

Multikulturelle Erziehung oder Bildung der Weltbürger?

Wolfgang Nieke

Universität Rostock, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Der menschenrechtlich allgemein geforderte Respekt vor den Minderheiten und ihren Weltorientierungen, d. h. Lebenswelten und Kulturen, hat zu der Überlegung geführt, dass die sich bisher kulturell homogen definierenden (National-)Staaten auf die kulturelle Hegemonie ihrer Mehrheiten verzichten und einen offiziellen Minderheitenschutz dahingehend einrichten, dass die Gruppen ihre besonderen Lebensformen innerhalb einer wertschätzenden und toleranten multikulturellen Gesellschaft leben dürfen. Daraus entstanden Ansätze von multicultural education und in Frankreich und Deutschland Interkulturelle Erziehung und Bildung. Inzwischen wird dieses Konzept immer häufiger in Frage gestellt und mit Verweis auf die Universalität der zwischenstaatlich weltweit anerkannten Menschenrechte gefordert, alle Lebensformen hätten sich daran auszurichten, weil alles andere unmenschlich sei. Das neue Ideal erinnert an den antiken Kosmopoliten, einen Weltbürger, der sich überall zurechtfindet und der eine Bildung vorweisen kann, die überall Akzeptanz findet. Kritiker dieses Denkens werfen ihm Eurozentrismus vor, und hierüber gibt es bisher noch keine allgemein anerkannte Übereinkunft. In diese unaufgelöste Spannung hinein muss heutige Pädagogik ihre Bildungsunterstützung platzieren.

Schlüsselwörter: Multikulturelle Erziehung, Interkulturelle Erziehung, Globalisierung, Kosmopolitismus.

1. Zur Terminologie

Wenn über den angemessenen Umgang pädagogischer Institutionen mit kultureller Differenz und Vielfalt gesprochen wird, fällt auf, dass in Frankreich und Deutschland dafür der Terminus Interkulturelle Pädagogik bzw. Interkulturelle Erziehung und Bildung – education interculturelle verwendet wird, während das Gemeinte im Englischen als multicultural education bezeichnet wird. Bei Interkultureller Pädagogik liegt die Betonung auf dem gleichberechtigten Austausch zwischen den Kulturen. Es geht also zum einen um die Gleichwertigkeit aller Kulturen und zum anderen darum, dass diese Vielfalt nicht nur anerkannt wird, sondern dass es sinnvoll, geboten, nützlich und faszinierend sein könne, sich über die Differenzgrenzen der Kulturen hinaus miteinander auszutauschen. Die in Frankreich und Deutschland als Teilkulturen identifizierten sind dabei zunächst die von Einwanderern. In Deutschland waren das die gezielt und selektiv angeworbenen „Gastarbeiter“, wobei diese Bezeichnung weniger die Gastfreundschaft andeuten sollte, die ihnen entgegengebracht wurde, sondern den Umstand, dass sie als Rotationsarbeitnehmer akzeptiert wurden, die lediggehend kommen und nicht länger als fünf Jahre bleiben sollten. In Frankreich kam zu diesen Wanderarbeitnehmern noch die eher geduldete als gewünschte Zuwanderung von Angehörigen der ehemaligen Kolonien hinzu, wenn in diesen im Zuge der erkämpften staatlichen Souveränität die Lebensumstände für diejenigen prekär und gefährlich wurden, die eng mit dem Kolonialregime zusammengearbeitet hatten. Während in Deutschland die Zuwanderung der Gastarbeiter zunächst aus definierten sechs bis später acht Staaten aus Süd- und später Südosteuropa sowie Marokko und Tunesien

beschränkt blieb, kamen nach Frankreich Einwanderer vor allem aus den nordafrikanischen Staaten, vor allem aus Algerien, und den weiteren, selbständig gewordenen Kolonien in Afrika und Übersee.

Authochthone Minderheiten, vor allem mit sprachlicher Differenz (in Deutschland etwa Dänen in Schleswig-Holstein, in Frankreich etwa Bretonen), standen in dieser Zeit um 1975 noch nicht im Fokus, wenn von interkultureller Pädagogik die Rede war.

Im Englischen bezeichnet *multicultural education* (paradigmatisch John Banks 2004) eine gleichberechtigende Anerkennung der Vielfalt und der uneingeschränkten Zugehörigkeit von definierten und definierbaren Teilgruppen zur Gesamtheit des Staates und drückt dies durch eine Thematisierung der kulturellen Orientierungen und Ausdrucksformen im Schulalltag aus. Dabei geht es nicht nur um kulturelle Teilgruppen im engeren Sinne, sondern die Thematisierung umfasst auch Ethnien, wobei im Zusammenhang mit Kultur hier dann auch das zur Sprache kommen kann, was im Englischen *race* genannt wird: körperlich unveränderliche Merkmale.

2. Wann begann es und was war die Ausgangsfrage?

Die Diskurse über multikulturelle Erziehung und Bildung begannen im Englischen um 1970 und zunächst vor allem in Kanada. Das geschah im Blick auf die französischsprachige Minderheit, die indigenen Minderheiten und die Einwanderungskulturen, vor allem aus Asien. Es war also – anders als in Frankreich und Deutschland – nicht primär die Antwort auf Einwanderung, weil der Umgang mit den authochthonen Minderheiten im Vordergrund stand. Das wurde alsbald in Europa aufgegriffen und außerhalb von Deutschland, Frankreich und den Niederlanden auch als multikulturelle Erziehung gefasst, während es in Zentraleuropa unter interkulturelle Erziehung subsummiert wurde, so dass hier die Differenz der beiden Orientierungsmuster, die in den verschiedenen Termini angesprochen werden, verschwand oder mindestens nicht deutlich wurde.

Als theoretische Begründung für diese neuartige soziale Phänomenwahrnehmung und für die normativen Prinzipien zu einem begründungsfähigen Umgang damit wurde der Grundgedanke des Kommunitarismus herangezogen. Paradigmatisch dafür ist bis heute das Werk über die multikulturelle Gesellschaft von Charles Taylor (1993), für dessen deutsche Übersetzung Jürgen Habermas – aus einer durchaus anderen philosophischen Perspektive – ein vielbeachtetes Nachwort beigesteuert hat. Der Kommunitarismus macht darauf aufmerksam, dass die formalen Sozial- und Gerechtigkeits-theorien in liberaler Absicht die materiale Füllung der Wertvorstellungen ausblenden, dass diese aber für das gelebte und zu lebende gute Leben von konstitutiver Bedeutung sind und dass diese in Teilgruppen der Gesellschaft kognitiv und vor allem affektiv geteilt werden. Dadurch entstehen streng definierte Abgrenzungen zu Andersdenkenden, und innerhalb solcher Gemeinschaften entsteht so etwas wie ein Resonanzgefühl (Rosa 2012), ein Gefühl der Geborgenheit und Orientierungssicherheit, das einer elementaren Lebens- und Überlebensnotwendigkeit entspricht. Ohne diese soziale Wirklichkeit können nach Auffassung des Kommunitarismus Gesellschaften nicht zureichend beschrieben werden, und auch die modernen, rational und formal organisierten nicht.

3. Vielfalt (variety), Verschiedenheit (difference), Diversität (diversity)

Beide Ansätze – Multikulturelle Erziehung und Bildung sowie Interkulturelle Erziehung und Bildung – thematisieren einen Aspekt gesellschaftlich wahrgenommener und konzeptualisierter Realität, der mit verschiedenen Termini gefasst wird: Vielfalt, Verschiedenheit, Diversität.

(1) Vielfalt beschreibt die Wahrnehmung von Varianten, Varietäten von etwas, hinter dem noch das Zusammenhängende, Grundlegende präsent ist. Das bezieht sich etwa auf die vielen Sprachen, die durch Einwanderer neu in eine Gesellschaft hineinkommen und ihr Eigenleben entfalten. Dabei entsteht eine Sensitivität für die Sprachvarietäten, und das kann sich dann auch auf die Varianz innerhalb der eigenen Verkehrssprache richten, also auf die regionalen Dialekte oder die in Schichten oder Lebenswelten verschieden verwendeten Soziolekte. Andere Bereiche, in denen Vielfalt wahrgenommen und zumeist auch akzeptiert wird, sind die Traditionen der Lebenswelten, d. h. etwa der Nahrungsmittelzubereitung, der Kleidung, der Gestaltung von Festen.

(2) Verschiedenheit bemerkt Differenzen, und diese werden unwillkürlich und unvermeidlich bewertet, zunächst in der Trias: angenehm – neutral – unangenehm. Bei einer ersten Wahrnehmung wird die Bewertung zumeist unter dem Aspekt der elementaren Sicherheit codiert: unvertraut, deshalb potenziell gefährlich – unwichtig – vertraut, deshalb ungefährlich. Diese Bewertungen sind nicht biontisch präfixiert, sondern werden in der Bildungsgeschichte erlernt:

- entweder durch unmittelbare Erfahrungen (obwohl das, im Gegensatz zur allgemeinen Hochschätzung des Erfahrungslernens in der Pädagogik, eher selten geschehen dürfte)
- oder durch Übernahme von Orientierungsmustern aus der Umgebung, die fast ausnahmslos sprachlich codiert sind – also durch die umgebende Lebenswelt oder Kultur.

In der Person-Wahrnehmung - die für interkulturelle Kontakte wichtiger ist als die Wahrnehmung von materialisierter Kultur in Gegenständen oder Gebäuden – erzeugt dies das sich in Sekundenbruchteilen einstellende Orientierungsgefühl von Uninteressant – Faszination -Befremdung. Aus der Befremdung entsteht der elementare, nicht leicht unterdrückbare Impuls der Ablehnung und Abwehr, und das wird zumeist als Fremdenfeindlichkeit, Xenophobie wahrgenommen, und zwar von den so Reagierenden selbst und von den Betroffenen.

Diese Bestimmung macht deutlich, dass dieser Orientierungsmechanismus sich nicht nur auf Fremde als Zuwanderer bezieht, sondern auf alle Personwahrnehmungen, die aus dem Schema von Normalität und Vertrautheit herausfallen, also etwa auf Betrunkene, ungewöhnlich Gekleidete, Körperbehinderte. Sie sind nicht einfach nur verschieden, sondern in der Unvertrautheit dieser Verschiedenheit immer auch potenziell bedrohlich.

Dem steht die Beobachtung gegenüber, dass es auch einen gegenläufigen Zugang zum Unvertrauten gibt, und zwar die Neotonie, die Faszination des Neuen – im Deutschen pejorativ eingetönt als Neugier oder Neugierde abgewertet. Sie setzt ein elementares Sicherheitsgefühl für die Begegnungssituation voraus und ist quantitativ geringer ausgeprägt als die Befremdung, vielleicht in einem Verhältnis von eins zu drei in den Kulturräumen, für welche dazu quantitative Studien vorliegen.

(3) Diversität ist zwar sprachlich nur ein anderer Terminus zur Beschreibung von Verschiedenheit, meint aber etwas anderes: Diversität ist kein Begriff zur Beschreibung eines sozialen Phänomens oder einer psychologisch konzeptualisierbaren Personwahrnehmung, sondern ein normatives Konzept. Die Thematisierung von Diversität bezieht sich auf eine genau bestimmte Anzahl von Differenzmerkmalen von Personengruppen in einer Sozietät (Gesellschaft, Gemeinschaft, Teilgruppen von beiden), und zwar auf Verschiedenheiten in Bezug auf

- Geschlecht (biologisch wie sozial definiert);
- Alter
- Behinderung (einschließlich chronischer Krankheiten)
- Ethnie, das Insgesamt der körperlich unveränderlichen Merkmale – Rasse - mit zugleich auftretenden lebensweltlichen und kulturellen Differenzmerkmalen in der Weltorientierung (Sprache, Religion, Alltagskultur) gefasst wird.

Die Thematisierung ist nicht deskriptiv, sondern gebietet normativ eine gleichwertige Anerkennung der Personen mit solchen Differenzmerkmalen. Sie ist also der ubiquitären Befremdung entgegengestellt, die zumeist Personen entgegengebracht werden, die mit solchen Differenzkategorien als anders, fremd und deshalb als potenziell bedrohlich wahrgenommen und bewertet werden. Zu dem Befremdungserlebnis durch das Andersartige tritt oft eine Konkurrenzangst hinzu. Die so Geängstigten denken: Diese anderen konkurrieren illegitim mit den Angehörigen der Dominanzkultur um die zu knappen Ressourcen.

Der gegenwärtig in Deutschland aufgeregt geführte Diskurs über die institutionelle sogenannte Inklusion von SchülerInnen mit einer Behinderung – was immer das im einzelnen sei – in ein nicht wie bisher äußerlich segregierendes Schulsystem ist ein Unterfall für das im Diversitäts-Diskurs aufgestellte

Postulat der Anerkennung einer gleichwertigen Zugehörigkeit von Menschen, die über Differenzmerkmale gern exkludiert werden, um die Befremdung zu vermeiden und die Konkurrenz stillzustellen.

So zeigt sich, dass der Diskurs über das Erfordernis einer multikulturellen oder interkulturellen Erziehung und Bildung eingeordnet werden kann in einen übergreifenden Diskurs über den institutionellen Umgang mit Diversität in einer Kultur (Nieke, 2010). Dieser Diskurs geht von der Grundlegung aus, dass alle Menschen gleich wertvoll seien, dass ihnen eine nicht verlierbare und nicht abschreibbare Menschenwürde zukomme, so dass institutionelle Exklusionen und Diskriminierungen vermieden werden müssen (Nieke, 2013).

4. Umgang mit kulturbedingten Wertkonflikten in der Öffentlichkeit: Akkulturationsnötigung oder Akzeptanz einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft

Diese wohlmeinende Diversitäts-Anerkennung stößt jedoch an eine Akzeptanzgrenze, wenn Menschen mit einem Orientierungssystem, d. h. einer Kultur, einwandern, das den normativen Grundlagen der Residenzgesellschaft widerspricht, sei es in einzelnen Bereichen oder insgesamt. Das geschieht empirisch zumeist durch den Zusammenprall von unbedingten normativen Geboten aus einer Religion mit den Regulierungen einer liberal die Rechte des Individuums schützenden Staatsverfassung.

Hierauf gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten der Reaktion:

(1) Von den Einwanderern wird erwartet, dass sie – zumindest im öffentlichen Raum – ihre den Elementarnormen widersprechenden Orientierungen ihrer Herkunftskultur ablegen. Das ist aus kulturtheoretischer Perspektive eine Akkulturationsnötigung, die nur gegen starke Widerstände der Betroffenen durchgesetzt werden kann. Im politischen Diskurs in Deutschland findet sich dafür die Metapher einer Leitkultur, die für alle ausnahmslos verbindlich gemacht werden müsse. Die inhaltliche Bestimmung dieser Akkulturationsnötigung besteht in dem Verweis auf die Menschenrechte, die im Grundgesetz, der deutschen Staatsverfassung, als konstitutiv und durch Gesetzesbeschlüsse nicht änderbar festgelegt sind, und enthält die Forderung, jeder Einwohner Deutschlands müsse des Deutschen so mächtig sein, dass er in allen für ihn relevanten gesellschaftlichen und ökonomischen Aktionsräumen ohne Übersetzungshilfe teilhabefähig sei. Wer dies nicht wolle oder könne, müsse das Land wieder verlassen. Diese Anforderung orientiert sich an Verpflichtungen, die in Einwanderungsländern mit erwünschter Einwanderung seit langem bei der Einbürgerung verlangt und überprüft werden.

(2) Auf der Basis eines erkenntnistheoretisch fundierten Wert-Relativismus darf dieses nicht erwartet und zugemutet werden. Den ImmigrantInnen muss zugestanden werden, ihre kulturell basierten divergenten Wertorientierungen beibehalten zu dürfen. Das führt zu der oben beschriebenen multikulturellen Gesellschaft, die nicht – wie lange erwartet wurde – transitorisch ist, wenn die nachfolgenden Generationen der ImmigrantInnen sich allmählich akkulturieren, weil sie die Vorteile der Nichtdiskriminierbarkeit höher schätzen als die Beibehaltung der diskriminierten Orientierungen aus der Herkunftskultur ihrer Eltern und Großeltern. Dies geschieht, aber es bleibt in allen Einwanderungsgesellschaften mit multikultureller Toleranz auch ein erheblicher Teil der nachfolgenden ImmigrantInnen-Generationen in den Orientierungen der Herkunftskultur. Die multikulturellen Gesellschaften bleiben auf Dauer multikulturell, wobei die Einwanderungskulturen nicht statisch sind, sondern entweder konservativ bis fundamentalistisch regredieren oder sich durch partielle Akkulturation zu neuartigen Formen weiterentwickeln, die als Hybrid-Kulturen bezeichnet werden. Dieser Terminus hat einen pejorativen Beigeschmack, aber das ist unangemessen; denn die darin ausgedrückte Kritik basiert auf der Vorstellung, Mischungen seien Verunreinigungen von etwas ehemals Reinen. Die neuartigen Migrantenkulturen sind aber oft originell und produktiv, sie können also so etwas wie ein kulturevolutionärer Fortschritt sein.

5. Der Befund und das Problem: Agnostizistischer Wert-Relativismus kann und muss erkenntnistheoretisch ausgehalten werden – ist aber in der Praxis unmöglich

Erkenntnistheoretisch kann die Einsicht ausgehalten werden, dass kein derzeit aufgestellter Wahrheitsanspruch tatsächlich unumstößliche Geltung beanspruchen kann. Daraus folgt, dass dies auch für die Begründung von Werten gilt. Jeder Wert gilt nur innerhalb einer Wertgemeinschaft und braucht seine Begründung. Axiome, die nur innerhalb dieser Gemeinschaft gelten, die zumeist als Lebenswelt oder Kultur anhand dieser Werte genau von anderen Gemeinschaften abgegrenzt werden kann. Insofern gelten diese Werte innerhalb der Wertgemeinschaft absolut; wer sie nicht anerkennt, wird aus dieser Gemeinschaft exkludiert. Aber sie gelten nicht universal, so dass konzediert werden muss, dass in anderen Gemeinschaften andere Werte gelten können, die mit ebensolcher Gewissheit für richtig gehalten werden wie die in der eigenen Wertgemeinschaft. Die Einsicht, dass es derzeit unmöglich ist, die universale Geltung von Werten in einer für alle Kulturen akzeptablen Weise zu beweisen, kann als agnostizistischer Wert-Relativismus bezeichnet werden (Nieke, 2008, Kap.4). Das ist keine Akzeptanz der unveränderlichen Gegebenheit eines Wert-Relativismus, sondern nur das Eingeständnis, dass es gegenwärtig keine allseits akzeptierten Verfahren gibt, dies für alle Menschen einsehbar und akzeptierbar in Richtung auf universale Werte zu überwinden.

Was in erkenntnis- und wahrheitstheoretischen Diskursen möglich ist – das Aushalten einer solchen Ungewissheit und Einsicht in das derzeitige Unwissen –, ist in Handlungssituationen unmöglich: Hier gilt, in Abwandlung einer Einsicht von Watzlawick u. a. über die menschliche Kommunikation: Man kann nicht nicht handeln. Deshalb müssen in der Sphäre des Handelns unbedingt Wege aus dem konstatierten Wert-Relativismus gefunden werden, um handlungsfähig zu bleiben.

6. Der Haupt-Weg aus dem unlebbaeren Wert-Relativismus: Die Konvention über die Universalität von Menschenwürde und Menschenrechten für das Individuum

Es gibt verschiedene Wege aus dem praktisch unlebbaeren Wert-Relativismus (Nieke, 2008). Der Hauptweg besteht in der Begründung und der Anerkennung von Menschenwürde und Menschenrechten für das Individuum. Diese Idee nimmt zwar ihre anthropologischen Begründungen aus der spezifischen Kulturtradition des Abendlandes – nämlich aus dem Individualismus der griechischen Antike und dem Gedanken der Gotteskindschaft aus dem Christentum –, sie findet aber auch große – wenn auch nicht selbstverständlich und ungeteilte – Zustimmung in den nichteuropäischen Kulturen. Formaler Ausdruck dieser Zustimmung ist die Konvention der Menschenrechte der UNO, auf welche sich seitdem die meisten Verfassungen und die gesamte Menschenrechtsbewegung beziehen können.

Auf dieser Grundlage wird es möglich, Wertkonflikte, die durch das Aufeinanderstoßen von Immigrantenkulturen auf die dominante Residenzkultur entstehen, mit Verweis auf diese interstaatlich anerkannte Wertbasis zu lösen. Allerdings führt dieser Lösungsweg zur Entwertung der Heiligkeiten, die der Grund für solche Konflikte sind. Wenn diese Heiligkeiten nicht in einer Traditionalkultur liegen, sondern in einer Hochreligion, entsteht bei einem Teil der davon betroffenen ImmigrantInnen eine anhaltende Abwehr gegen diesen Lösungsweg. Dann müssen Verfahren der Mediation versucht werden, wie sie in dem Konzept der virtuellen interkulturellen Diskurse beschrieben worden sind (Nieke 2008, Kap. 4.4).

7. Globalisierung, Weltgesellschaft und Kosmopolitismus

Die gegenwärtig so häufig beschriebene Globalisierung thematisiert die Entgrenzung von zuvor durch streng bewachte Grenzen eingegrenzte Regionalterritorien der Nationalstaaten. Diese Begrenzung entstammte der Grundfunktion des Staates, eine Sicherung gegen Überfälle militärischer, aber auch ökonomischer Art für die Staatsbevölkerung zu gewährleisten. Die Entgrenzung war politisch und militärisch möglich durch die verbindlichen überstaatlichen Schutzverbände und durch ein Vertrauen darauf, dass sich alle Mitglieder trotz ihrer Militärpotenz an die Vereinbarungen des Gewaltverzichts gegeneinander halten würden. Das war die Grundlage für die Entgrenzung der ökonomischen Sphäre, also für einen ungehinderten Tausch von Waren

und Finanzen, dann auch von Dienstleistungen und Arbeitskräften. Von dem Effekt eines Weltmarktes versprach man sich eine Wohlstandssteigerung für alle. Ob diese Erwartung eingetroffen ist und was für Probleme sich abzeichnen, soll hier nicht weiter verfolgt werden.

Parallel zur ökonomisch motivierten Globalisierung entstanden Überlegungen zur Förderung einer Weltgesellschaft, welche über die interstaatlichen Abkommen hinausgehen könnte und sollte. Die Basis dafür ist die Anerkennung der Menschenrechte, sei es in individualistischer Form als Anerkennung der Rechte eines jeden einzelnen durch alle anderen und durch die Staaten, sei es in kommunitaristischer Form als Anerkennung des Eigenrechts der Kulturen und Lebenswelten (statt anderer Beck & Grande, 2004). Möglich wurden solche Diskurse durch die faktische Anerkennung einer Weltverkehrssprache, des Englischen. Dafür gab es keine linguistischen oder politischen Gründe, sondern hier wirkte wohl einfach die Macht des Faktischen. Die zweite Grundbedingung war das Erschwinglich-werden der Fernverkehrsmittel, also des Fliegens für auch mittlere und geringe Einkommen, so dass internationale Treffen nicht länger einer vermögenden Elite vorbehalten waren. Die dritte förderliche Bedingung ist die Kommunikation über das Internet, die wesentlich schneller und einfacher funktioniert als das zuvor verwendete Briefeschreiben und Telefonieren.

8. Der Kosmopolit als neues Leitbild?

Sowohl die Akteure der Globalisierung als auch die der auf diese Weise entstehenden Weltgesellschaft erinnern in ihrer Grundorientierung an die Kosmopoliten des Hellenismus (Appiah, 2007). Basis war hier die Verkehrsinfrastruktur durch die Schifffahrt an den Küsten des Mittelmeers entlang zu den zahlreichen griechischen Handelsniederlassungen. Obwohl sich hier schnell Amalgame aus der griechischen Herkunftskultur mit den vorgefundenen einheimischen Kulturen ergaben, war es den Reisenden - zunächst Fernhandelskaufleute und Soldaten, ihnen folgend dann Gelehrte – problemlos möglich, sich in allen Fernkolonien sofort zurechtzufinden, weil sie sich in Griechisch miteinander verständigen konnten. Überdies lernten sie schnell die Regionalsprachen hinzu, so dass der Kosmopolit stets auch als polyglott beschrieben wurde. Durch die Kenntnis sehr verschiedener Lebensformen, Lebenswelten, Kulturen und ihrer Sprachen erwarben die Kosmopoliten eine tolerante Weltorientierung gegenüber den Fremden, die ihnen nicht mehr umstandslos als Barbaroi galten, als Stammler, die des Griechischen nicht mächtig seien. Die Toleranz bezog sich überdies auf die Akzeptanz verschiedener Politikformen in den Kolonien und den angrenzenden Reichen, mit denen die Kolonisten Handel trieben.

So liegt die Frage nahe, ob die Figur des Kosmopoliten Vorbild für einen humanen Bürger auch in seiner jeweiligen Kommunität – seinem Staat, seiner Lebenswelt, seiner Gemeinde – sein könne.

Eine implizite positive Antwort auf diese Frage besteht in der verordneten Weltreise für die jungen Gymnasiasten, das fast schon obligatorisch gewordene Auslandsschuljahr in Klasse 11. Als Bildungseffekt erwartet wird eine Sprachkompetenz auf dem Niveau C 1 des Europäischen Referenzrahmens für das Fremdsprachenlernen in der Verkehrssprache des Aufenthaltslandes, zumeist Englisch, und eine gewandte, gelassene, also diplomatische und tolerante Weltläufigkeit als bestmögliche soft-skill-Voraussetzung für eine möglichst erfolgreiche Karriere in Wirtschaft und Technik. Weitgehend unbekannt ist, ob sich diese Erwartung erfüllt: überhaupt, weitgehend und in welchem Ausmaß? Über die Effekte eines Auslandsschuljahres liegen zumindest für Deutschland keine aktuellen Studien vor; die Studien zu Auslandspraktika von Auszubildenden und zu Effekten von Auslandssemestern bei Studierenden zeigen ein unübersichtliches, aber insgesamt eher negatives Bild.

Also ist eine Beschränkung auf konzeptionelle, bildungstheoretisch fundierte Überlegungen geboten.

9. Wie könnte eine Bildung des Weltbürgers gestaltet sein?

Im Anschluss an Konzepte einer emigrationsorientierten interkulturellen Bildung, wie sie zunächst für Diplomaten und Führungskräfte der exportorientierten Wirtschaft entwickelt wurden, kann versucht werden, eine interkulturelle Kompetenz als Zurechtfinden in sprachlich und kulturell unvertrauten Umwelten

aufzubauen und dabei den Schwerpunkt auf die Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen bei inkompletter Sprachkompetenz in der Sprache des Aufenthaltslandes, aber auch im Englischen als Vehikularsprache zu legen (statt anderer Heringer, 2004; Thomas, 2013).

In der Auseinandersetzung mit anderen Wertorientierungen in der Aufenthaltskultur (verstanden als ein inhomogenes Insgesamt, das sich aus vielen verschiedenen Teilkulturen und Lebenswelten zusammensetzt und zumeist keine übergreifende Gemeinsamkeit – früher als Nationalcharakter oder Volksseele vermutet – hat) zeigt sich das Erfordernis, den eigenen Standpunkt zu klären, zu festigen und präsentieren zu können. Das ist bei einem Aufenthalt in der eigenen Lebenswelt nicht erforderlich, weil hier weitgehend im Modus des Selbstverständlichen gelebt werden kann, der von Alfred Schütz (Schütz & Luckmann, 2003) als die Welteinstellung des Undsowweiter charakterisiert wurde. Das führt zu einer Reflexion der Kernnarration der eigenen Identität (Keupp u. a., 1999), sei es durch überlegte und entschiedene Affirmation der bestehenden Weltorientierungen, sei es durch eine Modifikation oder Amplifikation. Das wäre dann eine transformatorische Bildung (Mezirov, 1997; Taylor & Cranton, 2012; Koller, 2012), die durch den Kulturkontakt angeregt und auch erzwungen werden kann.

Dabei zeigt sich, dass der Aufbau eines Habitus der Toleranz nicht hinreichend ist (s. auch Diehm, 2000). Das Akzeptieren anderer Lebensformen ist ja zunächst noch nicht Toleranz, sondern Ignoranz: Es betrifft mich nicht existenziell, und ich will andere nicht mit meinen Überzeugungen missionieren.

Toleranz beginnt erst dann, wenn ein Gefühl von Unbehaglichkeit, Abwehr und Gefährdung der eigenen Überzeugungen einsetzt, das – wie es im Wortsinn von tolerare als erdulden liegt – ertragen werden soll und muss. Das einfache Aushalten ist aber kein Dauerzustand und führt weder zu Konfliktlösungen noch zu einer gedanklichen Bewältigung der wahrgenommenen und vor allem intensiv empfundenen Wertdifferenz. Überdies wird Toleranz von den Tolerierten oft als herablassende Attitüde erlebt und entsprechend kritisiert.

Die Aufgabe besteht vielmehr in der Anerkennung eines Pluralismus der Weltansichten, hinter denen immer unvermeidlich auch Wertungen über wahr und irrig, gut und schlecht stehen. Das erfordert Ambiguitätstoleranz, die aber nur temporär möglich ist, nicht auf Dauer ausgehalten werden kann. Erforderlich ist die Definition des eigenen Standpunktes als sowohl richtig wie auch relativ, also die Einsicht in den unvermeidlichen eigenen Ethnozentrismus. Das ist anstrengend, erfordert Abstraktionen und Reflexionen, und ist begleitet von intensiven Affekten, mit denen alle Werte zur Handlungsmotivation stets verknüpft sind. Eben dies ist eine Aufgabe reflexiver und selbstreflexiver transformatorischer Bildung. Das Ziel ist nicht eine endgültige Position, sondern eine gegenwärtige, die von lebhaften, akzeptierten Überzeugungen getragen ist.

Das Grundproblem im Umgang mit Kulturen, Weltorientierungen, Lebensorientierungen, die andere Wertungen enthalten als die selbst für richtig gehaltenen, besteht in einem flexibel werdenden Umgang mit der Grenzsetzung. Kulturen und Lebenswelten definieren unvermeidlich eine Grenze zwischen dem Wir derjenigen, die ein Insgesamt von Weltorientierungen für richtig halten, und einer Außengruppe Die, für die das nicht gilt (Nieke, 2011). Daraus konstituieren sich die kollektiven Wir-Identitäten der Zugehörigkeit, und dies impliziert die Definition der Exklusionsgrenze. Es kommt nun darauf an, diese Grenze der Wir-Identität zu erweitern: von der durch einen Dialekt definierten Heimat auf den Gesamtstaat, vom Nationalstaat auf einen Staatenverbund wie die Europäische Union, vom Staatenverbund auf die gesamte Menschheit, d. h. eine auf diese Weise normativ konstituierte, nicht einfach schon vorhandene Weltgesellschaft. Das Gemeinsame dieser Weltgesellschaft ist sowohl etwas Universales - die Existenz der biologischen Gattung Mensch mit einigen kulturellen Allgemeinübereinstimmungen - als auch das Insgesamt der Diversität von Kulturen und Lebenswelten. Jenseits dieser Grenze liegt dann die Natur, und es ist eine nicht hier weiter zu verfolgende Aufgabe, die bisher auf den Umgang der Menschen untereinander beschränkte Ethik in den Bereich einer nicht-anthropozentrischen Ethik zu erweitern und damit die Verantwortung der Menschen für die Natur zu thematisieren.

Das ist ein anspruchsvolles Programm und wirft die Frage auf, ob es möglich sei, dass alle sich so bilden können. Naheliegender ist die Vermutung, dass diese Anforderung einige oder sogar viele überfordern könnte. Empirisch Gesichertes dazu liegt noch nicht vor.

Jedenfalls braucht es dazu eine kundige, nichtmanipulative Unterstützung. Die gegenwärtige öffentliche Bildung reduziert sich auf Qualifikation. Das ist in Deutschland auch gar nicht anders möglich, weil das Grundgesetz, die Verfassung Deutschlands, aus den Erfahrungen mit der missbrauchenden Verwendung des Bildungssystems zur Durchsetzung der eigenen Ideologie durch den Nationalsozialismus, gebietet, das staatlich organisierte Schulwesen habe in Weltanschauungsfragen neutral zu sein. Deshalb gibt es die Möglichkeit von staatlich geförderten Schulen in Freier Trägerschaft, denen die Vermittlung von Werten und Weltanschauungen ausdrücklich übertragen wird.

Da aber insgesamt nur wenige SchülerInnen auf solche freien Schulen gehen, bleibt die Frage, wie auch das staatliche Bildungswesen eine solche wertreflektierende transformatische Bildung anregen kann, ohne weltanschaulich zu überwältigen (wie es im Beutelsbacher Konsens für das Überwältigungsverbot in der Politischen Bildung geregelt ist). Antworten darauf müssen wohl erst noch gefunden werden.

Literatur:

- Appiah, K. A. (2007). *Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums*. München: Beck.
- Banks, J. (ed) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck, U. & Grande, E. (2004). *Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Diehm, I. (2000). Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H, 2, S. 251-274.
- Heringer, H. J. (2004). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Francke.
- Keupp, H., u. a. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Koller, H.-Ch. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mezirov, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS-Verlag, 3., aktualisierte Auflage.
- Nieke, W. (2010). Von der Interkulturellen Erziehung zu einer Diversity Education?
In: Marianne Krüger-Potratz u. a. (Hg), *Bei Vielfalt Chancengleichheit*. Münster: Waxmann, S. 117-126.
- Nieke, W. (2011). Kollektive Identitäten als Bestandteil von Selbst-Bewusstsein – eine bisher systematisch unterschätzte Kategorie im deutschen bildungstheoretischen Diskurs. In: J. Bilstein & J. Ecarius & E. Keiner (Hg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 51-69.
- Nieke, W. (2013). Erziehung. In: R. Gröschner & A. Kapust & O. Lembcke (Hg), *Wörterbuch der Würde*. München: Fink, S. 347-349.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Taylor, Ch. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Taylor, E. & Cranton, P. (eds.) (2012). *The Handbook of Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomas, A. (2013). Interkulturelle Handlungskompetenz - eine Schlüsselqualifikation für Psychologen.
Report Psychologie, 38(11-12), 440-451.
- Widmaier, B. & Steffens, G. (Hg) (2010). *Weltbürgertum und Kosmopolitismus. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.