

Hamburger, Franz

## Zur Tragfähigkeit der Kategorien. "Ethnizität" und "Kultur" im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 167-178*



Quellenangabe/ Reference:

Hamburger, Franz: Zur Tragfähigkeit der Kategorien. "Ethnizität" und "Kultur" im erziehungswissenschaftlichen Diskurs - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 167-178 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45184 - DOI: 10.25656/01:4518

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45184>

<https://doi.org/10.25656/01:4518>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**VS VERLAG**

<http://www.springerfachmedien.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 2/99

---

## 2. Jahrgang

## Inhaltsverzeichnis

### SCHWERPUNKT: KULTURELLE DIFFERENZ

Ingrid Gogolin	Editorial zum Schwerpunkt „Kulturelle Differenz“ .....	147
Marianne Krüger-Potratz	Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz .....	149
Franz Hamburger	Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs .....	167
Dieter Lenzen	Erziehung zu sozialer Integration in einem Europa der Minoritäten .....	179
Hans-Christoph Koller	Lesarten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozeß.....	195
Helga Kelle	Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder.....	211

### ALLGEMEINER TEIL

Walter Herzog	Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs .....	229
Jaap Dronkers/ Werner Hemsing	Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. Bildungs-, Berufs- und Sozialisierungseffekte in nordrhein-westfälischen Gymnasien .....	247
Rolf Becker	Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990 .....	263

### REZENSIONEN

Norbert Wenning	Sammelrezension: Kulturelle Differenz .....	285
Burkhard H. Müller	Sammelrezension: Neuere Beiträge zur Theorie der Sozialpädagogik .....	289
Stephanie Hellekamps	Rezension: Seyla Benhabib: Hannah Arendt – Die melancholische Denkerin der Moderne .....	295

Franz Hamburger

# Zur Tragfähigkeit der Kategorien

„Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

## Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, mit welchen theoretischen Konzepten die pädagogische Situation erfaßt werden kann, die aus der Multikulturalität von Einwanderungsgesellschaften resultiert. Er zeichnet zunächst zwei Diskussionen nach, die in der Soziologie und in der Pädagogik zur Verwendung der Begriffe Kultur und Ethnizität stattgefunden haben. Es zeigt sich, daß im Hintergrund dieser Debatten eindimensionale Vorstellungen von Modernisierung moderner Gesellschaften stehen. Demgegenüber wird daran festgehalten, daß moderne Gesellschaften gleichermaßen Individualisierung, Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung hervorbringen, die Zuweisung eines Individuums aber nur zu einer Kultur auf eine pädagogische Kulturalisierung hinausläuft. Die Zugehörigkeit des Individuums zu bestimmten Kulturen macht allein seine Kultiviertheit nicht aus. Erst der – pädagogisch zu fördernde – Bezug auf Kultur als Menschheitsleistung ermöglicht Humanisierung der Kulturen und Individuen.

## Summary

This article discusses the question of how the educational situation, which is a multicultural product of immigrant societies, can be theoretically understood. Two discussions on the use of the terms culture and ethnicity in the fields of sociology and pedagogy are presented. It can be seen that one-dimensional representations of the modernization of modern societies are at the root of these discussions. Additionally, the idea is presented that modern societies emphasize the individual, the community and the society in equal measure. The allocation of the individual to only one culture, though, only amounts to pedagogical enculturation. Alone the fact that an individual belongs to only one culture does not create his cultivation. Only the reverence to culture as a human accomplishment, which should be supported by pedagogy.

## 1 „Ethnizität“ und „Kultur“ – Orientierungen für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Migrationsfolgen?

Pädagogische Theorie und Praxis waren von Anfang an in ihrer Reaktion auf die neuere Einwanderung in die europäischen Staaten von einer Diskussion über die angemessene Begriffsverwendung begleitet. „Eignen sich die Kategorien ‚Kultur‘ und ‚Identität‘ zur Beschreibung der Migrationssituation?“ fragte beispielsweise CZOCK im Jahr 1988. Das mögliche Spektrum unterschiedlicher Zugangsweisen hatte auch RUHLOFF (1986) im Auge mit der Frage „Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung?“ Die Diskussion über diese Fragen hat sich mit der Etablierung einer Interkulturellen Pädagogik keineswegs als abgeschlossen erwiesen und soll in diesem Beitrag fortgesetzt werden.

Mit der Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik“ ist unmittelbar die Frage verbunden, welcher Begriff von Kultur ein solches Konzept anzuleiten vermag.

Da sich der Begriff „Volk“ bestenfalls noch in seinen Verwendungssituationen analysieren läßt, hat sich vielfach die Bezeichnung „Ethnie“ durchgesetzt. Im pädagogischen Zusammenhang wurde jedoch stärker von „Ethnizität“ gesprochen, insbesondere durch Rezeptionen der amerikanischen Diskussion, die durch das Buch „Ethnicity“ von GLAZER und MOYNIHAN (vgl. 1975) eine Wende erfahren hatte. „Ethnizität“ wird seitdem verwendet als Bezeichnung für eine Bindung bzw. Identifikation mit einem kulturell definierten Kollektiv, dem vergemeinschaftende Qualität zugeschrieben wird.

Im folgenden geht es darum, einige Diskussionen über die Angemessenheit dieser Begriffe nachzuzeichnen, ihre Verwendung in der empirischen Forschung zu untersuchen und einen Vorschlag zur Fortsetzung der Diskussion zu unterbreiten.

## 2 Ethnizität als Restkategorie in der Moderne?

Der Vorschlag schließt an die interaktionistische Verwendung des Ethnizitätsbegriffs an. Er begreift in dieser Weise – aber auch in anderen Theoriekonzepten (vgl. ESSER 1988) – Ethnizität als Mittel und Ergebnis gesellschaftlicher Mobilisierung. Ethnizität als Konstruktion bleibt in diesem Verständnis auf die Verwendungssituation bezogen. Dabei geht es vorrangig nicht um die Bedeutung von Ethnizität für die handelnden Individuen und Kollektive – erst recht nicht um die Persistenz „primordialer“ Ethnizität.

Mit dieser Begriffsverwendung ist eine neuere soziologische Kontroverse verbunden gewesen. Dabei hatte H. ESSER zunächst ethnische Schichtung in funktional differenzierten modernen Gesellschaften konstatiert und als Resultat einer unzureichenden Modernisierung analysiert. In diesem Zusammenhang entstehe Ethnizität wesentlich als Ergebnis von Mobilisierung zur Überwindung solcher Schichtungen und ihrer Folgen. Diese Modernisierungstheorie orientiert sich an einem Modell der Moderne, in dem Ethnizität, genauer: Vergemeinschaftung keinen Platz mehr hat: „Und in der Tat: möglicherweise füllen die Arbeitsmigranten in den westeuropäischen Gesellschaften die Restbereiche der traditionellen industriegesellschaftlichen Produktionsweise mit den Bestandteilen feudaler Orientierung und Rollenkonformität, der dafür noch erforderlich ist, die jedoch von den in funktionaler Differenzierung individualisierten und anomisierten autochthonen Teilen der Bevölkerung nicht mehr erbracht werden können. Für diesen Typus tatsächlich funktional differenzierter, nun endgültig ‚moderner‘ Gesellschaft entfallen indessen die objektiven Grundlagen für dauerhafte ethnische Vergemeinschaftungen und für systematische ethnische Mobilisierungen letztendlich“ (ESSER 1988, S. 246 f.). In der von ESSER hier entwickelten Theorie wird Gesellschaft grundbegrifflich nur als System, d. h. als funktional differenzierte gefaßt. Sie wird weder als Herrschaftszusammenhang noch als Lebenswelt verstanden. Deshalb erscheinen Ethnizität und Vergemeinschaftung als Restgrößen, die nur vorläufig noch zu erwarten sind. Auch diese Theorie lehnt sich also, obwohl ESSER gerade Theorien dieses Typus kritisiert hatte, an das Selbstverständnis moderner Gesellschaften als moderne an und theoretisiert dies. Eine Folge dieses Modells ist, daß der Sozialisationsprozeß – in mehrerer Hinsicht – nicht als Enkulturation, sondern als abstrakter Rollenerwerb gefaßt werden kann. Genau dies hatte aber schon der Interaktionismus am Strukturfunktionalismus hinreichend kritisiert (vgl. KRAPPMANN 1969).

Die Gegenposition zum ESSERSchen Modernisierungsmodell hat R. KRECKEL (1989) formuliert und darauf hingewiesen, daß Modernisierung als historischer Prozeß zu verstehen sei, der bisher immer im Rahmen von Nationalstaaten abgelaufen sei. Der Nationalstaat ist Bezugspunkt für „neue askriptive und partikularistische Loyalitäten“ (KRECKEL 1989, S. 164), trägt also antimoderne Strukturmerkmale. Die Nationalstaaten mit kapitalistischer Gesellschaft verkörpern darin das Modell exklusiver Gesellschaften, die ihre Konfliktpotentiale systematisch ausschließen, beispielsweise in die „Dritte Welt“.

Unter Rekurs auf Max WEBER argumentiert KRECKEL – wobei diesem Argument hier zentrale Bedeutung beigemessen wird – dann weiter, daß moderne Gesellschaften sich nicht nur durch rationale Vergesellschaftung auszeichnen, sondern sie bringen auch askriptiv-partikularistische Vergemeinschaftungen hervor. Modernisierung wird in diesem Verständnis nicht als eindimensionale Entwicklung von Vergemeinschaftung zur Vergesellschaftung verstanden, sondern als Wandel der Mischungsverhältnisse dieser beiden.

Offen bleibt hier zunächst, was der Grund für einen gewissermaßen dauerhaften Bedarf an Vergemeinschaftung sein könnte. Jedenfalls ist schon mit dem Begriff der Postmoderne die Gegenthese zu einem eindimensionalen Fortschrittsmodell der Moderne gesetzt. Entscheidend ist jedoch für den Diskussionszusammenhang, daß ethnische Vergemeinschaftung nur eine Variante von Vergemeinschaftungen darstellt. Sie nur als Friktionen einer „kalten Modernisierungslogik“ (KRECKEL 1989, S. 166) zu begreifen, würde ihnen aber immer noch einen reaktiven Reststatus zuweisen. Insoweit folgt auch KRECKEL der Annahme, daß es moderne Gesellschaften geben kann, in denen Vergemeinschaftung umstandslos verschwindet. So lange jedoch die kapitalistische Produktionsweise mit Modernität verbunden sei, lasse sich eine „reine“ Modernität nicht vorstellen. Die kapitalistische Vergesellschaftung ist hier also diejenige Formbestimmung, die reaktive Vergemeinschaftung nach sich zieht. Für diese Auffassung gibt es zweifellos gute Argumente, allerdings hat man damit noch nicht die teleologischen Prämissen des theoretischen Modells überwunden. Dies verfängt sich in der soziologistischen Vereinfachung, Gesellschaft nur als System definieren zu wollen.

Schon der Versuch, die Funktion ethnischer und nationaler Semantiken als Wertkonsens für die Inklusion der Individuen in den modernen Nationalstaat zu interpretieren, greift auf ein vorgesellschaftliches Bedürfnis nach „Identität“ zurück (vgl. NASSEHI 1990). Dieses kann sich nach NASSEHI (1990, S. 276) „nur auf der Basis eines schon vorhandenen, sich in der kulturellen Wertstruktur erhaltenden Bewußtseins für ethnische und nationale Selbstidentifikationsfolien“ entfalten. Identitätsbedürfnis und persistierende, kulturell objektivierte Ethnizität werden von ihm als zusätzliche Bedingungen von ethnischer Identifizierung in funktional differenzierten Gesellschaften eingeführt.

Der Soziologismus der Systemtheorie ergibt sich ja daraus, daß sie die Person zur Umwelt der Gesellschaft definiert und Inklusionsverhältnisse nur differenzierungstheoretisch, nicht aber als Rechtsverhältnis versteht. Der Kampf um Anerkennung solcher Rechte, wie er im Kontext von Migration zentral wird, kann dann nicht mehr gesellschafts- und herrschaftstheoretisch, sondern nur als ethnische Mobilisierung gedeutet werden.

Im Begriff der „neo-feudalen Absetzung“ hatte die frühere systemtheoretische Migrationstheorie (vgl. HOFFMANN-NOWOTNY 1973) noch eine Vorstellung von Entrechtungsbeziehungen. Die intersubjektivitätstheoretisch grundlegende Sozialphilosophie unterscheidet dagegen drei Formen der Anerkennungsverhältnisse: die emotionale Zuwendung, die rechtliche Anerkennung und die solidarische Zustimmung (vgl. HONNETH

1992). Vergemeinschaftung, Vergesellschaftung und „die soziale Wertschätzung von Personen“ (a.a.O., S. 198) ermöglichende Kultivierung von Gesellschaften werden dabei als zentrale Prozeßformen bestimmt, die Gesellschaften charakterisieren, die nicht nur modern, sondern auch demokratisch und human sein sollen.

### 3 Interkulturalität als pädagogische Tugend?

Diese Problematik liegt auch dem Streit zwischen G. AUERNHEIMER und F.-O. RADTKE über Interkulturelle Erziehung zugrunde. Er wurde von AUERNHEIMER (1994, S.12), ohne daß dieser es beabsichtigte oder vorhersah, durch einen Praxisbericht ausgelöst, in dem er kritisch feststellte, daß Lehrerinnen und Lehrern interkulturelles Problembewußtsein fehle. Dem stellt RADTKE die These entgegen, Migrantenkinder könnten „womöglich froh sein, wenn sie den Lehrerinnen als ethnisch different *nicht* auffallen“ (RADTKE 1995, S. 861).

Zu dieser Auffassung kommt RADTKE durch folgenden Gedankengang: Die Erklärungsversuche von gesellschaftlichen, politischen oder kulturellen Konflikten, die auf den „Menschen“ und seine „Natur“ zurückgreifen, verfehlen psychologisierend die tatsächliche gesellschaftliche Ursachendimension. Weil Pädagogen nur über bestimmte Mittel verfügen, greifen sie auf die passenden Erklärungstheorien zurück und produzieren dabei und deshalb Ideologie. Für diese Kritik der Pädagogisierung findet RADTKE auch eine Reihe guter Argumente und Belege. Die eigene Analyse beginnt wie bei ESSER mit den „modernen, funktional differenzierten Gesellschaften“ (RADTKE 1995, S. 856) und steuert auf die These zu, daß Diskriminierung in solchen Gesellschaften weniger vom Menschen als von Institutionen und Organisationen ausgehe. „Organisationen bestehen (aber, F. H.) nicht aus Menschen und ihren Neigungen und Gefühlen“ (RADTKE 1995, S. 858), sondern aus „Funktionsrollenträgern“.

Die Schule als Organisation zielt auf Homogenisierung ab und ist eher irritiert von Differenz. Sie ist auf Lernen und Leistung programmiert und deshalb „an ethnischer Differenz zunächst uninteressiert“ (RADTKE 1995, S. 861). Weil sie freilich die außerschulischen Voraussetzungen, die durch ein hohes Maß an Unterschiedlichkeit gekennzeichnet sein können, nicht beeinflussen kann, produziert sie durch die Verwendung universalistischer Gleichheitskriterien bei der Leistungsmessung ungerechte Ungleichheit, also auch Diskriminierung von Migrantenkindern. Wenn Lehrerinnen und Lehrer auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lerntätigkeit, auf die sich Schule funktional differenziert konzentriert, in der Weise eingehen, daß sie u. a. Migrations- und Kulturbedingungen thematisieren, dann entsteht das Problem: „Sie externalisieren die Ursachen des Scheiterns der Kinder in die Umwelt der Schule und lassen die Operationen der Schule bei der Herstellung von Differenz in ihrem Kern unbeachtet“ (RADTKE 1995, S. 863).

Mit dieser – hier grob verkürzend wiedergegebenen – Argumentation kann RADTKE überzeugend die Bedeutung der Prozeduren von Organisationen bei der Genese von Diskriminierung nachweisen und die typischen schulischen Selbstentschuldigungsstrategien im interkulturellen Diskurs aufzeigen. Doch handelt es sich wohl auch um eine ‚halbe Analyse‘.

In einer funktional ausdifferenzierten Organisation wird den Überlegungen RADTKES zufolge durch die Mechanismen der Organisation selbst auch und in bestimmten Situatio-

nen vor allem Diskriminierung produziert. Dies geschieht nicht „aus den Menschen heraus“.

Ist dann aber die Analyse in den Kategorien der Systemtheorie angemessen? Oder muß sie mit Begriffen der Macht- und Herrschaftstheorie durchgeführt werden? RADTKE erkennt die Begrenztheit eines Selbstverständnisses der Schule als funktional differenzierter Organisation: Wenn Lehrerinnen und Lehrer auf Kulturtheorien zur Erklärung von Schulversagen der Migrantenkinder zurückgreifen, dann tun sie dies gerade nicht als „Funktionsrollenträger“, „sondern als kleine Repräsentanten nationaler Kulturen“ (RADTKE 1995, S. 863).

Diese Feststellung am Ende der Untersuchung tritt in direkten Widerspruch zur vorangehenden Analyse. Wenn diese versucht, Schule nur als Organisation moderner, funktional differenzierter Gesellschaften zu begreifen, läßt sie nicht nur Ungleichheit in der Umwelt von Schule verschwinden, sie muß zur Erklärung von Diskriminierung auf die Dimensionen rekurren, die vorher als theoretisch unzulässig erklärt worden sind. Wenn Erziehungswissenschaft in der Tat nicht nur das Selbstverständnis pädagogischer Handlungen mit seinen ideologischen Selbsttäuschungen nachvollziehen soll, sondern sich in der Beobachterposition unabhängig von diesem Selbstverständnis macht und mit eigenen Unterscheidungen Aufklärung leistet – wie RADTKE meint, dann ist die prinzipiell einseitige (auf der Seite der Schüler) Definition von Kultur als relevanter Größe zu kurz gegriffen. Kultur kommt dabei – gut begründet – als hegemoniale Nationalkultur bei den Lehrern auf der anderen Seite wieder herein. Gleichzeitig ist die Analyse selbst begrifflich zu schmal angesetzt – nämlich auf den Kontrahenten, G. AUERNHEIMER, fixiert.

Der Ausgangspunkt der Diskussion, das fehlende interkulturelle Problembewußtsein, wäre als eine prinzipiell ambivalente Beobachtung zu rekonstruieren. Dieses mangelnde Problembewußtsein kann ja theoretisch auch aus dem Umstand resultieren, daß die Lehrer und Lehrerinnen sich „als kleine Repräsentanten nationaler Kulturen“ (RADTKE 1995, S. 863) gerieren – zumindest die von AUERNHEIMER beobachteten und interviewten.

Auf dieses, die ganze Kontroverse möglicherweise auflösende Argument geht AUERNHEIMER (1996) nicht ein. Er weist vielmehr den unterstellten Psychologismus zurück und kritisiert den latenten Soziologismus bei RADTKE. Die Kontroverse um „interkulturelle Erziehung“ erweist sich also in dieser Debatte als Streit um die Wahl der sozialwissenschaftlichen Kategorien zur Beschreibung von „Erziehung“. Wenn dabei das „Kulturargument“ der Psychologisierung und Pädagogisierung zugeordnet wird, führt diese Vermischung zur Konfusion.

STEINER-KHAMSI (1996) verortet die Debatte auf der Ebene der Universalismus-Partikularismus-Problematik. Sie bringt noch einmal die beiden kritischen Wendepunkte in der westeuropäischen pädagogischen Beschäftigung mit Migrationsfolgen in Erinnerung: die Kritik der „Ausländerpädagogik“ durch eine interkulturelle Betrachtungsweise und die erneute Kritik an Kulturalisierung und Ethnisierung. In diesen Debatten ist es jeweils um die Kritik an Zuschreibungsprozessen gegangen, einmal um das Problem der Etikettierung und Verallgemeinerung eines Nicht-könnens, zum anderen um die Lokalisierung von Problemursachen am falschen Ort. Die distanzlose Übernahme von Selbstbeschreibungen in wissenschaftliche Beobachtungskategorien war dabei ein durchgehender Vorwurf.

Es muß aber bezweifelt werden, ob jede Verwendung von Kultur- und Ethnizitätskategorien in einem praktischen Zusammenhang ideologische Funktion hat. Wer in welcher Situation welche Kategorie verwendet, erweist sich deshalb immer mehr als die zentrale Forschungsfrage für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen. Welche Katego-

rien diese Untersuchungen verwenden und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, läßt sich nicht vorab entscheiden. Dies bezieht sich in der Interkulturalismuskonversation auf die Beziehung von Struktur und Kultur, Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung sowie die Dreiteilung von politischer, gesellschaftlicher und privater Sphäre, auf die STEINER-KHAMSI und RADTKE (1992) unter Bezug auf Hannah ARENDT rekurrieren.

Im Hinblick auf Struktur und Kultur ist zu analysieren, worauf sich ihre jeweilige Verwendung bezieht. Als empirisch verbreitete Situation hat sich die durch Kulturbegriffe und Rechtsverhältnisse instrumentalisierte Rechtfertigung der „Sperrung von Statuslinien“ erwiesen (HOFFMANN-NOWOTNY 1973).

Auch in Bezug auf Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung wird zunächst die Notwendigkeit von beiden Kategorien zur Analyse gerade moderner Gesellschaften behauptet. Dabei sind die Elemente, auf die sie sich beziehen, und die Mischungsverhältnisse, die sie eingehen, ebenso empirisch zu analysieren. Daß diese Verhältnisse einem enormen Wandel ausgesetzt sind, ist evident. Mit dem Hinweis auf die anthropologische Notwendigkeiten für Kindheit wird jedoch das gänzliche Verschwinden von Vergemeinschaftungen bezweifelt. Vielmehr müssen Individualisierung, Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis gedacht werden, wobei auch hier die Unterscheidung von logischen und empirischen Beziehungen die Analyse differenter Fälle und Muster ermöglicht.

Moderne Gesellschaften haben nicht nur *ein* Handlungsmodell institutionalisiert, sondern Alternativen; dies zeichnet sie gegenüber traditionellen Gesellschaften aus – nicht die Etablierung eines einzigen als modern geltenden Handlungsmodells. Ihre Komplexität ermöglicht, „daß in ihnen die *Alternativen* zwischen modern und vormodern verfügbaren Handlungsmustern in verschiedenen Kombinationen von Rollen institutionalisiert sind“ (BRUNKHORST 1997, S. 77). Mit seiner PARSONS-Interpretation zeigt BRUNKHORST, wie durch Vergesellschaftung Solidarität unter Fremden möglich ist, gleichzeitig wird aber auch die Unmöglichkeit, Gesellschaft nur auf *einen* Institutionalisierungstypus zu gründen, nachgewiesen. Am Ende kann nämlich im Strukturfunktionalismus das Individuum mit seiner Unberechenbarkeit nur mehr als Störfaktor betrachtet und – als System – der Ordnung von Systemen eingefügt werden (BRUNKHORST 1997, S. 94). Andererseits muß gegenüber dem RORTY'schen Partikularismus, für den nur die Solidarität unter Freunden realisierbar scheint, auf der Möglichkeit eines moralischen Fortschritts insistiert werden, den moderne Gesellschaften in der Solidarität unter Fremden erreicht haben.

Im Hinblick auf das Dreisphärenmodell von ARENDT (1981) kritisiert STEINER-KHAMSI den Universalitätsanspruch der politisch-staatlichen Sphäre und weist auf seine historische Formgebundenheit, zumindest bei ARENDT, hin. Aus dieser (feministischen) Kritik ist aber eine andere Schlußfolgerung zu ziehen: sie macht einen allgemeineren, eben die Frauen oder Minderheiten *einbeziehenden* Begriff der Gleichheit erforderlich. Ein solcher, tatsächlich Universalität beanspruchender Gleichheitsbegriff ist möglich, wenn er durch die feministische Kritik hindurchgegangen ist (vgl. auch STENKE 1994).

Das analytisch schwierige Problem ist das der Interdependenz und wechselseitigen Durchdringung der drei Sphären (STEINER-KHAMSI 1996, S. 367). Gerade am Beispiel der Erziehung kann man zeigen, daß sie in allen drei Sphären stattfindet, wobei diese sich einander nicht äußerlich bleiben. Die Benachteiligung von Migrantenkindern in der öffentlichen Schule, die ein sehr begrenztes allgemeines Prinzip der Selektion nach Leistung anwendet, ist ein gutes Beispiel für diese Interpenetration, wie RADTKE in seinen empirischen Untersuchungen nachweist. Die Kritik von STEINER-KHAMSI an RADTKE

geht von der Feststellung aus, „dass Ethnizität losgelöst von Fragen der Identität behandelt wird“ (STEINER-KHAMSI 1996, S. 369). Diese Identitätsfragen werden aber in der Verschränkung der drei Sphären, beispielsweise von sozialen Bewegungen bei der öffentlichen Thematisierung vormals privater Erfahrungen oder wenn sie staatlich zu sichernde Rechte einklagen, angesprochen.

Die Identitätsfragen ergeben sich bei STEINER-KHAMSI jedoch auch als „Restgröße“, als Reaktion auf (noch) nicht eingelöste Versprechen auf Gleichheit und Gerechtigkeit. Wie bei ESSER und RADTKE erscheint doch ein „reines“ Modell der Modernisierung, das die Annahme einer „unvollendeten“ Moderne nur mit dem Glauben an die Möglichkeit einer „vollendeten“ Moderne begründen kann. Demgegenüber ist auf eine anthropologische Begründung der Identitätsfragen zu setzen, in der partikularistische Zugehörigkeiten und universalistische Ansprüche dialektisch aufgehoben sind, und im Kampf um Anerkennung *nicht* zum Stillstand kommen.

#### 4 Kulturalisierung im Forschungsprozeß

Die Einwände von RADTKE gegen die Selbstverständlichkeit, mit der im pädagogischen Zusammenhang über Multi- und Interkulturalität gesprochen wird, müssen noch einmal aufgegriffen werden. Sie richten sich mit guten Argumenten nicht nur gegen die Kulturalisierung und Pädagogisierung, d. h. die reduktive Definition komplexer Problemlagen und die Entgesellschäftlichung, sondern auch gegen den unbedachten erziehungswissenschaftlichen Nachvollzug eines praktischen Problem- und Handlungsverständnisses. Die migrationstheoretische Spezialdisziplin der Interkulturellen Pädagogik hat sich zwar durchaus entfaltet, wurde aber außerhalb dieses Kreises selten und systematisch rezipiert. Vor allem aber fehlt eine kritische Rezeption, die einer Spezialdisziplin auch Anregungen vermitteln kann. Dennoch hat sich eine unausgesprochene Übereinstimmung und Selbstverständlichkeit herausgebildet, daß Migration und Migrationsfolgen [nebenbei erwähnt: auch die fortschreitende europäische Integration, ohne daß die beiden Diskurse mehr als gelegentlich aufeinander bezogen würden (COLIN/MÜLLER 1998)] „irgendwie“ zu den Bedingungen der Erziehung heute dazugehören. Es hat sich eine Thematisierung unter dem Label „Interkulturalität“ eingelebt.

So wird von MOLLENHAUER (1996) mit großer Selbstverständlichkeit „Interkulturalität“ als eine von vier zentralen theoretischen Problemlagen bestimmt, wobei das Problem lediglich als „Verschiedenheit kultureller Herkünfte“ (MOLLENHAUER 1996, S. 880) bestimmt wird. Als Beleg, um die Zentralität des Themas als theoretische Aufgabe zu begründen, wird auf den Jahresbericht der DFG 1995 hingewiesen, in dem fünf zurechenbare Projekte aufgeführt sind. Der Beleg ist für eine Satire gut – angesichts der Reichweite des programmatischen Anspruchs.

Das Problem ist nun nicht die Zuschreibung von Relevanzen, sondern die Selbstverständlichkeit der Definition als „Kulturproblem“. Die von MOLLENHAUER beschriebene Untersuchungsaufgabe, die „Situation eines 16jährigen türkischen Mädchens, in Berlin-Kreuzberg lebend und Besucherin einer Jugendfreizeiteinrichtung“ (MOLLENHAUER 1996, S. 881), kann zwar auch kulturelle Dimensionen erfassen, müßte aber zugleich und vordringlich prüfen, ob und inwiefern sich die Zuordnung des Problems zu „Interkulturalität“ überhaupt begründen läßt.

Ganz im MOLLENHAUERSchen methodischen Sinne wären hier also Fallstudien hilfreich (vgl. beispielsweise GOGOLIN/NAUCK 1997), um explorativ die Angemessenheit von Kategorien zu prüfen. Die Arbeiten, die es dazu gibt, zeigen deutlich die Problematik eindimensionaler Kategorisierungen (vgl. DANNENBECK/LÖSCH 1997 und 1998). Im Anschluß an HÖRSTER (1998) ist deshalb der Vorschlag einzubringen, Berichte über Fallstudien als „Fälle zweiter Ordnung“ zu betrachten und sie als „Konstruktionen über einen Text“ zu begreifen, sie also als Interpretation zu rekonstruieren und die in sie einfließenden Vorverständnisse herauszuarbeiten. Eine solche kritische Re-konstruktion legt sich für die besten empirischen Fallstudien nahe, von denen eine hier ausgewählt wird.

NÖLKE (1996) untersucht in seiner Studie (vgl. auch NÖLKE 1994 und HELSPER u. a. 1991) die Erfahrungen einer türkischen Jugendlichen (Esra), die in einer Jugendwohn-gemeinschaft untergebracht ist. Diese berichtet im Interview von Konflikten mit den Mitbewohnerinnen: „... so Kleinigkeiten so – soll ich sagen, daß ich halt – äh nicht ... koch – kochen konnte und so weiter, weil ich kann echt nicht – deutsche Sachen kann ich nicht kochen, weil ich hab bisher immer nur türkisch gekocht und türkisch haben die Mädchen da gar nicht gegessen – und das war immer Streit und so – und ich hab mich äh – wie soll ich sagen – wenn ich kochen habe, dann war die Küche nicht sauber und so weiter und so weiter – und solchen Kleinigkeiten halt ...“ (NÖLKE 1996, S. 657).

Diese Passage des Interviews mit Esra wird im Kommentar mit „die im Alltag sichtbar werdenden kulturellen Divergenzen zwischen ihr und den anderen deutschen Mädchen“ (S. 658) zusammengefaßt.

Für diese Interpretation wäre eine Alternative zu entwickeln. Grob skizziert könnte sie lauten:

Es handelt sich um einen interpersonellen Konflikt, der nicht auf kulturellen Divergenzen, sondern auf persönlicher und/oder rassistischer Ablehnung einer Person durch andere beruht. Die beteiligten Personen greifen zur Legitimation dieses Konflikt auf die zur Verfügung stehenden Instrumente der Deutung zurück. Kochen ist in Wohngemeinschaften eine Konfliktsituation, die im beschriebenen Fall aus mehreren von Esra genannten Gründen zum Konflikt führt. Nach *ihrer* Darstellung ist ihre „türkische Art“ zu kochen, einer der Gründe. Dies kann aber für die deutschen Mädchen, über deren Handeln wir nichts wissen, nur ein leicht formulierbarer Ausdruck gewesen sein, eine Ablehnung zu begründen. (In welcher Weise es möglich ist, in einer WG türkisch zu kochen und was darunter verstanden wird, sei hier unberücksichtigt gelassen.)

Für Esra wiederum ist die Selbstinterpretation, daß sie wegen ihres „türkischen“ Kochens abgelehnt werde, auch eine Chance, persönlich zurechenbare Defizite zu neutralisieren und sie auf ein „unverschuldetes“ Merkmal zurückzuführen (zu solchen entlastenden Prozessen in interkulturellen Partnerschaften vgl. WIEßMEIER 1993).

Die Interpretation, daß Esra „aufgrund der an den ‚Kleinigkeiten‘ der alltäglichen Ver-richtungen sichtbar werdenden kulturellen Differenzen *in ihrer Andersartigkeit* (Hervorheb., F. H.) von den Jugendlichen ausgegrenzt“ (NÖLKE 1996, S. 659) wurde, müßte deshalb in der Weise differenziert werden, daß nicht mehr von kulturellen Differenzen als sozialen Tatsachen die Rede sein könnte.

Der Fall enthält ein zweites Element, das zu diskutieren ist. Esra hat die Familie verlassen, „um den gewalttätigen Zugriffen ihres Vaters zu entgehen“ (a.a.O., S. 657). Die zuständige Sozialarbeiterin begründet ihre Anweisung, daß Esra nicht so spät heim kommen dürfe wie die deutschen Mädchen, mit der angeblichen Notwendigkeit, sie „türkisch“ erziehen zu müssen – nach einem Gespräch mit dem Vater. Schon diese Vorgehensweise

der Sozialarbeiterin ist nicht nur ungewöhnlich, sondern führt zu verschärften Konflikten. Esra kann die „türkische Erziehung“, operationalisiert in einer verkürzten Ausgangszeit, nicht verstehen („weil das war ne deutsche Wohngemeinschaft – deutsche Mädchen, deutsche Erzieher und überhaupt deutsche Umgebung – und da konnte ich nicht türkisch erzogen werden – ich wollte auch gar nicht türkisch erzogen werden“ [a.a.O., S. 659]). Dem kann man umstandslos folgen, weil sie nicht als Individuum, sondern als Trägerin des Merkmals „türkische Kultur“ behandelt wird. Diese Verdinglichung in der Interaktion durch die pädagogische Bezugsperson ist – vermutlich – auf die von dieser in einer interkulturellen Ausbildung verinnerlichten Stereotypen zurückzuführen, denn daß die Ursache für das Verhalten der Sozialarbeiterin mit dem individuellen Wunsch eines Vaters, vor dessen Gewalttätigkeit die Tochter geflohen ist, zusammenhängt, könnte überhaupt nicht nachvollzogen werden. Das in kulturalistischen Stereotypen verhaftete Handeln der Sozialarbeiterin wird zur zentralen Konfliktursache.

Mit dieser Re-interpretation sollte zweierlei gezeigt werden: 1. „Interkulturelle“ Interaktionssituationen enthalten komplexe Prozesse, die in der Regel auf mehreren Ebenen analysiert werden können. Die in der Selbst- und Fremdinterpretation der Handelnden zur Verfügung stehenden Deutungsmuster „Kultur(-konflikt)“ werden verwendet, können dabei aber verschiedene Funktionen und Bedeutungen haben. Die naheliegende Übernahme der authentisch geäußerten Kategorien in das Interpretationsschema kann aber die problematischste Konstruktion sein. 2. Die Fixierung auf (Inter-)kulturalität, die gegenwärtig an vielen Ausbildungsstätten von Pädagogen und Pädagoginnen zu beobachten ist und die durch wissenschaftliche Kommunikation stabilisiert wird, ist konfliktgenerierend, weil die Einsicht in die tatsächlichen Handlungsparadoxien, die beispielsweise NÖLKE herausarbeitet, durch Kulturstereotypen verhindert wird (vgl. auch HAMBURGER 1997).

Die Identifizierung der kulturellen Differenz als einer national-ethnischen („türkischen“) erleichtert lediglich die stereotype Zuschreibung, verhilft aber bei der Analyse zu keiner weiterführenden Erkenntnis. Soweit zum Wert der Kategorie „Ethnie“. „Ethnizität“ aber kann auch in diesem Fall als ein fragiles Produkt von Zuschreibungen und Selbstinterpretationen mit unterschiedlichen Funktionen und Bedeutungen in verschiedenen Situationen behandelt werden. „Ethnizität“ ist Gegenstand und nicht Instrument der wissenschaftlichen Untersuchung; die mit dem *Migrationsprozeß* zusammenhängende Raum-, Zeit- und Sozialerfahrung bildet die Strukturfolie für eine angemessene Interpretation, die dann auch die Verwendung von ethnischen Zuschreibungen berücksichtigt (vgl. HELSPER u. a. 1991, S. 73 ff.).

## 5 Erziehung und Kultur

Während Struktur und Kultur, Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung, Partikularismus und Universalismus nützliche Begriffspaare für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Gleichheit und Differenz sind, ist „Ethnizität“ als zu respektierende Selbstbeschreibung von Individuen, als Reaktion auf Kränkung oder als Mobilisierung von Ressourcen zu betrachten. Für einen Bildungsdiskurs scheint sie nicht geeignet, worauf RUHLOFF (1982) schon vor längerer Zeit hingewiesen hat. Es bleibt Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft, falsche Verallgemeinerungen, in denen sich Nationalisten verstecken, aufzuspüren, nicht um Besonderes aufzulösen, sondern nur, um ihm ei-

nen begründbaren Status zuzuordnen (vgl. GOGOLIN/KRÜGER-POTRATZ/MEYER 1998). Daß Menschen sich als Individuen different wahrnehmen und diese Differenz unterschiedliche und sich ausschließende Zugehörigkeiten impliziert, ist konstitutiv für Menschsein und Sozialität. Sofern Differenz als Ausdruck der Individualität beansprucht wird, kann sie insbesondere in pädagogischen Interaktionen mit Anerkennung rechnen. Ansprüche auf intersubjektive Geltung haben sich jedoch dem Diskurs zu stellen. Dieser kann immer nur zu vorläufigen Ergebnissen kommen, so daß wir universalistische Vorstellungen mit einem eher schwachen Anspruch ausstatten sollten.

Während Ethnizität als bindende Zugehörigkeit sich im Begriff der Menschheit auflöst (folgt man einem normativen Modell), so ist der Kulturbegriff für die erziehungswissenschaftliche Analyse erst richtig interessant geworden. W. WELSCH (1992) kritisiert überzeugend den „klassischen“ Kulturbegriff und entwickelt die Vorstellung von „Transkulturalität“, um die Gegenwart der Kultur in einer Welt des Austausches und der Vernetzung, der Mobilisierung und Globalisierung angemessen erfassen zu können. Der Vorteil dieses Begriffs ist seine historische Verortung; darin besteht aber auch sein Nachteil. Denn er orientiert sich immer noch an „den“ Kulturen und bleibt ihnen insoweit verhaftet. H.-R. WICKER (1996) dagegen spricht von „kultureller Komplexität“, um die traditionellen Vorstellungen eines homogenen Ganzen endgültig zu verabschieden. Dieser Begriff ist auch sehr wohl geeignet, Enkulturations- und Sozialisationsprozesse zu beschreiben, müßte sich doch schon lange die Persönlichkeits- wie auch die Sozialisations- theorie von den Hypostasierungen der „kulturellen Basispersönlichkeit“ verabschieden. Identifikationen im Sozialisationsprozeß verschwinden deshalb nicht; sie werden aber – unter günstigen Voraussetzungen (!) – „früher als früher“ mit Individualisierungsanforderungen konfrontiert und auf ein postkonventionelles Niveau gehoben.

Für den Kulturbegriff ist deswegen die Unterscheidung von „Kultur“ und „Kulturen“ vorzuschlagen (vgl. HAMBURGER 1998). Kultur kann angesichts der von WELSCH und WICKER geführten Kritik nur noch abstrakt gefaßt werden. Während „die Kulturen“ den ganzen Reichtum und die Last ihrer Tradition behalten und das Individuum in seiner Genese sich mit ihr auseinandersetzen muß, um seine subjektive Kultur zu entwickeln, wandern die universalisierbaren Geltungsansprüche in das Reich der Kultur ab. Sie enthält das Recht und den Anspruch auf Differenz und zugleich das Recht und den Anspruch auf Gleichheit und Menschenwürde. Außerhalb des wechselseitigen Sich-aneinander-Abarbeitens von Gleichheit und Differenz gibt es kein Kriterium in einer Kultur, diese Dialektik stillzustellen. „Der Satz soll ausdrücken, was das Wahre ist, aber wesentlich ist das Subjekt; als dieses ist es nur die dialektische Bewegung, dieser sich selbst erzeugende, fortleitende und in sich zurückkehrende Gang“ (HEGEL 1952, S. 53).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen die Überlegungen, das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen verstehen zu wollen (vgl. KRISTEVA 1990), Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit in der Schule zu denken (vgl. GOGOLIN 1994) oder Identität von der Nicht-Identität her zu begreifen (vgl. GUZZONI 1981). Das Prinzip der Diskursivität verbleibt aber keineswegs in der Abstraktheit des Begriffs; es läßt sich – gerade pädagogisch – konkreter fassen (vgl. PRENGEL 1995).

## Literatur

- ARENDDT, H. (1981): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. – München.
- AUERNEHEIMER, G. (1994): Das Anderssein ist kein Thema. In: *Erziehung und Wissenschaft* 46. Jg., H. 10, S.12-14.
- AUERNEHEIMER, G. (1996): „Interkulturelle Erziehung“. Eine Replik auf die Thesen von F.-O. RADTKE. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Jg., S. 425 - 430.
- BRUNKHORST, H. (1997): *Solidarität unter Fremden*. – Frankfurt am Main.
- COLIN, L./MÜLLER, B. (1998): Zur Pädagogik interkultureller Begegnungen. In: DIBIC, P./WULF, Chr. (Hrsg.): *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnozoologie interkultureller Begegnungen*. – Frankfurt am Main/New York, S. 9 - 22.
- CZOCK, H. (1988): Eignen sich die Kategorien „Kultur“ und „Identität“ zur Beschreibung der Migrationssituation? In: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, Heft 1, S. 76 - 80.
- DANNENBECK, C./LÖSCH, H. (1997): Fremdelnde Diskurse. „Ethnische Anmache“ in multikulturellen Lebenswelten von Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, Heft 3 - 4/1997, S. 24 - 31.
- DANNENBECK, C./LÖSCH, H. (1999): Zugehörigkeiten als Verhandlungsgegenstand – ein Beitrag zur Entmythologisierung von Ethnizität. In: NAUCK, B./GOGOLIN, I. (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung (in Vorbereitung)*.
- ESSER, H. (1988): Ethnische Differenzierung und moderne Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 17. Jg., S. 235 - 248.
- GLAZER, N./MOYNIHAN, P. D. (Hrsg.) (1975): *Ethnicity. Theory and Experience*. – Cambridge/Massachusetts.
- GOGOLIN, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. – Münster/New York.
- GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M. A. (1998): Nachwörtliche Bemerkungen zu Pluralität und Bildung. In: GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M. A. (Hrsg.): *Pluralität und Bildung*. – Opladen, S. 251 - 276.
- GOGOLIN, I./NAUCK, B. (Hrsg.) (1997): *Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Dokumentation der Fachtagung vom 20. bis 22. März 1997 in Bonn*. – Hamburg/Chemnitz (als Manuskript veröffentlicht).
- GUZZONI, U. (1981): *Identität oder nicht. Zur kritischen Theorie der Ontologie*. – Freiburg im Breisgau.
- HAMBURGER, F. (1997): *Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz*, hrsg. von: Institut für Sozialpädagogische Forschung e.V. – Mainz.
- HAMBURGER, F. (1998): *Interkulturelle Erziehung in einem Land mit unzivilisierter Ausländerpolitik?* In: *Kind-Jugend-Gesellschaft*, Heft 3, S. 67 - 71.
- HEGEL, G. W. F. (1952): *Phänomenologie des Geistes*; hrsg. von J. HOFFMEISTER. – Hamburg.
- HELSPER, W. u. a. (1991): *Jugendliche Außenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe*. – Opladen.
- HÖRSTER, R. (1998): *Kasuistik/Fallverstehen*. (unveröff. Manuskript).
- HOFFMANN-NOWOTNY, H.-J. (1973): *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Studie am Beispiel der Schweiz*. – Stuttgart.
- HONNETH, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. – Frankfurt am Main.
- KRAPPMANN, L. (1969): *Soziologische Dimensionen der Identität*. – Stuttgart.
- KRECKEL, R. (1989): Ethnische Differenzierung und „moderne“ Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 18. Jg., S. 162 - 167.
- KRISTEVA, J. (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. – Frankfurt am Main.
- MOLLENHAUER, K. (1996): *Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriß*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Jg., S. 870 - 886.
- NASSEHI, A. (1990): Zum Funktionswandel von Ethnizität im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung. In: *Soziale Welt*, 41. Jg., S. 261 - 282.
- NÖLKE, E. (1994): *Lebensgeschichte und Marginalisierung*. – Opladen.
- NÖLKE, E. (1996): *Strukturelle Paradoxien im Handlungsfeld der Maßnahmen öffentlicher Ersatzerziehung*. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. – Frankfurt am Main, S. 649 - 677.
- PRENGEL, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt*. – 2. Aufl. – Opladen.

- RADTKE, F.-O. (1992): Multikulturalismus und Erziehung. Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: „Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft“. In: BRÄHLER, R./DUDEK, P. (Hrsg.): Fremde – Heimat. – Frankfurt am Main, S. 185 - 208.
- RADTKE, F.-O. (1995). Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., S. 853 - 864.
- RUHLOFF, J. (Hrsg.) (1982): Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven in der „Ausländerpädagogik“. – Frankfurt am Main/Bern.
- RUHLOFF, J. (1986): Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung? In: BORELLI, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. – Baltmannsweiler, S. 186 - 200.
- STEINER-KHAMSI, G. (1996): Universalismus vor Partikularismus? Gleichheit vor Differenz? In: WICKER, H.-R. u. a. (Hrsg.): Das Fremde in der Gesellschaft: Migration, Ethnizität und Staat. – Zürich, S. 353 - 372.
- STENKE, D. (1994): Gleichheiten und Differenzen: Zur Konstruktion von (Fremdheit durch) Rasse und Geschlecht. In: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e. V. (Hrsg.): Differenz und Differenzen: Zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden im Kontext von Macht und Rassismus bei Frauen. – Bielefeld, S. 114 - 134.
- WELSCH, W. (1992). Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie, Heft 2, S. 5 - 20.
- WICKER, H.-R. (1996): Von der komplexen Kultur zur kulturellen Komplexität. In: WICKER, H.-R. u. a. (Hrsg.): Das Fremde in der Gesellschaft: Migration, Ethnizität und Staat. – Zürich, S. 373 - 392.
- WIEBMEIER, B. (1993): Das „Fremde“ als Lebensidee. Eine empirische Untersuchung bikultureller Ehen in Berlin. – Münster/Hamburg.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Franz Hamburger, Johannes Gutenberg-Universität, Fb 11 – Philosophie/Pädagogik, Pädagogisches Institut, 55099 Mainz