

Hornberg, Sabine; Weber, Peter J.

Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im 'realen' Europa und im 'virtuellen' Raum

Tertium comparationis 6 (2000) 1, S. 26-39



Quellenangabe/ Reference:

Hornberg, Sabine; Weber, Peter J.: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im 'realen' Europa und im 'virtuellen' Raum - In: *Tertium comparationis* 6 (2000) 1, S. 26-39 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-28940 - DOI: 10.25656/01:2894

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-28940>

<https://doi.org/10.25656/01:2894>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Tertium Comparationis
Journal für Internationale Bildungsforschung
Vol. 6, No. 1, pp. 26-39, 2000
Copyright © 2000 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im ‚realen‘ Europa und im ‚virtuellen‘ Raum

Sabine Hornberg

Ruhr-Universität Bochum

Peter J. Weber

Universität Hamburg

Abstract

While in the post World War II era autochthonous European ethnic groups were of main interest, since the 1960's new, often socially-defined minorities like migrants, guest workers, emigrants returning from former colonies, refugees, evacuees and resettlers have moved into the focus. The European policy of the 1980's and '90's clearly votes for the protection of the cultural identity of all societal groups and in this context supports the evolution of a "European added value". But this process could be interrupted in the new millennium, where majority as well as minority groups are in danger of losing their cultural autonomy. One indicator for this is the pressure to use standardized languages in a world marked by increased globalization – especially via the new media. This article looks at the chances and risks of the new media – mainly the Internet – for the pluricentric European society.

1 Einleitung: Veränderungen der pädagogischen Rahmenbedingungen

Drei lokal, regional und global wirksam werdende Entwicklungen stellen die Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und pädagogische Praxis aktuell aufgrund der ihnen inhärenten Dynamik vor neue Aufgaben: Es sind dies (1.) die weltweit zunehmende Arbeitsmigration, die Wanderung von Menschen aufgrund von Krieg, Flucht, Vertreibung, ökologischer Katastrophen oder rein privater Motive. Es handelt sich (2.) um den Zusammenschluß europäischer Nationalstaaten in einer supranationalen Organisation, hier der Europäischen Union. Und es geht schließlich (3.) um den Bedeutungsgewinn der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK-Technologien) im Alltag einer beständig wachsenden Anzahl von Menschen z.B. durch das World Wide Web oder die elektronische Post (e-mail). Der Stand der Bearbeitung dieser gesellschaftlich (1. und 2.) und technisch (3.) induzierten Entwicklungen in der Erziehungswissen-

schaft, Bildungsforschung und pädagogischen Praxis differiert aktuell noch erheblich und ist gekennzeichnet durch eine *innerdisziplinäre Aufgabenteilung*: Mit den „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER)“¹ hat sich seit den späten 70er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere die Interkulturelle Pädagogik befaßt (vgl. z.B. Reich 1994), eine Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft, die sich mit vergleichbaren Schwerpunktsetzungen auch in anderen europäischen Staaten etablierte (so in Großbritannien unter der Bezeichnung „Multicultural/Anti-Racist Education“ oder in Frankreich, wo sie als „Education Interculturelle“ firmiert, um nur zwei Beispiele zu nennen). Insbesondere Vertreter/innen dieser Teildisziplin (vgl. z.B. Hornberg 1999; Luchtenberg & Nieke 1994) und der Politischen Bildung (vgl. z.B. Mickel 1993), aber auch Bildungspolitiker/innen (vgl. z.B. Berggreen 1990) und Rechtswissenschaftler/innen (vgl. z.B. Fechner 1994; Hrbek 1994) haben sich mit der europäischen Dimension im Bildungswesen auseinandergesetzt. Vorrangig aus dem medienpädagogischen und informationstechnologischen Umfeld (vgl. z.B. Schulmeister 1997), der Fernlehre (vgl. z.B. Lewin 1998), der pädagogischen Psychologie (vgl. z.B. Schwarzer 1998; Behrens 1999) und der Sozialpsychologie (vgl. z.B. Döring 1999) stammen die Beiträge zum Lehren und Lernen mit den neuen Kommunikationstechnologien.

Es würde den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen, wollten wir auch nur die zentralen in diesem Kontext formulierten Erkenntnisse und Argumentationsgänge anführen – dies ist jedoch auch nicht unsere Absicht: Wir wollen uns der Thematik vielmehr aus der *Perspektive der international und interkulturell vergleichenden Bildung nähern*; und zwar vor dem Hintergrund der These, daß selbige im Hinblick auf ihre theoretischen Prämissen und daran anknüpfenden Empfehlungen für eine veränderte pädagogische Praxis zentrale Elemente für eine kritisch-konstruktive Bearbeitung der o.g. Entwicklungen bereithält. Der Aufsatz ist folgendermaßen aufgebaut:

Mit Blick auf die Makroebene der gesamtgesellschaftlichen Dynamik werden zunächst wichtige Prämissen europäischer Nationalstaaten kritisch hinterfragt. Dies geschieht im Hinblick auf die Frage nach ihrer Tauglichkeit für gegenwärtige und künftige europäische Gesellschaften, da diese seit dem Zweiten Weltkrieg und der voranschreitenden Internationalisierung ihrer Bevölkerung sowie ihrer politischen Institutionen grundlegende Veränderungen erfahren. Zwei mögliche alternative Zugänge werden sodann der bisherigen Praxis gegenübergestellt: Ein außereuropäisches, empirisch nachvollziehbares Beispiel sowie ein theoretisch formulierter Ansatz werden herangezogen, um Ansatzpunkte für ein der Multikulturalität der europäischen Bevölkerung gerechtwerdendes politisches und bildungspolitisches Selbstverständnis in Europa zu skizzieren. Der Frage danach, ob die neuen Medien – insbesondere das Internet – eine Gefahr für die sprachliche und kulturelle Vielfalt darstellen, werden wir uns über die exemplarische Betrachtung der Bedeutung des Internets für Regional- und Minderheitensprachen in Europa annähern. Die damit verbundene kritische Erörterung unserer leitenden These mündet in einen Vorschlag zur Konzeptualisierung der Einbindung von Regional- und Minderheitensprachen im Internet. Schließend werden wir Argumente für einen intensivierten interdisziplinären Austausch im Rahmen einer internationalen und interkulturellen Bildungsforschung zusammentragen.

2 Gesellschaftliche Ausgangslage und Dynamik

Insbesondere seit dem Zweiten Weltkrieg finden innerhalb der europäischen Staaten in größerem Umfang *Migrations- und Immigrationsbewegungen* statt. Sie sind auf die Anwerbung von europäischen und außereuropäischen Arbeitskräften, die Wanderung von Menschen aus ehemaligen Kolonien (z.B. nach Frankreich), auf Krieg und Vertreibung zurückzuführen, um nur einige der zahlreichen Migrationsursachen zu nennen. Viele der seither gekommenen Menschen sehen heute ihren Lebensmittelpunkt in den Zuwandererländern, deren Staatsbürgerschaft sie zum Teil angenommen und Landessprache sie erlernt haben. Diese Entwicklung sowie die ohnehin durch die 15 europäischen Mitgliedstaaten und ihre Regionen gegebene ethnische, kulturelle und sprachliche Vielfalt legen heute eindrucksvoll Zeugnis ab von der Multikulturalität Europas.

Parallel zu dieser Dynamik erfahren das Selbstverständnis und die Kompetenzen europäischer Staaten seit dem Zweiten Weltkrieg grundlegende Veränderungen: Mit Gründung der Europäischen Gemeinschaften 1957 und Umwandlung derselben in die Europäische Union (EU) 1993 übertrugen die souveränen Nationalstaaten ehemals ausschließlich in ihren Kompetenzbereich fallende Aufgaben und Rechte zunehmend auf eine supranationale Organisation, in diesem Fall die EU. Im Bildungsbereich wirkt sich diese Entwicklung erst allmählich nachhaltig aus; mit dem Vertrag von Maastricht (1993) und den dort aufgenommenen Art. 126/127 wurden jedoch die Weichen gestellt, um stärker als dies bisher geschah, eine europäische Bildungspolitik und -praxis voranzutreiben. Dabei erweist es sich als eine besonders schwierige Aufgabe, zwischen den oftmals divergierenden Interessen der in der EU zusammen geschlossenen Nationalstaaten, ihren Regionen und Akteuren zu vermitteln, um einen von allen Beteiligten getragenen Konsens zu finden. Deutlich wird dies beispielsweise, wenn es um die Stellung von Mehrheiten- und Minderheitensprachen im Schulcurriculum und tertiären Bildungsbereich geht, denn damit verknüpft ist die grundsätzliche Frage nach dem Selbstverständnis der EU und der in ihr zusammengeschlossenen Staaten: Versteht sich die EU und verstehen sich ihre Mitgliedstaaten weiterhin als Hüterinnen und Bewahrerinnen eines monokulturellen und monolingualen Nationalstaates – den es in dieser Form in Europa niemals gab – oder gibt es Anzeichen dafür, daß sich innerhalb der EU ein multikulturelles und vielsprachiges europäisches Staatsverständnis entwickelt?

Die Erörterung dieser Frage *im europäischen Kontext* macht es notwendig, das Verhältnis von *Staatsbürgerschaft, Ethnizität und kultureller Identität(en)* in einem Staat näher zu betrachten, und zwar in zweierlei Hinsicht: In einem ersten Schritt wird zu zeigen sein, welche Praxen diesbezüglich aktuell in Europa vorherrschen; im Anschluß daran geht es in einem zweiten Schritt um die kritische Erörterung zentraler, hierzu diskutierter Alternativen.

Gegenwärtig kann mit Blick auf die in der EU zusammengeschlossenen Staaten zwischen einem „ethnischen, gemeinsame Herkunft und Kultur als für die Nation konstitutive Faktoren betonenden Nationalismus, und einem politischen, die Gemeinsamkeit politischer Wertvorstellungen betonenden Nationalismusprinzip“ (Heckmann 1991: 63) unterschieden werden. So stand Deutschland beispielsweise noch bis 1999 für einen ethnischen Nationalismus, denn ein Recht auf die deutsche Staatsbürgerschaft

hatten bis dato ausschließlich die Nachkommen deutscher Staatsangehöriger, hier wurde also das ‚jus sanguinis‘, das Abstammungsprinzip angewandt (Hoffmann 1994). Mit dem seither eingeführten ‚Optionsmodell‘ erfuhr dieses Abstammungsprinzip allerdings eine erste ‚Aufweichung‘, denn heute können in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben, sofern ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland, eine Aufenthaltsberechtigung oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis hat. Im Falle einer doppelten Staatsbürgerschaft muß die betreffende Person ferner spätestens bis zur Vollendung ihres 23. Lebensjahres erklären, daß sie die deutsche Staatsangehörigkeit behalten und ggf. eine weitere Staatsangehörigkeit aufgeben will (Hailbronner 1999: 4). Dieser Praxis steht diejenige klassischer Einwanderungsländer wie den Vereinigten Staaten von Amerika, Kanada oder Australien gegenüber, wo das Recht auf die Staatsbürgerschaft allen auf dem Territorium des jeweiligen Staates Geborenen zusteht, hier kommt also das ‚jus solis‘ zur Anwendung. In beiden Fällen gehen mit dem Besitz der Staatsbürgerschaft politische Rechte einher, die exklusiv Staatsbürger/innen vorbehalten sind, zum Beispiel das allgemeine Wahlrecht. Konkret bedeutet dies, daß große Teile der Bevölkerung in diesen Staaten von einer gleichberechtigten politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Partizipation ausgeschlossen sind, und zwar unabhängig davon, wie lange sie bereits in einem Land leben, ihren Beitrag zum Allgemeinwesen in Form von Steuern u.ä. leisten.

Die Frage nach den Chancen zur politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe aller dauerhaft in einem Staatsgebiet Lebenden stellt sich um so dringender vor dem Hintergrund der in der EU angestrebten räumlichen Mobilität ihrer Bürger/innen sowie der Immigration von Menschen aus außereuropäischen Staaten in die EU. Welche Rechte und Pflichten sollen die in Europa lebenden Menschen haben? Welche Modelle werden diesbezüglich aktuell diskutiert? Zwei einander gegenüberstehende Ansätze beherrschen über die Disziplinen hinweg aktuell diesen Diskurs (vgl. z.B. Mäder 1999); die Vertreter/innen beider gehen von den in diesem Zusammenhang zentralen Kategorien und daran anknüpfenden gesellschaftlichen Praxen aus, indem sie die Frage nach *dem Verhältnis von Staatsbürgerschaft und Ethnizität* in einem Staat thematisieren. Dabei wird auf der einen Seite (z.B. Habermas 1996: 138–184; Radtke 1992) für die Adaptation eines reinen Verfassungspatriotismus, für die Realisierung einer allen askriptiven Kriterien entkleideten Staatsbürgerschaft und daran anschließenden gesellschaftlichen Praxis plädiert, um so die Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder zu schaffen. Konträr dazu sehen Vertreter/innen eines multikulturellen Nationenverständnisses (z.B. Castles 1991; Steiner-Khamsi 1992) in der Berücksichtigung der in einem Staat existierenden vielfältigen ethnisch-kulturellen Bezüge eine zentrale Voraussetzung für die Gleichstellung seiner Angehörigen. Als beispielhaft für diese Variante wird in der einschlägigen Literatur häufig auf das Einwanderungsland Kanada verwiesen, welches 1971 die multikulturelle Idee zur Staatsdoktrin erhob. Seither ist der kanadische Staat darum bemüht, über die Rekonstruktion seiner eigenen Geschichte, die Neuinterpretation derselben, die Förderung ethnischer Gruppen und Schaffung einer multikulturellen nationalen Symbolik (Nationalhymne usw.), Kanada im Verständnis seiner Bürger/innen als Vielvölkerstaat zu etablieren und unterstützt damit aktiv, so die Einschätzung von Steiner-Khamsi (1992: 142 ff.), eine post-

moderne Form von Nationalstaatlichkeit. Dieser verharnt allerdings weitgehend, legt man das Konzept einer „multicultural society“, wie es Rex (1990) formuliert hat, zugrunde, auf der Ebene der symbolischen Politik, da de facto für die gleichberechtigte Teilhabe aller ethnischen Gruppen in einem Staat zentrale Bereiche ausgeklammert werden. Ein Beleg hierfür ist die sozioökonomische Hierarchie der kanadischen Gesellschaft, an deren unteren Ende sich nach wie vor primär die „visible minorities“ wiederfinden (Steiner-Khamsi 1992: 150 f.). Für den kanadischen Staat war dies der Anlaß, Ende der 80er Jahre im allgemeinbildenden Bildungsbereich die antirassistische Erziehung einzuführen, die sich mit ihrem Programm an alle am Schulalltag Beteiligten richtet.

Im Hinblick auf die gesellschaftliche Teilhabe, hier verstanden im Sinne einer Chancengleichheit aller Gesellschaftsmitglieder, unterscheidet sich die mit dem kanadischen Modell eines multikulturellen Nationenverständnisses einher gehende Praxis mithin bis dato nicht in der angestrebten Weise von Staaten mit einem ethnisch-homogenen Selbstverständnis. Dennoch macht dieses Beispiel u.E. auch auf positive Aspekte bei der Gestaltung der individuellen Alltagspraxis und des öffentlichen Raums aufmerksam; wovon wir drei (es wären auch andere Beispiele denkbar) herausgreifen wollen: 1. Mit dem ideologischen Wechsel von einem ethnisch-homogenen Nationalstaatsverständnis zu einem multikulturellen Nationenverständnis geht die Anerkennung der ethnischen und kulturellen Diversität des Staates einher, wobei die Inklusion aller Staatsangehörigen in die eigene Geschichte angestrebt wird – dies erlaubt auch die Identifikation mit diesem Staat. 2. Im öffentlichen Raum haben die Symbole und Artefakte (und dazu gehören auch die Sprachen) aller im Staat vertretenen ethnisch-kulturellen Gruppen zumindest de jure ihre Berechtigung, auch wenn zwei Kulturen, die anglophone und die frankophone, de facto dominieren. 3. Die vom kanadischen Staat vertretene multikulturelle Ideologie und seine Inkenntnisnahme der Benachteiligung ethnischer Gruppen in der kanadischen Gesellschaft hat dazu geführt, daß der Staat Maßnahmen zur Kompensation und Bearbeitung dieser gesellschaftlichen Ungleichheit, im Bildungsbereich beispielsweise, fördert.

Die bereits eingangs skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen in der EU (Migrationsbewegungen, kulturelle und sprachliche Vielfalt z.B.) weisen mannigfaltige Parallelen zu der Situation klassischer Einwanderungsländer auf; u.a. stellen die divergierenden nationalen Identitäten der Bürger/innen in der EU, die sich zunehmend als dysfunktional erweisen, sowohl für die Gesellschaften als auch für die Individuen (vgl. Wallerstein 1991), einen neuralgischen Punkt dar. Einiges, dies konnten wir bereits herausstellen, spricht deshalb für die Entwicklung eines *europäischen multikulturellen Nationenverständnisses*. Es gibt aber auch stichhaltige Bedenken dagegen, die von den Vertreter/innen eines reinen Staatspatriotismus vorgebracht werden. Sie plädieren mit Bezug auf den in der Soziologie im Hinblick auf gesellschaftliche Randgruppen und ihre Entstehung formulierten Etikettierungsansatz („labeling approach“) (Bukow & Llaryora 1988: 50 ff.) für die Entkoppelung der Staatsbürgerschaft von allen ethnischen Konnotationen, da insbesondere die durch die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zugeschriebene Ethnizität zu einer Re-Ethnisierung der jeweils Betroffenen führe. Dabei würden bereits existierende kulturelle Stereotype verfestigt, neue geschaffen und Unterschiede zwischen Menschen und Menschengruppen konstruiert, die für die Organisation moderner Gesellschaften und das dort vorherrschende Leistungsprinzip keinerlei Be-

deutung hätten. Hier wird also die aktive Betonung des Faktors „Ethnizität“ mit Verweis darauf kritisiert, daß die Berücksichtigung der Ethnizität der Identifikation der tatsächlichen Ursachen von Benachteiligung nicht nur im Wege stehe, sondern sie sogar rechtfertige. Dies sei zum Beispiel dann der Fall, wenn unter Bezug auf die ethnische Zugehörigkeit kulturelle Differenzen konstruiert und gesellschaftlicher Ausschluß legitimiert werde. Dieses in der Praxis europäischer Nationalstaaten hinlänglich nachgewiesene Phänomen (vgl. z.B. die Debatte um das „Hidschab tragen“ im französischen oder deutschen Bildungswesen; vgl. z.B. Große & Lüger 1997: 175 ff.; Das Kreuz mit dem Kopftuch 1998: 58 f.; Sommer 1998: 3) verweist auf eine Schwierigkeit im Zusammenhang mit dem Rekurs auf die Ethnizität sowie auf die Nahtstelle zwischen dem staatlicherseits postulierten Selbstverständnis und den Aufgaben und Zielen einer international und interkulturell orientierten Pädagogik. Denn letztere bezieht sich im Rahmen ihrer interkulturellen Betonung in der Regel auf die Kultur und die kulturelle Identität unter ausdrücklicher Berücksichtigung ethnisch-kultureller Hintergründe. Allerdings geschieht dies dort, in Abwendung von einem statischen Kulturbegriff, wie er pointiert im Kontext der neuen Rechten eine Renaissance erfährt, über *die Zugrundelegung eines dynamischen Kulturbegriffs*, wie ihn für den deutschen Sprachraum² beispielsweise Auernheimer (1990) entwickelt hat. Diesem Kulturbegriff liegt die Annahme zugrunde, daß Kultur und kulturelle Identität(en) in einem dialektischen Prozeß entwickelt werden, und zwar über die aktive Auseinandersetzung von Individuen und Gruppen mit ihren je spezifischen historisch-materiellen Lebensbedingungen. Sowohl die so entstehenden Kulturen als auch die kulturellen Identitäten zeichnen sich mithin durch ihre dauerhafte Wandel- und Veränderbarkeit aus. Für die Adaptation dieses dynamischen Kulturbegriffs in der international und interkulturell ausgerichteten Pädagogik spricht, daß die ethnischen Bezüge aller Angehörigen eines Territoriums als Teil des Kulturellen rezipiert und vor allem modifiziert werden können, so daß einer Naturalisierung und Ideologisierung von Differenzen, wie sie einige Kritiker befürchten (Wiegel 1995: 62 f.), entgegen gewirkt werden kann. Denn wenn die Heterogenität sowohl der Kultur(en) der Autochthonen als auch der Allochthonen, aber auch die Gemeinsamkeiten, z.B. aufgrund der materiellen Lebenspraxis, anerkannt werden, dann schließt dies einerseits die Vorstellung einer Hierarchie homogener, statischer Kulturen aus und lenkt andererseits den Blick auf die Zusammenhänge und Mechanismen, die eine Hierarchie der Kulturen ermöglichen, wie sie beispielsweise von Gramsci in seinem Konzept von der „kulturellen Hegemonie“ dargelegt wurde (Auernheimer 1990: 114–119)³ oder von Bourdieu (1979) im Rahmen seines Habituskonzepts gefaßt wird.

Die Adaptation eines dynamischen Kulturbegriffes impliziert aber auch, daß Differenzen nicht nur wahrgenommen, sondern auch zugelassen und thematisiert werden. In dieser Hinsicht stellt zum einen die EU, aufgrund ihrer rechtlichen Verfaßtheit (Stichwort: Subsidiaritätsprinzip) und des relativen staatsideologischen Vakuums, das sie aktuell noch umgibt, eine Chance dar; eine andere bietet sich in Gestalt des Internets, und zwar aufgrund der prinzipiellen Zugänglichkeit und Offenheit dieses Mediums. Denn die neuen Medien bieten insgesamt den Angehörigen von „*Kulturen der Hybridität*“ (Hall 1994: 6) für die Repräsentation ihrer vielfältigen ethnisch-kulturellen Herkünfte, Bindungen und Ausdrucksformen (vgl. auch Bauman 1995; Bronfen, Marius & Steffen 1997; Giroux, Lankshear, McLaren & Peters 1996) und deren Weiterentwicklung einen

Rahmen, in dem nationalstaatliche Grenzen nahezu „müheles“ und mit vergleichsweise geringem Kostenaufwand überwunden werden können. Die dabei transportierten und zum Teil generierten neuen kulturellen Ausdrucksformen (z.B. in Form von Musik, die ins Netz gestellt wird und jederzeit kopiert werden kann) und Identitäten, jenseits ethnisch-kulturell-homogener Vorstellungen, wie sie beispielsweise auch im Rap oder im Ethno-Pop ihren Niederschlag finden, schaffen neue Gemeinschaften und Identifikationsangebote; sie sind aktuell insbesondere unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Metropolen weltweit zu finden. Diese verstehen sich als Repräsentanten einer neuen Generation, mit einem neuen ethnisch-kulturellen Selbstverständnis, das das Resultat von Kolonisation und Migration ist: „Junge schwarze Männer und Frauen der dritten Generation wissen, daß sie von der Karibik kommen, daß sie schwarz sind und daß sie britisch sind. Sie möchten von allen drei Identitäten sprechen. Sie sind nicht dazu bereit, auch nur eine von ihnen aufzugeben“ (Hall 1994: 86).

3 Internet und sprachlich-kulturelle Vielfalt

Die Realisierung des skizzierten dynamischen Kulturbegriffs und der o.g. „Kulturen der Hybridität“ vollzieht sich im aktuellen Europa im Rahmen widerstreitender Interessen, die gar in Konflikten münden können: Denn angesichts der durch die IuK-Technologien zunehmenden Sprach- und Kulturkontakte in Europa sowie weltweit stellt sich die Frage, inwieweit und in welcher Weise diese Technologien die Identität und Existenz ‚kleinerer‘ Sprach- und Kulturgruppen (z.B. autochthoner und allochthoner Minderheiten) befördern können. Es geht im Umkehrschluß aber auch um die Stellung dominanter Sprachen und Kulturen. In diesem Zusammenhang ist eine Voraussetzung dafür, daß die bestehende Sprachen- und Kulturreichhaltigkeit in Europa durch das Internet nicht gefährdet wird, die bewußte Abwendung der aktuell vorherrschenden Dominanz der englischen Sprache im Rahmen dieses Kommunikationsmediums. Ob und wenn ja, welche Tendenzen darauf hinweisen, daß dort solche Ansätze zu finden sind, soll im folgenden erörtert werden.

Als Indikator für eine im Internet von statten gehende *mehrsprachige Entwicklung* können beispielsweise Webseiten herangezogen und im Hinblick auf die dort vorherrschende Sprachverwendung analysiert werden. Eine solche 1997 im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführte Analyse, die in einer Zufallsauswahl 1% der europäischen Webseiten (insgesamt 825, 615 in Ländern der EU)⁴ einschloß, erbrachte u.a. folgende Ergebnisse (Databank Consulting 1997): Anders als zunächst angenommen, dominierte die englische Sprache diese Webseiten nicht, auch wenn sie zu meist zweisprachig, d.h. in einer Nationalsprache plus Englisch, aufgebaut waren. Die Mehrzahl der zwei- und mehrsprachigen Seiten fand sich in Staaten mit relativ kleinen Märkten, d.h. in Ländern mit einer nur geringen Einwohnerzahl, wie z.B. Luxemburg, wo dies auf 90% der Webseiten zutraf, gefolgt von Island (80%), Griechenland (75%) und Norwegen (63%). Da eine hohe Zugangsmöglichkeit einzelner Gruppen zum Netz eine grundlegende Bedingung für die Gestaltung eines mehrsprachigen Internets darstellt und diese z.B. in östlichen Ländern noch nicht gegeben ist, fanden sich dort nur wenige mehrsprachige Seiten (55% im Durchschnitt). Ferner kann konstatiert werden, daß mehr-

sprachige Internetseiten, die über eine Kombination von Muttersprache plus Englisch hinausgehen, meist in Verbindung mit kleinen Sprachgemeinschaften zu finden sind. Bei großen Sprachgemeinschaften hingegen, wie z.B. den US-Amerikanern, finden sich eher einsprachige Seiten. Damit zeigt sich ein fundamentaler Widerspruch der wissenschaftlich-technisch geprägten Weltzivilisation (Bossong 1997: 68) auch im virtuellen Raum: Auf der einen Seite beherrschen stark expandierende Sprachen die globalen Kommunikationsräume, in denen eine auf Effizienz bezogene Kommunikation stattfindet. Auf der anderen Seite werden Regionalsprachen mit geringerer Reichweite in kleinere Räume oder aus dem Netz in gesellschaftliche Bereiche verdrängt, in denen eine intensivere sprachliche Identitätsausprägung möglich ist.

Nationale Märkte sind bisher noch die stärksten Märkte auch im Internet, da Dienstleistungen bislang – wenngleich mit ansteigender Tendenz – nur in geringem Umfang weltweit abgerufen werden. Hier erweist sich das Internet mithin weniger global als angenommen, auch wenn in elektronischen Märkten insbesondere Firmen mit internationalen Allianzen oder Verzweigungen eine bedeutende Rolle spielen. Teile dieser Firmen agieren aber wiederum national, regional oder lokal, so daß es mit dem Internet in absehbarer Zukunft nicht zu einer Umwälzung realer gesellschaftlicher Strukturen wie der Zentrum-Peripherie-Gegensätze, Sprachbarrieren usw. kommen dürfte (OECD 1999: 147). Dennoch: Für Europa wird von einer starken durch das Internet hervorgerufenen Regionalisierung ausgegangen, die sich im Netz selbst durch spezielle regionale Charakteristika auszeichnet. Dies könnte bedeuten, daß das Internet aufgrund seiner Raum- und Zeitvorteile zu einer intensiveren Vernetzung europäischer Akteure führt, die eine besondere Kompetenz von diesen verlangt, da reale Spezifika im Netz ihre Entsprechung finden werden.

Neben dieser möglichen virtuellen Vernetzung aller Sprecher von Minderheitengruppen (‘Many-to-Many-Kommunikation’) erfolgt zudem eine Vernetzung offizieller und halboffizieller Akteure im Rahmen von Multiplikatoren-Knotenpunkten im Netz, das damit aufgrund seines plurizentrischen Charakters diesen Minderheitengruppen neue Aktivitätsräume eröffnet.⁵ Denn: Sind in den Nationalstaaten Medien i.d.R. nur für das Gebiet einer Sprache vorgesehen (vgl. Schröder & Zimmer 1995), so können sich durch die IuK-Technologien ethnische Minderheitensprachgemeinschaften an ihren häufig mehrsprachigen Abnehmern ausrichten. Diese technische Entwicklung befördert den *Prozeß der virtuellen Vergemeinschaftung*, bei dem sich Sprecher und Sprecherinnen „kleiner“ Sprachen aus einem gemeinsamen Interesse heraus untereinander oder mit Sprechern anderer Regional- und Minderheitensprachen zusammenschließen. Dabei kommt es weniger darauf an, ob das Individuum z.B. als Barcelonese, Katalane, Spanier, Straßburger, Elsässer oder Franzose auftritt, sondern vielmehr auf die gemeinsamen Interessen oder Aufgaben, die sich nicht an nationalen Grenzen, Mehrheiten oder Minderheiten festmachen lassen.

Dieser Zusammenschluß läßt sich auch als Wahrnehmung der eigenen Subjektivationen verstehen, die Teil des individuellen und gemeinschaftlichen Identitäts- und Kulturbildungsprozesses sind. Wobei ‚Kultur‘ hier als ein komplexes Bündel von Subjektivationen (Annahmen, Werte, Normen, Vorstellungen, Einstellungen, Einzelsprachen usw.) und Objektivationen (Handlungen, Verhaltensweisen, Sprache, Artefakte) verstanden wird, das der alltäglichen Orientierung und Lebensbewältigung dient (Roth

1996: 260). Vergemeinschaftung wird mit Bezug auf Max Weber (1972) als ein Prozeß begriffen, bei dem sich Individuen aus subjektiven Gründen bewußt abgrenzen und so zu einer Gruppenbildung gelangen; dem gegenüber steht der Prozeß der Vergesellschaftung, bei dem objektive Beweggründe im Vordergrund stehen. In globalisierten Gesellschaften nun erweist sich für die Individuen der Prozeß der Vergemeinschaftung und die Organisation desselben im Internet als existenzentscheidend, da er – anders als in kurzlebigen virtuellen sozialen Netzwerken oder Kleingruppen – den Erhalt und die Weiterentwicklung der eigenen Sprachen und Kulturen zeitstabil befördern kann. Insofern könnte eine wesentliche Bedeutung der neuen Medien für ‚kleine‘ europäische Volks- und Sprachgruppen darin liegen, daß sie die Bildung internationaler Gemeinschaften von Sprechern ‚kleiner‘ Sprachen unterstützen, die sich aus einer Vielzahl virtueller Subgemeinschaften zusammensetzen. Ein Merkmal dieser internationalen Gemeinschaften könnte ferner sein, daß ihre Interessen nicht von vornherein den Interessen von Mehrheitsgruppen nachgeordnet sein müssen (vgl. Döring 1999: 369 ff.). Das ausschlaggebende Moment für die Realisierbarkeit dieser Entwicklung ist ein technischer Unterschied, der die neuen Medien gegenüber den alten, z.B. dem Fernsehen (vgl. den Beitrag von Adick in diesem Band), auszeichnet: die Interaktivität. Denn mit den neuen Medien entstehen interaktive Kommunikationsräume, in denen nicht nur Informationen zur Verfügung gestellt werden, sondern Gruppen aufgrund gemeinsamer Interessen in einen kommunikativen Prozeß treten. Und dies kann sowohl für kleine Volksgruppen (autochthone Minderheiten), die oftmals in geographischen Randlagen zu finden sind, wie auch für allochthone Minderheiten, ein entscheidender Faktor für die Weiterentwicklung der eigenen Interessen sein, und zwar unter Einbindung aller gesellschaftlichen Ebenen (z.B. im Hinblick auf die Entwicklung moderner Bildungsmedien in ihren Sprachen).

Die Vergemeinschaftung nimmt aber auch Einfluß auf den individuellen Identitätsbildungsprozeß, d.h. auf die Herstellung einer dauerhaften Synthese von innerer und äußerer Realität. In diesem Zusammenhang ist für die Entwicklung der Persönlichkeit im realen Raum der Mechanismus der Solidarisierung mit einer Gruppe für die Bildung einer positiven Identität entscheidend. Im virtuellen Raum wird dieser Syntheseprozess aber erschwert, da durch die Überwindung von Raum und Zeit das Ausprobieren weiterer ‚virtueller Wirklichkeiten‘ problemloser und damit die Entstehung *virtueller plurizentrischer Identitäten* gefördert wird. Je häufiger sich allerdings Beziehungen entwickeln, die sich über den gesamten Globus erstrecken – sei es im Rahmen virtueller Wirklichkeiten, des beruflichen oder privaten Alltagslebens (Gergen 1996: 24) –, um so schwieriger wird es aufgrund der damit gegebenen Informationsfülle für das Individuum, die virtuelle sowie die äußere und innere Wirklichkeit zu synthetisieren. Die Subjektivität der o.g. Vergemeinschaftung erweist sich jedoch als ein wichtiges Kriterium für die Unterscheidung zwischen der realen und der virtuellen Synthese, d.h. der realen und virtuellen Persönlichkeitsentwicklung, die gekennzeichnet ist durch die Möglichkeit des Entwurfs ‚multipler Identitäten‘, die zeitgleich realisiert und durchlaufen werden können. Die Persönlichkeitsentwicklung verhält sich also spiegelbildlich zur Pluralisierung der welthaften Außenverfassung, in welcher den neuen Medien eine Katalysatorrolle zukommt, z.B. indem sie in ihrer aktuell extremsten Form im Cyberraum vielfältige Entwürfe von Identitäten erleichtern. Denn so, wie die Vernetzung durch die neuen

Medien die Einheit der Außenwelt in Frage stellt, steht auch die Annahme von der Einheit der Persönlichkeit in einer pluralisierten Welt zur Diskussion (Welsch 1996: 830 ff.). Auch im Kontext der Frage nach der Bedeutung des Internets für Minderheiten dürfte in naher Zukunft weniger die Entwicklung vollständig ‚neuer virtueller, regionaler Identitäten‘ als die Veränderung der bestehenden Identitäten von Bedeutung sein. Neue virtuelle Identitäten entstehen nur in rein virtuellen Welten, wie sie z.B. in Internet-Spielen wie den ‚MUDs‘ (Multi User Dungeons)⁶ angeboten werden, in denen jedes Individuum eine bestimmte Rolle in einem bestimmten Setting und damit eine bestimmte von der wirklichen Identität abgehobene annehmen kann (Turkle 1998: 285 ff.). Sehr viel bedeutender dürfte allerdings die Veränderung der Identitäten durch die selektive Aktivierung der Persönlichkeit im Internet und ihre dortige modifizierte Darstellung sein, die auch zu virtuellen Teilidentitäten im Minderheitenkontext führen kann. Zwar bedeutet dies nicht zwingend einen Identitätsverlust (Döring 1999: 269 ff.), doch verlangt das Medium aufgrund seiner technischen Rahmenbedingungen (wie sie z.B. im geschriebenen Chat oder in der moderierten Video-Konferenz gegeben sind) eine Effizienz – und damit aber auch eine Reduzierung – in der Kommunikation, die mit der einer lingua franca vergleichbar ist. Somit könnten zukünftige virtuelle Identitäten, die sich wie andere Teilidentitäten auch in der realen Identitätsdarstellung niederschlagen, eng mit einer lingua franca, z.B. Englisch, verbunden und in ihrer virtuellen wie realen Vielfalt eingeschränkt sein.

Summa summarum läßt sich aus dem bisher Erörterten also folgern, daß das Internet zum gegenwärtigen Zeitpunkt im Hinblick auf die Frage danach, ob es die real gegebene Multikulturalität und Mehrsprachigkeit befördert, eine *äußerst ambivalente Entwicklung* aufweist: Einerseits zeigt sich eine Cyber-Regionalisierung und mit ihr einher gehende Re-Kulturalisierung, die als Gegenbewegung zur Globalisierung daherkommt. In diesem Rahmen, so die These, können Individuen die Besonderheiten anderer Kulturen kennenlernen, Offenheit üben und in einen mehrsprachigen Kontakt eintreten – sie haben somit Teil an der Entstehung einer vernetzten Welt- oder europäischen Kultur, in deren Rahmen mehr Menschen aktiv und passiv mit Regionalsprachen in Berührung kommen. Dagegen verlieren die Individuen in einem Szenario der Cyber-Globalisierung oder Ent-Kulturalisierung, so eine andere These, die Offenheit für andere Kulturen und deren Besonderheiten, da durch die geforderte kommunikative Effizienz bei der Nutzung der global verwendeten Sprache(n) das sachorientierte Sprechen dominiert (zu den Prinzipien der kommunikativen Effizienz und Identität, vgl. Bossong 1994: 48). Dies führt dann vermutlich zu einer global-vernetzten Weltkultur, in der die Einzelkulturen nivelliert werden; dort befänden sich die Regional- und Lokalkulturen und ihre Sprachen in einer weitestgehend isolierten Position und sähen sich in ihrer Existenz noch stärker bedroht als prestigeschwache („größere“) Nationalsprachen.

4 Ausblick

Noch ist der virtuelle Raum eine Utopie, doch nimmt er langsam mosaikhaft Konturen an, wobei ein Großteil der *Realität in den Tertiärerfahrungsraum des Internets* gespiegelt wird. Kern dieses Spiegelungsprozesses ist die Übertragung von Informationen und Kommunikationsstrukturen aus dem realen in den virtuellen Raum, in dem

dann zur realen Asymmetrie kultureller Begegnungssituationen zusätzliche der Virtualität hinzukommen. Würden aber dem Tertiärerfahrungsraum Originale der realen Welt verloren gehen, so könnte in ihn auch weniger gespiegelt werden, so daß schließlich Individuen oder sogar Gruppen Teile ihres Lebens im Netz verbringen, wie dies zum Teil schon für das Einkaufsverhalten beobachtet werden kann. Bis heute hat die Forschung diese mögliche Entwicklung aufgrund der hohen Ressourcenintensität bei der Gestaltung des virtuellen Raumes allerdings nicht oder nur für wenige Individuen nachgewiesen. Dennoch könnte hier mit der These angeschlossen werden, daß die Bedeutung des Internets für die europäische Sprach- und Kulturvielfalt ambivalent ist: eine ausschließliche Informations- und Kommunikationsintegration würde zu einer einfachen Spiegelung des realen Raumes führen, eine Informations- und Kommunikationsvernetzung hingegen könnte eine eigene Dynamik der kulturellen Vielfalt auslösen, die ihrerseits über die einzelnen Individuen auf den realen Raum zurückwirkt.

Sollte sich der hier prognostizierte Spiegelungsprozeß, d.h. die enge *Interdependenz zwischen realen und virtuellen Welten*, als dominante Entwicklung durchsetzen, würden Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im ‚realen‘ Europa und im ‚virtuellen‘ Raum vergleichbar sein. Nicht nur für eine international und interkulturell ausgerichtete Erziehungswissenschaft dürfte dann eine wichtige zukünftige Herausforderung die Neuausrichtung von Bildungskontexten anhand von interdisziplinären Forschungen sein. Ohne hier den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, wären in diesem Zusammenhang beispielsweise Kooperationen von vergleichender Bildungsforschung, aufgrund ihrer Kenntnis nationaler Bildungswesen, Traditionen und aktueller Entwicklungen, und interkultureller Pädagogik, angesichts ihrer Beschäftigung mit dem Verhältnis von ethnischen Mehrheiten und Minderheiten im nationalen und supranationalen Raum, mit folgenden (Teil-)Disziplinen anzustreben (vgl. Adick 2000):

- mit der Medienpädagogik, ausgehend von ihrer Befassung mit der Ausgestaltung von virtuellen Lehr-, Lern- und Erfahrungsräumen;
- mit der Kommunikationsforschung, insbesondere auch der pädagogischen Psychologie, ansetzend an ihren Beiträgen zur Wirkung virtueller Kommunikationsprozesse auf die Identitätsbildung von Individuen und Gruppen;
- mit der Sozio- und Kontaktlinguistik, ausgehend von ihren Beiträgen zu sprach- und bildungspolitischen Themen auf nationaler, aber auch internationaler Ebene;
- mit der Fachdidaktik, angesichts ihrer Aufgabe, Vorgaben für die Vermittlung von Unterrichtsinhalten zu erarbeiten;
- mit der empirischen Schulforschung, aufgrund ihrer Befassung mit der schulischen Realität im Umgang mit den neuen Medien und
- mit der international und interkulturell vergleichenden Sozialisationsforschung, angesichts ihrer Beschäftigung mit der Rolle der neuen Medien in Individualisierungs- und Vergesellschaftungsprozessen.

Das Ziel der Zusammenarbeit dieser unterschiedlichen, überwiegend erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen mit bildungspolitisch verantwortlichen und einflußreichen Institutionen wäre zum einen die Erforschung der Chancen und Grenzen des Lehrens und Lernens mit den neuen Medien, hier insbesondere des Internets, zum anderen aber

auch die Schaffung einer international ausgerichteten, kritisch-konstruktiven Medienkompetenz bei allen am Bildungsprozeß beteiligten Akteuren.

Anmerkungen

1. So der Titel eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 1990–1997 geförderten Forschungsschwerpunktprogramms, das die Entwicklung der „Interkulturellen Pädagogik“, die theoretische Diskussion und Erforschung der pädagogischen Praxis in der Bundesrepublik Deutschland maßgeblich befördert hat (vgl. Reich & Bender-Szymanski 1997).
2. Für den englischen Sprachraum vgl. den von Clarke et al. 1979 am Centre for Contemporary Cultural Studies in Birmingham (GB) entwickelten Kulturbegriff, der maßgeblichen Einfluß auf die inhaltliche Ausarbeitung der ‚multicultural‘ und ‚antiracist education‘ hatte.
3. Hegemonie bezeichnet einen Zustand, bei dem es einer Klasse oder auch einem Bündnis von Gruppen gelingt, ihre Interessen so durchzusetzen, daß andere dies nicht als Zwang wahrnehmen, sondern aktiv unterstützen; die Herstellung von Hegemonie bedarf also eines gesellschaftlichen Konsensus (ebd.).
4. Die Zufallsauswahl beschränkte sich ausschließlich auf Seiten von Unternehmen.
5. Dazu gehört z.B. das von der EU geförderte Mercator-Netzwerk für Regional- und Minderheitensprachen mit einem Medienzentrum im walisischen Aberystwyth (<http://www.aber.ac.uk/~merwww/kurs.htm>).
6. Eine knappe Abhandlung zum Wesen von MUDs inklusive einer kleinen Auswahl findet man z.B. bei Harrison (1996).

Literatur

- Adick, Ch. (2000). Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In Ch. Adick, M. Kraul & L. Wigger, (Hrsg.), *Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck*. (S. 67–95). Donau Wörth: Auer.
- Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bauman, Z. (1995). *Ansichten der Postmoderne*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Behrens, U. (1999). *Teleteaching is easy!?* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Berggreen, I. (1990). Europa '92 – Konsequenzen der Europäischen Gemeinschaft in Europa. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (6), 827–847.
- Bossong, G. (1994). Sprache und Regionale Identität. In G. Bossong, M. Erbe, P. Frankenberg, Ch. Grivel & W. Lili (Hrsg.), *Westeuropäische Regionen und ihre Identität* (S. 46–61). Mannheim: Palatium.
- Bossong, G. (1997). Sprache und Identität in der hispanischen Welt. In W.W. Moelleken & P.J. Weber (Hrsg.), *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik (Plurilingua XIX)* (S. 65–80). Brüssel: Dümmler.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique social du jugement*. Paris: Editions de Minuit. (Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1983).
- Bronfen, E., Marius, B. & Steffen, T. (Hrsg.). (1997). *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bukow, W.-D. & Llaryora, R. (1988). *Mitbürger aus der Fremde. Zur Soziologie ethnischer Minoritäten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Castles, S. (1991). Weltweite Arbeitsmigration, Neorassismus und der Niedergang des Nationalstaates. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* (S. 129–158). Hamburg: Junius.
- Clarke, J., Cohen, P., Corrigan, P., Garber, J. Hall, S. Hebdige, D. Jefferson, T., McCron, R., McRobbie, A., Murdock, G. Parker, H. & Roberts, B. (1979). *Jugendkultur als Widerstand: Milieus, Rituale, Provokationen*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Databank Consulting. (1997). *Evolution of the Internet and the WWW in Europe*. Quelle: <http://www2.echo.lu/mlis/en/document/evolution.html> (Abruf 05.05.1999).
- Döring, N. (1999). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikations-*

- prozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen: Hogrefe.
- Fechner, F. (1994). Einwirkungen des Europarechts auf die nationale Bildungsordnung. In R. Lassahn & B. Ofenbach (Hrsg.), *Bildung in Europa* (S. 17–42). Frankfurt a.M.: Lang.
- Gergen, K. (1996). *Das übersättigte Selbst: Identitätsprobleme im heutigen Leben*. Heidelberg: Carl-Auer-System.
- Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. (1996). *Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge.
- Große, E.U. & Lüger, H.-H. (1997). *Frankreich verstehen* (4. Aufl.). Darmstadt: Primus-Verlag.
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hailbronner, K. (1999). Ausländerrecht: Europäische Entwicklung und deutsches Recht. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 21–22*, 3–16.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument-Verlag.
- Harrison, R. (1996). Multi User Dungeons. In St. Bollmann & Ch. Heibach (Hrsg.), *Kursbuch Internet. Anschlüsse an Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur* (S. 299–314). Mannheim: Bollmann.
- Heckmann, F. (1991). Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaats gegenüber ethnischen Minderheiten? In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (S. 51–78). Hamburg: Junius.
- Hoffmann, L. (1994). *Das deutsche Volk und seine Feinde. Die völkische Droge – Aktualität und Entstehungsgeschichte*. Köln: PapyRossa-Verlag.
- Hornberg, S. (1999). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Hrbek, R. (Hrsg.). (1994). *Europäische Bildungspolitik und die Anforderungen des Subsidiaritätsprinzips*. Baden-Baden: Nomos.
- Das Kreuz mit dem Kopftuch (1998, 20. Juli). *Der Spiegel*.
- Lewin, K. (1998). Bestandsaufnahme über mediengestützte Lehre an Hochschulen. In M. Hauff (Hrsg.), *media@uni-multi.media? Entwicklung – Gestaltung – Evaluation neuer Medien* (S. 63–80). Münster: Waxmann.
- Luchtenberg, S. & Nieke, W. (1994). *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension – Herausforderung für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann..* Münster: Waxmann.
- Mäder, W. (1999). Politische Einheit, soziale Homogenität und Solidarität im Verfassungsstaat. *Zeitschrift für Sozialhilfe und Sozialgesetzbuch, 11*, 675–736.
- Mickel, W.W. (1993). *Lernfeld Europa. Didaktik zur europäischen Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- OECD. (1999). *The Economic and Social Impact of Electronic Commerce*. Paris: OECD.
- Radtke, F.-O. (1992). Multikulturalismus. Ein postmoderner Nachfahre des Nationalismus? *Vorgänge, 31* (3), 23–30.
- Reich, H.H. (1994). Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik, 40* (1), 9–27.
- Reich, H.H. & Bender-Szymanski, D. (Hrsg.). (1997). *Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Rex, J. (1990). *The Political Sociology of a Multicultural Society*. Unveröff. Ms., Warwick.
- Roth, J. (1996). Interkulturelle Kommunikation als universitäres Lehrfach. Zu einem neuen Münchner Studiengang. In K. Roth (Hrsg.), *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation* (S. 253–269). Münster: Waxmann.
- Schröder, H. & Zimmer, D. (1995). Begegnung der Kulturen im Netzwerk? Neue Medien und Transkulturalität. *Zeitschrift für Kulturaustausch, 3*, 357–364.
- Schulmeister, R. (1997). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme*. München: Oldenbourg.
- Schwarzer, R. (Hrsg.). (1998). *MultiMedia und TeleLearning*. Frankfurt: Campus.
- Sommer, Th. (1998, 16. Juli). Der Kopf zählt, nicht das Tuch. Ausländer in Deutschland: Integration kann keine Einbahnstraße sein. *Die Zeit*, S. 3.

- Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Turkle, S. (1998). *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet*. Reinbek: Rowohlt.
- Wallerstein, I. (1991). The National and the Universal. Can there be such a thing as World Culture? In D. King (Hrsg.), *Culture, Globalization and the World-System – Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. (S. 91–106). London.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Welsch, W. (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wiegel, G. (1995). *Nationalismus und Rassismus. Zum Zusammenhang zweier Ausschlußpraktiken*. Köln: PapyRossa-Verlag.