

Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten

Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft

Paul Mecheril

Zusammenfassung

Zeitgemäße Konzepte, Praxen und Organisationsformen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft müssen sich auf die Migrationsrealität beziehen und sich ihr gegenüber öffnen. Im Beitrag wird skizziert, dass diese Öffnung nur bedingt als „interkulturelle Öffnung“ überzeugend ist, da die Perspektive „interkulturell“ unter anderem dazu neigt, Zugehörigkeiten zu vereindeutigen. Die gesellschaftliche Migrationsrealität wird aber mehr und mehr geprägt durch Mehrfachzugehörigkeiten, also Lebensformen und Selbstverständnissen, die sich einer eindeutigen Zuordnung entziehen. Auf diese Mehrfachzugehörigkeiten sollte sich eine zeitgemäße Erwachsenenbildung in einem anerkennenden Sinne beziehen.

„Interkulturell“ als Reaktion auf Identitätsprobleme der Migrationsgesellschaft

Seit 1949, dem Jahr ihrer Gründung, hat die Bundesrepublik Deutschland jährlich im Durchschnitt etwa eine Viertelmillion Zuwanderer und Zuwanderinnen, sei es als Folge von angeworbener Gastarbeit, Familiennachzug und -zusammenführung, als Folge von Flucht und Vertreibung oder der „Wiederkehr“ von Aussiedlern, aufgenommen (Diehm & Radtke 1999). In den großen Städten Deutschlands gelten nahezu 40 Prozent der Einwohner und Einwohnerinnen als „Menschen mit Migrationshintergrund“. Wir leben in einer Gesellschaft, die nicht erst seit dem Zweiten Weltkrieg als eine der bedeutendsten Migrationskontexte weltweit gilt (und die sich mit diesem Kennzeichen ihrer selbst sehr schwer getan hat und weiterhin schwer tut: Deutschland ist ein Land mit Migrationshintergrund, das Identitätsschwierigkeiten hat). Migration stellt hierbei nicht nur eines der zentralen gesellschaftlichen Themen und Herausforderungen dar, Phänomene der Migration konstituieren auch die nationalstaatliche Gesellschaft. Die mit „Migration“ verknüpften Phänomene – Phänomene faktischer Wanderung, aber auch das, was im vielstimmigen Diskurs um Wande-

rungen, um die Frage nach der Legitimität von symbolischen Grenzen, um die Frage nach der Erfordernis der Veränderung des Bestehenden etc., passiert – betreffen nicht allein spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen. Insofern macht es Sinn davon zu sprechen, dass wir in einer *Migrationsgesellschaft* leben (vgl. Mecheril 2004). Die migrationsgesellschaftliche Realität betrifft Erziehung und Bildung in einem doppelten Sinne grundlegend: Sie wird erstens mit Körpern, Geschichten und Sprachen konfrontiert, die die Migrationsdynamik gewissermaßen in die pädagogischen Handlungsfelder hineinspült, wodurch zweitens solche Handlungsrouninen und Organisationsformen unterspült werden, die sich historisch über die Orientierung an der Imagination der Nation konstituiert haben. Dort, wo man versucht, diesen Phänomenen des Hinein- und Unterspülens zu begegnen, in dem man nicht allein anachronistisch die Imagination des Nationalen stärkt (wie gegenwärtig beispielsweise im Diskurs um den Zusammenhang von Sprache(n) und Schule zur Kenntnis genommen werden kann), sondern über die Erfordernis der Revision pädagogischer Handlungsrouninen und Organisationsformen nachdenkt und sie in Änderungen umsetzt, tut man dies zumeist unter dem Stichwort „interkulturell“.

Unter diesem Stichwort geht man davon aus, dass die mit Migration und Globalisierung verknüpften kulturellen Differenzverhältnisse alle gesellschaftlichen und auch alle pädagogischen Bereiche und Handlungsfelder wie Elementarpädagogik, Schule, Erwachsenenbildung betreffen, aber auch alle pädagogischen Handlungsebenen, also Organisationsformen, Methoden, Inhalte und Kompetenzen der pädagogischen Professionellen. Interkulturelle Bildung ist weder zielgruppenspezifisch eingeschränkt noch exklusiv verortet, sie betrifft vielmehr alle Personen und alle Handlungsbereiche – dies kann als Konsens im Diskurs der Interkulturellen Pädagogik gelten (etwa Gogolin & Krüger-Potratz 2006).

Sobald im Rahmen von Erwachsenenbildung deutlich wird, dass die Adressaten und Adressatinnen nicht allein im Modell „*der Erwachsene*“ gedacht werden können, sondern Differenz in der Weise in Rechnung gestellt werden muss, dass beispielsweise neben der Differenzlinie „Geschlecht“, der Differenzlinie „soziale Klasse“ oder „mit und ohne Behinderung“, auch die Differenzlinie, die mit Migrationsphänomenen verknüpft ist, zu bedenken ist, dass also im Rahmen von Erwachsenenbildung nicht allein die – was immer dies heißt – „deutschen“, sondern die unterschiedlichen Erwachsenen der Migrationsgesellschaft adressiert werden müssen, greift man auf das Wort „interkulturell“ zurück. So führt beispielsweise vor über 10 Jahren Horst Siebert aus: „Das im weiteren Sinne interkulturelle Angebot der allgemeinen Erwachsenenbildung inkl. Yoga, Fremdsprachen u.ä. macht gegen 60 Prozent des Gesamtangebotes aus. In den meisten dieser Kurse wird auch über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten, über Vertrautes und Fremdes, über globale und internationale Themen nachgedacht und diskutiert. Oft entwickeln sich solche Diskussionen spontan, ohne didaktisch geplant zu sein. Die Lernintensität ist in der Regel umso größer, je ‚gemischter‘ die Lerngruppe kulturell zusammengesetzt ist“ (Siebert 1997).

Erwachsenenbildung in einer durch interkulturelle Phänomene konstitutiv geprägten Gesellschaft ist immer interkulturelle Erwachsenenbildung. Interkulturelle

Erwachsenenbildung ist somit kein Zusatz, keine Randprogrammatur, sondern vielmehr *die* Erwachsenenbildung der Migrationsgesellschaft.

Probleme der Perspektive und Bezeichnung „interkulturell“

Prinzipiell ist das Nachdenken über Bezeichnungen und über sie vermittelte Verständnisse insofern wichtig, als Begriffe und Konzepte Gegenstandsbereiche konstituieren. Wenn wir feststellen, dass wir in einer Realität der Differenz leben, hat dies andere Handlungskonsequenzen als wenn wir aussagen, dass wir in einer Welt der Gemeinsamkeit oder auch in einer Welt der Ungleichheit leben. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Diagnosen über gesellschaftliche Sachverhalte haben soziale Folgen und sind mithin selbst als soziale Phänomene zu betrachten. So ist beispielsweise aus der sogenannten „Ausländerpädagogik“ bekannt, wie aus Diagnosen etwa über „Identität(sdiffusion)“ und „Kultur(konflikt)“ professionelle Einstellungen und Handlungskonzepte erwachsen, die einerseits Defizit-Bilder über Migrantinnen und Migranten festschreiben, andererseits strukturelle und institutionelle Bedingungen der Entstehung individueller Belastungen ausblenden.

Die Reflexion des Gebrauchs von Begriffen wird insbesondere dann bedeutsam, wenn wir davon ausgehen, dass Begriffe nicht nur soziale Wirklichkeit widerspiegeln, sondern soziale Wirklichkeiten auch erzeugen. *Begriffe sind Werkzeuge der Wahrnehmung*. Sie sind Instrumente, die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Zusammenhänge, Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen. Zugleich verschließen Begriffe aber auch immer andere Zugänge. Sie sind Instrumente der Ausblendung, weil sie alternative Sichten behindern. Wenn jemand beispielsweise als Ausländerin wahrgenommen und bezeichnet wird, dann wird sie mit Blick auf ihren Status als sozial Fremde in den Vordergrund gerückt. Andere Bezeichnungen würden andere Aspekte in den Vordergrund stellen; „Migrantin“ den Aspekt der Wanderung, „Akademikerin“ ihren sozialen Status, „Frau“ ihr soziales Geschlecht.

Begriffe wirken nun aber nicht allein auf der Ebene der Wahrnehmung. Sie wirken zugleich auch auf soziale Wirklichkeiten ein. Anders formuliert: *Begriffe sind soziale Werkzeuge*. Mit ihnen sind bestimmte Praktiken verknüpft, die soziale Realitäten erschaffen. So werden in und mit Begriffen beispielsweise Menschen kategorisiert, bestimmte „Maßnahmen“ erdacht und zur Verfügung gestellt, in Begriffen begegnen wir anderen und in Begriffen behandeln wir sie.

Wenn etwa bei der Beobachtung einer Schulklasseninteraktion „kulturelle Identität“ die zentrale Kategorie der Wahrnehmung ist, dann ist der Einsatz dieser Kategorie mit entscheidenden sozialen Konsequenzen verbunden: Sehr schnell kann – interessanter Weise häufig dann, wenn es sich um den Versuch der Erklärung von „Störungen“ handelt – das Verhalten der Schüler zu einem „kulturspezifischen Verhalten“ werden. Eine Konsequenz dieser Wahrnehmungs- und Etikettierungspraxis kann darin bestehen, dass die Möglichkeit des pädagogischen Einflusses auf das Verhalten nunmehr als eher gering verstanden und der Beitrag der Institution zur Produktion der „Störung“ nicht thematisiert wird. Wir sehen an diesem Punkt, dass be-

nutzte Begriffe neben ihrer Eigenschaft, die Wahrnehmung der Phänomene konstruktiv zu beeinflussen und darin soziale Wirklichkeiten als Räume des Handelns zu schaffen, eine weitere wichtige Eigenschaft besitzen. Sie besitzen das Potential, das eigene Tun und das eigene Nicht-Tun zu erklären, zu begründen und zu rechtfertigen. *Begriffe sind Werkzeuge der Legitimation.*

Mit diesen gewissermaßen methodologischen Überlegungen will ich hier grundsätzlich zu einem Nachdenken darüber anregen, inwiefern die im interkulturellen Bereich relevanten und häufig eingesetzten Begriffe („Kultur“, „Identität“, „Volk“ ...) Instrumente der Wahrnehmung, Instrumente der Behandlung und Instrumente der Legitimation sind. Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft – wir könnten hier von migrationspädagogischer Professionalität sprechen (vgl. Mecheril 2004) – zeichnet sich durch ein *reflexives Verhältnis zu den verwendeten begrifflichen Perspektiven* aus.

Die Forderung nach Sensibilität für kulturelle Differenzen, die Position, dass es wichtig sei, unterschiedliche kulturelle Identitäten in der pädagogischen Arbeit zu respektieren, ist eine der wichtigsten Grundhaltungen auch interkulturell orientierter Erwachsenenbildung. Damit sind aber etliche Probleme verknüpft; auf einige Weise ich hier stichwortartig hin (siehe ausführlicher z. B. Diehm und Radtke 1999; Mecheril 2004). „Essentialisierung von Zugehörigkeiten“ ist ein vereinseitigender Vorgang, zu dem die Verwendung der Kulturbezeichnung beitragen kann. Damit ist gemeint, dass über den Rückgriff auf das Differenzschema „Kultur“ die Vorstellung von der sozusagen „natürlichen“, wesenhaften, unveränderbaren Zugehörigkeit der und des Einzelnen zu kulturellen Gruppen stark gemacht wird. Damit kollektive Identitäten gerade im großen Maßstab von „Kultur“ oder „Nation“ funktionieren, müssen sie immer wieder erfunden und bestätigt und muss fortwährend auf Identität insistiert werden, obschon die Nicht-Identität zwischen den Mitgliedern beispielsweise einer Nation, ihre (auch kulturelle) Heterogenität und Differenz offenkundig ist. Auch wird die Differenz zwischen Migranten und Nicht-Migrantinnen – und bei diesen Unterschiedsverhältnissen wird zumeist das Wort „interkulturell“ benutzt – kulturalisiert, also auf kulturelle Aspekte beschränkt, wodurch häufig politische, rechtliche und sozio-ökonomische Differenzlinien dethematisiert und entsprechend Ungleichheiten nicht nur verschleiert, sondern auch der „kulturellen Identität“ der Anderen, also ihrer eigenen Verantwortung zugeschrieben werden. Zumeist ist im Rahmen „interkultureller Angebote“ vorrangig die „Kultur“ der Anderen von Interesse (bzw. wird die Kultur der Anderen erzeugt), wodurch die Differenz zwischen „uns“ und „den Anderen“ paradoxer Weise bekräftigt wird. Die „Kultur der Anderen“ wird nicht selten als Herkunftskultur thematisiert, selbst wenn die Anderen in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Nicht selten unterschlagen Ansätze interkulturellen Lernens die Spielräume, die Menschen prinzipiell und in konkreten biographischen und interaktiven Zusammenhängen besitzen, um sich von Zugehörigkeiten abzusetzen.

Im Rahmen der oben angesprochenen reflexiven migrationspädagogischen Perspektive geht es auf Grund des Wissens um Probleme und Einseitigkeiten der Kulturperspektive nicht darum, „Kultur“ und „kulturelle Identität“, wie dies für etliche Ansätze interkulturellen Lernens charakteristisch ist, schlicht als Erklärung (Expla-

nandum) zu benutzen, sondern zu allererst als zu erklärendes Phänomen (Explanans). Damit würde beispielsweise die Frage in den Vordergrund gerückt werden, aufgrund welcher Bedingungen die vermeintliche Erklärung „kulturelle Identität“ in der Interaktion zwischen ethnischen Minderheitenangehörigen und Mehrheitsangehörigen von den Akteuren benutzt wird. „Kulturelle Differenz“ ist kein bestehender und selbstverständlich existenter Unterschied, sondern vielmehr eine Praxis des Unterscheidens, die unter bestimmten Bedingungen zustande kommt, für Akteure nahe liegend ist und, beispielsweise, von Erwachsenenbildnern „ohne Migrationshintergrund“ benutzt wird, weil es *ihnen* plausibel erscheint, z. B. in der Volkshochschule über die Differenz zu „Menschen mit Migrationshintergrund“ als kulturelle Differenz zu sprechen.

Ein wichtiger potenzieller Effekt der Perspektive „Kultur“ und „interkulturell“ wurde bisher nicht angesprochen: die „interkulturelle“ Perspektive (etwa in der interkulturellen Stadtteilarbeit) neigt dazu, Menschen (Stadtteilbewohner/innen) nur einer und nur genau einer „Kultur“ zuzuordnen (i. S. v. „in unserem Viertel wohnen: Türken, Albanerinnen, Italiener ... und auch ein paar Deutsche“) und im Anschluss an diese (Zu-)Ordnungspraxis für Toleranz zwischen den Kulturen, als deren Vertreterinnen die Menschen (die Türkinnen, Albaner, Italienerinnen ... und auch die paar Deutschen) gelten, zu werben. „Interkulturell“ ist eine Praxis, die gefährdet ist, jene auch von Alltagssubjekten vollzogene und zum Teil eingeforderte Vereindeutigung von Zugehörigkeitsverhältnissen zu bestätigen. Um dieser Gefahr nicht zu erliegen, ist es (nicht allein, aber auch) wichtig, dass sich beispielsweise die Erwachsenenbildung der Migrationsgesellschaft auf Phänomene bezieht, die sich der Eindeutigkeit der (meist im Ausdruck „Kultur“ vorgenommenen) Unterscheidung entziehen.

Erwachsenenbildung der Migrationsgesellschaft

Konzepte, Praxen und Organisationsformen der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft haben sich gegenüber der Migrationsrealität zu öffnen (dass diese Öffnung nur bedingt und wenn, dann notwendig reflexiv als „interkulturelle Öffnung“ vorzunehmen ist, habe ich bereits angesprochen). Wodurch ist diese Migrationsrealität aber geprägt? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Erwachsenenbildung? In bezug auf diese Fragen, die hier nicht umfassend beantwortet werden können, will ich auf nur einen, gleichwohl bedeutenden Aspekt hinweisen: Die Migrationsrealität wird zunehmend von uneindeutigen und mehrdeutigen Zugehörigkeitsphänomenen geprägt.

Die klassische Migrationsforschung bezog und bezieht sich im großen und ganzen auf ein bestimmtes Modell von Wanderung, nämlich den einmaligen und unidirektionalen Wechsel des Wohn- und Aufenthaltsortes. „*Immigration*“ ist der Prototyp dieses Forschungsmodells. Die Immigrantin wandert zu einem gegebenen Zeitpunkt vor dem Hintergrund bestimmter Erfahrungen und Erwartungen aus und gelangt in einen neuen gesellschaftlichen Zusammenhang, in den sie sich mehr oder weniger erfolgreich eingliedert. Etwa seit Mitte der 1980er Jahre werden in der Migrationsforschung alternative Ansätze vermehrt diskutiert, die den Übergang, der mit Wande-

rungen verbunden ist, nicht als vorübergehendes Phänomen verstehen. Vielmehr machen diese Ansätze auf einen gegenwärtig verbreiteten Typ von Migration aufmerksam, der sich dadurch auszeichnet, dass das faktische und symbolische Wandern eine dauerhafte „Daseinsform“ darstellt. „In dem Typus der Transmigration ist Wanderung (...) nicht mehr vorwiegend der – einmalige, zeitlich eng begrenzte – *Übergang* zwischen verschiedenen, örtlich eindeutig fixierten Lebenszusammenhängen. Vielmehr wird Wanderung selbst (...) zu einer *Daseinsform*. Der Lebenszusammenhang, innerhalb dessen die individuelle und kollektive Selbstverortung, die soziale Differenzierung und Integration stattfindet, wird durch pluri-lokale *Sozialräume* gebildet, die sich über verschiedene Nationalgesellschaften oder gar Kontinente erstrecken können. Diese pluri-lokalen Sozialräume werden durch die Lebenspraxis von Transmigranten konstituiert“ (Pries 2001, S. 9). Wenn im klassischen Modell der Immigration die Erfahrung des Wechsels von Existenzformen kennzeichnend ist, dann ist die zentrale Erfahrung im Zusammenhang von Transmigrationsprozessen, dass der Wechsel selbst, das Pendeln, das faktisch-imaginative Bewegen zwischen Zugehörigkeitskontexten zur Existenzform geworden ist (genauer Mecheril 2004).

Unabhängig von der Bewertung dieser Tatsache kann festgehalten werden, dass die mit Stichworten wie Transkulturalität (Göhlich 2006), Transmigration (Pries 2006), Hybridität (Neederveen 2001) oder Kosmopolitismus (Beck 2004) verknüpften Aspekte und Varianten lebensweltlicher Mehrfachzugehörigkeit¹ immer bedeutender werdende und sozusagen „normale“ Phänomene gesellschaftlicher Wirklichkeit darstellen.

Migrationsgesellschaftliche Normalbiographien

Anna Andreadisis ist 28 Jahre alt und in Griechenland geboren. Annas Eltern verlassen Griechenland als Anna ein Jahr jung ist und holen sie bei ihrem ersten Urlaub in Griechenland nach Deutschland. Anna ist zu diesem Zeitpunkt vier Jahre alt. Seit dieser Zeit lebt sie gemeinsam mit ihren Eltern in einer Stadt im Ruhrgebiet. Zu Beginn ihres Studiums zieht sie nach Kassel. Anna Andreadisis hat zwei Geschwister, die phasenweise sowohl in Griechenland als auch in Deutschland aufgewachsen sind. Anna hingegen lebt seit ihrem vierten Lebensjahr ohne Unterbrechung in Deutschland, ist hier zur Schule gegangen und studiert hier.

Nabila Bäumler ist 39 Jahre alt. Sie ist in Aleppo, in Syrien geboren. Sie studierte an der dortigen Hochschule Germanistik und Journalismus und kommt mit 26 Jahren durch ein Austauschprogramm nach Deutschland. Zunächst arbeitet sie als Angestellte bei der syrischen Botschaft, dann als freie Übersetzerin. Nach der Scheidung von ihrem deutschen Ehemann und längerer Arbeitslosigkeit macht sie eine Umschulung zur IT-Kauffrau. Nabila arbeitet heute als Selbstständige im Bereich Web-Design.

Mark Huisman, 26 Jahre, ist in Westfalen geboren. Der Vater ist selbständiger Versicherungsmakler und kam mit 20 Jahren als Soldat nach Deutschland, die Mutter ist Angestellte bei der British Army und Deutsche. Die Eltern des Vaters (Niederländer, Inderin) wanderten vor dessen Geburt von Indien nach Großbritannien aus.

Mark machte nach dem Abbruch des Gymnasiums und dem Zivildienst eine Ausbildung zum Krankenpfleger und arbeitet heute in der Altenpflege. Er hat die doppelte Staatsbürgerschaft, ist verheiratet mit May, eine Lehramtsanwärterin (ihr Vater ist Deutscher, ihre Mutter Finnin) und hat eine Tochter.

In diesen biographischen Portraits wird deutlich, dass durch die insbesondere gegenwärtig gegebenen Möglichkeiten, nationale, kulturelle und ethnische Räume mehrfach, wiederholt, beständig zu verlassen und zu betreten, sich Selbstverständnisse und Praxen ausbilden, die mit dem Bild der „Immigrantin“ nur schwer zu fassen sind. Anna, Nabila und Mark artikulieren moderne Verhältnisse, in denen Zugehörigkeiten nicht einwertig, sondern vielwertig, auch spannungsreich und fragmentiert sind. Auch weil erwartbar ist, dass diese biographischen Lagerungen eher zu- als abnehmen werden, macht es Sinn, ihnen pädagogisch anerkennend zu begegnen – auch in der Erwachsenenbildung.

Soll also lebensweltliche Mehrfachzugehörigkeit pädagogisch nicht durch Ignoranz in einen Mangel verwandelt werden, ist es erforderlich, dass sich Bildungsinstitutionen so verändern, dass sie mehrfachzugehörigen Selbstverständnissen, mehrfachen Handlungsvermögen und ambivalenten Loyalitätserfahrungen entsprechen. Der Umstand, dass für immer mehr Menschen die biographische Einbeziehung in mehrere Lebenskontexte relevant ist, dass die Frage der eigenen Handlungs- und Wirkmächtigkeit mit Bezug auf mehrere kulturelle und sprachliche Räume thematisiert wird und auch, dass die Frage der nationalen und ethnisch-kulturellen Mitgliedschaft sowie verwehrter Mitgliedschaften ihre Bedeutung erst im Zusammenspiel multipler Zugehörigkeit gewinnt (z. B. „in Deutschland nicht deutsch, in der Türkei nicht türkisch“), hat unmittelbare pädagogische Konsequenzen. Erst unter der Bedingung, dass lebensweltliche Mehrfachzugehörigkeiten nicht – beispielsweise durch politische und schulische Praxen, die davon ausgehen, dass Nicht-Mehrfachzugehörigkeiten den statistischen Normalfall und das normativ Wünschenswerte darstellen – in ein Defizit verwandelt werden, können sie Ressourcen darstellen. Bei Mehrfachzugehörigkeiten handelt es sich sowohl um eine in Deutschland weitestgehend nicht genutzte, gesellschaftliche Ressource (etwa Mehrsprachigkeiten; soziale und kulturelle Vertrautheit mit unterschiedlichen Kontexten) als auch, was pädagogisch relevanter ist, um eine Bildungsressource – so wir die Ermöglichung zu einem angemessenen kognitiven, affektiven, leiblichen und sozialen Umgang mit und in Differenz als Bildungsziel verstehen. Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten fordert letztlich nicht die Zugehörigkeit der Unzugehörigen in eine bestehende Zugehörigkeitsordnung, sondern, dass Mehrfaches und Uneindeutiges gelebt und durch Bildung kultiviert, verfeinert und differenziert werden kann. Die Anerkennung der Mehrfachzugehörigkeit widersteht somit der Kraft des Klarheit und Eindeutigkeit versprechenden Identitätsdenkens. Sie bejaht „das dritte Element“, das nach dem oppositionellen Denken (entweder „türkisch“ oder „deutsch“) nicht sein darf. Das heißt in anderen Worten auch: Je mehr Mehrfachzugehörigkeiten wir anerkennen und symbolisch und praktisch ermöglichen, desto weniger materielle und symbolische Kriege im Zeichen der Identität (des Volkes, der Nation) werden geführt. Vor diesem Hintergrund scheint mir die Idee der Anerkennung uneindeuti-

ger und mehrwertiger Zugehörigkeiten im Rahmen beispielsweise von politischer Bildung bedeutsam; zumindest jener „realistischen“ politischen Erwachsenenbildung, die es nicht auf die Reproduktion des Nationalen, sondern seine Reflexion und Transformation hin zu Formen (auch) postnationaler Gerechtigkeit in einer Welt der Vielfalt von Zugehörigkeiten anlegt.

Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, individuelle Probleme, die mit lebensweltlichen Mehrfachzugehörigkeiten zusammenhängen, zunächst als Anerkennungsdefizite zu verstehen. Pädagogisch spricht vieles dafür, solche Belastungen, die mit Mehrfachzugehörigkeiten verknüpft sind, erst einmal auf den Umgang der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Bildungsinstitutionen mit dem Phänomen lebensweltlicher Mehrfachzugehörigkeit zu beziehen. Die Anerkennung der mehrfachzugehörigen Erfahrungen, Wissensformen, Empfindsamkeiten und Handlungsvermögen ermöglicht die Kultivierung eines flexiblen und kontextsensiblen Habitus' der Mehrfachzugehörigkeit. Vor diesem Hintergrund muss über pädagogische Institutionen und Orte nachgedacht werden, die dazu beitragen, dass „Menschen mit mehrfachem Zugehörigkeitshintergrund“ sich in einer ihr Selbstverständnis nicht einklammernden, sondern entfaltenden Weise öffentlich einbringen können. An solchen „Orten“ wird es um die kritische Reflexion von Zuschreibungs- und Identifizierungspraxen gehen und um die Kritik an Varianten des Entweder-oder-Denkens. Es wird hier um das Verdeutlichen von „transkulturellen“ Phänomenen (was ein wichtiges Anliegen der sogenannten „transkulturellen Pädagogik“ ist; z. B. Bolscho 2005; kritisch hierzu: Mecheril & Seukwa 2007) gehen, also Phänomenen, in denen sich das „Eine“ in der Perspektive des „Anderen“ und das „Andere“ sich in der Perspektive des „Einen“ zeigt (welche historische Bedeutung hat beispielsweise „das Wirtschaftswunder“ oder die deutsche „Wiedervereinigung“ für Deutsche, deren Mütter und/oder Väter aus Kenia oder Marokko stammen? Wo ist das Wissen über die Bedeutung, die die „Wiedervereinigung“ für seit Jahrzehnten in Deutschland lebende Menschen mit Migrationshintergrund hat, versammelt? In welchen erwachsenenbildnerischen Zusammenhängen wird dies zum Thema? Oder: Welche Bedeutungen haben die politischen Auseinandersetzungen um den Islam, die in der Türkei geführt werden, für Frauen mit „türkischem Hintergrund“, die in Deutschland leben?). An diesen Orten werden Zweifach- und Mehrfachzugehörigkeit in einer die Würde dieser Lebensformen herausstellenden Weise thematisiert. An diesen Orten werden Selbstbildungsprozesse und auch Qualifizierungsprozesse unter Bedingungen von Mehrfachzugehörigkeit ermöglicht: Fortführung und Differenzierung der Sprachkenntnisse, aber nicht nur dieser, in zwei Sprachen.

Da in den Alltagspraxen der Migrationsgesellschaft und ihren pädagogischen Orten lebensweltliche Mehrfachzugehörigkeit eine bedeutsame Art und Weise der Selbstpräsentation (z. B. Badawia 2002), der Beziehungsgestaltung und des Weltbezugs, also einen wichtigen Modus der Bildung und damit der Grundlage von Handlungsfähigkeit darstellt, gewinnt eine Mehrfachzugehörigkeiten sichtbar machende, thematisierende und anerkennende Perspektive an Sinn und Stärke. Wenn Bildungsinstitutionen und pädagogisches Handeln sich auf Mehrfachzugehörigkeiten eines großen Teils ihrer Adressaten einlassen, sprechen sie diesen Teil an, schließen ihn ein

und können einer „post-interkulturellen“, demokratischen Idee von Bildung gerecht werden.

Anmerkungen

- 1 Ich ziehe dem Ausdruck „kulturelle Zugehörigkeit“ die Bezeichnung „natio-ethnokulturelle“ Zugehörigkeit (respektive natio-ethnokulturelle Mehrfachzugehörigkeit) vor; kurz und knapp: Natio-ethnokulturelle Kontexte der Zugehörigkeit sind imaginierte Räume mit territorialer Referenz. Sie sind vorgestellte Räume, in denen Personen ein handlungsrelevantes Verständnis ihrer selbst erlernen. Sie erfahren sich – idealtypisch gesprochen – als Gleiche unter Gleichen, entwickeln und verwirklichen Handlungsmächtigkeit und sind schließlich mit diesen Kontexten biographisch verbunden. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verweist also auf Strukturen, in denen symbolische Distinktions- und Klassifikationsverfahren, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit, wie auch biographische Erfahrungen der kontextuellen Verortung nahe gelegt sind (ausführlich Mecheril 2003).

Literatur

- Badawia, T. (2002): „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Analyse zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main
- Beck, U. (2004). Der kosmopolitische Blick. Oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt: Suhrkamp
- Bolscho, D. (2005) Transkulturalität. Ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: A. Datta (Hrsg.) Transkulturalität und Identität (S.29-38) . Frankfurt am Main
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). Erziehung und Migration: Eine Einführung. Stuttgart
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik
- Göhlich, M., (2006). Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29, 4, 2-7
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim
- Mecheril, P. & Seukwa, L. H. (2006). ‚Transkulturalität‘ als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29, 4, S. 8-13
- Nederveen, P., J. (2001): Hybridity, So What? The Anti-hybridity Backlash und the Riddles of Recognition. In: Theory, Culture & Society, Vol. 18 (2-3), S. 219 – 245
- Pries, L. (2001). Internationale Migration. Bielefeld
- Pries, L. (2006): Verschiedene Formen der Migration – verschiedene Wege der Integration. In: neue praxis (Sonderheft 8: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, hrsg. von H.-U. Otto & M. Schrödter), S. 19-28
- Siebert, H. (1997): Interkulturelle Bildungsarbeit. Für wen und wozu? In: H. Noormann/ G. Lang-Wojtasik (Hg.): Die Eine Welt der vielen Möglichkeiten. Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta, Frankfurt/Main