die Kinder ihre **muttersprachliche Kompetenz**. Sie haben so etwas wie eine Alltagssprache. Aber es wäre sehr wichtig, dass die Muttersprache mehr gefördert wird, damit sie auf einem höheren Niveau ist. Aber auch wir LehrerInnen sollten viel öfter nachfragen: „Wie heißt das in deiner Sprache?“ Wenn es nicht gewußt wird, sollte der/die SchülerIn zu Hause nachfragen oder in einem Buch nachschlagen können. Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit sollte dadurch ausgedrückt werden. Leider werden einige Minderheiten- bzw. MigrantInnensprachen oft gering geschätzt. LehrerInnen können sie im Alltag aufwerten. Es ist ein großer Unterschied, ob ein Thema in mehreren Sprachen nur kurz erwähnt wird oder ob es auch schriftliche Unterlagen gibt. Das ist z. B. für Romakinder sehr wichtig. Sie sind ganz erstaunt, dass es auch ein Buch gibt, in dem einige der Romasprachen vorkommen. Die Wertschätzung den verschiedenen Sprachen gegenüber auszudrücken, noch viel mehr auszubauen, ist sehr wichtig, damit die SchülerInnen merken, dass das, was sie einbringen, auch ernst genommen wird. Auch wenn der Lehrer/die Lehrerin die Sprache nicht kann, sollte er/sie doch die Idee der Mehrsprachigkeit immer wieder aufleben lassen.

Es gibt im Rahmen des Sokrates-Projektes/Lingua D den Versuch, die Sprach- und Kulturerziehung zu forcieren. Ein Schwerpunktthema ist: „Kinder entdecken Sprachen“. Ich bin in einer Arbeitsgruppe daran beteiligt. Bei Durchsicht der Materialien fällt aber auf, dass es vor allem die EU-Sprachen sind, die behandelt werden, und fast nie wird an Minderheitensprachen gedacht. Ich werde versuchen, dies in meiner Arbeitsgruppe einzubringen, denn die Ideen des Projektes halte ich für gut.

Was mich im Alltag oft stört, ist der oft sorglose **Umgang mit den Namen**. Weder werden die Namen der Kinder richtig geschrieben, weil es meist kein Computerprogramm dafür gibt, noch werden sie richtig ausgesprochen. Oft wehren sich Kinder

nicht gegen die falsche Aussprache, sie entschuldigen sie sogar: „Das ist so schwer, das merkt sich niemand!“ oder sie geben sich – in einer Überanpassung – einen österreichischen Namen. Ich weise immer darauf hin, dass man auf seinen eigenen Namen stolz sein kann und welche Überlegungen wohl die Eltern bei der Wahl des Namens getroffen haben. Dies halte ich für die Wertschätzung eines Menschen ganz wesentlich. Außerdem ist es wünschenswert, dass man DolmetscherInnen oder SprachmittlerInnen auch im schulischen Bereich bereitstellt, weil viele Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache vielen Dingen im schulischen Bereich schnell zustimmen, obwohl sie oft nur die Hälfte verstehen.

Ich mache oft Sprachvergleiche, weil dies für ein Leben in einer multikulturellen, mehrsprachlichen Gesellschaft wichtig ist und weil dies ermöglicht, flexibler mit anderen Sprachen umzugehen – Fähigkeiten, die immer nötiger gebraucht werden. Man erlebt bei uns und bei Reisen in andere Länder immer Situationen, wo Umgang mit Mehrsprachigkeit erforderlich ist.

Das Hauptangebot zur Förderung der Muttersprachen und des Deutschen liegt vor allem im Pflichtschulbereich. In der AHS und BMS/BHS sollte das Angebot ausgebaut werden. Ein positives Beispiel sind die Schulen des bfi Wien. (Siehe Beitrag in diesem Heft!)

Nochmals sei die Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterricht betont, denn mit ein bis zwei Sammelkursen für ganz Wien ist es nicht getan. Dieses geringe Angebot zeigt, dass keine generelle Wertschätzung dieser Sprachen vorhanden ist. Wenn sich SchülerInnen für einen muttersprachlichen Unterricht entscheiden, sollte die Lehrerin/der Lehrer in der jeweiligen Schule integriert sein.

Bei der **Wahl der Themen** für den Unterricht ist vor allem der soziokulturelle Hintergrund aller SchülerInnen zu berücksichtigen. Es besteht noch immer die Tendenz einer eurozentristischen, nationalen Schwerpunktsetzung. So gibt es zum Beispiel in der Volksschule eine Überbetonung von Advent und Weihnachten. Wenn an einer Schule – mit über 90% Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache – ein Aufsatzthema lautet „Brief an das Christkind“, so halte ich das für unbedacht. Das Thema

könnte doch auch „Wünsche, Meine größten Wünsche...“ lauten. Durch solche Unbedachtsamkeiten im Alltag können sich Kinder nicht wirklich einbringen. So erzählen Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, dass sie Weihnachten feiern, obwohl das nicht stimmt.

An bestimmten Feiertagen der anerkannten Religionen dürfen einige Kinder zu Hause bleiben. Bei Christen ist das natürlich kein Problem, bei Kindern mit anderen Religionsbekenntnissen kommt es aber schon zu negativen Bemerkungen. Ich bespreche die Feiertage sehr gerne anhand von Kinderliteratur oder in der Form eines Quiz. Beispiel: Wer bekommt heuer die Geschenke erst am Anfang Jänner?

Ein leidiges Thema ist immer die Besprechung der Wohnsituation im Unterricht. In allen Arbeitsblättern wird die typische Wohnsituation der Mittelschicht geboten mit der Aufforderung: „Sprich über deine Wohnung!“ Davon würde ich Abstand nehmen oder nur erzählen lassen, wer es freiwillig tut. Andere Themen bieten sich eher an: zum Beispiel Essen – gutes Essen haben fast alle.

Ich versuche die Kinder zur Beschäftigung mit dem Land der Eltern und Großeltern zu ermuntern: Gibt es Nobelpreisträger? Kennst du Schriftsteller? JugendbuchautorInnen? Wo kann man nachschauen? Es soll die Erkenntnis nähergebracht werden, dass es in allen Ländern verschiedene Kulturen gibt, auf die man stolz sein kann. Ich lege besonderen Wert auf Literatur, Theater und Kunst. Auch ein türkisches Kind aus Ottakring soll wissen, dass es in das Theater der Jugend gehen kann. Die Kompetenzen in Deutsch, Türkisch und Bosnisch-Kroatisch-Serbisch werden dadurch erhöht.

Als Prinzip kann gelten, dass die Kinder ermuntert werden sollen, über ihre Erfahrungen und über ihr Leben zu erzählen, sodass sie das Gefühl bekommen, alle Erfahrungen, die ein Mensch macht, sind wichtig und es gibt keine, die die Beste ist. Man muss den Kindern die Möglichkeit zum Erzählen geben – am besten in der Kleingruppe, aber man darf sie nicht dazu zwingen.

*(Das Gespräch führte Elke Renner)*

## Team-Teaching und Interkulturelles Lernen an den Schulen des bfi Wien (HAK und HAS) – ein Versuch

An den Schulen des bfi Wien wird im laufenden Schuljahr zum sechsten Mal, nunmehr in zwei ersten Klassen HAS und in zwei ersten Jahrgängen HAK, ein Schulversuch auf der Basis von Team-Teaching durchgeführt. Dabei unterrichten jeweils zwei zusätzliche muttersprachliche Lehrkräfte – Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch<sup>1</sup> – in den Gegenständen Deutsch, Englisch, Französisch und Betriebswirtschaft einen Teil der Unterrichtsstunden mit den FachkollegInnen im Team.

Da in den Wiener Pflichtschulen der Anteil von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache ein rundes Drittel beträgt, ist deren Zahl in den vergangenen Jahren auch an den BMS auf 25,1% und an den BHS auf 18,5% gestiegen. Höhere Zahlen in einzelnen Wiener Bezirken aufgrund der kommunalen Wohnpolitik oder eigentlich aufgrund einer fehlenden integrativen kommunalen Wohnpolitik kommen in diesen Durchschnittswerten natürlich nicht zum Tragen. Wenn man bedenkt, dass Margareten, ein Zuwandererbezirk, den zweithöchsten Anteil von AusländerInnen in Wien aufweist, so ist es nicht überraschend, dass für unsere Schule das Suchen nach neuen Wegen notwendig wurde.

Unsere Überlegung war: wenn unsere SchülerInnen mit Kenntnissen in mehreren Sprachen zu uns kommen, so muß die Schule ihnen wenigstens ansatzweise mehrsprachig entgegenkommen. Oder, wie Ingrid Gogolin es formuliert hat: *Die sprachliche und kulturelle Ausdifferenzierung in den Gesellschaften der westeuropäischen Industrienationen läßt keines ihrer Mitglieder unbetroffen. Irreversibel und – soweit dies abgesehen werden kann – unauf-*

\* Christine Arnberger, Karin Berger, Kemal Cindi, Inge Draxler, Ingrid Höfle, Gordana Ilic-Markovic, Mechtild Lang, Karl Pleyl, Maria C. Tschokel, Claudia Zekl

haltsam sind die internationalen Migrationsbewegungen, deren Element die Arbeitsmigration ist. In den Bildungssystemen der Einwanderungsländer spiegelt sich diese gesellschaftliche Situation. Die Schüler aus ethnischen Minderheiten sind integraler Bestandteil ihrer regulären Schülerpopulationen. Sie besitzen einen legitimen Anspruch auf schulische Bildung und Erziehung, die an ihren spezifischen Bildungsvoraussetzungen anknüpft.<sup>2</sup>

Dem letzten Satz dieses Zitates gebührt besondere Aufmerksamkeit: nämlich den *spezifischen Bildungsvoraussetzungen* unserer SchülerInnen. Diese, also ihre Schwächen und Stärken, lassen sich durch folgende Pole darstellen, zwischen denen alle Übergänge denkbar sind:

Zum einen jene SchülerInnen, deren Kenntnisse in beiden Sprachen, in ihrer Muttersprache und in der Verkehrssprache Deutsch eine Fossilisierung aufweisen, die auch als Halbsprachigkeit bezeichnet wurde. *Halbsprachigkeit befindet sich in einem Begriffskontinuum von der Zweisprachigkeit zur Einsprachigkeit. Meist handelt es sich um doppelte Halbsprachigkeit, d.h. um Defizite in der Muttersprache wie in der Zweitsprache. Dieses Phänomen bezieht sich insbesondere auf die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten. Die Alltagssprache muß davon nicht so stark betroffen sein. Hinter der Fassade einer flüssigen Alltagssprache kann sich ein Defizit im abstrakt-formalen, begrifflichen, im schriftlichen, stilistischen Bereich verbergen. Zu kognitiven treten in der Regel emotionale Defizite. Die Gefahr, in die Halbsprachigkeit abzugleiten, ist insbesondere beim Übergang von den zweisprachigen Sozialisationserfahrungen im Elternhaus in die üblicherweise monolinguale Pflichtschule sehr groß.<sup>3</sup> Wenn es der Schule nicht gelingt, Zweisprachigkeit zu einer positiven Bildungserfahrung zu machen, so kann dies zu einer emotionalen Verarmung des Kindes führen. Obwohl es beide Sprachen gut beherrscht, ist es in keiner der beiden zuhause.<sup>4</sup>*

Zum anderen gibt es wirklich bilinguale SchülerInnen mit einer entwickelten Sprachkompetenz in beiden Sprachen. Auf deren Fähigkeiten und Kenntnisse (etwa beim Erlernen weiterer Fremdsprachen) ist in der Literatur schon mehrmals hingewiesen worden.<sup>5</sup>

In diesem skizzierten Spannungsfeld haben wir eine mögliche Antwort erprobt. Von folgender Idee ließen wir uns leiten:

nur ein mehrsprachiger Unterricht, ein Unterricht, der die SchülerInnen ständig mit dem Deutschen und ihrer jeweiligen Muttersprache konfrontiert, kann das Verharren vieler in einem wenig entwickelten Stadium ihrer Muttersprache als auch der Zweitsprache Deutsch verhindern und ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln. Im Rahmen des Schulversuchs wird in den Gegenständen Deutsch, Englisch, Französisch und Betriebswirtschaftslehre im Team unterrichtet. Dabei betreuen in einem gewissen Stundenausmaß B/K/S bzw. türkisch sprechende KollegInnen gemeinsam mit den FachkollegInnen die (in Gruppen) arbeitenden SchülerInnen. Die türkisch bzw. B/K/S sprechenden KollegInnen sind nicht allein für Verständnisfragen der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache zuständig, sondern sie gestalten den Unterricht gemeinsam mit den FachkollegInnen. Das Team-Teaching ermöglicht dann, für den Lernprozeß beide Sprachen zu nützen, und zwar auch wechselseitig kompensierend.

**Ziel des Schulversuchs** ist es, Rahmenbedingungen für interkulturelles Lernen, sprachliche Förderung, sowie eigenständiges Arbeiten in der Gruppe zu schaffen. Im besonderen sind damit folgende Ziele für die SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache verbunden:

- Verbesserung der sprachlichen Kompetenz in ihrer Muttersprache (dadurch Erleichterung beim Erlernen ihrer Zweitsprache Deutsch bzw. einer weiteren Fremdsprache),
- Erleichterung beim Erlernen neuer Strukturen (Fachsprachen und Fremdsprachen), indem auf ihre Muttersprache zurückgegriffen werden kann,
- Und dadurch Überwindung der gerade bei uns bei vielen SchülerInnen beobachtbaren Tendenz zur Fossilisierung ihrer wenig entwickelten sprachlichen Fähigkeiten sowohl in Deutsch als auch in ihrer Muttersprache,
- Aufwertung ihrer Muttersprache, deren Kenntnis eine zusätzliche Fähigkeit und keinen Mangel darstellt.

Wenngleich die (mangelhafte) Entwicklung der sprachlichen Kompetenz vieler unserer SchülerInnen sowohl in ihrer Muttersprache als auch in Deutsch wegen ihres Alters schon zu einem

großen Teil vollzogen ist, so enthebt uns das nicht von der Aufgabe, die verbleibenden Entwicklungsmöglichkeiten zu nützen.

Die Teamarbeit gestattet es, das jeweilige Unterrichtsthema kurz in der Muttersprache der SchülerInnen zu erklären. Gleichzeitig kann auch ein Teil der Aufgabenstellung für die in Gruppen arbeitenden SchülerInnen auf Türkisch oder B/K/S formuliert sein. Die nicht deutsch sprechenden SchülerInnen übersetzen dann für die anderen in der Kleingruppe, und alle sollen die Übung gemeinsam lösen.

Jahrelang wurden die Eltern nichtdeutschsprachiger Kinder darauf hingewiesen, auch zu Hause deutsch zu sprechen, weil sie „dadurch ihren Kindern und auch sich selbst nützen könnten“. Das Resultat dieses Vorgehens: In vielen Fällen wurde ein „schlechtes“ Deutsch vermittelt, die Muttersprache wurde vernachlässigt und es kam zu einer Mischung beider Sprachen. Wir bemühen uns dagegen, die verschiedenen Muttersprachen unserer SchülerInnen aufzuwerten. Sie haben daher auch von Zeit zu Zeit die Möglichkeit, neben Hausübungen in der deutschen Sprache auch Arbeiten zum gleichen Thema in der Muttersprache abzugeben.

Die SchülerInnen sind oft nicht in der Lage, ihren Wortschatz in beiden Sprachen zu erweitern. Wenn sie ein muttersprachliches Wort nicht kennen, nehmen sie den deutschen Begriff und umgekehrt. Um diese Sprachmischung abzubauen, haben sich der kontrastive Vergleich von Sprachstrukturen und die Verwendung zweisprachiger Texte im Unterricht als adäquateste Methoden erwiesen.

Mehrsprachige Glossare versuchen ebenfalls dem Rechnung zu tragen und die muttersprachliche Ausdrucksfähigkeit in den jeweiligen Fachsprachen zu festigen.

Unsere nichtdeutschsprachigen SchülerInnen, die nun nicht bloß mit ihren möglichen sprachlichen Defiziten konfrontiert sind, sondern die auch ihre zusätzlichen sprachlichen Fähigkeiten in den Unterricht einbringen können (die bei vielen neben Deutsch sogar in zwei weiteren Muttersprachen gipfeln können, z.B.: B/K/S + Ungarisch oder Türkisch + Kurdisch), sind schlichtweg motivierter den Anforderungen des Unterrichts gerecht zu werden. Indem sie mehr Beiträge für den Unterricht

liefern können, wächst ihr Selbstwertgefühl, und ihr Engagement im Unterricht steigt. SchülerInnen, die vorher wenig beitragen konnten bzw. sich womöglich gehemmt fühlten, entdecken plötzlich eigene Fähigkeiten, werden selbstbewusster und gliedern sich ins Unterrichtsgeschehen ein.

Einige **Unterrichtsbeispiele**, die von den SchülerInnen allein oder gemeinsam bearbeitet werden können. Die SchülerInnen sitzen in sprachlich gemischten Arbeitsgruppen. Diverse Wörterbücher sind vorhanden.

Eine mehrsprachige Fortsetzungsgeschichte aus **Deutsch**. Zuerst wird die Geschichte gemeinsam übersetzt. Darauf folgt ein Vergleich der Übersetzungen und der Stilvarianten. Schließlich wird die Geschichte (als Hausübung) entweder auf Deutsch oder in der Muttersprache fertiggestellt.

*Als der Zug langsam in die Station einfuhr und man das grelle Licht der Scheinwerfer sah, hatte ich wenig Hoffnung.*

**Ashnda hiçbir şey hissetmedim ve o anda hiçbir şey de düşünmedim.**

Ispunila me je hladna napetost.

Als der Zug hielt, ergriff ich meine zwei Koffer, in denen alles verstaute war, was ich hatte mitnehmen können: das Notwendigste für eine kurze Zeit.

**Istasyon insanlarla kayınıyordu.**

Spustio sam svoje kofere i napipao pasoš.

*Es beruhigte mich, dass ich ihn gleich fand.*

**Bagajımı tekrar alıp kalabalığa karıştım.**

Iako već duže vremena nisam (bio) ništa pojeo i danima nisam (bio) spavao, nisam os(j)jećao ni glad ni umor.

(usw.)

Neben dem Erlernen von Bildung und Anwendung der rückbezüglichen Verben im **Französischen** sollen Ähnlichkeiten und Unterschiede der Muttersprachen und des Französischen erkannt werden.

pronom relatif+verbe	Reflexivpr.+Zeitform des Verbs	Verbstamm+n+ZeitE+Personalendung	Reflexivpr.+Zeitform
se laver	sich waschen	yıkanmak	prati se
je me lave	ich wasche mich	yıkaniyorum	Ja se perem.
tu te laves	du wäschst dich	yıkaniyorsun	Ti se pereš.
il/elle se lave	er/sie wäscht sich	yıkaniyor	On/ona/ono se pere.
nous nous lavons	wir waschen uns	yıkaniyoruz	Mi se peremo.
vous vous lavez	ihr wascht euch	yıkaniyorsunuz	Vi se perete.
ils/elles se lavent	sie waschen sich	yıkaniyorlar	Oni/one/ona se peru.

**Für alle SchülerInnen werden folgende Ziele angestrebt:**

- Verbesserung der sprachlichen Kompetenz und allgemeinen Sprachbeherrschung durch Kennenlernen von neuen Idiomen.<sup>6</sup> Dass im Zuge einer EU-Osterweiterung die Kenntnis der Sprachen unserer MigrantInnen aus Südosteuropa einen wirtschaftlichen Vorteil darstellen wird, sei nur der Vollständigkeit halber hinzugefügt.
- Leistungssteigerungen, indem auf Basis der Teamarbeit unterschiedliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen berücksichtigt werden können. D.h.: notwendige Förderung von Leistungsschwachen und angemessenes Eingehen auf Leistungsstärkere, also auf SchülerInnen, die im Regelunterricht oftmals unterfordert sind.
- Förderung von Eigenverantwortlichkeit und Teamfähigkeit durch eigenständiges Arbeiten in der Gruppe. Die von den SchülerInnen eingeforderte Teamfähigkeit wird für sie glaubhafter und selbstverständlicher, wenn ihnen auch die LehrerInnen als kollegiales Team gegenübertreten.
- Belebung des Unterrichts durch Meinungsvielfalt. Durch die Verwendung fremdsprachiger Texte als Quellen bei der Erörterung verschiedener Themen, eröffnen sich mehr (konträre?) Sichtweisen und die Möglichkeit Quellen augenscheinlich hinterfragen zu können.
- Förderung des Verständnisses der verschiedenen Sprach- und Kulturgruppen besonders in Hinblick auf reale Probleme in der Arbeitswelt (Arbeitsmigration).
- Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten als Voraussetzung

für soziales Lernen und damit für die Möglichkeit der Integration in der Schule als Ort der interkulturellen Begegnung. Die Arbeit in der Gruppe fördert Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft der TeilnehmerInnen. Dass man in den Klassen eine starke Kooperationsbereitschaft beobachten kann, wird wohl kein Zufall sein.

### Welche Ergebnisse können wir nun im sechsten Jahr Schulversuch verzeichnen?

Wie schon die vergangenen Jahre zeigten, ist folgendes zu beobachten:

- Die Zahl der „Nicht genügend“ war in den Schulversuchsklassen unabhängig von der Muttersprache erheblich geringer als im Jahrgangsdurchschnitt.
- Weniger SchülerInnen haben während und nach dem ersten Schuljahr ihre Ausbildung abgebrochen.
- Der Prozentsatz der AufsteigerInnen lag genauso deutlich über dem Durchschnitt wie
- die Notenleistungen insgesamt.

Der Erfolg bei unseren nichtdeutschsprachigen SchülerInnen findet eine Erklärung in ihrer Möglichkeit, eigene sprachliche Kenntnisse einbringen zu können und nicht nur auf Defizite hingewiesen zu werden.

Darüber hinaus erhöht Team-Teaching die Motivation zur und die Effizienz der Arbeit in der Klasse insgesamt, und die dadurch geförderten Partner- und Gruppenarbeiten entwickeln das eigenständige und eigenverantwortliche Arbeiten.

*Doch es geht um mehr als nur um bessere Lernleistungen. Das Konzept des Interkulturellen Lernens geht über die sprachliche Integration von MigrantInnen-Kindern hinaus: Es wendet sich an alle SchülerInnen mit dem Ziel, ihre Fähigkeit für ein gemeinsames Leben in einer multikulturell zusammengesetzten Gesellschaft zu entwickeln. Dies bedeutet, dass nicht bloß den zugewanderten SchülerInnen eine Anpassungsleistung abverlangt wird, sondern dass traditionelle gesellschaftliche Werte diskutiert werden müssen und besonders die Institution Schule sich in Hinblick auf Miteinanderleben und Voneinanderlernen ändern muß.<sup>7</sup>*

Die „Arbeitsmaterialien zum Interkulturellen Lernen im Team“ Band 2 wurden im vergangenen Schuljahr zusammengestellt. Darin wird ein Ergebnisbericht über die ersten fünf Jahre und eine Einführung in die Arbeit des Schulversuchs gegeben. Interessierte KollegenInnen finden speziell für **Deutsch, Betriebswirtschaft, Französisch und Englisch** Unterlagen, die das Arbeiten in mehrsprachigen Klassen erleichtern. Die Unterlagen sind auch auf Diskette erhältlich.

Bestellung in den Schulen des bfi gegen einen Druckkostenbeitrag von öS 134,- (inkl. Porto und Verpackung) bzw. öS 184,- samt Diskette.

Adresse: Margaretensstraße 65, 1050 Wien; Tel. 587 96 50.

### Anmerkungen

- 2 In weiter Folge B/K/S abgekürzt
- 3) I. Gogolin: Erziehungsziel Zweisprachigkeit, Hamburg 1988
- 4) Gero Fischer: Interkulturelles Lernen im Team, Endbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs. Im Auftrag des BMUK, Wien 1994
- 5) Dietmar Larcher: Fremde in der Nähe, Klagenfurt 1991
- 6) Vergl. Ingrid Gogolin: Erziehungsziel Zweisprachigkeit, Hamburg 1988
- 7) Vgl. dazu die Beobachtungen von Dietmar Larcher im ladinischen Sprachgebiet in Italien in: Dietmar Larcher, Fremde in der Nähe, Klagenfurt 1991, S. 206 – 215
- 8) Möglichkeiten Notwendigkeiten Perspektiven, Beispiele aus der interkulturellen Unterrichtsarbeit, herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Interkulturelles Lernen und der Servicestelle für Interkulturelles Lernen am PIB

## Was will Interkulturelle Philosophie?

Die Leitidee des Projekts, dass eine neue Orientierung der Philosophie mit Bezug auf kulturelle Bedingungen notwendig sei, läßt sich in wenigen Punkten umreißen.

- Es ist erstens die Beobachtung, dass ein Eurozentrismus in der Philosophie bisher eindeutig leitend gewesen ist. Das zeigt sich am deutlichsten in den Darstellungen der Philosophiegeschichte, aber auch in den Themen, den Begriffen und Schulen, wie sie in Lehrbüchern, in Studienplänen, bei Kongressen oder in Zeitschriften ihren Ausdruck finden. Diesbezüglich sind übrigens die Unterschiede in den verschiedenen Regionen der Erde nicht groß: überall herrscht unter akademischen PhilosophInnen die selbstverständliche Auffassung vor, dass Philosophie ein abendländisches Unternehmen sei. Und obwohl das so selbstverständlich ist, wundern sich wenige, warum dennoch meist ohne jede Einschränkung von „Philosophie“ und nicht von „okzidentaler“ Philosophie gesprochen wird.
- Der zweite Punkt ergibt sich daraus. Er besagt, dass Philosophie in mehreren kulturellen Traditionen entstanden ist und bis heute in entsprechend differenten Formen weiterentwickelt wurde. Daraus ergibt sich dann das Bedürfnis, diese „anderen Stimmen“ des Philosophierens zu Gehör zu bringen. Es werden dabei nicht nur die alten Texte aus China, Persien und Indien neu gelesen, es werden ganze Kulturregionen erst einmal in die Weltgeschichte des Philosophierens eingeführt. So entstehen Arbeiten über afrikanische und lateinamerikanische Philosophie, über die Philosophie der Azteken und Ägypter und so weiter. Dabei treten regelmäßig zwei Schwierigkeiten auf: einerseits ist nicht ganz leicht zu sagen, was „das Afrikanische“ an afrikanischer Philosophie, „das Lateinamerikanische“ im andern Fall ist – und natürlich zieht dieses Problem auch gleich die Frage nach sich, was „das Euro-

päische“ an der okzidentalen Philosophie ist. Die zweite Schwierigkeit ist damit verbunden: es ist die Frage, was denn eigentlich aus der kulturellen Produktion Afrikas, Lateinamerikas usw. zur „Philosophie“ zu rechnen ist und warum. Es ist die Frage nach dem Umfang und Inhalt des Begriffs, die hier unumgebar ist.

- Das Projekt interkultureller Philosophie fordert eine Öffnung gegenüber Denktraditionen, die zuvor aus unterschiedlichen Gründen ausgegrenzt worden sind. Aber die Öffnung kann nicht schrankenlos sein, weil ansonsten der Gegenstand nicht mehr erkennbar und beschreibbar wäre. Also werden Debatten darüber geführt, welche Traditionen aus welchen Gründen hierher gehören; aber auch darüber, auf welche Quellen sich ein Philosophieren stützen darf oder muß, das die kulturellen Differenzen ernstnimmt und doch mehr als ein nur exotisches oder ethnologisches Interesse am Denken der Andern hat. Beispielsweise wird man die Fixierung auf Texte als ausschließliche Quellen aufgeben müssen, wenn das Philosophieren von Kulturen in den Blick kommen soll, die wenig oder gar nicht Schriftkulturen waren. Was aber kommt dann in Frage? Jeder diesbezügliche Vorschlag – die Sprichwörter, die Sprachstrukturen, Rechtsformen, Architektur, Rituale usf. – bedarf einer Begründung und ich meine, diese kann letztlich nur darin liegen, dass in den entsprechenden Ausdrucksfeldern Denken ausgedrückt wird, das in methodischer Weise begründet wurde und das nicht nur als Antiquität interessiert, sondern zur Klärung auch von gegenwärtigen Fragen brauchbar ist.

### Das Konzept des „Polylogs“

Philosophie als Disziplin, gesehen nach Mustern der (europäischen oder europäisch orientierten) Philosophiegeschichte, wird oft ausschließlich als okzidentales Phänomen verstanden. Diese Einschätzung beschränkt sich keineswegs auf die ehemaligen Regionen der okzidentalen Kultur, sondern findet sich weltweit. In der gegenwärtigen Situation der Menschheit, in der die Kommunikation zwischen Völkern im Weltmaßstab nicht nur möglich, sondern notwendig wird, ist dies jedoch

als eine unbefragte Voraussetzung anachronistisch. Neue Wege gegenseitigen Verstehens und Überzeugens auf der Grundlage epistemischer Gleichrangigkeit sind zu entwickeln und zu praktizieren. Darauf beruht die Idee des *Polylogs*.

Nehmen wir an, es gebe in einer Sachfrage der Philosophie die relevanten und miteinander nicht vereinbaren Positionen A, B, C und D. Es könnte sich beispielsweise um solche Fragen wie die Begründbarkeit von Menschenrechten, die Gültigkeit von Normen, die Argumentierbarkeit ontologischer Voraussetzungen usw. handeln. Derartig differente Positionen können intra- wie interkulturell feststellbar sein. Zwischen Vertretern solcher differenter Positionen werden Prozesse in Gang kommen, die zum Ziel haben, eine der bisherigen oder auch eine neu zu entwickelnde Position zur allgemeinen Anerkennung zu bringen. Derartige Prozesse können als einseitige oder gegenseitige Beeinflussung gedacht werden. Von gegenseitiger Beeinflussung, die zu dem angegebenen Ziel führen kann, sprechen wir dann, wenn beide oder alle Seiten aktiv an der Herausbildung des Neuen beteiligt sind; bei einseitigen Beeinflussungen ist dies nicht der Fall. Unter dieser Annahme sehen wir, dass Beeinflussungsprozesse von dreierlei Art sein können, die mit den Wörtern „manipulieren“, „überreden“ und „überzeugen“ zu bezeichnen sind, wovon nur der letzte Ausdruck ein derartiges Verfahren der Änderung von Urteilen meint, in dem alle am Verfahren beteiligten Seiten bereit sind, ihre bisherigen Urteile in einer solchen Weise zu ändern, dass der ganze Prozeß als „philosophisch“ bezeichnet zu werden verdient. Die beiden erstgenannten sind einseitig, ihr Ergebnis ist nicht durch Denkleistungen der Adressaten eines Arguments mitbestimmt. Wir können unter diesen Annahmen schematisch folgende Modelle unterscheiden:

(a) *Einseitig zentraler Einfluß:*

Unter der Annahme, dass die Tradition „A“ allen von ihr differierenden endgültig oder eindeutig überlegen ist, wird deren Verhältnis zu diesen anderen so gedacht, dass Beeinflussungen mit dem Ziel der Angleichung an A in Richtung auf B, C und D ausgehen, dass von diesen jedoch keinerlei relevante Rückwirkungen auf A erfolgen.

In diesem denkmöglichen Fall gibt es keine Dialoge und natürlich auch keinen Polylog zwischen A, B, C und D. Jede Tradition außer A wird als barbarisch eingestuft, muß verändert, letztlich beseitigt und überwunden werden. Ziel ist also die Ausweitung der Tradition A und das Verschwinden von B, C und D. Im kulturtheoretischen Diskurs kann dies mit Ausdrücken wie „Zivilisierung“, „Verwestlichung“, „Kulturimperialismus“, auch „Eurozentrismus“ oder „Akkulturation“ bezeichnet werden. B, C und D können einander ignorieren.

(b) *Gegenseitiger teilweiser Einfluß: die Stufe der Dialoge*

In der Realität kommt es beim Aufeinandertreffen von A, B, C und D auch dann zu Dialogen und gegenseitigen Beeinflussungen, wenn sie aufgrund von traditioneller Selbsteinschätzung theoretisch wegen der selbstverständlichen Überlegenheit der eigenen Tradition gar nicht notwendig oder, weil eine unüberschreitbare Verstehensgrenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden gedacht wird, strenggenommen nicht möglich sind.

Solche Verfahren können wir als Prozesse einer selektiven Akkulturation verstehen. Für A sind einige andere Traditionen auf dieser Stufe nicht mehr barbarisch, sondern „exotisch“, und dasselbe gilt für B, C und D, jedoch nicht vollständig. Komparative Philosophie ist hier zunehmend etabliert.

(c) *Gegenseitig vollständiger Einfluß: die Stufe des Polylogs*

Für jede Tradition ist jede andere „exotisch“ in dem Sinn, dass jede für jede andere fremd ist und keine von ihnen außer Frage steht: darin liegt die konsequente Form des Polylogs und einer interkulturellen Philosophie.

In der menschlichen Wirklichkeit existiert diese Form gegenseitiger Beeinflussung unter Voraussetzung tatsächlicher Gleichrangigkeit und unter Infragestellung aller Grundbegriffe, lediglich als programmatische oder regulative Idee; dasselbe trifft allerdings ebenso für die erstgenannte Vorstellung eines einseitig zentralen Einflusses zu. Wenn also die Wirklichkeit sich stets als eine mehr oder weniger vielseitige Form der zweiten Stufe beschreiben läßt, so ist doch zu fragen, nach welchem der beiden Extreme hin eine Orientierung begründet werden kann. Das heißt: es ist nach der Argumentierbarkeit des Modells eines nur

einseitigen Einflusses bzw. desjenigen eines Polylogs zu fragen. In theoretischer Hinsicht scheint mir diese Frage unschwer zu beantworten: solange die Möglichkeit relevanter, jedoch divergierender Traditionen hinsichtlich philosophischer Sachfragen besteht, ist das erste Modell einer bloß einseitigen Beeinflussung nicht zu rechtfertigen, das Modell des Polylogs jedoch sehr wohl.

### Ziele einer interkulturell orientierten Philosophie

Die Leitfrage interkulturell orientierten Philosophierens wird sein, welche tradierten Ideen und Denkformen für eine künftige globale Kultur fruchtbar gemacht werden können. Diese Frage erfordert zumindest zweierlei:

- Erstens die Offenheit, wie wir sie im Fall von Sprach-Wörterbüchern praktizieren, dass nämlich nicht die Voraussetzung leitend ist, eine der darin dokumentierten Sprachen sei in einem exzellenten Grad imstande, die Welt zu beschreiben, die andere hingegen inferior. In einem – fiktiven – Wörterbuch der Kulturen dürfte eine solche Vorstellung ebensowenig leitend sein wie in einem gewöhnlichen Wörterbuch. Ein solches „Wörterbuch“ für die Philosophie zu beginnen, kann nur in einem polylogischen Verfahren geschehen.
- Zweitens ist die Orientierung an Sachfragen und Methoden für den Wert dieses Unternehmens ausschlaggebend.

Dafür kann eine Minimalregel (negativ) formuliert werden: *halte keine philosophische These für gut begründet, an deren Zustandekommen nur Menschen einer einzigen kulturellen Tradition beteiligt waren.*

Diese Regel kann auch in einer positiven Weise formuliert werden: *Suche wo immer möglich nach transkulturellen Überlappungen von philosophischen Begriffen, da es wahrscheinlich ist, dass gut begründete Thesen in mehr als nur einer kulturellen Tradition entwickelt worden sind.*

Ob Philosophen in einer aktiven und gegenseitig fruchtbaren Begegnung der Kulturen etwas beizutragen haben, ist eine Frage. Eine andere Frage ist es, ob Philosophie überhaupt möglich ist, wenn sie die Tatsache ignoriert, dass jedes Denken und

jeder Ausdruck des Denkens nur mit den Mitteln eines kulturell in bestimmter Weise geprägten Systems stattfinden kann. Es ist eine für jeden Argumentierenden ärgerliche Tatsache, dass es nicht *eine* und nicht eine endgültig angemessene Sprache, Kulturtradition und Denkform des Philosophierens gibt, sondern viele, und dass jede davon kultürlisch ist, keine darunter natürlich. Interkulturell orientiertes Philosophieren will diesen Sachverhalt bewußt machen, um daraus für beides Gewinn zu ziehen: für die Philosophie, indem zentristische Vorurteile kritisiert und neue Gesichtspunkte eingebracht werden; für den Umgang mit kulturellen Differenzen, indem gegenseitige Verständigung auf grundlegender Ebene angestrebt wird.

### Beispiele

Ich will an zwei Beispielen verdeutlichen, welche Probleme hier auftreten und andeuten, wie sie behandelt werden könnten. Das erste Beispiel betrifft sowohl die Erkenntnistheorie als auch die Ontologie und die Begriffsbildung, das zweite die Begründung von allgemeinen Normen.

### Wiredu Postulat einer „konzeptuellen Entkolonisierung“

Kwasi Wiredu ist einer derjenigen Philosophen aus dem modernen Afrika, der das „Dilemma der Kulturalität“ nicht nur erfahren, sondern auch analysiert hat. Er spricht von der Notwendigkeit einer „begrifflichen Entkolonisierung“, die darin gegeben sei, dass selbst so zentrale Begriffe wie „Truth, Knowledge, Reality, Self, Person, Space, Time, Life, Matter, Subjectivity“ und zahlreiche andere für ihn, dessen Primärsprache das westafrikanische Akan ist, oft und in systematisch wichtigen Zusammenhängen Konnotationen haben, welche bestimmte Thesen der europäischen philosophischen Tradition unformulierbar oder zumindest höchst unplausibel erscheinen lassen. Sein Vorschlag für die zentralen Termini der Philosophie lautet nun:

*Try to think them through in your own African language and, on the basis of the results, review the intelligibility of the associated problems or the plausibility of the apparent solutions that have tempted you when you have pondered them in some metropolitan language.*  
(Wiredu 1997, S. 12)

Wiredus Vorschlag ist ernstzunehmen, doch führt er weit. Konsequenterweise dürfte das Verfahren nicht auf solche Sprachen begrenzt werden, deren Sprecher einem Kolonisierungsprozeß unterworfen waren, sondern müßte bei jeder Sprache durchgeführt werden – und bestünde dann wohl in einer „Enthistorisierung“ der philosophischen Terminologie. Zudem bliebe weiterhin das Problem, die so gewonnenen Einsichten wieder zu übersetzen, es sei denn, man zöge sich eben auf so etwas wie eine „ethnische“ Philosophie zurück und ließe die jeweils anderen außerhalb des Diskurses. Sehen wir uns jedoch noch ein Beispiel an, das Wiredus Vorschlag deutlich macht. Er beruft sich auf Alexis Kagamé

*who pointed out that throughout the Bantu zone a remark like 'I think, therefore I am' would be unintelligible for „the verb 'to be' is always followed by an attribute or an adjunct of place: I am good, big etc., I am in such and such a place, etc. Thus the utterance '... therefore, I am' would prompt the question 'You are ... what ... where?'" (ibd., S. 16)*

Dies ist nach Wiredu in der Akan-Sprache auch der Fall: der Begriff der Existenz ist in dieser Sprache

*intrinsically spatial, in fact, locative; to exist is to be there, at some place. 'Wo ho' is the Akan rendition of 'exist'. Without the 'ho', which means 'there', in other words, 'some place', all meaning is lost. 'Wo', standing alone, does not in any way correspond to the existential sense of the verb 'to be', which has no place in Akan syntax or semantics. (ibd.)*

Wenn man nun damit die cartesische Formulierung „cogito ergo sum“ vergleicht, so zeigt sich schnell, dass das Akan eine wesentliche Intention dieser Formel unerwartbar macht. Descartes meinte alles Bezweifelbare, auch räumliche Existenzen bezweifeln, und dabei doch Gewißheit hinsichtlich seiner eigenen Existenz haben zu können. Das Ich des „cogito“ existiert nach seiner Überzeugung jedenfalls, auch als nichträumliche, immaterielle Entität, und die Sprache läßt dies auch ausdrücken. Damit ist allerdings noch nichts weiter festgestellt als eine Verschiedenheit (Wiredu: „incongruity“) des Akan vom Lateinischen oder auch anderen europäischen Sprachen. Eine derartige Verschiedenheit ist aber nicht nebensächlich für die Möglichkeit des Philosophierens:

*There is, of course, nothing sacrosanct about the linguistic categories of Akan thought. But, given the prima facie incoherence of the Cartesian suggestion within the Akan conceptual framework, an Akan thinker who scrutinizes the matter in his or her own language must feel the need for infinitely more proof of intelligibility than if s/he contemplated it in English or some cognate language. (ibd., S. 17)*

Für jemanden, dessen Muttersprache Akan ist, wäre es natürlich dennoch möglich, von der Gültigkeit des cartesischen Arguments überzeugt zu werden – und dies, meint Wiredu, wäre keineswegs ein Aufgeben des Programms einer „conceptual decolonization“, das ja nicht darauf abzielt, fremdes Gedankengut als solches abzuweisen. Allerdings gesteht er, dass Descartes' Argument ihn selbst nicht überzeugt. Das Entscheidende hier ist, dass eine sprachlich bedingte starke Unplausibilität bewußt wird, für oder gegen die dann argumentiert werden muß. Wie auch immer das Ergebnis einer solchen Argumentation aussieht, eines will Wiredu festhalten:

*the implications of the Akan conception of existence for many notable doctrines of Western metaphysics and theology require the most rigorous examination. (ibd.)*

Ich sehe nur eine Möglichkeit, Wiredu in diesem Punkt zu widersprechen – eine allerdings höchst zweifelhafte Möglichkeit: indem man nämlich behaupten würde, das Akan – und andere Sprachen – sei eben strukturell ungeeignet für philosophisches Denken. Die These wäre dann etwa: es gibt einige Sprachen (vielleicht auch nur eine einzige), die geeignet sind, philosophische Begriffe und Thesen angemessen auszudrücken. Andere Sprachen seien dies nicht oder doch so lange nicht, bis sie vielleicht entsprechend angepaßt wären.

Die These klingt nicht nur seltsam – und ich erlaube mir hier, Heideggers einschlägige Formulierungen der These nicht zu zitieren – sie setzt schlicht zuviel voraus: nähme jemand sie ernst, so könnte sie nur begründet werden von jemand, der/die selbst in allen Sprachen gleichermaßen kompetent und philosophierend erfahren wäre (was natürlich eine unsinnige Vorstellung ist) oder wenn zumindest gewährleistet wäre, dass eine durchgehende und stets gegenseitige Kritik aller (und nicht nur einiger europäischer) Sprachen in bezug auf die darin naheliegenden

philosophisch einschlägigen Plausibilitäten bereits geleistet ist. Dann allerdings wäre Wiredu's Programm der „conceptual decolonization“ bereits durchgeführt. Dem ist nicht so, sodass wir uns seinen Vorschlag noch einmal ansehen können.

Viele Lehrsätze der abendländischen Metaphysik und Theologie, so lasen wir, fordern eine strenge Überprüfung heraus, wenn man von den Implikationen des Akan-Begriffs der Existenz ausgeht. Er führt Untersuchungen über die Erklärung der Existenz des Universums als Beispiel für eine Fragestellung an, die „a high regard among many Western metaphysicians“ genießen.

*However, a simple argument, inspired by the locative conception of existence embedded in the Akan language, would seem, quite radically, to subvert any such project: To have a location is to be in the universe. Therefore, if to exist means to be at some location, then to think of the existence of the universe is to dabble in sheer babble. (ibd.)*

Es klingt schlicht unsinnig in Akan, vom Universum auszusagen, dass es existiert und ebensowenig, dass es nicht existieren könnte. Dann macht es aber auch keinen Sinn, davon zu sprechen, das Universum sei so oder so zur Existenz gekommen, etwa eine „creatio ex nihilo“ anzunehmen. Eine derartige Vorstellung müßte vom Akan her fremd sein. Was Wiredu hier formuliert, ist ein Kriterium für die Unterscheidung sinnvoller von sinnlosen Aussagen, das seinerseits natürlich noch einmal zur Diskussion steht.

Was können Philosophen also von einer Entkolonialisierung philosophischer Begriffe erwarten, wie sie Wiredu vorschlägt?

*My own hope is that if this program is well enough and soon enough implemented, it will no longer be necessary to talk of the Akan of Yoruba or Luo concept of this or that, but simply of the concept of whatever is in question with a view to advancing philosophical suggestions that can be immediately evaluated on independent grounds.*

*Nor, is the process of decolonization without interest to non-African thinkers, for any enlargement of conceptual options is an instrumentality for the enlargement of the human mind everywhere. (ibd., S. 21)*

Es ist die Hoffnung eines Universalisten in der Philosophie, die hier zum Ausdruck kommt, keines Ethnophilosophen. Aber es ist zugleich eine Kritik am voreiligen Universalismus. Ent-

scheidend für die Debatte innerhalb der akademischen Philosophie dürfte auf Dauer aber doch die Frage sein, ob in solchen interkulturell orientierten Diskursen, wie Wiredu's Programm einen darstellt, ein „enlargement of conceptual options“ oder nicht doch nur eine exotistische Abschweifung geschieht. Mit anderen Worten gefragt: haben wir diese Argumente gegen Descartes, gegen die Sinnhaftigkeit metaphysischer Aussagen über die Existenz des Universums etc. nicht schon in Europa selbst gehört und gelesen? Brauchen wir tatsächlich die Kritik, die der Akan-Denker aus seinem sprachlich-kulturellen Hintergrund schöpft?

Ich habe Wiredu's Vorschlag hier nur als Beispiel für eine Analyse des Dilemmas der Kulturbedingtheit im Philosophieren und für einen Lösungsvorschlag angeführt. Die Frage stellt sich allgemeiner: brauchen okzidentale PhilosophInnen, etwa wenn sie sich Gedanken über ein globales Ethos oder über die Begründbarkeit von Menschenrechten machen, von der Sache her eine gegenseitig kritische Auseinandersetzung mit afrikanischem, chinesischem, indischem, lateinamerikanischem Denken wirklich? Es ist nicht unmöglich, dass alle Einwände und Überlegungen, die da kommen mögen, in der eigenen Tradition schon einmal gemacht, alle Differenzierungen schon einmal vorgeschlagen worden sind.

Es ist nicht unmöglich. Aber der Blick in die eigene Denkgeschichte wird uns nicht lehren, ob es wirklich so ist. Wenn es *nicht* so ist, so entgeht uns als Philosophierenden etwas – der Sache nach. Wenn uns jedoch nichts inhaltlich wirklich Anderes begegnet, so hätte durch ernsthafte Auseinandersetzung unsere Tradition einen wichtigen Test bestanden. In jedem der beiden Fälle ist ein Gewinn, kein Verlust durch eine wirkliche Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Denktraditionen zu erwarten.

### Der Fall des Julián Tzul

Verdeutlichen wir uns an einem Problem der praktischen Philosophie, vor welcher Art von Fragen wir in einer interkulturell orientierten Philosophie stehen, so kann dies anhand des „Falles von Julián Tzul“ geschehen, den R. A. Herra in folgender Weise beschrieben hat:

Ein besonderes Beispiel für die Art, wie die okzidentale Lebensform mit anderen Kulturen umgeht, ist das Verbrechen des Julián TZUL, jenes guatematekischen Indio, den die europäisierte Justiz der ladinos wegen einer Gewalttat zu einer Gefängnisstrafe verurteilte, wobei sie nicht imstande war, dieses in den eigenen kulturellen Kontext einzuordnen. Seit der spanischen Conquista hat man den Guatemateken Gesetze und Rechtsformen aufgezwungen, die der Weltanschauung der einheimischen Indiobevölkerung, die außerdem die Mehrheit darstellt, im allgemeinen fremd sind. Der Indio Julián TZUL wurde zum Opfer dieser Gesetze. In einer Schreckenstat, zu der ihn seine Weltanschauung gebrachte hatte, tötete er einen brujo, den er dabei überaschte, wie er Verwünschungen aussieß, ihm und seinen Kindern den Tod auf dieselbe Weise wünschte, wie er schon zuvor seine Frau getötet hatte. Der zuständige Gerichtshof entschied nicht auf Notwehr (was ein europäischer, durch das Strafrecht globalisierter Rechtsbegriff ist) im Fall des magischen Terrors dieses Indio, als er den mächtigen Feind überraschte, wie dieser die Dämonen anrief und ihm Böses wünschte. Die Verzweiflung dieses Moments macht die mörderische Handlung Julián TZULS leichter. Dieses Urteil belegt die Unmöglichkeit, dass im (monokulturellen) Staatsrecht vom Typ des spanischen Rechts solchen Personen „Gerechtigkeit widerfahren“ könnte, die im kulturellen Klima der Quiche leben und eine Wertskala haben, die zur vorkolonialen Epoche gehört. (Herra 1988, S. 15)

Aus dieser Beschreibung Herras ergeben sich Fragen von zweierlei Art:

erstens danach, welche strukturell ähnliche Fälle in unserer Gesellschaft – unseren Gesellschaften – vorkommen und wie sie behandelt werden (z.B. beim Verbot der Bluttransfusion durch Mitglieder bestimmter Glaubensrichtungen);

zweitens danach, welche Möglichkeiten in der Philosophie gegeben sind, um zu einer Klärung solcher Fälle beizutragen.

Die erstgenannten Fragen sind empirisch: Fragen der Sozialwissenschaft und der Rechts- oder Gesetzespraxis. Die zweite Art von Fragen ist methodologischer und ethischer Natur.

Es ist notwendig, hinsichtlich der ersten Art von Fragen möglichst genau informiert zu sein, aber dies ist nicht ausreichend zur Beantwortung von Fragen der zweiten Art. Immerhin sind Überlegungen von Sozial- und Politikwissenschaftlern diesbe-

züglich sehr hilfreich. Ich möchte der empirischen Seite des Falles hier nicht weiter nachgehen, weil ich glaube, dass beinahe unendlich viele strukturell ähnliche Fälle gefunden werden können. Wenn Philosophieren, interkulturell orientiertes Philosophieren zumal, überhaupt von irgendeinem Wert ist, so läßt es diese Empirie weder links liegen, noch auch beschränkt es sich auf ein bloßes Wahrnehmen und Verstehen von Differenzen.

Zur Problematik der zweitgenannten Fragen sei darum das Argument Herras bei seiner Darstellung des Falles des Julián Tzul etwas schematischer verdeutlicht; dessen wesentliche Merkmale seien:

- 1) Es existiere ein einheitliches („monokulturelles“) Rechtssystem.
- 2) Es gebe bei den Angehörigen einer Gesellschaft rechtlich relevante Vorstellungen/Weltanschauungen, die bis zur Gegensätzlichkeit differieren, d.h. es könne für ein Rechtssubjekt ein bestimmtes Verhalten moralisch–rechtlich nicht nur erlaubt, sondern geboten sein, das für andere Rechtssubjekte verboten ist.
- 3) Unter diesen Bedingungen sei es unmöglich, dass allen Rechtssubjekten „Gerechtigkeit widerfahren“ kann.

Es ergeben sich daraus zwangsläufig Fragen, von denen mir die wichtigsten folgende zu sein scheinen:

ad 1) Gibt es eine Alternative dazu, dass eine moderne Gesellschaft ein einheitliches Rechtssystem hat? Was wäre ein nicht-monokulturelles Rechtssystem (im Straf- und Zivilrecht)? Es ist keine Frage, dass traditionale Gesellschaften Rechtssysteme kennen, bei denen keine Gleichheit aller Rechtssubjekte vor dem Gesetz gilt. Daraus ist jedoch kein Argument für Rechtsordnungen moderner Gesellschaften zu gewinnen.

Es scheint, dass unter bestimmten Bedingungen der Fall des Julián Tzul anders behandelt werden könnte. Allerdings sind dies Bedingungen von tendenziell oder real ghettoisierender Art. Aus Kanada wird folgendes Beispiel berichtet (Lichem 1996): Ein Angehöriger einer indigenen Minderheit steht wegen Gattenmordes vor Gericht. Der Richter fordert den Stammesrat des Angeklagten auf, ein Urteil zu fällen, dem er, wenn er es akzep-

tiert, formale Gesetzeskraft verleihen werde. Der Rat verurteilt den Angeklagten, alten Traditionen folgend, zu dreijähriger Verbannung auf einer unbewohnten Insel. Überlebt er die Verbannung, so wird er danach wieder in die Gemeinschaft aufgenommen. Weder die Strafart noch die vorgesehene Rehabilitierung kommen in dieser Weise im kanadischen Strafrecht vor. Doch handelt es sich bei der Gemeinschaft, aus der der Angeklagte stammt, um eine geschlossene, von der übrigen Gesellschaft weitgehend isolierte Gruppe. Der Richter akzeptiert das vorgeschlagene Urteil, es gewinnt trotz des Widerstands eines großen Teils der Öffentlichkeit Rechtskraft.

ad 2) Kann in einem einheitlichen Rechtssystem eine Handlung/ein Verhalten zugleich geboten oder erlaubt *und* verboten sein? Welche Rolle spielen weltanschauliche Überzeugungen für die rechtliche Beurteilung des Handelns anderer Menschen? Welche Auffassungen dazu sind von Rechtsphilosophen unterschiedlicher Kulturen entwickelt worden und wie werden sie begründet?

ad 3) Gibt es einen kulturunabhängigen Begriff von Gerechtigkeit? Welcher Begriff von Gerechtigkeit ist einer plurikulturellen Gesellschaft eher angemessen als andere Begriffe? Gibt es insbesondere so etwas wie ein Menschenrecht auf die Beurteilung der Handlungen eines Menschen gemäß seinen eigenen (weltanschaulichen) Überzeugungen? Wo liegen mögliche Grenzen von Toleranz in derartigen Fällen, und wie sind sie zu begründen?

Die beiden Beispiele können hier nicht weiter entwickelt werden und decken auch nicht die Thematik insgesamt ab, um die es in den Diskussionen über interkulturelle Philosophie geht. Mehrere wissenschaftliche Gesellschaften haben seit etwas mehr als einem halben Jahrzehnt Aktivitäten in Richtung auf eine Neuorientierung des Philosophierens zur „Interkulturalität“ entfaltet. Ich beschränke mich hier auf die beiden im deutschen Sprachraum tätigen. Die „Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie (GIP) e. V.“ mit dem Sitz in Köln wurde von dem Kreis um Ram Adhar Mall 1992 begründet. Die Tätigkeit der GIP besteht bislang vor allem in der Organisation von Kongressen und

der Herausgabe einer Buchreihe. 1993 erschien der erste Band von mittlerweile neun Bänden der „Studien zur Interkulturellen Philosophie“ bei Rodopi in Amsterdam. In Wien gibt es seit 1994 die „Wiener Gesellschaft für interkulturelle Philosophie (WiGiP)“, die neben lokalen Aktivitäten (verschiedene experimentelle Arbeitskreise und Projekte) neuerdings eine Halbjahreszeitschrift herausbringt: „polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren“ (1. Jahrgang 1998). Informationen zu beiden Gesellschaften bieten folgende Webseiten im Internet:

GIP: <http://members.aol.com/GIPev/welcome.html>

WiGiP: <http://www.univie.ac.at/WIGIP>

## Literatur:

- Fornet-Betancourt, Raúl (1997) Lateinamerikanische Philosophie zwischen Inkulturation und Interkulturalität. Frankfurt: Verl. für Interkulturelle Kommunikation
- Hengelbrock, Jürgen und Gerd-Rüdiger Hoffmann (1993). Philosophie. Beiträge zur Unterrichtspraxis, Heft 29: Afrika. Berlin: Cornelsen
- Herra, Rafael Angel. (1988). *Kritik der Globalphilosophie*. In: Wimmer Franz Martin (Hg.): Vier Fragen zur Philosophie in Afrika, Asien und Lateinamerika. Wien: Passagen Verlag. S. 13-34.
- Holenstein, Elmar (1998). Kulturphilosophische Perspektiven. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hountondji, Paulin (1993) Afrikanische Philosophie. Mythos und Realität. Berlin: Dietz
- Kimmerle, Heinz (1991) Philosophie in Afrika – afrikanische Philosophie. Annäherungen an einen interkulturellen Philosophiebegriff. Frankfurt/M.: Campus
- Lichem, Walter (1996). *Leben in Anderheit*. Vortrag beim Symposium „Toleranz oder Dialog“, Institut für Wissenschaft und Kunst, Wien (wird veröffentlicht)
- Mall, Ram Adhar (1995). Philosophie im Vergleich der Kulturen. Interkulturelle Philosophie – eine neue Orientierung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Moritz, Ralf, Hiltrud Rüstau und Gerd-Rüdiger Hoffmann (Hg.). (1988). *Wie und warum entstand Philosophie in verschiedenen Regionen der Erde?* Berlin: Akademie-Verlag.
- Nagl-Docekal, Herta und Franz M. Wimmer (Hg.) (1992). Postkoloniales Philosophieren: Afrika. Wien: Oldenbourg
- Panikkar, Raimundo. (1998) *Religion, Philosophie und Kultur*. In: polylog.

- Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren, Jg.1, H.1, S. 13-37.
- Paul, Gregor. (1984) *Asien und Europa – Philosophien im Vergleich*. Frankfurt/M.: Diesterweg
- . (1998) *Logik, Verstehen und Kulturen*. In: Schneider, Notker, R.A. Mall und Dieter Lohmar (Hg.): *Einheit und Vielfalt. Das Verstehen der Kulturen*. Amsterdam: Rodopi, S. 111-132
- Plott, John C. (1977ff). *Global History of Philosophy*. Bd. 1-5. Delhi: Motilal Banarsidass.
- Wimmer, Franz Martin. (1988) (Hg.) *Vier Fragen zur Philosophie in Afrika, Asien und Lateinamerika*. Wien: Passagen
- . (1990). *Interkulturelle Philosophie. Theorie und Geschichte*. Wien: Passagen.
- . (1997). *Vorlesungen zu Theorie und Methode der Philosophie im Vergleich der Kulturen*. Bremen: Universität (Studiengang Philosophie)
- . (1998). *Thesen, Bedingungen und Aufgaben interkulturell orientierter Philosophie* In: polylog. *Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*, Jg.1, H.1, S. 5-12.
- Wiredu, Kwasi. (1997). *The Need for conceptual Decolonization in African Philosophy*. In Heinz Kimmerle und Franz M. Wimmer (Hg.): *Philosophy and Democracy in Intercultural Perspective*. Amsterdam: Rodopi, S. 11-22.

## BUCHBESPRECHUNGEN

Baur S./v. Guggenberg I./Larcher D.

### **Zwischen Herkunft und Zukunft**

*Südtirol im Spannungsfeld zwischen ethnischer und postnationaler Gesellschaftsstruktur. Ein Forschungsbericht.*

Verlag Alpha&Beta, Meran, 1998.

Dieses Forschungsprojekt wurde im Rahmen der Millenniumsprojekte („1000 Jahre Österreich“) des österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft und Kunst von Prof. Dietmar Larcher, Vorstand des Institutes für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Klagenfurt sowie von zwei MitarbeiterInnen aus Südtirol – Dr. Irma von Guggenberg und Dr. Siegfried Baur – in den Jahren 1994 bis 1997 durchgeführt.

Den Untersuchungsgegenstand dieses Forschungsvorhabens bildete Südtirol im Spannungsfeld von ethnischer und postnationaler Identität, so wie es sich am Ende dieses Jahrhunderts, nach 25 Jahren Autonomie und Paketimplementierung, dem kritischen Blick der Sozialwissenschaft darstellt.

Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung (Interviews mit verantwortlichen PolitikerInnen aller Parteien, Interviews mit Personen ohne politische Verantwortung, Medienanalyse) wurde den Fragen nachgegangen, ob sich die ethnische Auseinandersetzung zuspitzt oder ob eine gemeinsame, von allen Sprachgruppen getragene Sachpolitik Fuß faßt.

Untersucht wurde, wie bestimmte ökonomisch, sprachpolitisch, bildungspolitisch aktuelle Probleme sprachlich dargestellt und politisch interpretiert werden. Es handelt sich dabei um sensible Bereiche, welche die öffentliche, aber auch die private Diskussion des Landes in den Jahren seit 1994 bestimmt haben und teilweise noch bestimmen:

- Rettung der Stahlwerke in Bozen
- Regelung der Toponomastik
- Einführung des Immersionsunterrichtes

- Errichtung der Universität Bozen
- Schaffung der Europaregion Tirol

Jeder dieser Bereiche ist ein potentieller Konfliktbereich und stellt die Spitze eines Eisbergs dar. Mit anderen Worten: Er bildet die sichtbare Oberfläche eines nur durch gründliche geschichtlich-gesellschaftliche, ökonomische und politische Analyse erfassbaren Problemkomplexes, in dem sich die Erinnerungen an unaufgearbeitete historische Ereignisse bündeln. Jedes dieser Problem-bündel verlockt dazu, Lösungsvorschläge eher in der ethnischen Herkunft als in einer anzusteuern Zukunft zu suchen.

Bei der Auswertung richtete sich die Aufmerksamkeit nicht nur auf die ethnischen Polarisierungen und Zuspitzungen des Diskurses, sondern genauso auf die Risse und Brüche in der ethnisch orientierten Argumentation bzw. auf Ansätze einer post-nationalen Orientierung, auf Tendenzen zu Problemlösungen zum gemeinsamen Vorteil aller Sprachgruppen.

Elisabeth Jaksche

### **Pädagogische Reflexe auf die multikulturelle Gesellschaft in Österreich.**

*StudienVerlag, Innsbruck/Wien 1998.*

Die Untersuchung erstreckt sich auf Themen, die in Österreich schon seit Jahren bei Politikern eher gereizte Reaktionen hervorgerufen: Österreich als Einwanderungsland, die Folgen der Migration, ethnische Minderheiten und ihr Beitrag zur multikulturellen Gesellschaft. Eine fundierte Auseinandersetzung mit den pädagogischen Dimensionen dieser gesellschaftlichen Entwicklung fehlte bislang. Das Buch, basierend auf der Dissertation der Autorin an der Universität Klagenfurt, füllt diese Lücke und versteht sich als ein analytischer und systematischer Blick auf die bildungspolitischen und zeitgeschichtlichen Hintergründe der österreichischen Diskussion zur interkulturellen Pädagogik.

Als wissenschaftliche Kritik vermeidet die Abhandlung wohlgefällige Selbstbespiegelung. Auch die schulischen Maßnahmen, die als Folge von bildungspolitischen Entscheidungen und Ver-

ordnungen umgesetzt wurden, werden einer genauen Betrachtung unterzogen. Die Autorin bleibt aber bei der Kritik am System österreichischer Schul- und Curriculumreform nicht stehen; sie zeigt auch Möglichkeiten auf, wie die Reform den pädagogischen Ansprüchen – eben nicht nur als „Reflex“ sondern als reflektiertes Konzept – besser gerecht werden könnte. Eine Inhaltsanalyse von Zeitschriftenaufsätzen kommt zu dem Ergebnis, dass der österreichische Reformweg durch eine oberflächliche Pädagogisierung gesellschaftlicher Entwicklungen gekennzeichnet ist. Nach Ansicht der Autorin nehmen hier die österreichischen Publikationen im Vergleich zur übrigen deutschsprachigen Fachliteratur eine Sonderstellung ein: Spätes Einsetzen und frühes Abklingen der Diskussion, fehlender Theoriebezug und das Ausklammern internationaler Diskussionsstränge sind die besonderen Merkmale der heimischen Diskussionsunlust über die Konsequenzen multikultureller Vergesellschaftung. Ungebrochen erscheint die monokulturelle Ausrichtung des Schulwesens; sie hat sich in Form äußerer Differenzierung und innerer Homogenisierung verfestigt. Da das Buch als massive Anregung gewertet werden kann, die abgeklungene Debatte über das interkulturelle Lernen wieder aufzunehmen, darf die Hoffnung auf das Einsetzen eines bildungspolitischen Dialogs nicht aufgegeben werden. Das Schulwesen hat die Chance, zwischen den Kulturen zu vermitteln und sich auf die Verteidigung der Gleichwertigkeit von Sprachen zu konzentrieren. Österreich hat diesbezüglich in neuen Europa einen großen Nachholbedarf!

*(Peter Gstettner)*

Christoph Butterwegge/Rudolf Hickel/Ralf Ptak

### **Sozialstaat und neoliberale Hegemonie.**

*Vom Standortnationalismus zur Auflösung der Demokratie.*

*Mit einem Beitrag „Marktradikalismus, Standortnationalismus und Wohlstandschauvinismus – die Sinnkrise des Sozialen als Nährboden der extremen Rechten.“ Elefant Press, Berlin 1998.*

Was als „Umbau“ des Sozialstaates begann, hat Anfang der 90er Jahre zu einem grundlegenden Kurswechsel in der Sozialpolitik geführt. Unter dem Vorwand der notwendigen Globalisierung und der nationalen Standortpolitik werden die Fundamente des Sozialstaates zur Disposition gestellt. Längst geht es nicht mehr darum, seine Defizite – etwa die Ausrichtung am traditionellen Modell der Erwerbsarbeit, die strukturelle Benachteiligung von Frauen oder die zunehmenden Einkommensunterschiede – wirksam zu reformieren, im Gegenteil: Die Arbeitslosigkeit als zentrale Ursache der finanziellen Erosion des Sozialstaates wird durch die neoliberale Angebotspolitik verstärkt und gleichermaßen zur staatlich gelenkten Disziplinierung und Ausplünderung von Erwerbstätigen wie Erwerbslosen benutzt.

Mit dem materiellen Abbau des Sozialstaats ist eine ideologische Neuvermessung des Sozialen verbunden. Autoritäre Traditionslinien deutscher Sozialpolitik werden im selben Maße wiederbelebt, wie die Diffamierung des Gleichheitspostulats Einzug in den Sozialdiskurs hält. Gerechtigkeit wird vom Markt vermittelt, Ungleichheit ist der Motor gesellschaftlicher Entwicklungsdynamik, lautet die Botschaft der neoliberalen Stichwortgeber. Ökonomische Entscheidungen werden zum unumgänglichen, fast naturgesetzlichen Sachzwang stilisiert, der keiner politischen Legitimation bedürfe. Diese Entwicklung fördert Politikverdrossenheit und bereitet den Boden für Angriffe auf die Massendemokratie. Davon profitiert nicht zuletzt die extreme Rechte.

Joe Berghold

### **Italien-Austria: Von der Erbfeindschaft zur europäischen Öffnung.**

*Eichbauer Verlag, Wien 1997.*

Die einstige „Erbfeindschaft“ zwischen Österreich und Italien berührte einen offenen Nerv Europas; einige der wichtigsten Gegensätze, die die Geschichte des Kontinents geprägt haben, schlugen sich in ihr gebündelt nieder. Diese frühere Feindschaft hat sich im Lauf weniger Generationen zu einem normalen Nachbarschaftsverhältnis mit verbreiteter Wertschätzung für einander gewandelt. Ähnlich konnte auch der Volksgruppenkonflikt in Südtirol – der um 1960 nur knapp an einer Gewaltexplosion von der Art Nordirlands oder Zyperns vorbeigegangen war – innerhalb weniger Jahrzehnte durch eine tragbare (wenn auch nicht reibungslose) Kompromißlösung wesentlich entschärft werden. Eine Analyse psychologischer und historischer Aspekte dieser positiven Entwicklung liefert Anhaltspunkte, wie auch in anderen Fällen Brückenschläge des Dialogs zwischen nationalen (und sonstigen) Gruppen ermutigt werden können. Gerade unsere Zeit der gleichzeitigen Globalisierung und „Balkanisierung“, in der die Bereitschaft zur Dämonisierung nationaler Außengruppen stark zugenommen hat, braucht solche Brückenschläge besonders dringend.

## WEITERFÜHRENDE LITERATUR

### Schwerpunktthema Minderheiten

Bettelheim Peter, Fritz Thomas, Pennauer Elfie: Kunststreiten auf dem Lippizaner der Identität; Wieser Verlag Klagenfurt/Celovec, Ljubljana, Sarajevo 1998

Wodak Ruth u.a.: Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität; Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1998

Arnberger C. u.a.: Interkulturelles Lernen im Team, Band 2; Arbeitsmaterialien und Anregungen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, ausgearbeitet an den Schulen des bfi Wien (HAK/HAS); zu beziehen: Schulen des bfi Wien, 1050, Margaretenstraße 65, Tel. 5879650, FAX 5864777

### Publikationen des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten

Zu bestellen bei: BMUK, Abt.V/B/5, Referat Interkulturelles Lernen, Minoritenplatz 5, 1014 Wien  
(Es werden Portokosten und eine Manipulationsgebühr von 30,- pro Bestellung verrechnet.)

Faltprospekt: „Hallo! Interkulturelles Lernen in österreichischen Schulen“

BMUK (Hg.): „Wir sehen, dass wir uns verstehen. Vidimo da se razumijemo.“ Zweisprachige Dokumentation der österreichweiten Informationsveranstaltung für die LehrerInnen für den mehrsprachlichen Unterricht in Serbokroatisch – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Wien 1998. Neu!

BMUK (Hg.): Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, Nr.1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 2.aktualisierte Auflage. Wien, Oktober 1998.

BMUK (Hg.) Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, Nr.2: SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 1993/94 – 1997/98. 2.aktualisierte Auflage, Wien, Jänner 1999. Neu!

BMUK (Hg.): Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, Nr. 3: Spracherwerb in der Migration (von Dr.Rudolf de Cilia). 2.unveränderte Auflage. Wien, Oktober 1998.

BMUK (Hg.): Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, Nr. 4: Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 1998/99: Deutsch als Zweitsprache, muttersprachlicher Unterricht, Wörterbücher zum muttersprachlichen Unterricht. Wien, Oktober 1998.

BMUK (HG.): Interkulturelles Lernen im Team. Arbeitsmaterialien und Anregungen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen (ab der 9.Schulstufe). Ausgearbeitet an der HAK/HaS des bfi Wien im Auftrag des BMUK. Wien 1996.

Dokumentation der Enquete „SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache an höheren Schulen“. Wien 1995.

*Bestellungen für folgende Publikationen sind zu richten an die Firma AMEDIA, Sturzgasse 1a, 1141 Wien:*

BMUK (Hg.): Interkulturelles Lernen – Deutsch für die 5. Schulstufe (vier Bände zu den Themen Ich/du/wir – Märchen – Sprache – Familie). Wien 1992. Nachdruck!

BMUK (Hg.): Interkulturelles Lernen – Deutsch für die 6.Schulstufe (vier Bände zu den Themen Schule – Wohnen – Gefühle – Tiere). Wien 1994.

BMUK (Hg.): Interkulturelles Lernen – Mathematik für die 5. Schulstufe. Wien 1992. Nachdruck!

BMUK (Hg.): Interkulturelles Lernen – Mathematik für die 6. Schulstufe. Wien 1994.

BMUK (Hg.): Interkulturelles Lernen – Mathematik für die 7. Schulstufe. Wien 1997.

### Weitere Empfehlungen des BMUK

„Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern“ – Reihe „Bildungsforschung“, Band 13, Österreichischer Studienverlag, Wien 1998. (6S 348,-).

In der Studie werden u.a. die Ergebnisse einer österreichweiten schriftlichen Umfrage präsentiert.

„Ich bin ich, weil du du bist.“ Verein ISOP (Hg.), Isotopia 1998/12, Graz 1998

Das Büchlein enthält kurze Prosatexte renommierter österreichischer oder in Österreich lebender AutorInnen und Texte aus Schreibwerkstätten mit MigrantInnen und Flüchtlingen.

„Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Perspektiven.“ Beispiele aus der interkulturellen Unterrichtsarbeit im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie der Berufsschulen in Wien. Band 2. Wien 1998. ARGE Interkulturelles Lernen und Servicestelle Interkulturelles Lernen am PIB-Wien (Hg.).

Die Broschüre enthält eine Dokumentation des Interkulturellen Seminartages am 24. März 1998 am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien.

(Für Schulen und LehrerInnen kostenlos – Schulstempel – beim BMUK Abt. V/B/5)

„Du schwarz?! Ich weiß!“, Barbara Rainer und Elisabeth Reif (Hg.), Wien 1997.

10 Module gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen (gegliedert in Textteil und Spiele/Methodenteil) (Für Schulen und LehrerInnen kostenlos – Schulstempel – bei der Gesellschaft für bedrohte Völker, Prinz Eugenstraße 52/5, 1040 Wien.)

„Literatur der Welt im Unterricht“. Initiative Minderheiten (Hg.), Band I: Altersstufe 6-10J. (Innsbruck, 1998), Band II: Altersstufe 10-14 J. (Innsbruck 1997), Band III: Altersstufe ab 14 J. (2. aktualisierte Auflage 1998)

Die Broschüren, die im Rahmen eines EU-Bildungsprojekts erstellt wurden, verstehen sich als Anregung für einen auch fächerübergreifenden Literaturunterricht in der Grundstufe und Sekundarstufe I. Jeder Band besteht aus einer kommentierten, geographisch wie thematisch geordneten Bibliographie und einem Teil mit Praxisanregungen.

Erhältlich bei der Initiative Minderheiten, Klostersgasse 6, 6020 Innsbruck, Tel. und FAX 0512/586783.

Band I: Bibliographie: öS 50,-, Praxisanregungen: öS 30,-

Band II: Bibliographie: öS 50,-, Praxisanregungen öS 30,-

Band III: öS 50,-

„Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Von Claudia Koliander-Bayer. Studienverlag, Innsbruck – Wien 1998.

Aus den Ergebnissen einer umfangreichen Befragung formuliert die Autorin Konsequenzen für die Unterrichtsarbeit, die Lehreraus- und -fortbildung und die Erstellung von Lehrplänen.

Erhältlich beim Studienverlag, Amraserstraße 118, 6010 Innsbruck, FAX: 0512/395045/15 oder im Buchhandel (öS 348,-).

„Schicksal Migration“. Fallgeschichten und Interviews mit Kindern aus der Türkei. Von Nuran Dönmez. Studienverlag, Innsbruck – Wien 1998.

Die Untersuchung des Schulalltags von MigrantIn- und Flüchtlingskindern in Österreich und der Schweiz lässt den Schluss zu, dass eine echte Chancengleichheit in der Schule eine Verbesserung der politisch-rechtlichen Lage von Arbeitsmigrantinnen voraussetzen würde.

Erhältlich s.o. (öS 268,-)

„Pädagogische Reflexe auf die multikulturelle Gesellschaft in Österreich“. Von Elisabeth Jaschke. Studienverlag, Innsbruck – Wien 1998.

Die Autorin bietet einen auch historischen Überblick über die österreichische Bildungspolitik und Schulpraxis in Bezug auf MigrantIn- und Flüchtlingskinder und kommt zu dem Schluss, dass in Österreich praxisbezogene Aspekte gegenüber Theorien des interkulturellen Lernens im Vordergrund stehen.

Erhältlich s.o. (öS 248,-)

### **Medien-Verzeichnis für das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen**

Medienservice des BMUK, A-1150 Wien, Schweglerstraße 53

Auskünfte: Tel.: 01/9858568, FAX: 01/9841646

Das Verzeichnis soll über jene Medien informieren, die das Medienservice des BMUK durch Verleih und Verkauf zum Themenschwerpunkt Rassismus, Begegnung mit dem Fremden und Materialien zum Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen anzubieten hat. Das Angebot richtet sich an alle, die in Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung tätig sind, wobei durch die Bereitstellung geeigneter Materialien zu besonders günstigen Schulpreisen der Aufbau schuleigener Mediatheken gefördert werden soll.

## INITIATIVEN

### Verein INITIATIVE MINDERHEITEN

Der Verein INITIATIVE MINDERHEITEN ist eine bundesweite nichtstaatliche Organisation (rechtlich ein Verein, politisch eine offene Plattform für Minderheiten und Mehrheiten) mit dem Ziel, ein minderheitenfreundliches Klima in Österreich zu schaffen.

Durch gezielte Information wird versucht, auf die politische und soziale Lage der Minderheiten in Österreich aufmerksam zu machen. Dabei orientiert sich die Initiative Minderheiten grundsätzlich an der Wahrung der Menschenrechte und der Menschenwürde.

Publikationen (Zeitschrift: STIMME von und für Minderheiten, Buchreihe: Edition Minderheiten, Literatur der Welt im Unterricht etc.), Kulturveranstaltungen und die Vernetzung von Minderheiten bilden den Schwerpunkt der Öffentlichkeitsarbeit.

Büroadressen:

Büro Wien: Gumpendorferstraße 15/13, 1060 Wien,

Tel.: 01/586 12 49-12; FAX: 01/586 82 17

Büro Innsbruck: Klostersgasse 6, 6020 Innsbruck;

Tel.: 0512/58 67 83; FAX: 0512/58 67 83

### Plattform der MuttersprachenlehrerInnen

Rund jede/r zehnte SchülerIn in Österreich, jede/r vierte in Wien hat eine andere Muttersprache als Deutsch. Für diese Kinder aus MigrantInnenfamilien ergeben sich im österreichischen Schulsystem nicht nur Probleme, was die Verwendung der Mehrheitssprache Deutsch im Unterricht betrifft, sondern ihre Integrationsprobleme sind weitaus vielfältiger (man denke nur an alltagskulturelle, religiöse, schichtspezifische usw. Thematiken). Gleichzeitig muss man die Präsenz anderer Sprachen und Kulturen in der österreichischen Gesellschaft und deren Schulen als Chance zur sprachlichen und kulturellen Öffnung und Weiterentwicklung Österreichs – wie sie nicht zuletzt im Zuge des EU-Beitritts erwünscht wurde – interpretieren. Warum sollte sich nur das Kapital internationalisieren.

Der österreichische Staat trägt dieser Thematik in seinem Schulgesetzeswerk nur ansatzweise Rechnung. So heißt es z.B. im Lehrplan der Volksschule (S.409): „Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch muss im Unterricht für die Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und Bilingualität den Schülern einsichtig gemacht werden.“

V. a. der Einsatz von österreichweit rund 320 muttersprachlichen LehrerInnen soll Kindern aus MigrantInnenfamilien die Integration in das österreichische Schulsystem erleichtern, sie bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und ihre Bilingualität festigen. Wie eine vom BMUK in Auftrag gegebene Erhebung (1997/98) ergab, sind die MuttersprachenlehrerInnen in Österreich allerdings u.a. dienstrechtlich weitaus schlechter gestellt als ihre in Österreich ausgebildeten KollegInnen.

Zweisprachige Schulmodelle, in denen die MigrantInnen-sprachen als dem Deutschen gleichgestellte Unterrichtssprachen eingesetzt werden, existieren in Österreich weitgehend nicht. Internationale Beispiele zeigen allerdings, dass man diesbezüglich auf einen reichen Erfahrungsschatz zurückgreifen könnte, wäre der politische Wille dazu vorhanden.

Angesichts dieser wenig befriedigenden (schul)politischen Situation diskutieren unsere drei Vereine seit geraumer Zeit migrationspolitische Themen. Und wir versuchen, ein bisschen etwas von unseren Vorstellungen politisch durchzusetzen. Wie aber ersichtlich, sind diese Problembereiche allein im pädagogischen bzw. schulischen Bereich nicht lösbar, sondern können nur in einem gesellschaftspolitischen Zusammenhang sinnvoll diskutiert und verändert werden. Als drei einzelne Vereine können wir aber auch schulpolitisch/pädagogisch – ganz im Kleinen – nur sehr wenig durchsetzen. Daher laden wir ein und rufen wir auf, mit uns eine gemeinsame Plattform zu gründen, die sich mit den genannten Themen beschäftigt und auch bereit ist, für ihre Interessen öffentlich und politisch einzutreten. Dass man gemeinsam stärker ist, ist ein alter Hut, aber genau um diesen geht es wieder einmal.

Im Mai wollen wir uns voraussichtlich erstmals als Plattform treffen und hoffen, dabei mit möglichst vielen interessierten und

engagierten Leuten aus den verschiedensten Bereichen (pädagogisch, politisch und/oder wissenschaftlich an der Thematik interessierte Menschen, MigrantInnen und ÖsterreicherInnen) zusammenzukommen. Genauere Informationen, Zeit und Ort der Treffen erfahren alle Interessierten unter einer der nachstehenden Telefonnummern.

Verein der MuttersprachenlehrerInnen für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch: Mag. Renata Porc, HS Sechshäuserstr. 71; Tel.: 892 11 24

Verein der LehrerInnen aus der Türkei und Arbeitsgemeinschaft IntegrationslehrerInnen: Mag. Mesut Sakin, HS Greisenecker-gasse 31; Tel.: 332 53 54

Arbeitsgemeinschaft IntegrationslehrerInnen:  
Dr. Gabriele Lener, VS Leystraße 36, 1200 Wien; Tel.: 332 72 29

### Verein ISOTOPIA

Der Verein ISOTOPIA will durch Innovative Sozialprojekte einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit, zur Einleitung von Meinungsbildungsprozessen auf individueller und öffentlicher Ebene und für eine sozial gerechte, integrative und gewaltfreie Gesellschaft leisten.

Das INTERKULTURELLE FORUM bietet unterschiedliche integrationsunterstützende Leistungen sowohl für Jugendliche als auch erwachsene Flüchtlinge und MigrantInnen an. Dazu gehören insbesondere: Beratung, Information, Stütz- und Förderprogramme für arbeitssuchende und in Beschäftigung stehende ausländische MitbürgerInnen, Sprachkurse, interkulturell orientierte Projektaktivitäten unter besonderer Berücksichtigung frauenspezifischer Anliegen. Insgesamt geht es darum, durch die Entwicklung von Lebens- und Berufsperspektiven das Selbsthilfepotential von MigrantInnen zu stärken.

Zeitschrift ISOTOPIA – Forum für gesellschaftspolitische Alternativen; zu bestellen bei: Verein ISOP, Dreihackengasse 2, 8020 Graz, Tel.: 83 79 32, FAX: 83 79 32-6

### Einige Themenhefte der Zeitschrift ISOTOPIA:

ISOTOPIA 1: Frau und fremd. Zur Lebenssituation von Migrantinnen, öS 60,-

ISOTOPIA 3: Perspektivenlos!? Zur Lebenssituation von MigrantIn-jugendlichen, öS 80,-

ISOTOPIA 4: (K)ein Recht auf Sprache!? Deutsch als Zweitsprache und sozialpädagogische Arbeit mit MigrantInnen, öS 60,-

ISOTOPIA 5: INNOVATIVE SOZIALPROJEKTE, öS 60,-

ISOTOPIA 6: Der gewöhnliche Rassismus. Antirassistische Projekte im europäischen Vergleich, öS 60,-

ISOTOPIA 7: Strategien gegen Rassismus. Antirassistische Projekte im europäischen Vergleich. öS 60,-

FLÜCHTLINGSLOS. Sondernummer der Steirischen EB-Informationen, öS 30,-

### ALPHA & BETA

ALPHA & BETA ist eine Genossenschaft, die sich mit der Förderung der Zweisprachigkeit und dem Lehren und Lernen von Sprachen befasst. Sie ist als Weiterbildungseinrichtung von den Kulturabteilungen (deutsche, ladinische, italienische Sprachgruppe) der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol anerkannt.

Die Gesamttätigkeit von ALPHA & BETA gliedert sich in vier Bereiche:

- Sprache/Lingue: Sprachkurse in Südtirol und weltweit, Tandem
- Language Service: Sprachkurse für Firmen und Institutionen, Beratungen, Übersetzungen, Dolmetscherdienst
- Verlag/Edizioni: Soziolinguistik, Sprachdidaktik, Interkulturalität, Didaktisches Material
- Teachertraining: Lehrerfortbildung, Forschung, Tagungen; in Kooperation mit der Universität Klagenfurt, dem Pädagogischen Institut des Landes Kärnten, den IPRASE Trient, den Unterrichtsministerien von Slowenien und Kroatien, dem italienischen Außenministerium – Abteilung für die Fortbildung von ItalienischlehrerInnen.

Kontaktadresse: Bozen/Bolzano, Talfergasse 1/A (via Talfera 1/A) Tel. 0471/978600

## AutorInnen

**Siegfried Baur**, Sozialwissenschaftler, Lehrbeauftragter der Universität Klagenfurt.

**Joe Berghold**, Sozialpsychologe. Forschungsaufträge zu Themen der Friedens- und Konfliktforschung, Psychohistorie, interkulturelle Beziehungen, Fremdenfeindlichkeit. Universitätslehraufträge in Wien, Klagenfurt, Berlin, Mailand, Ferrara.

**Brigitte Busch**, Arbeitsstelle für Interkulturelle Studien an der Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Bildung und Medien in interkulturellen und multilingualen Bereichen. Initiierung, Betreuung und Evaluation von interkulturellen Projekten.

**Christoph Butterwegge**, Professor für Politikwissenschaft an der Universität Köln. Arbeitsschwerpunkte: (Kinder-)Armut und Sozialstaatsentwicklung, Rechtsextremismus, Rassismus und (Jugend-)Gewalt.

**Mariola Egger**, Leiterin der AusländerInnenberatungsstelle Klagenfurt. Lehrbeauftragte an der Universität Klagenfurt.

**Irma von Guggenberg**, Zweitsprachenlehrerin. Derzeit Tätigkeiten in der Dienststelle für Deutsch als Zweitsprache im italienischen Schulamt. Schwerpunkte: Zweitsprachenlernen und seine Bedingungen im Südtiroler Kontext, Interkulturelles Lernen und Begegnungspädagogik.

**Georg Gombos**, Ass.Professor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt, Abteilung für Interkulturelle Bildung. Psychotherapeut.

**Peter Gstettner**, Univ. Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Klagenfurt. Ludwig Boltzmann Institut für interkulturelle Bildungsforschung, Klagenfurt und Villach.

**Edwin Hoffman**, Trainer für Interkulturelle Kommunikation, Fontys Hogescholen, Eindhoven (NL).

**Elisabeth Jaksche**, Freiberufliche Sozialwissenschaftlerin, derzeit Projektmitarbeiterin an der Fontys Hogeschool in Sittard (NL) und freie Mitarbeiterin des „Buro Sensor“ in Helmond (NL).

**Dietmar Larcher**, Univ. Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Klagenfurt. Schwerpunkt Interkulturelle Bildung, Curriculum-, Evaluationsforschung. Ludwig Boltzmann Institut für interkulturelle Bildungsforschung, Klagenfurt und Villach.

### Lehrerinnenteam des bfi:

Christine Arnberger, Karin Berger, Kemal Cindi, Inge Draxler, Ingrid Höfle, Gordana Ilic-Markovic, Mechtild Lang, Karl Pleyl, Maria C. Tschokel, Claudia Zekl. Wien.

**Gabriele Lener**, Volksschullehrerin, Arbeitsgemeinschaft der IntegrationslehrerInnen.

**Anton Pelinka**, Professor für Politikwissenschaft an der Universität Innsbruck. Wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Konfliktforschung in Wien. Veröffentlichungen vor allem zu Fragen der Demokratietheorie, des österreichischen politischen Systems und des Vergleichs politischer Systeme.

**Susanne Pirstinger**, derzeit Begleitlehrerin an einer Volksschule. Arbeit an der Schulberatungsstelle für AusländerInnen und im BMUK im Bereich „Interkulturelles Lernen“. Tätigkeiten in der LehrerInnenfortbildung.

**Franz M. Wimmer**, a.o. Professor für Philosophie an der Universität Wien. Veröffentlichungen zu Fragen der Kultur- und Geschichtsphilosophie sowie zu interkultureller Philosophie.