pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Messerschmidt, Astrid

Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 5-17

urn:nbn:de:0111-opus-43329

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

http://www.beltz.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 54 – Heft 1
Januar/Februar 2008

Inhaltsverzeichnis

Hinweise zur äußeren Form einzureichender Manuskripte V

Mitteilung der Redaktion VIII

Thementeil: Kulturen der Bildung

Cristina Allemann-Ghionda/Roland Reichenbach
Einleitung in den Thementeil 1

Astrid Messerschmidt
Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft – Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik 5

Cristina Allemann-Ghionda
Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? ... 18

Nicolle Pfaff
Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere? 34

Ingo Kollar/Frank Fischer
Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts 49

Werner Helsper
Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung 63

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Kulturen der Bildung“ 81

Allgemeiner Teil

Uwe Maier
Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften 95

Susann Rabold/Dirk Baier
Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte 118

Besprechungen

Margret Kraul
Hartmut von Hentig: Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend 142

Ewald Terhart
Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem
Werner Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme
Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung 145

Frauke Stübig
Sylvia Jahnke-Klein/Hanna Kiper/Ludwig Freisel (Hrsg.): Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen 149

Burkhard Müller
Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen.
Band 1: Pädagogische Kommunikation. Band 2: Pädagogisches Wissen 152

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 156

Astrid Messerschmidt

Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft

Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik

Zusammenfassung: *„Kultur" ist zu einem heiß umkämpften Terrain geworden. Auf der globalen politischen Bühne und im nationalen Kontext wird Kultur für Identitätsmarkierungen in Stellung gebracht. Pädagogik ist in die Prozesse kultureller Identitätsmarkierungen involviert, wenn sie den Kulturbegriff beansprucht. Der pädagogische Umgang mit der Kategorie Kultur ist produktiv und beteiligt an Zugehörigkeitsbegrenzungen. Der Beitrag geht den Spannungsfeldern im pädagogischen Umgang mit der Kulturkategorie in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft nach und skizziert Perspektiven für eine selbstkritische Praxis kultureller Bildungsprozesse.*

Vorbemerkung

Nachdem in den vergangenen Dekaden alle möglichen Tode und Behauptungen vom Ende verkündet worden sind – vom Ende der Geschichte, über den Tod des Subjekts bis zum Ende der Wirklichkeit ist noch niemand auf die Idee gekommen, das Ende der Kultur bekannt zu geben. Obwohl genau das vielleicht am meisten Aufmerksamkeit auf sich ziehen würde. Ist doch Kultur zu einem Fixpunkt in einer Welt schwankender Ordnungen geworden. Wenn nichts mehr sicher ist, verspricht Kultur Zuordnung und Identität. Zugleich befördert der Kulturdiskurs Imaginationen der Bedrohlichkeit gegenüber jenen, die als kulturell fremd und anders markiert werden. Kultur dient als Fremdmacher und damit als Identitätsproduzent und Identitätsbehauptung. Für Étienne Balibar ist Kultur der Bereich, „in dem Identität identifiziert wird" (Balibar 2002, S. 139), wobei die Diskurse um kulturelle und nationale Identität stets aufeinander bezogen sind. „Identität ist niemals eine friedliche Errungenschaft", sie antwortet auf die Macht des Anderen und geht aus asymmetrischen Verhältnissen hervor (ebd., S. 148).

1. Kulturelle Fremdheit, Abwehr von Zugehörigkeit und kulturelle Überlegenheit

Nachdem auch von politischer Seite in der Bundesrepublik endlich zugegeben worden ist, eine Einwanderungsgesellschaft zu sein, bietet sich der identifizierende Umgang mit Kultur dazu an, die Zugehörigkeit der Migranten zu eben dieser Gesellschaft immer wieder anzuzweifeln und einer dauernden Prüfung auszusetzen. Dabei bildet die Wahrnehmung von Migranten als Fremde eine soziale Praxis, in der eine nationalstaatliche Identitätsordnung zum Ausdruck kommt. Durch Einwanderung wird das ethnische

Projekt gesellschaftlicher Zugehörigkeit brüchig, und genau dagegen richten sich die Grenzziehungen, die entlang der kulturell bestimmten Herkunft angesetzt werden. Dabei dient der traditionelle, am deutschen Idealismus ausgerichtete Kulturbegriff dazu, die soziale Homogenisierung nach innen durch die Abgrenzung nach außen zu sichern. Differenzen, die sich im Inneren der national gefassten Gemeinschaft zeigen, müssen verdrängt werden. „Das traditionelle Kulturkonzept ist unfähig, den aktuellen binnenkulturellen Differenzierungen gerecht zu werden" (Welsch 1995, S. 39). Die Praxis dieser Homogenisierung nach innen zeigt sich insbesondere im Umgang mit denen, die im Inneren der nationalen Form Zugehörigkeit beanspruchen und damit das Konzept ursprünglicher, durch Abstammung gesicherter Zugehörigkeit in Frage stellen.

Insbesondere in Deutschland werden auch die zweite und dritte Generation der Nachkommen von Migranten auf den Status des Migriertseins fixiert. Es zeigt sich darin eine nationale Strategie, Fremdheit an Herkunft fest zu machen und die durch Einwanderung stattfindenden Veränderungen in der Gesellschaft abzuwehren, um neue Zugehörigkeiten zu begrenzen. Die Kulturmarkierung ist dafür das bevorzugte Werkzeug. Auch nachdem sie in dieser Gesellschaft sozialisiert sind, werden Personen, deren familiärer Hintergrund mit einer Migrationsgeschichte verbunden ist, mit der Unterstellung kultureller Fremdheit konfrontiert und damit immer wieder auf die Herkunft ihrer Vorfahren verwiesen. Abgewehrt wird dadurch die Infragestellung national homogenisierter Identität. Von der Präsenz der Folgegenerationen im Land gebliebener Einwanderer gehen Irritationen aus, die kulturelle Selbstbilder in Bewegung bringen können. Einwanderungsprozesse provozieren eine solche Entwicklung, die allerdings durch vielfältige Strategien der Grenzziehung abgewehrt wird, um an dem Prinzip innerer Homogenität festhalten zu können.

In pädagogischen Ansätzen, die sich auf die Einwanderungssituation beziehen und mit dem Label „interkulturell" gekennzeichnet werden, sind Annahmen über Fremdheit enthalten und somit implizit vorausgesetzte gesellschaftliche Standards von Nichtfremdheit oder Zugehörigkeit. Das darin zum Ausdruck kommende soziale Gefälle steht in Spannung zu den Erwartungen an interkulturelle Pädagogik, diese diene dem kommunikativen Einverständnis, der wechselseitigen Anerkennung und dem gegenseitigen Verstehen. Propagiert wird „Empathie als einfühlsames Verstehen" (Fischer 2006, S. 108), wobei das „Risiko des Missverstehens" an der „Heterogenität der Lebensentwürfe und kulturellen Deutungsmuster" festgemacht wird (ebd., S. 109). Innerhalb der Zuschreibung von Fremdheit wird kulturelle Differenz verankert, an der sich dann, so die Annahme, Konflikte entzünden, die durch wechselseitiges Kennenlernen und Verstehen zu überwinden wären. Zwischen die Fremden und die Nichtfremden tritt eine Verständigung, die eine Art Befriedung zum Ergebnis haben soll. Dabei werden die politischen, rechtlichen und ökonomischen Ursachen von Konflikten in Einwanderungsgesellschaften ausgeblendet. Es bleibt unhinterfragt, wer auf welche Weise fremd geworden ist. Wird diese Frage gestellt, kommen die Machtdifferenzen zwischen dem „Eigenen" und dem „Fremden", in den Blick. Damit verändert sich auch der Anspruch der Integration. Problematisiert werden dann nicht mehr die Verhaltensweisen einzelner Gruppen, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen, die Zugehörigkeit behindern oder fördern.

Kultur ist zu einem bevorzugten „Fremdmacher" im öffentlichen „Sprechen über Andere" geworden. Wer als kulturell fremd identifiziert wird, gilt zum einen als rückständig, worin ein koloniales Muster im Umgang mit „Fremden" sichtbar wird und zum anderen als gefährlich, worin ich ein eher durch den Nationalsozialismus geprägtes völkisches Muster von Gemeinschaft erkenne, bei dem die eigene Gruppe als moralisch überlegen, aber bedroht durch hinterhältige Gegner repräsentiert wird.

Aktuelle Projektionen auf Migranten sind derzeit vor allem in zwei Hinsichten erkennbar: Zum einen erscheinen sie als unmodern und erziehungsbedürftig für die Ansprüche des demokratischen Staates. Zum anderen wirken sie gefährlich, kriminell und nicht auf der Höhe des Geschichtsaufarbeitungskonsenses. In beiden Formen bleibt die eigene Verstrickung in die Nachwirkungen von Kolonialismus und Nationalsozialismus unzugänglich und unsichtbar. Die eigene kulturelle Leistung scheint erfolgreich erbracht worden und in die Zielgerade eines demokratischen Selbstverständnisses eingelaufen zu sein. Kultur wird dabei in Form der Selbstvergewisserung einer dominanten Mehrheitsgesellschaft aktualisiert.

Die postkoloniale Projektion, bei der Minderheiten als unterlegen und rückständig repräsentiert werden, kehrt neuerdings die Vorzeichen um und lässt Migranten als verkappte Kolonialisten erscheinen. So warnte Roland Koch, die Deutschen sollten nicht dasselbe Schicksal erleiden wie die Indianer. Deutschland, so Koch im Hessischen Landtag im Mai 2006, sei kein Einwanderungsland wie Amerika, wo von der ursprünglichen Kultur der Indianer „nichts mehr übrig" sei. „Man könnte einfach sagen: Wir sind mehr als die Indianer", schlussfolgerte Koch.[1] Es ist leicht, solches Sprechen als das zu entlarven, was es ist – ein völkisches Bedrohungsszenario, das deshalb besonders bizarr wirkt, weil dem verwendeten ‚Wir' so ein schönes, entlastendes Identifikationsangebot gemacht wird in Form des guten Opfers, das seine reine Kultur verloren hat. Auf der Täterseite erscheinen die heutigen Migranten als potenzielle Kolonisatoren, die alles an sich reißen, was sie in dem von ihnen in Besitz genommenen Land vorfinden. Diese Geschichts- und Gegenwartsverdrehung erscheint zwar grotesk, zugleich ist sie aber als öffentliches Sprechen über Migration wirksam und kommt gerade wegen ihres populistischen Gehaltes an.

Auch hinsichtlich des Umgangs mit der jüngeren Geschichte werden Kontrastierungen zwischen den fraglos Deutschen und den Zugewanderten vorgenommen. Ausgerechnet Politiker aus dem rechts-konservativen Lager, die bisher nicht durch ein besonderes Interesse an einer Vergegenwärtigung der NS-Verbrechen aufgefallen sind, stilisieren sich zu Gralshütern deutscher Erinnerungskultur, um ihre kulturelle Leistung zu unterstreichen. Im Zusammenhang der Debatte um Einbürgerungskriterien wird das

1 Zitiert in Spiegel online: Rubrik Politik vom 29.5.2006 (Philipp Wittrock: Häuptling Koch und die Indianer). Die von der Öffentlichkeit kaum beachtete Bemerkung Kochs steht im Gleichklang mit einer Passage aus dem Parteiprogramm des sächsischen Landesverbandes der NPD: „Deutschland ist ebenso wenig ein Einwanderungsland wie der Freistaat Sachsen. (…) Wir wissen: Die indianischen Völker konnten die Zuwanderer nicht stoppen. Jetzt leben sie in Reservaten. Weil wir unseren Kindern das ersparen wollen, wehren wir uns, bevor es zu spät ist" (zitiert ebd.)

Verhältnis zum Nationalsozialismus zu einem Disziplinierungsinstrument, so als sei die Mehrheitsgesellschaft damit im Klaren und hätte sich ausreichend erinnert und diesen Teil ihrer Geschichte angemessen aufgearbeitet (vgl. Messerschmidt 2007, S. 56f.). Insgesamt ist die assimilatorische Tendenz der Einbürgerungsdiskussion auffällig, und auch das Geschichtsbewusstsein wird dabei als eine kulturelle Anforderung an Einwanderer angesetzt. Als die Innenminister der Länder im Mai 2006 über die Einführung von Einbürgerungstests verhandeln, äußert der Vorsitzende der Innenministerkonferenz Günter Beckstein: „Was wichtig ist, ist die Achtung vor weltlichen Gerichten und die richtige Einordnung der deutschen Geschichte. Es geht nicht, dass Einbürgerungswillige zwar Stalin für einen Verbrecher halten, aber über Hitlers Taten hinwegsehen“ (zit. in Süddeutsche Zeitung vom 2.5.2006, S. 1). Mehrere Stereotype über Migrant(inn)engruppen werden hier implizit aufgerufen: Sie könnten weltliche Gerichte missachten, d.h. sie werden unter den Verdacht gestellt, einem klerikalen Staatskonzept anzuhängen, wobei unausgesprochen auf muslimische Einwanderer angespielt wird. Der zweite Satz könnte glatt auf den deutschen Historikerstreit um 1988 abzielen, bei dem es um die Relativierung des nationalsozialistischen Massenmordes durch den Hinweis auf die kommunistischen Verbrechen ging. Das ist hier aber offensichtlich nicht gemeint. Schließlich vermeidet die Einbürgerungstestdebatte jede Selbstreflexion und problematisiert ausschließlich die „Fremden“, die durch Wissenstests ihr Maß an Integration zu beweisen haben. Offensichtlich, so wird nahe gelegt, gibt es unter ihnen unverbesserliche Antikommunisten, die nicht in der Lage sind, auch die NS-Verbrechen als solche anzuerkennen. En passant wird den postsowjetischen Migranten vom Baltikum bis nach Georgien eine einseitige Geschichtssicht bescheinigt. Dabei sagt dieser Satz einiges über das bundesdeutsche Geschichtsbewusstsein. Die Formulierung „Hitlers Taten“ repräsentiert das deutsche Selbstbild eines verführten und missbrauchten Volkes, das einem Verbrecher in die Hände gefallen war. Das Problem der massenhaften Zustimmung und Mitwirkung der Deutschen an der NS-Politik wird unsichtbar, obwohl doch gerade dieses der Grund für die unabschließbare Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus ist. Die Formulierung Becksteins stellt in verdichteter Form eine neue Wendung im deutschen Geschichtserinnerungsdiskurs dar, bei der die Erinnerung an den Nationalsozialismus zum Instrument einer assimilatorischen Prüfung wird, wodurch es so aussieht, als hätte die Mehrheitsgesellschaft diese Prüfung bereits bestanden. In den Sprechakten, die Migranten als Fremde objektivieren, kommt eine kulturelle Selbstgewissheit gegenüber dem eigenen erreichten Stand an Demokratiefähigkeit, Toleranz und Weltoffenheit zum Ausdruck. Kultur wird dabei nicht einfach traditionalistisch besetzt, sondern gleichsam so modernisiert, dass sie zu den Anforderungen an einen zeitgemäßen Umgang mit kultureller Identität in globalisierten Gesellschaften passt. Das Kulturelle erscheint offen, bleibt aber dem Selbstbild der Überlegenheit verpflichtet.

2. Kulturelle Differenz, Rassismus und der Versuch, Spaltungen zu überbrücken

Kultur kommt als historische Differenzierungs- und Beschreibungsform immer dann ins Spiel, wenn es um die „andere Kultur" geht, erst in der Abgrenzung kommt der Kulturdiskurs so richtig in Schwung. Als kollektive Identitätsmarkierung ist Kultur mit gruppenbezogenen Zuschreibungen wie Nation, Religion und Ethnizität verbunden. Die „eigen/fremd-Unterscheidung" bildet dabei die Grunddifferenz (Höhne 2001, S. 199). Die Einführung der grundlegenden Differenzbestimmung von Eigenem und Fremdem setzt einen Plural voraus, es geht also um „Kulturen". Thomas Höhne sieht den europäischen Kulturdiskurs aus dem „Geist des Vergleichs" hervorgehen, wobei Kultur semantisch seit dem neunzehnten Jahrhundert immer wieder mit ‚Nation', ‚Rasse', ‚Religion', ‚Bildung' verknüpft worden ist (vgl. ebd., S. 200). Yves Bizeul kontrastiert in einer Analyse zum sozialwissenschaftlichen Umgang mit Kultur das Verständnis von nationaler Identität in der deutschen und in der französischen Diskussion. Zwar ist es in der Bundesrepublik mit Beginn des Jahres 2000 zu einer Reform des Staatsbürgerschaftsrechts gekommen, aber dennoch kann noch keine Rede davon sein, das holistische Abstammungsprinzip sei kulturell nun überwunden.[2] Demgegenüber kennzeichnet Bizeul das französische Territorialprinzip als individualistisch, einem republikanischen Verständnis als politischer Staatsbürgernation folgend (vgl. Bizeul 1997, S. 95). Scheinbar wohlmeinenden Betonungen der Einzigartigkeit von Kulturen bescheinigt er eine Tendenz zu antimodernen, rassistischen Denkweisen und betrachtet einen „Ethnokulturalismus" als Gefährdung der individuellen Menschenrechte (ebd., S. 103). Bizeul macht deutlich, dass der Kulturalismus der Differenz nicht das Recht auf Differenz in Verruf bringen sollte, dass aber jeweils zu beachten ist, wie kulturelle Verschiedenheit politisch instrumentalisiert und je nach Interesse negiert oder hervorgehoben wird. Kultur gibt es in dieser Sicht überhaupt nicht jenseits der Instrumentalisierungen, weshalb es auch für die pädagogische Debatte sinnlos wäre, nach einem von allen zweifelhaften Besetzungen befreiten Kulturbegriff zu suchen. In einer kulturalistischen Weltsicht kommt eine „neorassistische Strategie" zum Ausdruck (Höhne 1995, S. 45), bei der die Exklusivität einer Gemeinschaft behauptet wird und durch die Individuen zu Trägern von Kulturidentität werden.

Innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften konnte sich der Kulturbegriff zu einer „Interpretationsressource" entwickeln (Höhne 2001, S. 202) und die Leerstelle besetzen, die durch den diskreditierten Rassebegriff entstanden war. Die dem Rassediskurs eigenen Eindeutigkeits- und Überlegenheitsbehauptungen gingen auf den Kulturbegriff über, ohne dass dieser Mechanismus sichtbar werden musste. Dies kann auch

2 Das neue deutsche Staatsbürgerschaftsrecht vom 1. Januar 2000 verbindet Abstammungs- und Geburtsrecht. Ein Kind wird mit Geburt Deutscher, wenn mindestens ein Elternteil deutscher Staatsbürger ist. Ein Elternteil muss sich seit mindestens acht Jahren rechtmäßig in Deutschland aufhalten und eine Aufenthaltsberechtigung oder seit mindestens drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis haben.

deshalb so gut funktionieren, weil das Denken in Kategorien der ‚Rasse' zwar offiziell vermieden wird, aber im Alltagsverstand lebendig und von dem historischen Bruch 1945 mehr oder weniger unberührt geblieben ist (vgl. Höhne 1995, S. 44). Im Rassismus kommt ein komplexes soziales Verhältnis zum Ausdruck, in dessen Entwicklung sowohl biologische Begründungen genetischer Unvereinbarkeit wie auch die Zuschreibung kultureller Andersartigkeit ineinander wirken. Der biologisch argumentierende naturwissenschaftlich legitimierte Rassismus erlebt im neunzehnten Jahrhundert seine Blütezeit und kann bereits auf die durch die kolonialen Herrschaftspraktiken entwickelten Menschenbilder zurückgreifen. Diese wiederum basieren auf den in der europäischen Aufklärung entwickelten Vorstellungen überlegener europäischer Vernunft.[3] Im Zentrum des modernen Rassismus sieht Wulf D. Hund die Vernunft, „die als Garant von Fortschritt und Zivilisation galt" (Hund 2006, S. 25) und macht deutlich, dass die kulturalistischen Muster der Über- und Unterlegenheit dem biologisch begründeten Rassismus bereits eingeschrieben sind. Die rassistische Klassifikation spaltet die Welt in binäre Gegensätze. Dabei wird Wissen produziert, ein Wissen über die Merkmale der „Anderen". Mit diesem Wissen wird deren ‚Andersheit' begründet und zum Ansatzpunkt hierarchischer Identifizierungen. In dieser Hinsicht ähneln sich biologischer und kultureller Rassismus – beide Ausprägungen insistieren auf einer fundamentalen Ungleichheit. Der Kulturalismus bildet eine Praxis, Rassismus unsichtbar werden zu lassen, ihn gar für überwunden halten zu können und sich doch der im rassistischen Diskurs herausgebildeten Vorstellungen von den Identitäten anderer zu bedienen. Seine Instrumentalisierbarkeit als „Quasi-Rasse" betrachtet Hakan Gürses als innere Problematik des Kulturbegriffs (Gürses 1998, S. 70). Kultur ist für ihn zum Schauplatz von Dichotomisierungen geworden, aktuelle Gegensätze werden entlang der Kulturachse angeordnet.

Gegenwärtig spiegeln sich kulturell begründete Spaltungen in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft durch die öffentlich praktizierte Dichotomisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen, bei der Muslime als potenziell bedrohlich repräsentiert werden. „Das ‚Wir' wird als aufgeklärt, demokratisch, frauenfreundlich dargestellt, ‚sie' hingegen seien vormodern, unaufgeklärt, undemokratisch frauenfeindlich – so weit die aktuelle Repräsentation muslimischer Migrant/innen oder Menschen mit türkischem Migrationshintergrund" (Broden 2007, S. 10). Kultur wird für eine spaltende Selbstvergewisserung instrumentalisiert. „Das klassische Kulturkonzept schafft durch seinen Primärzug – den separatistischen Charakter der Kulturen – das Sekundärproblem der strukturellen Kommunikationsunfähigkeit und schwierigen Koexistenz dieser Kulturen" (Welsch 1995, S. 40).

Wolfgang Welsch schlägt dagegen einen pragmatischen Kulturbegriff vor, der die „transkulturelle Übergangsfähigkeit" ermöglicht (ebd., S. 43). In der Vorstellung von

3 Für Hund setzt sich der moderne Rassismus aus vielfältigen Facetten zusammen: „Er ist kulturalistisch und erklärt zivilisatorischen Fortschritt zum Maßstab. Er ist suprematisch und stellt die Europäer an die Spitze der Entwicklung. Er ist biologistisch und besteht auf der Verkörperung von ihm behaupteter Unterschiede. Und er ist konstruktivistisch und betont den Primat der Vernunft bei der Entwicklung der Rassennomenklatur" (Hund 2006, S. 24).

Transkulturalität wird ein Kulturbegriff angeboten, durch den die Probleme der Diskriminierung, Verachtung und Hierarchisierung zu verschwinden scheinen. Sie werden verdrängt zugunsten eines Konzepts, das alle diese Erfahrungen überbrückt und bedeutungslos werden lässt. Demgegenüber scheint es mir für den pädagogischen Umgang mit Kultur eher darum zu gehen, einen kritischen Kulturbegriff zu entwickeln, der offen ist für die Reflexion seiner historischen Ausgangsbedingungen und der es ermöglicht, Erfahrungen diffamierender und ausgrenzender Kulturalisierungen zu reflektieren. Balibar unterscheidet zwei Konzepte von Kultur, das eine richtet sich auf Identität aus, das andere auf Bildung im Sinne der „Entwicklung intellektueller Formen von Kunst und Wissen" (Balibar 2002, S. 141). Es erscheint mir fragwürdig, ob beide Konzepte trennscharf zu haben sind. Vorherrschend ist derzeit das identifizierende Konzept, das sich aber nicht vom Bildungskonzept trennen lässt, das in sich selbst Identitäten beansprucht und produziert. Das Kulturelle als Prozess der Wissensbildung und der künstlerischen Produktion bleibt verstrickt in Identitätspolitiken und Identifizierungen. Umgekehrt müssen kulturelle Identifizierungen nicht statisch verharren, sondern können in Bildungsprozesse übergehen, bei denen Identitäten wieder in Frage stehen. Kultur muss also weder verworfen noch begeistert oder naiv bestätigt werden, noch lässt sie sich pragmatisch transformieren, um einen unproblematischen Kulturbegriff einzusetzen. Eher könnte sie ein Punkt der Unruhe über die Beschaffenheit der sozialen Verhältnisse und ihres historischen Gewordenseins bleiben. Begegne ich der Kategorie Kultur aus der Perspektive von Kulturkritik, bleibt Kultur uneindeutig, ich werde nicht fertig mit ihr – und zwar gerade deshalb, weil ihre angebliche Eindeutigkeit immer wieder beansprucht wird.

3. Kulturalisierungen im pädagogischen Diskurs

In der Pädagogik ist es insbesondere im Umgang mit der Migrationsthematik zu einer Kulturalisierung der Wahrnehmung gekommen, was aber seit Mitte der neunziger Jahre innerhalb der Diskussion um eine interkulturelle Pädagogik kritisch reflektiert wird, wodurch das Deutungsmuster „Kulturdifferenz" zunehmend unter Kritik gestellt worden ist (vgl. Kiesel 1996). Eingefordert werden pädagogische Ansätze, die das „Feld der *Macht*" in den Blick nehmen (Castro Varela 2002, S. 36, Hervorh. im Original) und nach den strukturellen Bedingungen von Deprivilegierung und Ausgrenzung fragen. Das betrifft auch den Umgang mit Differenzen, die als kulturell bedingt wahrgenommen werden. Es kommt darauf an, diese „nicht als unabhängige Ursache, sondern als Bestandteil und Effekt von Prozessen der Segregation, Benachteiligung und Diskriminierung" zu sehen in einer Konstellation von Etablierten und Außenseitern (Hormel/Scherr 2004, S. 35). Statt sich auf eine Pädagogik der Verständigung zu fokussieren, wird der Zusammenhang von Ethnisierung und Ungleichheit sichtbar gemacht. Ulrike Hormel und Albert Scherr sehen den „politischen Bildungsauftrag interkultureller Pädagogik" darin, „ihre Adressaten zu einer gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung mit der Frage zu befähigen, wie Ethnizität, Kultur und Identität in der Einwanderungs-

gesellschaft mit sozialen Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschränkt sind" (ebd., S. 40). Für die pädagogische Auseinandersetzung mit Migration wird mit dieser Perspektive die Aufmerksamkeit verschoben von der Problematisierung von Identitäten hin zur Analyse der Bedingungen von Zugehörigkeit und Partizipation (vgl. Messerschmidt 2006a, S. 53). Zunehmend wird dabei das eigene Wissen in Frage gestellt, und zwar durch eine Reflexion der Ausgangsbedingungen dieses Wissens. Wer spricht über wen und wie wird dabei die eigene Einbindung in Dominanzverhältnisse ausgeblendet? Birgit Rommelspacher hat gezeigt, dass Dominanz auf Zustimmung basiert – darauf, dass die Verhältnisse der Diskriminierung, Ausgrenzung und Ungleichheit hingenommen und normalisiert werden. Die „Dominanzkultur" stabilisiert sich durch einen Mangel an Kritik, und das Fehlen von Kritik bedeutet effektiv Zustimmung. Unter *Kultur* versteht Rommelspacher „das Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen, in denen die aktuelle Verfasstheit der Gesellschaft, insbesondere ihre ökonomischen und politischen Strukturen, und ihre Geschichte zum Ausdruck kommen" (Rommelspacher 1995, S. 22). Dominante Auffassungen von Überlegenheit und Unterlegenheit werden durch soziale Strukturen internalisiert und reproduzieren „in eher unauffälliger Weise politische, soziale und ökonomische Hierarchien" (ebd., S. 26). Diese Dominanzstrukturen sind Teil der Kultur und werden im Umgang mit kulturalisierten Unterscheidungspraktiken wirksam. Rommelspacher unterscheidet Herrschaft, die in erster Linie auf Repression beruht, von Dominanz, die „sich auf weitgehende Zustimmung stützt" (ebd.). Mit dieser Unterscheidung wird es möglich, eigene Verstrickungen in Dominanzstrukturen zu reflektieren, denen ich andauernd zustimme, solange ich sie nicht bekämpfe und die durch das Ausbleiben von Kritik normalisiert werden. Erst durch die Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Position in gesellschaftlichen Strukturen von Privilegierung und Ungleichheit kann sich eine selbstkritische Ausrichtung interkulturell-pädagogischer Konzeptionen entwickeln. Sie verlangt, sensibel zu werden für die Verkennung realer Dominanzverhältnisse und für die Bestätigung der Unterscheidung von Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen in einer binären Logik, die andauernd trennt zwischen einem „Wir" der national Zugehörigen und einem „Sie" derer, die nicht selbstverständlich dazu gehören können. Einen Ansatzpunkt, von diesen Verkennungen und Unterscheidungen auszugehen und diese zu problematisieren, bildet Paul Mecherils Konzeption einer „Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit" (Mecheril 2004, S. 220), womit er auf eine „Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen" (ebd., S. 223) zielt. Differenzen und Fremdheiten werden in dieser Konzeption weder verdrängt zugunsten einer harmonisierenden Wahrnehmung von Verständigung unter Gleichen, noch müssen sie durchschaut, verstanden oder überbrückt werden.

Erst dadurch, dass sich die Pädagogik der Aufarbeitung von Prozessen des Andersmachens bestimmter Anderer widmet, an denen sie in Theorie und Praxis selbst beteiligt ist, kann es zu einer kulturkritischen Perspektive auf interkulturelle Pädagogik kommen. Es handelt sich um eine Perspektive, die bestehende kulturelle Zugehörigkeitsordnungen und die darin enthaltenen Hierarchisierungen analysieren und kritisieren kann und eine Veränderung dieser Ordnungen anstößt. Solange interkulturelle Pädagogik

einem affirmativen Integrationsdiskurs folgt, der der bestehenden Ordnung kulturell homogenisierter Identitäten und sozialer Spaltungen verpflichtet bleibt, muss sie diese Perspektiven ignorieren oder als unpraktikabel zurückweisen. Letzteres lässt sich wunderbar begründen, wenn problematische und sich selbst marginalisierende Bevölkerungsgruppen beschrieben werden, die nicht ausreichend deutsch gelernt haben und nicht zu lernen bereit sind, die archaischen Familienkonzepten anhängen und ihre Töchter zwangsweise verheiraten, die nicht zum Elternabend kommen und immer nur unter ihresgleichen sich bewegen. Die Liste der Abweichungen ließe sich beliebig fortsetzen, um die Notwendigkeit von Integrationsmaßnahmen zu begründen. Indem die Auseinandersetzung mit Diskriminierungsstrukturen vermieden wird, stellen sich hegemoniale Integrationsvorstellungen und kulturalistische Auffassungen immer wieder her (vgl. Messerschmidt 2006b, S. 160). Der hegemoniale Kulturalismus, der sich trotz aller Kritik hartnäckig in der Pädagogik hält, wird dadurch stabilisiert, dass die „Herkunftskulturen von Einwanderern und ihren Kindern weitgehend als homogen konzipiert und der ebenso homogen gedachten deutschen Mehrheitskultur gegenübergestellt“ werden (Yildiz 2005, S. 224). Safiye Yildiz bilanziert nach einem Vergleich von Ausländerpädagogik, multikultureller und interkultureller Erziehung, „dass auch im Konzept der interkulturellen Erziehung Kulturdifferenzen als Problembeschreibung vorherrschend bleiben“ (ebd., S. 236) und die „Ontologisierung der Kategorien ‚Kultur‘ und ‚Ethnizität‘“ nicht überwunden worden ist (ebd., S. 241).

Trotz der von innen heraus formulierten Kritik bleibt das Konzept der Interkulturalität in der Pädagogik also einem traditionellen Kulturbegriff verbunden und wird auch immer wieder mit diesem identifiziert. In der Praxis interkultureller pädagogischer Arbeit kommt dies beispielsweise zum Ausdruck, wenn das Konzept der Interkulturalität als Begegnung verschiedener „Kulturen“ umgesetzt wird. Karin Reindlmeier zeigt für das Feld der internationalen Jugendarbeit, wie durch den „kulturellen Blick“ in dem Bemühen, Unterschiede anzuerkennen, diese Unterschiede immer schon vorausgesetzt und bestätigt werden. Dominierend wirken dabei „Kulturalisierungen“, die Reindlmeier als Tendenz definiert, bei der „sowohl die Verhaltensweisen von Individuen als auch gesellschaftliche Verhältnisse kulturell interpretiert und auf diesen Aspekt reduziert werden“ (Reindlmeier 2006, S. 236). Da durch Kulturalisierungen soziale Konflikte als kulturelle gedeutet werden, kommen strukturell bedingte ökonomische Ungleichheiten kaum in den Blick, was zur Stabilisierung eben dieser Ungleichheiten beiträgt. Reindlmeier beobachtet in Handbüchern und Methodensammlungen für die Praxis interkulturellen Lernens, dass zwar ein dynamischer Kulturbegriff propagiert wird. „Auffällig ist jedoch, dass, je konkreter es wird, sich doch wieder ein statischer und national konnotierter Kulturbegriff durchzusetzen scheint (…)“ (ebd., S. 237). Diese „unintendierten Effekte“ (ebd., S. 238) erklärt sich Reindlmeier damit, dass Kultur entsprechend dem Alltagshandeln wie eine Art „Orientierungswissen“ in einer „identitären Logik“ gefangen ist, durch die Unterschiede innerhalb von Gruppen und die Heterogenität von Perspektiven vernachlässigt werden (ebd., S. 247). Indem sich Konzepte des interkulturellen Lernens auf die ‚Verschiedenheit von Kulturen‘ konzentrieren, etablieren sie zugleich einen harmonisierenden Umgang mit dieser vorausgesetzten Verschiedenheit.

Alle sollen gleichberechtigt sein. Es kommt dadurch in der pädagogischen Praxis zu einer doppelten Verdrängung von Konflikten: einerseits werden durch den kulturalistischen Blick soziale Ungleichheiten verdeckt, andererseits verdrängt der harmonisierende Gleichheitsansatz die strukturelle Ebene von Ungleichheiten, die in den ungleichen Zugangvoraussetzungen zu Macht und Ressourcen liegen. Um dem zu begegnen entwickelt Reindlmeier einen Ansatz für eine „kulturalismuskritische Praxis" (ebd., S. 254), die mit Kulturalisierungen rechnet und diese einer kritischen Reflexion zugänglich macht. Zentral für einen reflexiven pädagogischen Umgang mit Kultur ist dabei, „sich des Zusammenhangs zwischen einem statischen und homogenisierenden Kulturbegriff und der Produktion von Kulturalisierungen bewusst zu sein" (ebd., S. 258). Es wird hier also kein dynamischer Kulturbegriff als Lösung angeboten, sondern eine Auseinandersetzung mit „Kultur als soziale(r) Praxis" angeregt (ebd., S. 259). Im Spannungsfeld von Kulturalisierungen und kultureller Homogenisierung findet sich auch die interkulturelle pädagogische Arbeit selbst, die also die Konzepte nicht von außen kritisieren kann, sondern sich mit ihrer eigenen kulturellen Praxis zu befassen hat, um eine immanente Kritik als pädagogische Kulturpraxis zu entwickeln.

4. Kulturelle Bildung als (kultur)kritische Praxis

Als Identifizierungskategorie dient Kultur immer wieder dazu, andere in eine Identität einzuschließen, sie zu erfassen durch eine Wissensbildung, die mit Kultur einen Erklärungsbegriff für gesellschaftliche Unterscheidungslinien findet. Der Comic-Zeichner Art Spiegelman beschreibt diesen Prozess als eine Form der Auslöschung: „Der erste Schritt, um den anderen auszuwischen, besteht darin, sich von jenem Anderssein zu überzeugen" (Spiegelman, zit. bei Bizeul 1997, S. 101). Was Walter Benjamin für kulturelle Monumente, Dokumente, Kunst- und Bauwerke festgehalten hat, gilt genauso für das kulturelle Identitätsprodukt: „Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein. Und wie es selbst nicht frei ist von Barbarei, so ist es auch der Prozess der Überlieferung nicht, in der es von dem einen an den anderen gefallen ist" (Benjamin 1974, S. 696). Benjamin verankert also das, was das Andere der Kultur sein soll – die Barbarei – im Kulturbegriff selbst, und auch der Prozess der Vermittlung kulturellen Wissens transportiert die Gewaltgeschichte der Kultur, eine Geschichte von Überwältigung, Verletzung und Bemächtigung. War das griechische bárbaros eine Bezeichnung für die nicht griechisch sprechenden Völker und diente als Abgrenzung gegenüber denen, die nicht „wir" sind, wird ‚Barbarei' in Benjamins Kulturkritik zu einer immanenten Bezeichnung, die sich auf die eigene Kultur richtet. Wird nun die Kulturkategorie selbst zum Instrument spaltender und ausgrenzender Identifizierungsprozesse, sind es nicht mehr nur die Dokumente der Kultur, die Benjamin in Kunst und Literatur anspricht, sondern der Gebrauch der Kulturmarkierung selbst, der nicht unproblematisch bleibt.

Den Blick auf die unhintergehbare Beschädigung der Kultur nimmt auch Theodor W. Adorno ein, der seine Autorschaft in „absolute(r) und bewusste(r) Zeitgenossen-

schaft zu Auschwitz“ versteht, wie Detlev Claussen unterstreicht (Claussen 1988, S. 54). Diese Zeitgenossenschaft bedeutet eine grundsätzliche und unhintergehbare Beschädigung des Lebens, eine Beschädigung des Überlebenden, der dem auch ihm zugedachten Tod entronnen ist. Über die besondere Situation des entkommenen Opfers hinaus akzentuiert Adorno die Beschädigung des Lebens aller, die in einem gesellschaftlichen Kontext leben, der untrennbar ist von der Einsicht, dass es in ihm möglich gewesen ist, den Massenmord zu organisieren und durchzuführen. Die Beschädigung lediglich den Überlebenden zuzuweisen, wiederholt nur deren Ausgrenzung und tut so, als wären nur sie von dem Geschehen affiziert. Adornos Denken zwingt dazu, die Beschädigung als kulturelle Grundstruktur zu betrachten – auch des Lebens derer, die nicht Überlebende, sondern Weiterlebende sind und deren Leben von dem mit Auschwitz bezeichneten Geschehen scheinbar nicht berührt ist. Da Auschwitz alles affiziert, was nach ihm kommt, ist alles danach an dem zu messen, was war. Die Beschädigung, die Adorno an sich selbst festmacht und die er für die gesamte Kultur nach Auschwitz diagnostiziert, lässt sich nicht rückgängig machen. Adorno formuliert das radikal in der *Negativen Dialektik*: „Alle Kultur nach Auschwitz, samt der dringlichen Kritik daran, ist Müll“ (Adorno 1994, S. 359) und bezeichnet damit einen Kulturbegriff, der in dieser Formulierung nicht nur beschädigt, sondern ganz und gar verloren zu sein scheint.[4] Kultur ist zu einer rettungslosen Kategorie geworden, mit der es keinen unproblematischen Umgang mehr geben kann.

In diesen radikalen Formen von Kulturkritiken, wie sie von Benjamin und Adorno formuliert werden, liegt für mich ein negativer Anknüpfungspunkt für den pädagogischen Umgang mit Kultur – ein Punkt tief greifender Verunsicherung und Infragestellung jeder Gewissheit über die Grundlagen der Kultur. Die Kritik der Kultur wird das, was sie da kritisiert nicht los, da sie selbst eine kulturelle Aktivität und selbst verstrickt ist in die Beschädigungen, die sie sichtbar macht. Benjamins Reflexion über die der Kulturgeschichte immanente Gewaltsamkeit findet Referenzpunkte, wenn Kultur als Stigmatisierungsinstrument und zur Behauptung unvereinbarer Unterschiede eingesetzt wird. Was Benjamin über die „Dokumente“ der Kultur sagt, spiegelt sich in der Art und Weise des Gebrauchs von Kultur zur Hierarchisierung gesellschaftlicher Gruppen oder zur Spaltung in den globalen Verhältnissen. In Anknüpfung an einen negativen Kulturbegriff, der die unhintergehbare Beschädigung des kulturellen Selbstverständnisses reflektiert, verstehe ich kulturelle Bildung als Prozess der Auseinandersetzung mit diesen Beschädigungen. Ausgehend von einem kulturkritischen Kulturbegriff wäre darüber nachzudenken, wie in Bildungsprozessen Zugänge entwickelt werden können, die es ermöglichen, den stigmatisierenden, spaltenden und identifizierenden Gebrauch der Kulturkategorie kritisch zu reflektieren. Kultur wird mit diesem Ansatz zum Zeichen

4 Auschwitz hat das „Misslingen der Kultur unwiderleglich bewiesen. Dass es geschehen konnte inmitten aller Tradition der Philosophie, der Kunst und der aufklärenden Wissenschaften, sagt mehr als nur, dass diese, der Geist, es nicht vermochte, die Menschen zu ergreifen und zu verändern. In jenen Sparten selber, im emphatischen Anspruch ihrer Autarkie, haust die Unwahrheit. Alle Kultur nach Auschwitz, samt der dringlichen Kritik daran, ist Müll“ (Adorno 1994, S. 359).

einer Beunruhigung über die sozialen Verhältnisse und zum Schauplatz kritischer Artikulationen, die auch die Bildung selbst treffen, die keine Grundlage von Selbstvergewisserungen (mehr) sein kann. Bildung als kultureller Prozess und als Auseinandersetzung mit kultureller Überlieferung ist involviert in die Gewaltsamkeit der Kultur und wiederholt diese Gewalt in jedem Moment, in dem die Affirmation kultureller Überlieferung verlangt wird. Bildung kann aber zugleich die Voraussetzungen schaffen, mit dieser Affirmation zu brechen und deren Gewaltsamkeit zu artikulieren. Für diese Artikulation eine Form zu suchen, betrachte ich als Prozess kultureller Bildung – ein Prozess, der fragil bleibt, weil die Kulturkategorie sich offensichtlich bestens dazu eignet, Selbstvergewisserungen durch verachtende und diffamierende Repräsentationen anderer zu betreiben.

Literatur

Adorno, Th.W. ([8]1994): Negative Dialektik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Balibar, É. (2002): Kultur und Identität (Arbeitsnotizen). In: Demirovic, A./Bojadzijev, M. (Hrsg.): Konjunkturen des Rassismus. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 136–156.

Benjamin, W. (1974): Über den Begriff der Geschichte. In: ders.: Gesammelte Schriften, Band 1.2, hgg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 693–704.

Bizeul, Y. (1997): Die französische Debatte um Alterität und Kultur, in: Bizeul, Y./Biesener, U./Prawda, M. (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge. Weinheim: Beltz, S. 94–111.

Broden, A. (2007): Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. In: Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen 13. Jg., Nr.2/2007, S. 9–13.

Castro Varela, M. do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske und Budrich, S. 35–48.

Claussen, D. (1988): Nach Auschwitz. Ein Essay über die Aktualität Adornos. In: Diner, D. (Hrsg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 54–68.

Fischer, V. (2006): Chancen und Grenzen der politischen Bildung im interkulturellen Dialog. In: Behrens, H./Motte, J. (Hrsg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag 2006, S. 105–127.

Gürses, H. (1998): Der andere Schauspieler. Kritische Bemerkungen zum Kulturbegriff. In: polylog: Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren, Nr. 2/1998, S. 62–81.

Höhne, Th. (1995): Kulturalismus. Neue Hermeneutik oder ideologischer Diskurs? In: links, Nr. 11/12/1995, S. 43–45.

Höhne, Th. (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 197–213.

Hormel, U./Scherr, A. (2004): Interkulturelle Pädagogik: Standpunkte und Perspektiven. In: kursiv – Journal für politische Bildung Nr. 2/2004, S. 32–44.

Hund, W. D. (2006): Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Kiesel, D. (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik, Frankfurt a.M.: cooperative-Verlag.

Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz.

Messerschmidt, A. (2006a): Transformationen des Interkulturellen – postkoloniale Perspektiven auf Erwachsenenbildung in globalisierten Migrationsgesellschaften. In: Forneck, H. J./ Wiesner, G./Zeuner, Chr. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51–64.

Messerschmidt, A. (2006b): Stichwort: Integration. In: Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 154–161.

Messerschmidt, A. (2007): Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.): Repräsentationen – Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA, S. 47–68.

Reindlmeier, K. (2006): Alles Kultur? Der ‚kulturelle Blick' in der internationalen Jugendarbeit. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London: IKO Verlag, S. 235–261.

Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.

Welsch, W. (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch Nr. 1/1995, S. 39–44.

Yildiz, S. (2005): Interkulturelle Erziehung im Niedergang oder Aufbruch? Ein retrospektiver Einblick in pädagogische Konzepte. In: IFADE (Hrsg.): Insider- Outsider. Bilder, ethnisierte Räume und Partizipation im Migrationsprozess. Bielefeld: transcript, S. 223–244.

Abstract: *Culture has become an instrument of identification in a global and national context. Pedagogy is involved in using the category of culture to organize membership and identity in the German migration society. The article reflects concepts of culture in education and discusses perspectives for a critical cultural education reflecting the history of violence in culture and their aftereffects.*

Anschrift der Autorin:
Dr. Astrid Messerschmidt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt, Alexanderstraße 6, 64283 Darmstadt, Tel.: 06151-164487, E-Mail: a.messerschmidt@apaed.tu-darmstadt.de