



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

»Bildung und/oder Politik?
Am Beispiel des Weißbuchs zum Interkulturellen
Dialog«

Verfasser

Christian Wegscheider

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Reinhold Stipsits

FREUND: Schaun' se eahna amol des Plakat an – Denkt österreichisch beim Einkauf!

TRAVNICEK: I iss da neulich an Westfäller Schink'n. Der Schink'n ist gut. I beiß eine – bricht ma da Zahn ab.

FREUND: Na da sehn's, der Westfäller Schink'n ist aber auch ka österreichisches Erzeugnis gewesen.

TRAVNICEK: Na aber der Zahn.

FREUND: Sie müss'n das Ganze seh'n – Den Weltmarkt!

TRAVNICEK: Mir genügt da Naschmarkt.

Dialog zwischen Carl Merz/Freund und Helmut Qualtinger/Travnicek. In: »Travnicek studiert ein Plakat«.

Danksagung

»Wo wår mei Leistung«? Diese Frage wird gegenwärtig in Österreich immer wieder einmal gestellt. Dem Autor der vorliegenden Diplomarbeit fallen dabei einerseits die Mühen, überwiegend aber die Freuden ein, welche zu *ertragen* oder zu *durchleben* sind, wenn man sich auf die „Aufgabe Studium“ einlässt. Jedoch das gehört zum »Deal«. Zum »Deal« gehört auch die Verfassung einer abschließenden Diplomarbeit wie die Vorliegende.

Nicht zum »Deal« gehört es, dass einem dabei Menschen beistehen, welche am „egoistischen“ Ziel der StudentInnen, einen Bildungsabschluss zu ergattern, nicht unmittelbar (mit) partizipieren, sondern auf dem Weg dorthin Hilfe leisten. Meist aus Sympathie zum jeweiligen Studenten oder der Studentin. »Wo wår mei Leistung«? will ich also umformulieren in »Wo wår die Leistung Anderer im Geschehen«?

Dank gebührt den studentischen WegbegleiterInnen, bei denen aus der Begleitung Freundschaft wurde. So manche klamme und/oder heitere Stunde wurde gemeinsam gelebt.

Dank gebührt auch den ProfessorInnen, bei denen einem klar wurde, dass es tatsächlich um Bildung geht, wenn sie Bildung in Sprache heben. Hervorzuheben ist dabei Herr Ao. Prof. Dr. Reinhold Stipsits. Nicht nur weil er trotz suboptimaler Betreuungsverhältnisse meine Begleitung übernahm, sondern weil er meinen *sozialpädagogischen* Blick auf das Wesentliche schärfte, dies nicht nur in Bezug auf diese »eine« Diplomarbeit, sondern auf Pädagogik als solche.

Dank gebührt den Menschen welche mir außeruniversitär Stütze waren im Verlauf der letzten fünf Jahre. Besonders hervorheben möchte ich dabei Frau Ottilie Schimak. Sie glaubt nicht generell an das Gute im Menschen, aber in mir. Möge sie noch lange leben.

Kurzfassung

Das »Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ « versteht sich als Ratgeber wie mit »kultureller Vielfalt« umzugehen sei. Es ersetzt laut InitiatorInnen das Konzept des Multikulturalismus mit dem Konzept des »Interkulturellen Dialogs«. Entlang der Fragestellung ob der »Interkulturelle Dialog« nun auf die Vorstellung von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« basiert, werden Überschneidungen dieser drei Konzepte ausgemacht. Über die bildungspolitische Sichtweise der InitiatorInnen auf Interkulturalität im Weißbuch wird eine bildungswissenschaftliche Folie gelegt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede auszumachen. Als Ergebnis erkennbar werden einerseits die Gemeinsamkeit der »Vision« von einem gleichberechtigten und würdigen Zusammenleben und andererseits doch auch eine Unterscheidung. Diese ist bedingt durch die ethnisch zentrierte Sicht auf Interkulturalität seitens der InitiatorInnen des Weißbuchs. Überraschend am Forschungsergebnis ist dann die Tatsache, dass das von den InitiatorInnen des Weißbuchs verworfene Konzept des Multikulturalismus in anderer Gewandung doch wieder auftaucht.

Summary

The “White paper on intercultural dialogue. Living together as equals in dignity” provides guidelines to manage Europe’s increasing *cultural diversity*. According to the initiators it replaces the concept of *multiculturalism* by the concept of *intercultural dialogue*. By questioning if the *intercultural dialogue* is based on the idea of *interculturalism as a social construct*, an overlapping of these three concepts becomes evident. To identify similarities and differences, the initiators view on *interculturalism* in terms of education policy is examined from the perspective of educational science. In summary it can be stated that on the one hand a joint vision of *living together as equals in dignity* exists, however, on the other hand a differentiation generated by the initiator’s strong focus on ethnics in the context of *interculturalism* remains. Furthermore research results surprisingly show, that the rejected concept of *multiculturalism* re-emerges in a new look.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung.....	I
Summary.....	I
Inhaltsverzeichnis	II
1 Einleitung.....	1
1.1 Beschreibung und Einordnung der Problemstellung	1
1.2 Zeitgeschichtlicher Kontext und Aktualität der Fragestellung	4
1.3 Wissenschaftsmethodische Vorgehensweise in der Diplomarbeit.....	6
1.4 Aufbau und Strukturierung der Diplomarbeit	8
2 Begriffsklärungen und Annäherung zur Fragestellung.....	9
2.1 Kultur.....	11
2.1.1 Kultur – Individuum - Identität	13
2.1.2 Kultur - Identität - Ausschließung	16
2.1.3 Interkulturalität.....	18
2.1.4 Multikulturalität.....	22
2.1.5 Multikulturalismus.....	26
2.1.6 »Kulturelle Vielfalt« anstelle »Multikulturalismus« im »Interkulturellen Dialog«	29
2.1.7 Interkulturalität als soziales Konstrukt.....	30
2.2 Stößt die Fragestellung bereits nach den Begriffserklärungen an ihre Grenzen? Eine kritische Interpretation der vorläufigen Ergebnisse.	33
3 Sozialpädagogik und »Interkultureller Dialog«.....	37
3.1 Einleitung.....	37
3.2 Erziehung und »Interkultureller Dialog«	38
3.2.1 Gleichberechtigt in Würde zusammenleben – ein Auftrag an die Sozialpädagogik?	40
3.2.2 Der Bildungsbegriff im »Interkulturellen Dialog«	45
3.2.3 Der Erziehungsbegriff im »Interkulturellen Dialog«.....	50
4 Das Weißbuch zum Interkulturellen Dialog – ein Überblick über den Inhalt.....	52
4.1 Einleitung.....	52
4.2 WER schreibt WAS für WEN?	54
4.3 Die Kapitel des Weißbuchs.....	58

5	Der »Interkulturelle Dialog« und seine <i>bildungspolitische</i> Position.....	61
5.1	Der »Interkulturelle Dialog« und soziale Kohäsion	64
5.2	Bürgerliche Teilhabe am »Interkulturellen Dialog«.....	68
5.2.1	Bürgerliche Teilhabe an sozialen Rechten durch Staatsbürgerschaft	69
5.2.2	Bürgerliche Teilhabe an politischen Rechten durch Staatsbürgerschaft	71
5.2.3	Gemeinwohl als Ziel des »Interkulturellen Dialogs«	72
6	Programmatische Ausgangslage des »Interkulturellen Dialogs«	75
6.1	Konfrontation Lebenswelt und »Interkultureller Dialog«.....	77
6.2	Gesamtgesellschaftliche Bedingungen und »Interkultureller Dialog«.....	81
6.2.1	Das Sozialpädagogische Betätigungsfeld »Gesellschaft«.....	81
6.2.2	Ambivalenz des »Interkulturellen Dialogs« durch politische Betonung.....	82
7	Die <i>bildungspolitische</i> Vision des »Interkulturellen Dialogs« und die <i>bildungswissenschaftliche</i> Diktion der Fragestellung	85
7.1	Problemaufriss.....	85
7.2	Fokus auf Würde und Gleichberechtigung als Gemeinsamkeit und Ethnozentriertheit als Unterscheidung vom »Interkulturellen Dialog« und einem »sozialen Konstrukt von Interkulturalität«.....	88
8	Ausblick und anschlussfähige Fragestellungen.....	91
	Literaturverzeichnis	93
	Curriculum Vitae.....	98
	Eidesstattliche Erklärung.....	100

1 Einleitung

1.1 Beschreibung und Einordnung der Problemstellung

Das Jahr 2008 war das offizielle Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs. Dessen Ziel war und ist es Interkulturelle Diversität zu fördern. Aus welcher Absicht heraus wird Inhalt der folgenden Auseinandersetzung in der Diplomarbeit sein. Zu Recht kann nun eingewendet werden – warum tangiert dies die *Sozialpädagogik* und warum auch noch Jahre später? Nun darauf gibt es zumindest drei Antworten. Erstens ist der Europarat als Initiator des »Interkulturellen Dialogs« wirkmächtig und damit Garant für verifizierbare *bildungspolitische* Argumente in Europa. Zweitens ist die Strategie des »Interkulturellen Dialogs« keine Momentaufnahme interkultureller Bemühungen in Europa sondern es wird von den InitiatorInnen vielmehr in Anspruch genommen mit dem „Interkulturellen Dialog ein zukunftsfähiges Modell zur Bewältigung der kulturellen Vielfalt“ (WEIßBUCH 2009, 3.) gefunden zu haben. Drittens ist Interkulturalität eines der Wirkgebiete der *Sozialpädagogik*. Das erste Argument hat aufgrund der jüngsten Entwicklungen, Stichwort Griechenland und Währungsunion, einen schalen Beigeschmack. Umso schöner deshalb, dass die Diplomarbeit sich nicht mit politischen sondern mit *sozialpädagogischen* Phänomenen beschäftigt und die Argumente Zwei und Drei die *sozialpädagogische* Relevanz des Diplomarbeitsthemas zumindest bereits andeuten.

Die Verantwortlichkeit über die Inhalte des Weißbuchs liegt beim Europarat. Im „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘“ (WEIßBUCH 2009, 1), verabschieden sich die InitiatorInnen des Weißbuchs von der Vorstellung von »Multikulturalismus« als Basis Interkultureller Bemühungen. Mit welchen Inhalten sich Interkulturelle Bemühungen ihrer Meinung nach beschäftigen sollten, geben sie als *Leitlinien* im Weißbuch wieder. Geht es nach den AutorInnen des Weißbuches, sind die Antworten auf die Frage, was genau nun »Multikulturalismus« ersetzt, also als Inhalt des Weißbuchs ausgegeben. Salopp formuliert: Interkultureller Dialog ist alles was Multikulturalismus nicht ist. Dies ist jedoch problematisch, da beide Felder keineswegs klar zu trennen sind. Zusätzlich bleibt ungeklärt unter welcher Diktion der »Interkulturelle Dialog« nun Anwendung finden soll. Dass es »Interkulturalität als soziales Konstrukt« sein könnte ist die These des Verfassers der vorliegenden Diplomarbeit. Diese These soll überprüft werden und führt so zu

folgender Fragestellung: »Basiert der ‚Interkulturelle Dialog‘ auf der Vorstellung von ‚Interkulturalität als soziales Konstrukt‘?«.

Für die *Sozialpädagogik* von Interesse ist dies zumindest in zweierlei Hinsicht. Erstens ist Interkulturalität eines der Themenfelder von Klaus Mollenhauer und kann somit durchaus als traditionell in der Sozialpädagogik verankert gesehen werden. Zweitens liegt die Vermutung nahe, dass es im Weißbuch um Erziehung gehen könnte. Diese Vermutung wird genährt durch die Annahme, dass mit dem »Interkulturellen Dialog« „Sollensansprüche“ (HEITGER 2004, 71) verbunden sind, um, wie im Titel des Weißbuches bereits ersichtlich, ein »gleichberechtigtes und würdevolles Zusammenleben« zu ermöglichen. Wird dieser Logik Folge geleistet, zeichnet der Europarat mit dem Weißbuch ein Bild von Interkulturalität und liefert die Verhaltensregeln wie nun mit *interkultureller* Vielfalt in Europa umzugehen sei gleich mit. Nun ist der Europarat ein gewichtiger Faktor was Entscheidungen für die Gemeinschaft der europäischen Union betrifft. Der »Interkulturelle Dialog« ist vordergründig als Ratgeber aufgebaut. ExpertInnen sind jedoch immer öfter der Ansicht, dass das „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ “ (WEIßBUCH 2009, 1) ein wichtiger politischer Indikator für den zukünftigen Umgang mit kultureller Vielfalt in Europa darstellen soll. Die InitiatorInnen des Weißbuchs nehmen für sich gar in Anspruch mit dem Weißbuch den zukünftigen Wegweiser im Bereich Interkulturalität positionieren zu können. Augenmerk wird daher auch auf *bildungspolitische* Aussagen der AutorInnen des Weißbuchs zu legen sein, denn der »Interkulturelle Dialog« ist Teil europäischer Bemühungen „ein neues strategisches Ziel festzulegen, in dessen Rahmen Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialer Zusammenhalt als Bestandteil einer wissensbasierten Wirtschaft gestärkt werden sollen“ (EUROPÄISCHER RAT IN LISSABON 2000, o.S.).

Die Diplomarbeit ist nicht in der Politikwissenschaft und auch nicht in der Soziologie angesiedelt, sondern in der *Sozialpädagogik*. Deshalb kann auch der Blickwinkel auf die Thematik nur ein *sozialpädagogischer* sein. Nicht verhindern lässt sich dabei die Miteinbeziehung einer soziologischen Folie als Hintergrund. Für eine ausreichende Bearbeitung der Fragestellung macht es daher Sinn einerseits soziologische Begriffe zu verwenden und andererseits danach zu trachten, dass pädagogische Begriffe Überhand behalten. So wird es zur notwendigen Aufgabe für den Verfasser der vorliegenden

Diplomarbeit den »roten Faden« in der Diplomarbeit mit dem erforderlichen sozialpädagogischen Spürsinn zu spinnen.

1.2 Zeitgeschichtlicher Kontext und Aktualität der Fragestellung

Die für den Kontext der Diplomarbeit relevante Auffassung für den Begriff von Interkulturalität findet ihre Wurzeln in der Zeit der *Industriellen Revolution* zur Mitte des 18. Jahrhunderts, als es durch *moderne Fertigungstechniken* möglich war, Menschen in noch nie dagewesener Weise mit Lohnarbeit zu versorgen. Etwa ab dieser Zeit gibt es Menschen, welche in großer Anzahl ihren Wohn – und Geburtsort wechseln um zum Beispiel materielle Sicherheit durch Lohnarbeit zu erlangen. Dies führt zu Verschiebungen in der (europäischen) Demografie und wird in den Sozialwissenschaften, und somit auch in der *Sozialpädagogik* allgemein als „Migration“ bezeichnet. Wir machen jetzt einen Zeitsprung in die 1970er- Jahre und setzen dem »Phänomen Migration« das »Phänomen Interkulturalität« hinzu. Seit den 1970er- Jahren ist auch die Pädagogik geprägt von den Herausforderungen, welche Interkulturalität mit sich bringt. Auch vor den 1970er- Jahren gab es das Phänomen Interkulturalität, jedoch „auch in älteren Einwanderungsländern und in Staaten, die sich ausdrücklich als Einwanderungsland definieren, [reicht] die Diskussion über interkulturelle bzw. multikulturelle Erziehung nicht weiter als in die 1970er- Jahre zurück“ (AUERNHEIMER 2007, 25). Die Erklärung zur Aktualität der Fragestellung hat ihren Ausgangspunkt bei der Migration von in der europäischen Union arbeitsuchenden Menschen und führt zum in der Diplomarbeit verwendeten »Weißbuch zum Interkulturellen Dialog«. Das »Weißbuch« ist eine Antwort auf demografische Verschiebungen, welche in der jüngeren Zeitgeschichte durch die *Wiedervereinigung* der Deutschen Demokratischen Republik mit der Bundesrepublik Deutschland 1990 ausgelöst wurden. Die demografische Verschiebung durch Demokratisierung weiterer (Ost-) europäischer Staaten war die Folge und kulturelle Vielfalt in der Europäischen Union das Ergebnis. Diese kulturelle Vielfalt bedarf den InitiatorInnen des Weißbuchs nach scheinbar besonderer Aufmerksamkeit. Diese Aufmerksamkeit wurde im „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. „Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben““ (WEIßBUCH 2009, 1) in Sprache gefasst und nimmt für sich in Anspruch, „dass der interkulturelle Ansatz ein zukunftsfähiges Modell zur Bewältigung der kulturellen Vielfalt bietet“ (WEIßBUCH 2009, 3). Aus der Sicht der *Sozialpädagogik* ist dies von zweierlei Bedeutung. Erstens operiert sie auch im Feld der Interkulturalität und zweitens ist die „Bewältigung kultureller Vielfalt“ (a.a.O.) möglicherweise eines der Kernanliegen der Sozialpädagogik selber. Dort wird nämlich „Interkulturalität als das (sozial-) pädagogische Problem (STIPSITS 2003, 128) gesehen. Zum Thema wird so

„wie das Eigene mit dem Fremden zusammenleben kann, Kontakt finden und halten [und] kulturellen Austausch pflegen kann“ (a.a.O.). Wird nun der Logik der Fragestellung: „Basiert der ‚Interkulturelle Dialog‘ auf der Vorstellung von ‚Interkulturalität als soziales Konstrukt‘?“ Folge geleistet, ergibt sich für eine sozialpädagogische Diplomarbeit folgende Aktualität. Bedingt durch eine nunmehr als plural und modern geltende Gesellschaft, verändert sich auch der Blickwinkel der Sozialpädagogik auf Interkulturalität zwangsweise immer wieder ein Stück weit. Die vorliegende Diplomarbeit generiert ihre Aktualität so aus der angestrebten Reflexion, welche Schnittpunkte der »Interkulturelle Dialog« mit Interkultureller Sozialpädagogik aufweist. Von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« ist an dieser Stelle der Diplomarbeit noch nicht die Rede. Dass es Schnittpunkte gibt liegt auch am scheinbaren Anspruches der InitiatorInnen des Weißbuchs mit dem „Interkulturellen Dialog ein zukunftsfähiges Modell zur Bewältigung der kulturellen Vielfalt“ (a.a.O.) gefunden zu haben. Anders formuliert: In der Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen welche Schnittpunkte sich mit der Sozialpädagogik ergeben in diesem laut Europarat »zukunftsfähigen Modell Interkultureller Dialog« und welche Position »Interkulturalität als soziales Konstrukt« dabei einnimmt.

1.3 Wissenschaftsmethodische Vorgehensweise in der Diplomarbeit

Anstatt die Sichtweise der InitiatorInnen des „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘“ (WEIßBUCH 2009, 1) auf Interkulturalität von vornherein zu bestätigen, wird versucht, eine eigenständige Position zu finden. Das gleiche gilt auch für die Positionierung der Argumentationslinie der Diplomarbeit im *bildungswissenschaftlichen* Diskurs. Der Ausgangspunkt dieser Position ist somit die These, dass sich der »Interkulturelle Dialog« nach Durchführung des vorliegenden Forschungsprojektes als »soziales Konstrukt« darstellen könnte. Diese These gilt es zu überprüfen. So macht es Sinn vorerst darzustellen mit welcher wissenschaftsmethodischen Vorgangsweise dies gelingen soll. Als Werkzeug dazu wird die Hermeneutik herangezogen. Die Termini *Werkzeug* und *Vorgehensweise* werden verwendet um den Begriff der *Methode* in Zusammenhang mit der *Hermeneutik* darzustellen. So hält sich auch der Autor der vorliegenden Diplomarbeit an einige Grundsätze, welche eine hermeneutische *Vorgehensweise* kennzeichnen. Die Grundsätze des hermeneutischen Vorgehens sollen anhand der Auseinandersetzung mit der Fragestellung: „Basiert der ‚Interkulturelle Dialog‘ auf der Vorstellung von ‚Interkulturalität als soziales Konstrukt‘?“ in einigen Sätzen kommentiert werden. „*Hermeneutik* ist [im Sinne der oben erwähnten Grundsätze] also ursprünglich die Sinnauslegung von Texten“ (RITTELMEYER/PARMENTIER 2007, 1, Hervorheb. i.O.).

Einer dieser Texte ist im Zusammenhang mit der Forschungsfrage das Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. Um herauszufinden, ob der »Interkulturelle Dialog« ein »Soziales Konstrukt« ist, sollte die „Frage nach dem Sinn“ (a.a.O.) des Textes herausgearbeitet werden. „Was meinen die Autorinnen/Autoren mit dem, was sie sagen oder schreiben“ (a.a.O.)? Hier geht es einerseits um das »Weißbuch« und andererseits um alle anderen in der Diplomarbeit verwendeten Texte und Informationsquellen. Der Frage: „Was bedeuten die Texte?“ (a.a.O.) ist vor allem implizit, was die Texte für die Sozialpädagogik bedeuten. Dies führt zu der weiteren Frage: „Welchen Zweck verfolgen ihre Urheber in einem bestimmten sozialen und historischen Zusammenhang“ (a.a.O.).

Der historische Zusammenhang wurde bereits im zeitgeschichtlichen Kontext dargelegt. Die sozialen Zusammenhänge sind in der sozialpädagogischen Relevanz der

Fragestellung zur Diplomarbeit zu finden. Das Vorverständnis, welches bei der Bearbeitung der Fragestellung von Nöten ist, setzt sich aus Literaturrecherchen im Vorfeld der Diplomarbeit und dem bisherigen Studienverlauf an sich zusammen. Geht es nach RITTELMEYER/PARMENTIER (2007, 32) kann man „einen Text, ein Bild oder ein anderes Kulturzeugnis nicht verstehen, ohne mit einem gewissen Vorverständnis in die Interpretation einzutreten“. Im Verlauf der Diplomarbeit werden Situationen im Schreibprozess hervortreten in welchen „dieses Vorverständnis durch die Erfahrung, die mit dem interpretierten Gegenstand oder Verhalten gemacht wird, gegebenenfalls [zu] korrigieren“ (a.a.O.) sein wird. „Dies ist [...] der Sachverhalt, der mit dem Begriff *hermeneutischer Zirkel* beschrieben wird“ (a.a.O.) und den Verlauf der Diplomarbeit wesentlich mitbestimmt. „Diese Überprüfung der theoretischen Voreinstellung“ (a.a.O.) wird besonders in der Auseinandersetzung der zu klärenden Begriffe mit der Fragestellung ersichtlich. In den folgenden Begriffserklärungen werden nicht bloß Begriffe erklärt. Vielmehr wird durch die eben erwähnte hermeneutische Vorgangsweise bereits, sinngemäß Umdrehung für Umdrehung des hermeneutischen Zirkels das „Vorverständnis durch die Erfahrung, die mit dem interpretierten Gegenstand oder Verhalten gemacht wird, gegebenenfalls“ (a.a.O.) korrigiert. „*Dieser wechselseitige Erläuterungsvorgang*“ (RITTELMEYER/PARMENTIER (2007, 32, kursiv. i.O.) kann auch als »hermeneutische Spirale« bezeichnet werden. „*Man bewegt sich ja eigentlich nicht im Kreise, sondern dringt in dem gemeinten Prozeß zu besseren oder, wie wir bildlich zu sagen pflegen, zu tieferen Verständnis von Texten vor*“ (a.a.O.). Ein weiterer Vorteil der hermeneutischen Vorgehensweise liegt darin, dass sich dadurch Begriffserklärungen in kleine Schritte teilen lassen und dadurch Komplexitätsreduktion mit den Begriffserklärungen einhergeht. Dies könnte notwendig sein, da in Folge geklärt werden soll, was nun unter inflationär verwendeten, und somit komplexen, Begriffen wie etwa »Kultur« und »Konstrukt« im Kontext der Diplomarbeit zu verstehen sei.

1.4 Aufbau und Strukturierung der Diplomarbeit

Die vorliegende Diplomarbeit gliedert sich im Wesentlichen in drei Teile. Erstens den Begriffserklärungen, zweitens den Zusammenhängen, zwischen dem in den Begriffserklärungen herausgearbeiteten Bildungsbegriff und dessen unmittelbaren Zusammenhängen mit dem „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ “ (WEIßBUCH 2009, 1) aus *sozialpädagogischer* Sicht. Sowie drittens der Projektion der gewonnenen Erkenntnisse auf reale Situationen in Europa.

In den Begriffserklärungen werden skizzenartig zentrale Begriffe aus dem Feld des »Interkulturellen Dialogs« dargestellt und thematisiert. Ausgehend vom Begriff »Kultur« werden durch Zerteilung der Begrifflichkeiten Räume für Kritik aus *Sozialpädagogischer* Sicht am »Interkulturellen Dialog« geschaffen. Dabei wird versucht, die Begriffe so weit als möglich voneinander abzutrennen. So soll der Komplexität, welche durch die begriffliche Verwandtschaft der näher zu betrachtenden Termini gegeben scheint, ein Stück weit Einhalt geboten werden. Die Begriffserklärung verfolgt so das Ziel eine solide Argumentationsbasis und Verortung pro Pädagogik im »Interkulturellen Dialog« abzusichern.

Anhand dieser Basis kann im weiteren Verlauf der Inhalt des »Weißbuchs« einer näheren Betrachtung unterzogen werden. „Was meinen die Autorinnen/Autoren mit dem, was sie sagen oder schreiben“ (RITTELMEYER/PARMENTIER 2007, 1) im „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ “ (WEIßBUCH 2009, 1) steht somit im Mittelpunkt, genauso wie die „Frage nach dem Sinn“ (RITTELMEYER/PARMENTIER 2007, 1) des Textes aus *sozialpädagogischer* Sicht. An nächster Stelle werden dann die erarbeiteten Erkenntnisse und das „Vorverständnis durch die Erfahrung, die mit dem interpretierten Gegenstand oder Verhalten gemacht“ (a.a.O.) wurden noch einmal aufgeworfen mit dem Blick auf die Individuen in der europäischen Union. Denn geht es nach den InitiatorInnen des „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ “ (WEIßBUCH 2009, 1), sollen die BürgerInnen der europäischen Union zu einem gleichberechtigten und würdevollen Zusammenleben angehalten werden. Von Interesse wird es daher sein, unter welchen Voraussetzungen die Gesellschaft angehalten ist den Interkulturellen Dialog (mit) zu führen.

2 Begriffsklärungen und Annäherung zur Fragestellung

Es würde den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen, müssten die zu erklärenden Begriffe auf eine allgemeingültige Definition für die Pädagogik – fragwürdig ist, ob dies überhaupt gelingen könnte - erweitert werden. Jeder der zu (er) klärenden Begriffe hätte das Potential einer eigenen Diplomarbeit. Kann man allgemein verwendete Begriffe nur für Teilbereiche der Pädagogik zusammenfassen, so bleibt für die vorliegende Diplomarbeit die noch dankbarere Aufgabe, die Begriffe *lediglich auf diese eine* Diplomarbeit, welche im Teilbereich Sozialpädagogik verankert ist, zu reduzieren.

Problematisch werden kann die Reduktion jedoch, wenn Wesentliches, der Blick auf das Gesamte der (Sozial-) Pädagogik, verlorengeht. Darauf wird in den Begriffsbestimmungen zu achten sein. Diese Vorsicht kann jedoch dazu führen, dass das Kapitel der Begriffsbestimmungen komplexer anmutet als ursprünglich vorgesehen. Am Ende des Kapitels sollen jedoch die wichtigsten Begriffe klar und deutlich sein um mit ihnen bei der »Durchforstung« des Weißbuches handlungsfähig zu sein.

Die AutorInnen des Weißbuchs einigen sich auf eine Abkehr von Multikulturalismus als Grundlage jeglichen interkulturellen Denkens und Handelns. Ihren AdressatInnen stellen sie den »Interkulturellen Dialog« als zukunftssträchtigen Umgang mit kultureller Vielfalt zur Verfügung. In der Diplomarbeit wird der Fragestellung; „Basiert der ‚Interkulturelle Dialog‘ auf der Vorstellung von einer ‚Interkulturalität als soziales Konstrukt‘?“ nachgegangen. Wesentlich ist dabei, ob hier »Interkulturalität als Multikulturalismus« der Vorstellung einer »Interkulturalität als soziales Konstrukt« weicht - unter dem Begriff »Interkultureller Dialog«. In welche Richtung hin sich die interkulturellen Bemühungen der AutorInnen bewegen, bleibt auf den ersten Blick im Weißbuch unbeantwortet. Der Begriff »Interkultureller Dialog« lässt vorerst lediglich Vermutungen zu.

Dass »Interkultureller Dialog« ein »soziales Konstrukt« sein könnte, ist wiederum eine Vermutung und somit eine These des Verfassers der vorliegenden Diplomarbeit. Ob und welche Hinweise es für die Bestätigung dieser These gibt, soll am Ende der Diplomarbeit sichtbar sein. Festzuhalten ist an dieser Stelle lediglich, dass die AutorInnen des Weißbuches den »Interkulturellen Dialog« als Speerspitze ihrer interkulturellen Bemühungen sehen und dem »Multikulturalismus« damit einen gesamteuropäischen »Abgesang« bereiten. Die Hauptfragestellung begleitet somit auch

der Vergleich von »Interkulturalität als Multikulturalität« und »Interkulturalität als soziales Konstrukt«. Eine erste Zwischenbilanz wird diesbezüglich auch am Ende der Begriffsbestimmungen gezogen. Um jedoch dahin zu gelangen, wird es Sinn machen grundlegende Begriffe zu klären und diese in Verbindung mit Sozialpädagogik zu bringen, um sie für den weiteren Verlauf der Diplomarbeit in Position zu bringen. Um dies leisten zu können, soll folgendermaßen vorgegangen werden: Ausgehend von Natur wird ein erster Bezug zur Kultur geknüpft. Von diesem ersten Begriff von Kultur wird Beziehung zum Individuum als Brücke zur Darstellung von Identität hergestellt.

Der Identitätsbegriff wird ausreichend und vielschichtig bearbeitet, da eine genaue Festlegung auf das Verständnis pro Diversität im Zusammenhang von »Interkulturalität als soziales Konstrukt«, unabdingbar ist. Der so herausgearbeitete Identitätsbegriff ist aus der Sicht des Autors wiederum notwendig um die Begriffe Interkulturalität und Multikulturalität ausreichend zu präsentieren. Dies vor allem im Sinn der Fragestellung entlang welcher sich die Diplomarbeit orientieren sollte als Annäherung was nun ein soziales Konstrukt ist, im Kontext von Interkulturalität und im Gegensatz von Multikulturalismus – welchem die AutorInnen des Weißbuches abschwören.

Der Fokus der Erklärung gilt der sozialpädagogischen sowie bildungsrelevanten Bedeutung der Wörter. Für eine wissenschaftliche Arbeit scheint dies vorerst selbstverständlich zu sein. Eine genauere Erklärung macht jedoch zusätzlich Sinn, wenn bedacht wird, dass es sich hierbei um Begriffe und Wörter handelt, welche im Alltagsgebrauch inflationär Verwendung finden. Selbst in der Sozialpädagogik scheint es dafür keine einheitliche Verortung zu geben. So taugt zum Beispiel bereits der Begriff »Kultur« als Ausschließung und Ausgrenzungsmerkmal beidermaßen. Im Weißbuch selbst werden die oben genannten Begriffe neben Begriffen wie etwa »sozialer Zusammenhalt« und »Integration« unter Schlüsselbegriffe und somit als erklärungsbedürftig angeführt.

2.1 Kultur

Um eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten einzuleiten, macht es Sinn sich erst einmal die grundlegende Bedeutung des Begriffes Kultur zu vergegenwärtigen. So kann ganz allgemein davon gesprochen werden, dass unter Kultur „die vom Menschen bearbeitete und gestaltete Natur“ (MENCK 2006, 51) zu verstehen sei. Demnach ist, sobald der Mensch an die Natur Hand anlegt, automatisch schon von Kultur die Rede – „die Natur wäre demnach die materielle Basis der Kultur“ (a.a.O.).

Beeindruckend sind Beispiele wie der Mensch nun Natur bearbeitet und gestaltet. Dazu zählen etwa Kraftwerke zur Energieerzeugung, die Erfindung von Medikamenten wie das Penizillin, welches wohl bereits Millionen von Menschenleben rettete sowie Pioniertaten wie die Erforschung des Weltalls.

Der Eindruck von „Kultivierung der Natur“ entsteht also nicht zu Unrecht, kann jedoch nur in Einklang mit der Individualität des Menschen vonstattengehen und es kann von »Kultivierung des Menschen« gesprochen werden. So gesehen bezieht sich etwa nach Immanuel Kant, „die Kultivierung [...] auf die Ausbildung des Einzelnen hinsichtlich seiner intellektuellen, aber auch körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2008, 62). Diese ‚Ausbildung des Einzelnen‘ „im Sinne Kants [...] unter den Bedingungen seiner Freiheit“ (a.a.O.) führt wiederum zirkelschlussartig zur Produktion von Kultur. Der Bedeutung von »Freiheit« wird für den in der Diplomarbeit verwendeten Bildungsbegriff noch Raum gegeben werden. Für den vorliegenden Erklärungsversuch von Kultur, bereits mit Hinweis auf den noch zu erarbeitenden Bildungsbegriff, kann festgehalten werden, dass Kultivierung mit Freiheit einhergeht und wenn „Kultur von Menschen produziert ist, dann dokumentiert sie in den Produkten, in ihrer Kultur das, was Menschen als Menschen ausmacht“ (MENCK 2006, 58).

Von Bedeutung für die Pädagogik rückt so das Individuum, der Mensch, in den Mittelpunkt der Erklärungen und hier vor allem seine intellektuellen Fähigkeiten – sein Wesen. Zusätzlich stellt sich nun jedoch auch die Frage ob sich beim eingangs erwähnten Zitat des Erziehungswissenschaftlers Peter Menck ein problematischer Dualismus von Kultur und Mensch auftut. Es weist auch darauf hin, dass, wenn von »Menschen« gesprochen wird, es ein soziales Gefüge, also mehrere Menschen - gemeinhin Gesellschaft braucht, für eine Vorstellung von Kultur. War es einleitend

möglich mit einem vereinfachten Kulturbegriff zu operieren, erscheint es nun sinnvoll »tiefer nach den Begriffen zu schürfen«, da an dieser Stelle der Diplomarbeit bereits von einer modernen Gesellschaft die Rede sein muss.

Gegenstand der Betrachtung wird mit dem Individuum somit auch die Gesellschaft. Diese Gesellschaft ist die Summe aller Individuen und wird in den Sozialwissenschaften gerne als modern und plural bezeichnet. Divers sind die Herausforderungen welche diese Gesellschaft durchlebt. Seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts ergeben sich immer mehr neue Möglichkeiten, auf Natur nachhaltig einzuwirken und ihren natürlichen Verlauf zu verändern. Jedoch gelingt es der Gesellschaft noch nicht, diese Prozesse mit Überblick zu steuern. Angedacht ist hier etwa der Umgang mit Gentechnik. Kritiker sprechen in diesem Zusammenhang von Risiken und plädieren, bedingt durch die eben geschilderte Vermischung von Kultur und der Gesellschaft, gegen einen dualen Gebrauch der Begriffe Natur und Gesellschaft. Vielmehr müsse davon ausgegangen werden, dass durch fortschreitende technische Möglichkeiten immer effizientere Möglichkeiten generiert werden »Prozesse der Natur« zu beeinflussen.

Wurde nun erörtert, was dem Menschen in seiner Bemühung von Kultivierung theoretisch möglich ist, soll jetzt dargelegt werden, warum „der Begriff der Tauglichkeit eine große Nähe zum Begriff der Tugend“ (a.a.O.) hat. Um Kultivierung leisten zu können, braucht der Mensch etwas was man gemeinhin als Wesen bezeichnen könnte. Die folgende Ausführung soll vergegenwärtigen, dass es damit weitere Facetten des Begriffes Kultur gibt. Facetten etwa, welche nicht positiv belegt sein müssen und somit einen erweiterten Blick über die Diversität des Kulturbegriffes liefern können. „Die ‚Barbarei‘ [etwa,] ebenso wie das ‚Wertvolle‘ von Menschengestalt erdacht und von Menschenhand gemacht“ (MENCK, 59).

So gibt es nicht nur Kulturtugenden, welche in ein allgemein gefälliges, sozialromantisches Verständnis von Kultur passen. Das nächste Kapitel legt dies dar - es „widerspricht vehement dem alltäglichen Verständnis, nach dem, wie gesagt, ‚Kultur‘ etwas Wertvolles ist“ (a.a.O.). Es wird vielmehr ersichtlich, dass unter Tugenden auch Eigenschaften des Menschen verstanden werden, welche nicht ausschließlich ethisch sakrosankt sind. So gesehen ist „keine Eigenschaft des Menschen [...] davor gefeit von ihm selbst in böser Absicht missbraucht zu werden“ (LIESSMANN 2003, 188).

2.1.1 Kultur – Individuum - Identität

An Beispielen mangelt es in der Zeitgeschichte nicht. Um die Vielschichtigkeit des Begriffes Kultur darzulegen, soll als Beispiel der Begriff Leitkultur bemüht werden. Gemeint ist damit Kultur als Leitkultur, wenn im Kollektiv davon ausgegangen wird das richtige zu tun, um den jeweiligen Direktiven, also der jeweiligen Leitkultur zu entsprechen. Karl Adolf Eichmann erwarb in diesem Zusammenhang als „NS Schreibtischtäter“ zweifelhaften Ruhm. Hannah ARENDT prägte im Zuge dessen, und verschriftlicht im »Prozessbericht: Eichmann in Jerusalem«, nicht ganz unumstritten, den Begriff »Banalität des Bösen«. Eichmann tat ihrer Meinung nach »seine Pflicht« respektive also, was Eichmann unter Pflicht verstand. Dazu merkt Erich FROMM (2007, 226) an: „Eichmann ‚tat seine Pflicht‘: pflichtbewusst schickte er die Juden in den Tod; genauso pflichtbewusst hatte er vorher ihre Emigration aus Deutschland organisiert. Ihm ging es nur darum Vorschriften zu gehorchen“. So gesehen ist es auch nicht als selbstverständlich vorauszusetzen, dass der Begriff Kultur positiv belegt sein muss. Der „Unterschied zwischen Kultur und Barbarei [ist] keineswegs ohne weiteres zu erkennen, ja überhaupt nicht eindeutig bestimmt“ (MENCK 2006, 59).

Dieses extreme Beispiel zeigt, welch zerstörerisches Potential der unreflektierten Anerkennung von Kultur innewohnt und dennoch auch Kultur ist. Es stellt die Ambivalenz von Kulturbegriffen dar, welche Menschen, sofern sie die Freiheit dazu haben, auch missbrauchen können. Wie im Kontext der vorangegangenen Ausführung über »Kultur und Barbarei« ersichtlich verschwimmt dort Kultivierung und Freiheit. Das folgende, an Immanuel Kant angelegte Zitat: „Im weitesten Sinne ‚erwirbt‘ der Mensch die vielfältigen Mittel, die er benötigt, um vorgesetzte, aber auch späterhin eigene Ziele und Zwecke erreichen und sein persönliches Glück verfolgen zu können“ (DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2008, 62) unterstreicht diese Ambivalenz. „[D]as heißt, er [der Mensch] handelt, um einen Zweck zu erreichen, gleich welcher Art er ist“ (ebd., 63). Wichtig ist daher der Hinweis, dass es sich im Sinne von Immanuel Kant um den positiven „Teil der moralischen Bildung“ (ebd., 62) handelt, „der sich der Frage nach dem Gebrauch der Freiheit widmet“ (a.a.O.). Freiheit wird dann so gesehen nicht »missbraucht« um „das Überleben der Gattung zu sichern oder zu verbessern“ (MENCK 2006, 59). Geht es nach Kant soll der Mensch „zunehmend seine Freiheit gebrauchen [aber] zugleich aber auch einschränken, und zwar mit Blick auf die Freiheit anderer“ (DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2008, 62). Diese Feststellung ist

für den Kontext der Diplomarbeit wichtig, da sich im „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ “ (WEIßBUCH 2009, 1), doch auch so etwas wie die Anleitung zum »vernünftigen« Umgang miteinander verbergen könnte. Die Vorstellung von Immanuel Kant von einem „pragmatisch praktischen Vernunftgebrauch“ (DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2008, 63) soll als Brücke zur Erklärung dafür dienen, dass sich auch der »Interkulturelle Dialog« letztendlich „der Frage nach dem Gebrauch der Freiheit widmet“ (ebd., 62), ja widmen muss, denn als Gesetz wurde der »Interkulturelle Dialog« nicht ausgegeben. Das Gelingen des »Interkulturellen Dialogs« wird also stark vom Vernunftgebrauch der AdressatInnen abhängen, denn der „positive Teil der moralischen Bildung, und positiv als der Teil, der sich der Frage nach dem Gebrauch der Freiheit widmet, umfasst die Kultivierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen und seine Zivilisierung, seine Gestaltung des Zusammenlebens und der politischen Rechtsverhältnisse“ (a.a.O.). Genau diese Zielsetzung verfolgt auch der »Interkulturelle Dialog« mit seinem bereits in der Überschrift verankerten Credo »Gleichberechtigt und in Würde Zusammenleben«.

Für die Strukturierung der oben eingeleiteten Begriffserklärung von Kultur kann ein Vergleich mit der amerikanischen Soziologin Lesley Williams sowie dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu, und dem deutschen Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf hilfreich sein. Spricht WILLIAMS (1991, 308) von den „was, wie und warum Ebenen von Kultur“ kann so, unter Einbeziehung der oben erwähnten Ausführung über Kultur, zusammenfassend gesagt werden, dass Kultur erstens sichtbar und greifbar wird durch Produkte wie zum Beispiel das oben erwähnte Kraftwerk. Also als Ebene sichtbarer Kulturprodukte. Zweitens erkennbar durch Rituale und einer jeweiligen Erziehungspraxis, wie das ebenfalls oben erwähnte negative Beispiel von Leitkultur. Also als beobachtbare Handlungsmuster. Und drittens als Denkschablonen wie etwa Erziehungsmuster (vgl., a.a.O.).

Den dritten Punkt von Williams findet man in ähnlicher Form auch bei Pierre Bourdieu als inkorporiertes Kapital. Er spricht allgemein von drei Formen des kulturellen Kapitals. Erstens dem inkorporierten kulturellen Kapital, welches mit dem Begriff Bildung gleichgesetzt werden kann und zum Beispiel in der Familie tradiert wird. Dieses inkorporierte Kulturkapital wird zum Habitus und somit Begleiter des Individuums. Zweitens dem objektivierten kulturellen Kapital. Es ist körpergebunden in

Form von Maschinen oder Büchern und übertragbar etwa in Schriften und Bildern. Um objektiviertes kulturelles Kapital nutzen zu können, bedarf es Fertigkeiten, welche durch inkorporiertes kulturelles Kapital übermittelt werden. Und drittens institutionalisiertes kulturelles Kapital, wie etwa in Form von Titeln, als einer Form von objektiv gewordener Anerkennung (vgl., BOURDIEU 2001, S.113-120).

Kultur als Denkschablonen wie Erziehungsmuster von Williams und Kultur als inkorporiertes Kapital von Bourdieu findet man in ähnlicher Form auch bei Christoph Wulf. Wulf stellt seiner Erklärung von Kultur, den Begriff des »immateriellen kulturellen Erbes« bei. Der Begriff des »immateriellen kulturellen Erbes« wurde von der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur – kurz UNESCO genannt, aufgenommen und nimmt sich des Schutzes und der Förderung von immateriellem kulturellem Kapital an (vgl., WULF, 89). Das Verständnis des Begriffes steht im Gegensatz zu einer ausschließlich starren Annahme von Kultur in Form etwa von Denkmälern und versteht sich als interkultureller Verständigungsprozess bei der Weitergabe von Denkschablonen wie sie etwa von Williams verstanden werden und der Weitergabe von inkorporierten kulturellen Kapital, wie es Bourdieu versteht.

Der Erziehungswissenschaftler Christof Wulf nimmt sich der Bedeutung von Erziehung und Bildung an, welcher dem Umgang mit immateriellem kulturellem Kapital innewohnt. Nach Wulf darf „Kulturelles bzw. interkulturelles Lernen [...] nicht auf die Fähigkeit zum Umgang mit Minoritäten begrenzt werden“ (ebd., 97). Für ihn „ist Bildung heute in Europa eine interkulturelle Aufgabe, in deren Rahmen der Umgang mit fremden Kulturen, mit der Alterität der eigenen Kultur und mit dem Anderen im eigenen Subjekt von zentraler Bedeutung ist“ (a.a.O.).

Die oben genannten Ausführungen legen nahe, dass der Begriff Kultur nicht eindeutig zu bestimmen ist. Zusätzlich zu dieser Unbestimmbarkeit kommt noch eine grundsätzliche Problematik, will man den einen, den vorherrschenden, den allgemeingültigen Kulturbegriff eruieren. „Ein Verständnis von Kultur (im Singular) als Hochkultur und die Überzeugung, im Besitz der wertvollen kulturellen Güter (etwa: der wissenschaftlichen Rationalität; der wirklich humanen Werte und Normen) zu sein, geht wiederkehrend mit einem Überlegenheitsbewusstsein einher“ (SCHERR/HORMEL 2006, 107). Ein historisches europäisches Beispiel, bei Gottfried Johann Herder, kann verdeutlichen was genau daran problematisch ist. Als Beispiel dient ein Kulturbegriff,

welcher Herder zuzuordnen ist. Mit einer Einschränkung - „Er [Herder] ist aber, entgegen einem gängigen Vorwurf [deshalb] nicht der Protagonist eines Kulturrelativismus“ (AUERNHEIMER 2007, 65). Er plädierte vielmehr dafür, die Kulturen „in ihrer Vielfalt kennen [zu] lernen“ (a.a.O.). Dennoch herrscht weitgehend Konsens darüber, dass Herder den bis heute anhaltenden Kulturbegriff in Europa prägte. So wird nach ihm Kultur „in diesem Zusammenhang als ein Ensemble von Merkmalen verstanden bestehend aus Sprache, Denken Wahrnehmen, Habitus, Institutionen und materiellen Hervorbringungen wie Kunst, Musik und Architektur, das zusammen eine Einheit und organische Ganzheit ausmacht“ (GEMENDE/SCHRÖDER/STING 1999, 12). So gilt Gottfried Johann Herder nach die Kultur „als organischer und homogener Ausdruck eines Volkes bzw. einer Nation; sie soll deren Charakter zum Vorschein bringen und auf das Innere oder das Wesen des jeweiligen Volkes verweisen“ (a.a.O.). Hier stößt der Kulturbegriff nach Herder jedoch an seine Grenzen, wird problematisch, weil er sich auf einen einheitlichen Kulturbegriff für ein ganzes Volk beschränkt.

Dies betrifft vor allem wiederum die Sozialpädagogik, welche gemäß ihrer Bestimmung der Forcierung von Chancengleichheit, einer Reduktion von „individuellen wie kollektiven [...] organisierten Strategien [...], die auf Bewahrung oder Wandel oder auf Wandel zwecks Bewahrung abzielen“ (BOURDIEU 1987, 261), entgegenwirken sollte. Genau dies wird aber erschwert, wenn Individuen unterstellt wird, ein gemeinsames Wesen zu besitzen.

Unberücksichtigt bleibt bei derlei Kulturverständnis die unhintergehbare Diversität des Individuums. Identität ist schwer zu bestimmen. Am ehesten würde dies, nach Amin MAALOUF (2000, 13), gelingen, anhand von einem „Dokument, das wir unseren ‚Personalausweis‘ nennen, [dort] finden sich Name, Vorname, Geburtsdatum und Geburtsort, Passfoto, Unterschrift“. Nach Maalouf ist nur anhand eines solchen Dokumentes „zweifelsfrei zu beweisen, dass [...] es unter Milliarden von Menschen niemanden gibt, mit dem man sie verwechseln könnte [...] so definiert, ist Identität ein verhältnismäßig klarer Begriff, der keinen Anlass zu Missverständnissen geben sollte“ (a.a.O.).

2.1.2 Kultur - Identität - Ausschließung

»Kultur – Identität« ließe sich auch zusammenfassen mit »kulturelle Identität«. Diese Bezeichnung beinhaltet jedoch die im vorigen Kapitel dargestellte Behauptung, dass es

ein verbindendes ethnisches Element gäbe, welches alle Individuen einer Gesellschaft zu einer Einheit formen könnte, ohne die Diversität des Individuums zu berücksichtigen. Mit einem Personalausweis wird zumindest die »amtliche Seite« unserer Diversität berücksichtigt. Sie scheint unbestritten. Was nicht amtlich festgelegt und ohne weiteres »eingefangen« werden kann, sind die vielen Begebenheiten, welchen wir uns im Laufe unserer Sozialisation ausgesetzt sehen und welche uns auch ein Stück weit formen, unsere Einstellung zu uns und zu unserer Umwelt mitprägen und *der* Identität eben erst verschiedene Facetten geben.

So gesehen bedeutet „[d]em Wortsinn nach – und das klingt in allen gegenwärtigen Verwendungen des Wortes mindestens an – [...] Identität immer eine Einheit des Vielerlei, z.B. einen Sinn in dem zunächst verschieden Erscheinenden“ (MOLLENHAUER 2008, 157). MAALOUF (2000, 7-8) geht mit: „Ich besitze nicht mehrere Identitäten, ich besitze nur eine einzige, bestehend aus all den Elementen, die sie geformt haben, in einer besonderen ‚Dosierung‘, die von Mensch zu Mensch verschieden ist“ einen Schritt weiter und zeichnet so ein gegenteiliges Bild von einem Kulturbegriff wie ihn Herder anführt. Setzt man also das Zitat von Herder unter Kritik mit jener Logik von Maalouf, hieße dies, dass wer auch „immer eine komplexere Identität für sich in Anspruch nimmt, ins Abseits“ (a.a.O.) gerät.

Die Sicht im Zitat von Herder auf Kultur erscheint also als nicht ganz unproblematisch. Für die vorliegende Arbeit sollte dies verdeutlichen, wie problematisch der Gebrauch auch für die Pädagogik selber ist. Steht doch das Individuum im Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen - und somit die Identität des Individuums. Ist aber wie von Herder erläutert, Kultur homogener Ausdruck eines Volkes beziehungsweise einer Nation, „wird unterstellt, daß ein Optimum für jenes, einen einheitlichen Sinn zwischen allem Verschiedenen konstruierende Verhältnis gäbe, ja daß im Idealfall alles, was einen einzelnen Menschen betrifft, in diesem Sinn integriert werden kann“ (MOLLENHAUER, 2008, 157).

Sicher ist die „Identität [...] zunächst eine Frage von Symbolen und sogar von Äußerlichkeiten“ (MAALOUF 2000, 106). Was aber im Kulturbegriff nach Herder nicht berücksichtigt wird, ist folgendes: „Die Persönlichkeit ist [...] weitaus vielschichtiger“ (MAALOUF 2000, 8)!

Maalouf (a.a.O.) fasst dies noch einmal zusammen mit: „Wenn man mich fragt, was ich ‚in meinem tiefsten Innern‘ bin, wird damit unterstellt, daß es im ‚tiefsten Inneren‘ jedes Menschen eine alles entscheidende Zugehörigkeit gibt, eine ‚tiefere Wahrheit‘ sozusagen“ (a.a.O.) und wer „seine Mitmenschen ermuntert, doch ‚zu ihrer Identität zu stehen‘ legt ihnen damit nahe, sich doch auf jene fundamentale, häufig religiöse, nationale oder ethnische Zugehörigkeit in ihrem tiefsten Inneren zu besinnen und sie vor den anderen stolz zur Schau zu tragen“ (a.a.O.).

In den vorangegangenen Ausführungen wurde ausgehend von Natur mit der Beschreibung verschiedener Facetten von Kultur die Spur in Richtung Individuum gelegt. Den für die Pädagogik relevanten Repräsentanten von Kultur. Als weiterer Schritt wurde dem Individuum Identität beigelegt. Dies war notwendig, um in Folge die Termini Interkulturalität und Multikulturalität ausreichend zu erklären.

Die bisherige Erläuterung von Kultur bringt für die Begriffserklärung von Interkulturalität folgende Erkenntnisse, welche Kultur und Identität zu gleichen Teilen betreffen. Kultur - nicht statisch gesehen, sowie das Individuum mit *Einer* Identität, welche wiederum in mehrere Facetten aufgefächert ist, steht in Gegensatz zu einer Denkrichtung, welche Kultur in erster Linie mit »nationaler Verortung« und somit Ethnien in Verbindung setzt. Identität ist wie Kultur kein empirisch erfassbarer Begriff und eher als Prozess zu verstehen, welcher einem Wandel unterliegt. Zusätzlich wurde in der Begriffserklärung, angefangen vom Begriff Kultur bis hin zum Begriff Individuum, teilweise aufgezeigt, dass Kultur auch nicht nationalstaatlich verbrämt sein kann. Das Beispiel von Herder zeigt jedoch bereits auf welch schmalen Grat die Begriffsbestimmung wandelt. Insgesamt bekommt der Begriff »soziales Konstrukt« schon Kontur und lässt bereits erahnen, dass es sich darin um einen fließenden Prozess handelt, welcher von der Gesellschaft gestaltet wird und sich in seinem Selbstverständnis gegen starre Zuordnungen richtet. Weiteren Aufschluss sollen die folgenden Kapitel geben, sie spannen einen Vergleich von »Interkulturalität als soziales Konstrukt«, über Interkulturalität, bis hin zum als Multikulturalismus.

2.1.3 Interkulturalität

Um eine erste Übersicht zu bekommen, was nun Interkulturalität sein könnte, macht es Sinn, sich anzusehen, wie dieser Begriff in der Pädagogik Fuß fassen konnte. Interkulturalität ist kein neuzeitlicher Begriff. Für die Diplomarbeit ist es von Vorteil,

mit der Begriffsbestimmung erst in den 1970er- Jahren zu beginnen denn vor den 1970er- Jahren war die Pädagogik noch nicht geprägt von den Herausforderungen, welchen Pluralismus, besonders seit den späten 1980er- Jahren – Stichwort Deutsche Einheit - mit sich bringt. So „reicht auch in älteren Einwanderungsländern und in Staaten, die sich ausdrücklich als Einwanderungsland definieren, die Diskussion über interkulturelle bzw. multikulturelle Erziehung nicht weiter als in die 1970er- Jahre zurück“ (AUERNHEIMER 2007, 25). So gesehen bleibt der Begriff als solcher neuzeitlich und ist, zumindest was die Historie interkultureller Pädagogik betrifft, überschaubar.

Der für die Diplomarbeit relevante Zeitpunkt der Erklärung hat seinen Ursprung vor den 1980er- Jahren mit der AusländerInnenpädagogik. Sie verstand sich als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft. Ihre ausschließliche Zielgruppe waren MigrantInnen und dabei besonders Kinder und Jugendliche welche mittels besonderer Förderprogramme Integration und Assimilation erfahren sollten. Der Fokus war auf die Förderung der Kenntnisse um die jeweilige Amts - und Umgangssprache gerichtet. In Österreich war dies die deutsche Sprache.

Dieser »assimilatorische« Ansatz stieß Anfang der 1980er- Jahre zunehmend auf Kritik. Von Kritikerseite wurde eingewendet, dass die Ansätze der AusländerInnenpädagogik defizitorientiert sind und MigrantInnen durch diese Sichtweise per se eine Aura der Problematik umgibt. So konnte sich eine Denkströmung durchsetzen, welche den defizitorientierten Ansatz durch einen differenzorientierten Ansatz ersetzte. „Anerkennen von Differenz ist für die Pädagogik [auch heute noch] ein ständiges Problem“ (STIPSITS 2003, 132). Der differenzorientierte Ansatz umfasste nun als Zielgruppe der Bemühungen die gesamte Bevölkerung. Ein Merkmal des differenzorientierten Ansatzes war jedoch weiterhin ein beschränkter Fokus auf den kulturellen Hintergrund und Ethnie der MigrantInnen. Was wiederum Kritik hervorrief. Obwohl: „Nicht erst durch die aktuellen Migrationsbewegungen stellt sich der Pädagogik die Frage, ob und wie etwa Kinder ausländischer Mitbürger beschult werden sollen“ (a.a.O.). Jedenfalls brachte diese Kritik den derzeit einheitlich verwendeten Begriff »Interkulturelle Pädagogik« in Stellung. Die Frage: Wie Kinder mit Migrationshintergrund beschult werden sollen, stellt sich allerdings weiterhin. Nun jedoch der »Interkulturellen Pädagogik«.

Für die Begriffserklärung von Interkulturalität ergibt sich die gleiche Problematik wie für die Begriffserklärung von Kultur. Interkulturalität ist wie Kultur selber ein inflationär gebrauchtes Wort im pädagogischen Sprachgebrauch. Immer öfter ist die Rede von interkulturellen Kompetenzen, welche Mann und Frau in verschiedenen Gebieten der pädagogischen Praxis und des wissenschaftlichen Betriebes einzubringen haben. Verstärkte Mobilität und internationale Ausrichtung am Arbeitsplatz, einherschreitende Internationalität im Alltag und ständig wachsende Ressourcen aus einem internationalen Pool an Auswahlmöglichkeiten von Gütern generieren ein gesteigertes Interesse von Interkulturalität und fordern auch entsprechende Kenntnisse rund um Interkulturalität ein. „In der modernen Wirtschaft verändert sich nun die Bestimmung von Wissen erstens in sich schnell abwechselnde Zyklen und zweitens abhängig von internationalen Verflechtungen“ (LÖW 2006, 16). So kommt es auch zu Bildungsangeboten welche die eigenen interkulturellen Kompetenzen belegen.

Selbst ein Master of Arts (MA) kann, zum Beispiel an der Donau Universität Krems, abgelegt werden, um den eigenen kulturellen Kompetenzen einen wissenschaftlich beglaubigten Rahmen zu geben (Quelle: DONAU UNIVERSITÄT KREMS /.Internet). Gelehrt werden hier kulturelle Kompetenzen, um im beruflichen Leben den notwendigen Vortrieb durch interkulturellen Vortrieb zugeeignet zu bekommen. So ist dann auch von „Fähigkeiten zur kulturellen Adaptation“ (a.a.O.) die Rede.

Ob dies nun für die zum Kursbesuch geneigten StudentInnen das synonyme Pendant von Assimilation sein soll, bleibt auf der Informationsseite der Donau Universität Krems vorerst unbeantwortet. Wird aber möglicherweise in den für den Lehrgang vorgesehenen vier Semestern aufgeklärt. „Hier zeigt sich Interkulturalität als die Lesefähigkeit mehrsprachiger und mehrschichtiger Codes. Gefragt ist neben der Wertschätzung von Fremdsprachen die Fertigkeit, kulturspezifisch Signifikantes zu erkennen“ (STIPSITS 2005, 194). Der Verdacht drängt sich jedoch auf, dass durch „Druck internationaler Konkurrenz [...] Bildung als messbares Gut behandelt [wird], welches internationalen Standards unterliegt“ (LÖW 2006, 16). Ob diese internationalen Standards kulturelle Adaptation sind oder nicht - kann in diesem Rahmen nicht aufgelöst werden. Jedoch werden zum Beispiel „Bildungstests in einer historischen Epoche der finanziellen und kulturellen Globalisierung durchgeführt“ (a.a.O.) was wiederum kulturelle Adaption für beruflichen Aufstieg nötig machen

könnte mit der Rechtfertigung: „Bildungsprozesse wandeln sich unter dem Druck der Wissensproduktion in der Moderne“ (ebd., 16).

Nicht aufgeklärt kann mit diesem Beispiel werden, ob es für den Begriff »Interkulturalität« eine eindeutige Zuordnung im wissenschaftlichen Sprachgebrauch gibt. Legt aber die Vermutung nahe, dass Interkulturalität scheinbar immer als Werkzeug gebraucht wird um zu etwas hinzuführen. Beim Beispiel des Studienlehrganges ist dies die Aneignung von Fähigkeiten aus den angebotenen Lehrinhalten, Wissen und Verhaltensregeln - neuzeitlich »Soft Skills« genannt. Solcherlei einstudierte, besondere, Fähigkeiten führen mitunter zu Vorzügen im - Beispiel Lehrgang Donau Universität Krems – Geschäftsleben. Von Kritikerseite her wurde dagegen bereits, für die interkulturelle Debatte relativ früh in den 1990er- Jahren, eingewendet, dass die Bemühungen interkulturelle Kompetenzen zu fördern zwar grundsätzlich zu würdigen sind „bedenklich stimmt es [jedoch], wenn sich daraus Anforderungen an sektorale Bildungsangebote ableiten“ (NUISSL 1995, 13). Für Nuissl sind solcherlei Studienangebote auch politische Bildung (vgl., ebd.) „und wenn denn ein Problem der traditionellen Bildungsangebote feststellbar ist, dann ist daraus eher [Zirkelschlussartig] die Notwendigkeit einer Revision dieser traditionellen Politikangebote abzuleiten als eine überfrachtete Anforderung an kulturelle Bildungsprozesse“ (a.a.O.). Nuissl plädiert des Weiteren für „einen ganzheitlichen Blick auf den Menschen und auf den Lebensalltag des Menschen“ (a.a.O.). Die überfrachtete Anforderung an kulturelle Bildungsprozesse und deren angebotene Vielfalt wie das Beispiel mit dem Studienlehrgang ist abschließend betrachtet eine Begleiterscheinung einer pluralen modernen Gesellschaft. So wächst das „Motiv für interkulturelle Bildung [...] aus einer Situation, in das Innen- Außen Schema, mit dem andere Lebensformen auf Distanz gehalten werden konnten, nicht mehr funktioniert, so dass Fremdheit allgegenwärtig wird“ (AUERNHEIMER 2007, 15).

Zusätzlich zu der in einer modernen Gesellschaft obsolet gewordenen Notwendigkeit prinzipiellen Interesses an Interkulturalität kommt ein prinzipiell vorsichtiger Umgang mit den Begrifflichkeiten rund um Interkulturalität hinzu. Niemand würde und sollte sich eine Sprachentgleisung leisten, sofern er/sie nicht von der wissenschaftlichen Community als ewiggestrig, hausbacken und MigrantInnen gegenüber ablehnend angesehen werden will. „Dadurch entsteht eine gewisse Unsicherheit im Sprachgebrauch“ (AUERNHEIMER 2007, 23). Als Beispiel für diese Unsicherheit im

Sprachgebrauch kann der Terminus von »AusländerInnen« veranschaulichen. Er wich in den letzten Jahren dem Terminus von »MigrantInnen« und selbst dieser scheint bereits als überholt da von anglikanischen Fachkreisen ausgehend bereits durch den Begriff »ImmigrantInnen« ersetzt (vgl., ebd.). Es drängt sich also die Frage auf, ob der Begriff Interkulturalität eindeutig zu bestimmen ist.

Lässt sich nun „Inter“ (lat. zwischen) [...] sogar im Sinne eines Dritten, einer kulturellen Neuschöpfung, interpretieren“ (ebd., 25) oder mit dazwischen, unter und mitten unter. Jedenfalls findet so gesehen Interkulturalität als kulturelle Neuschöpfung Anschluss an die obige Erklärung von Kultur. Somit ist Interkulturalität gleich wie Kultur und Identität nicht statisch zu sehen. Interkulturalität steht wie das Individuum mit *Einer* Identität, welche wiederum in mehrere Facetten aufgefächert ist, im Gegensatz zu einer Denkrichtung, welche zum Beispiel Kultur mit Verortung und somit Ethnien in Verbindung setzt. Interkulturalität ist wie Identität und Kultur kein empirisch erfassbarer Begriff. Alle drei Begriffe sind eher als Prozesse zu verstehen, welche einem Wandel unterliegen.

So gesehen dürfte auch die interkulturelle Pädagogik nicht starr auf einem ethnisch ideologisierten Konstrukt aufsitzen. Kultur und Identität scheinen jedoch einen kleinen Vorteil zu haben was die Definition als Prozess anbetrifft. Andererseits sind beim Begriff der Interkulturalität Zweifel durchaus erlaubt. Scheint der Begriff der Interkulturalität, betrachtet man die pädagogischen Bemühungen auf wissenschaftlicher und sowie auf Praxisebene, doch ethnisch konnotiert zu sein. Ob diese Zweifel nun berechtigt sind, soll ein zweiter Blick auf die Thematik klären. Oder auch ein zweiter Begriff, welcher der Interkulturalität zur Klärung beigestellt werden soll – der Begriff der Multikulturalität. Ob der Begriff der Multikulturalität diese Zweifel ausräumen kann, ist Inhalt des nächsten Kapitels.

2.1.4 Multikulturalität

Die in der interkulturellen Pädagogik ausgerufenen Leitmotive sind: „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft, die Haltung des Respektes für Andersheit, die Befähigung zum interkulturellen Verstehen, die Befähigung zum interkulturellen Dialog“ (AUERNHEIMER 2007, 21). Dies alles soll immer öfter auf der Basis der Anerkennung einer multikulturellen Gesellschaft erfolgen. Dieser Blick auf Interkulturalität „geht eine vergleichende Betrachtung von Kulturen (im Plural) vielfach

mit einer tendenziell kulturellrelativistischen Haltung einher, d.h. der Annahme einer prinzipiellen Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen“ (SCHERR/HORMEL 2006, 107). Diese Blickrichtung nehmen, so scheint es, auch die Initiatoren und AutorInnen des Interkulturellen Dialogs ein. „Diese Annahme einer prinzipiellen Gleichwertigkeit der Kulturen wird auch gegenwärtig [zum Beispiel im Weißbuch zum interkulturellen Dialog] in Anspruch genommen, wenn von multikulturellen Gesellschaften und interkultureller Verständigung die Rede ist“ (ebd., 108).

Von Kritikerseite werden jedoch Bedenken angemeldet. Konkret bezüglich dem bedenkenlosen Gebrauch des Wortes »multikulturell«. Im speziellen wird postuliert, dass der Verwendung des Wortes multikulturell bereits eine Grundannahme innewohnt. Die Grundannahme nämlich, dass es tatsächlich eine Gesellschaft gäbe welcher alleine durch die Zusammensetzung von verschiedenen Kulturen besonders Aufmerksamkeit zu geben wäre. Verfolgt man nun, die in den Begriffserklärungen, vorgezeichnete Denkstruktur, von Interkulturalität, Kultur und Identität, als nicht statisch zu sehende Begriffe, und denkt sie konsequent weiter, so müsste auch die Multikulturalität der gleichen Logik folgen. Multikulturalität stünde dann wie Interkulturalität, und wie das Individuum mit *Einer* Identität, welche wiederum in mehrere Facetten aufgefächert ist, im Gegensatz zu einer Denkrichtung, welche zum Beispiel Kultur mit Verortung und somit Ethnien in Verbindung setzt. Und man müsste zum Schluss kommen, dass Multikulturalität gleich wie Interkulturalität, Identität und Kultur kein empirisch erfassbarer Begriff ist. So wären alle vier Begriffe eher als Prozesse zu verstehen welche einem Wandel unterliegen.

Mit der Paarung von Interkulturalität und Multikulturalität geschieht genau dies jedoch nicht. So ist „[t]rotz der Nähe kulturellrelativistischer Positionen zu einer herrschaftskritischen Perspektive [...] jedoch keineswegs unproblematisch davon auszugehen, dass es eine Vielzahl prinzipiell gleichrangiger kulturell verankerter Werte, Normen und Praktiken gibt“ (SCHERR/HORMEL 2006, 108). Nach (AUERNHEIMER 2007, 25) erkennen die Kritiker, an einer der Interkulturellen Pädagogik zugeschriebenen Multikulturalität, darin eine starre „fragwürdige Konstruktion von sozialer Wirklichkeit“ (a.a.O.). Die Befürworter der Paarung von Interkulturalität und Multikulturalität „bestätigen [...] damit imaginäre soziale Trennlinien, selbst wenn sie in bester Absicht das friedvolle Miteinander der Kulturen propagieren“ (a.a.O.).

Abschließend und als vorläufiges Ergebnis zur Begriffsbedeutung von Multikulturalität soll die Frage beantwortet werden, welche im letzten Absatz in der Begriffserklärung zur Interkulturalität gestellt wurde: Ist der Begriff der Interkulturalität, betrachtet man die pädagogischen Bemühungen auf wissenschaftlicher und sowie auf Praxisebene, doch ethnisch konnotiert? Als Antwort kann gegeben werden: Natürlich ist er ethnisch konnotiert, aber - was die vorliegende Definition von Interkulturalität als soziale Konstruktion betrifft - im Sinne eines dynamischen Kulturverständnisses und keiner statischen Sicht auf Kultur und Identität! Als Begründung kann folgende Erklärung angeführt werden. Die Interkulturelle Pädagogik versteht sich zwar aus ihrer grundsätzlichen Programmierung heraus als Vermittlerin mit einer multikulturellen Perspektive, sieht jedoch Multikulturalität nicht als Form von Kulturen nebeneinander. Nach ihrer Programmatik versucht sich interkulturelle Pädagogik in der Vermittlung von Fähigkeiten welche interkulturelles Verstehen für Gleichheit und Andersheit (vgl., ebd.) beinhalten sollen.

Der Hinweis auf das Verstehen von Gleichheit und Andersheit verrät schon die Voraussetzung eines dynamischen Verständnisses von Kultur. Ohne dynamisches und offenes Verständnis für Kultur wäre diese Verrenkung eines gleichzeitigen Verstehens von Gleichheit und Andersheit nicht möglich. Der Begriff der Multikulturalität forciert jedoch im Gegenzug nicht die Prozesshaftigkeit von Kultur und denkt in Kulturen als starre Konstruktionen welche sich nebeneinander befinden und sich nicht ineinanderflechten. So ist schon alleine die Wortbedeutung von Multikulturalität auf ein Nebeneinander von Kulturen beschränkt währenddessen sich „Inter“ (lat. zwischen) [...] sogar im Sinne eines Dritten, einer kulturellen Neuschöpfung, interpretieren“ (ebd., 25) lässt.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass ein Vermischen von den Begriffen Interkulturalität und Multikulturalität wenig sinnvoll erscheint. Eine kritische Betrachtung des Begriffes Multikulturalität scheint angebracht. Für die Fragestellung der Diplomarbeit ob nun im „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘“ (WEIßBUCH 2009, 1) eine Abkehr vom Multikulturalismus stattfindet war die Befassung mit den Begriffen Interkulturalität und Multikulturalität notwendig. Was den Begriff der Interkulturalität betrifft, ist eine Erklärung über die Erläuterung der Begriffe »Kultur und Identität« zumindest teilweise gelungen.

Beim Begriff von Multikulturalität ist eine Einordnung und Erklärung scheinbar schwieriger. Selbst im Wörterbuch für Pädagogik von SCHAUB und ZENKE (2007, 444) wird „multikulturelle Erziehung [als] Interkulturelle Erziehung“ ausgegeben. Es findet sich also auch hier keine genaue Trennung multikulturell und interkulturell.

Was bleibt ist hier ein Eindruck von Ambivalenz. Als scheinbarer Bestandteil von Interkultureller Pädagogik muss Multikulturalität gewürdigt werden. Andererseits scheint der reflektierte Umgang mit dem Begriff selber vonnöten. Ein inflationärer Gebrauch mit dem Begriff Multikulturalität, auch im wissenschaftlichen Bereich, erfordert besondere Aufmerksamkeit. Diesen teilt sie mitunter auch mit den bearbeiteten Begriffen: Kultur und Identität.

Hinzu kommt wohl ein Taktieren, welches auftritt sobald »ein soziales Phänomen« in Sprache gehoben wird. Eine plausible Erklärung hierfür könnte, fernab der Pädagogik, Aron Ronald BODENHEIMER (2007, 130) liefern. Er meint zum Beispiel „das ‚Ich sage...‘ statt einfach zu sagen, was gesagt werden will – nimmt rhetorisch den Wert einer Rahmen - Ansprache ein“. So wird „[a]uf diese Weise [...] nicht das Sagen und nicht das Gesagte wichtig, sondern die Person dessen der sagt (‚Ich aber sage euch ...‘)“ (a.a.O.). Im Kontext der Diplomarbeit hieße dies, dass in der Disziplin selber Begriffe gebraucht werden welche zweckorientierte Bedeutung zukommt. So gesehen kann, etwas provokant formuliert, »Multikulturalität« weiterhin als zu bearbeitendes soziales Phänomen für die Disziplin beansprucht werden. Die multikulturelle Pädagogik kann also im obigen Zitat als Variabel für »Person« eingesetzt werden, und herauskommt die interkulturelle Pädagogik. Welche so möglicherweise „zu zeigen gesonnen ist, dass [sie] sich selbst Wichtigkeit zuschreibt“ (a.a.O.).

Für die Multikulturalität kann so festgehalten werden, dass sie ein Pendant der Interkulturellen Pädagogik ist. Sie erfährt aber erst Bedeutungszuschreibung wenn sie als ein Teil der Interkulturellen Pädagogik gesehen werden kann. Damit haben Interkulturalität und Multikulturalität doch auch etwas gemeinsam. Beide Begriffe können keiner einheitlichen Begriffsbestimmung zugeführt werden. Im Zusammenhang der vorliegenden Diplomarbeit machen sie Sinn, wenn sie richtungsweisend also teleologisch sinngerichtet auf die Pädagogik ausgerichtet sind.

Für den weiteren Verlauf der Diplomarbeit ergibt dies ein Begriffsbild von einer interkulturellen Sozialpädagogik mit multikultureller Perspektive. Es beinhaltet erstens

Interkulturalität welche wie Kultur und Identität nicht statisch zu sehen ist. Zweitens beinhaltet es ein Bild von Individuum mit *Einer* Identität, welche wiederum in mehrere Facetten aufgefächert ist, und steht drittens im Gegensatz zu einer Denkrichtung, welche zum Beispiel Kultur mit Verortung und somit Ethnien in Verbindung setzt.

Dieser nun herausgearbeitete Begriff von Sozialpädagogik kann noch klarer positioniert werden, wenn ihm ein weiterer und was die Begriffserklärung betrifft vorletzter Begriff gegenübergestellt wird – der Begriff des »Multikulturalismus«.

2.1.5 Multikulturalismus

Nicht zu verwechseln mit dem Begriff Multikulturell ist der Begriff Multikulturalismus und als Steigerung dessen der Begriff »multikulti«. Was zumindest eine *bildungswissenschaftliche* Herangehensweise an die interkulturelle Pädagogik betrifft, ist die Verwendung von Bezeichnungen wie »multikulti« wenig objektiv. Zudem wird das Konzept des Multikulturalismus oftmals als gescheitert angesehen. Kritiker wenden ein, wer den Begriff Multikulturalismus oder »multikulti« verwende, habe meist das Eine im Sinn – Bemühungen um interkulturelles Verständnis zu diffamieren. Auf der Basis einer Denkstruktur, welche den Begriff Multikulturalismus mit »multikulti« gleich schließe. Dieser gezielte Umgang des Wortes Multikulturell gehe laut Kritiker meist von nationalpolitischen Kreisen aus, welche dadurch mit der „Angst vor der Zukunft, vor der Gegenwart und vor den anderen“ (MAALOUF 2000, 109) spielen würden. Als Werkzeug diene diesen Kreisen Denkverbindungen, welche automatisch entstehen, sobald eines der beiden Wörter in Gebrauch und damit auch zum Missbrauch komme und damit missbräuchlich in Verwendung gerate, um Angst und Unbehagen zu schüren.

Die Angst oder das Unbehagen vor Erneuerung ist jedoch grundsätzlich nicht ungewöhnlich. „Zweifellos vermittelt das Ausmaß der Globalisierung, ebenso wie die schwindelerregende Rasanz der Veränderung [...] das Gefühl von den Ereignissen überrollt zu werden und in den Lauf der Dinge nicht eingreifen zu können“ (a.a.O.) Gefühle die nicht jedem Menschen behagen. Dies ist jedoch ein Umstand, welcher nicht genuin der Multikulturalität zugeschrieben werden soll. Es unterstreicht vielmehr den Prozesscharakter der Lebenswelt. Kritiker meinen, nationalpolitische Gruppen, welche aus multikulturellem Kapital politisches Kleingeld schlagen wollen, benützen so das Wort Multikulturalismus sprichwörtlich als Schlagwort. Sie schlagen damit gezielt hin

auf jene Gruppe der Bevölkerung, welche wie oben erwähnt der Zukunft ängstlich entgegensieht. Sie verschweigen jedoch „dass dieses Gefühl weit verbreitet ist, auch unter denen, die man gewöhnlich ganz oben auf der Stufenleiter sieht“ (a.a.O.).

Weitere Beispiele, wie sich nationalpolitische Kreise in die Debatte rund um Interkulturalität einbringen gibt es. Sie werden aber, bis auf das Folgende, nicht weiter angeführt, weil sie Potential für eine eigene Forschungsarbeit hätten, den Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit sprengen würden und grundsätzlich der Erkenntniswert einer weiteren Aufarbeitung für die vorliegende Diplomarbeit in Frage zu stellen ist. Festzuhalten ist an dieser Stelle abschließend, dass oben genannte nationalpolitische Interessen mitunter erst in der unreflektierten Verwendung von Kulturbegriffen wirkmächtig werden können. Wo Kritik an der unreflektierten Verwendung von Kulturbegriffen ansetzt, zeigt folgendes Literaturbeispiel. Zugegeben kein berühmtes Beispiel. Jedoch sieht man daran wie der Diskurs um Multikulturalität gelenkt werden kann. Immerhin fand auch dieses Buch: Autor, Verleger und Leser, und damit Zuspruch. Wie subtil die Angst mittels Multikulturalismus geschürt werden kann, offenbart ein auf den ersten Blick harmloses Buch, mit dem, auf den ersten Blick harmlosen, Titel „Kärnten verstehen“ (SATTMANN 2006, o.S.)

Auf den zweiten Blick darf jedoch bereits gefragt werden, ob ein Bundesland verstanden werden kann? Wenn ja können rund 600000 BürgerInnen im Kollektiv verstanden werden. „Es ist offensichtlich, dass dies eine unsinnige Unterstellung ist“ (Mollenhauer, 2008, 157), denn „dann wird unterstellt, dass ein Optimum für jenes, einen einheitlichen Sinn zwischen allem Verschiedenen konstruierende Verhältnis gebe, ja dass im Idealfall alles, was einen einzelnen Menschen betrifft, in diesem Sinn integriert werden kann“ (a.a.O.).

Der dritte Blick gilt einem Zitat aus dem Buch »Kärnten verstehen« in welchem es genau um die oben erwähnten Ängste geht. Ängste, welche genuin Multikulturalismus zugeschrieben werden und nicht einherschreitender Globalisierung, sowie dem nach Amin Maalouf auch berechtigten Unbehagen, wenn sich die eigene Lebenswelt damit verändert. Im folgenden Zitat unterstellt der Autor des Buches »Kärnten verstehen« den Kärntnern Angst zu haben vor der multikulturellen Perspektive, welche sich durch die rechtlich anerkannte Volksgruppe der Kärntner Slowenen ergibt. Sattmann versteht es sogar aus der Angst eine Urangst zu konstruieren und schon hat sich nach ihm „Diese Urangst [...] festgekrallt und kann nicht und nicht abgeschüttelt werden. Am

Stammtisch und in der politischen Debatte offenbaren sich diese, für Nicht-Kärntner schier unfassbaren Ängste genauso [...] Es ist die Angst vor dem Verlust, die verwundbar und unsicher macht“ (SATTMANN 2006, 82). Kennt man weitere Passagen aus seinem Buch, meint Sattmann mit »Angst vor dem Verlust«, die von ihm den Deutsch sprechenden KärntnerInnen pauschal zugesprochene Angst vor den slowenisch sprechenden KärntnerInnen. Verschwommen ist hier jedoch bereits die Linie, „wo das Recht, seine Identität zu behaupten endet und die Verletzung der Rechte anderer beginnt“ (MAALOUF 2000, 33).

Solch eine ethnisch motivierte und zudem pauschale Zuordnung widerspricht der in der Diplomarbeit bislang herausgearbeiteten Bedeutung von einer interkulturellen Sozialpädagogik mit multikultureller Perspektive, und von Interkulturalität. Sie sind nicht statisch zu sehen. Das Gleiche gilt für das Individuum mit *Einer* Identität, welche wiederum in mehrere Facetten aufgefächert ist. Diese Definitionen stehen in Opposition zu einer Denkrichtung, welche Kultur in erster Linie mit »nationaler Verortung« und somit Ethnien in Verbindung setzt.

Somit ist Multikulturalität nicht etwas, was einer pluralisierten modernen Gesellschaft von außen zugeführt wird - zum Beispiel die Ansicht, dass MigrantInnen durch ihr »eindringen« in die Gesellschaft erst kulturelle Unterschiede ermöglichen - sondern entspringt genau jener pluralisierten modernen Gesellschaft, ist in ihr gewachsen und keineswegs ethnisch zu reduzieren und hat außerdem Prozess und nicht Produktcharakter. Wie Sattmann richtig festhält, ist es „die Angst vor dem Verlust“ (SATTMANN 2006, 82) welche Individuen in der Gesellschaft dazu anhält, sich *Feindbilder* im *Anderen* und im *Fremden* zu suchen. Es sind jedoch zum Beispiel auch eigene wirtschaftliche Faktoren, welche unter dem Deckmantel Ethnie nach außen verteidigt werden und so vorschnell ausschließlich ethnischem Ursprung zugeordnet wird. Solch wirtschaftliche Faktoren von „Angst vor dem Verlust“ (a.a.O.) können durchaus als soziales Konstrukt gesehen werden.

Unfreiwillig hat so der Autor von »Kärnten verstehen« die Spur gelegt für die Begriffserklärung von »Interkulturalität als soziales Konstrukt«. Kennt man weitere Passagen aus seinem Buch meint er nämlich mit »Angst vor dem Verlust« die von ihm den Deutsch sprechenden KärntnerInnen pauschal zugeteilte Angst vor den Slowenisch sprechenden KärntnerInnen. Diese Angst ist aber, wie bereits ausgeführt, nicht ethnisch

zu rechtfertigen, sondern ist für sich bereits eine soziale Konstruktion und somit Teil in einer pluralisierten modernen Gesellschaft.

2.1.6 »Kulturelle Vielfalt« anstelle »Multikulturalismus« im »Interkulturellen Dialog«

Für die InitiatorInnen des »Interkulturellen Dialogs« „galt der Multikulturalismus [...] als Auslöser für Segregation von Gemeinschaften und als Verursacher für gegenseitiges Unverständnis sowie als treibende Kraft für die Schwächung der Rechte des Einzelnen“ (WEIßBUCH 2009, 17). Andererseits „muss [für sie] kulturelle Vielfalt als empirisches Faktum zugelassen werden“ (a.a.O.). Sie stellen den »Interkulturellen Dialog« „Multikulturalismus [gegenüber, da Multikulturalismus] keine Politik mehr sei, mit der man sich wohlfühlen könne“ (a.a.O.) und Assimilation sehen sie als „ ‚Vorläufer‘ von Multikulturalismus“ (a.a.O.). Für die InitiatorInnen des Weißbuchs verbinden sich jedoch „[e]inzelne Elemente [von Assimilation und Multikulturalismus] [...] mit bestimmten Aspekten des aufstrebenden interkulturellen Systems“ (a.a.O.). Dieses aufstrebende System ist für sie der »Interkulturelle Dialog«.

Der »Interkulturelle Dialog« vereinigt für sie „das Beste aus beiden Modellen“ (WEIßBUCH 2009, 17). So übernimmt das Modell des »Interkulturellen Dialogs« „von der Assimilation [...] das Prinzip des Vorrangs für den Einzelnen und vom Multikulturalismus die Anerkennung der kulturellen Vielfalt“ (a.a.O.). Ein Ziel davon wird in „Integration und dem sozialen Zusammenhalt“ (a.a.O.) gesehen. Geht es nach den InitiatorInnen des »Interkulturellen Dialogs« soll „als neues Wesensmerkmal [von Integration und sozialen Zusammenhalt, der Interkulturelle] [...] Dialog auf der Grundlage der Würde des anderen und der gemeinsamen Werte“ (WEIßBUCH 2009, 17) gelten. Eine solche Vereinigung von interkulturellen Ansätzen zu einem großen Ganzen, dem »Interkulturellen Dialog« macht eigentlich erst die „Die *Erklärung von Opatija* (2003)“ (a.a.O., Hervorheb. i.O.) möglich. Sie ist ein Grundsatzpapier des Europarates und „verwarf dieses Paradigma“ (a.a.O.) des Multikulturalismus welches sich, nach der Definition des Europarates, wie folgt kennzeichnet: „Obgleich er sich demonstrativ von der Assimilation abwandte, folgte der Multikulturalismus oft demselben Schema [wie Assimilation,] einer zwischen Mehrheit und Minderheit erstarrten Gesellschaft“ (a.a.O.). Unterschied sich Multikulturalismus von Assimilation „nur insofern, als er mehr für die Abtrennung der Minderheit plädierte als für deren

Anpassung an die Mehrheit“ (a.a.O.) so ist der „Definition der ‚kulturellen Vielfalt‘ nach [klar] dass dieses Prinzip [Multikulturalismus] nicht allein für Begriffe wie ‚Mehrheit‘ und ‚Minderheit‘ gelten könne“ (WEIßBUCH 2009, 17). »Kulturelle Vielfalt« wird so jedoch zum Kritikpunkt für den »Interkulturellen Dialog«, denn die Bezeichnung »Kulturelle Vielfalt« ist wohl auch Ethnisch konnotiert und Bestandteil „eine[r] europäische[n] Identität [...] [basierend] auf Achtung unseres gemeinsamen Erbes“ (a.a.O.). Mehrheit und Minderheit formt somit auch den Begriff »Kulturelle Vielfalt« und zeigt damit einen engen Bezug damit wie die InitiatorInnen des Weißbuchs den Begriff »Multikulturalismus« ausformulieren.

2.1.7 Interkulturalität als soziales Konstrukt

Für die Begriffserklärung von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« ist eingangs der Hinweis wichtig und notwendig, dass es sich hier, was die soziale Konstruktion betrifft, um einen inflationär gebrauchten Begriff handelt. Demgegenüber ist eine soziale Konstruktion jedoch auch allgemein als eine Konstruktion von Wirklichkeit anzusehen. Diese Wirklichkeit wird von den Individuen selber konstruiert und zwar der Wortbedeutung nach von »Sozialem als Gemeinsames«. So eine gemeinsame Konstruktion ist vielerlei. So gibt es zum Beispiel verschiedene soziale Konstruktionen welche die Sozialpädagogik selber betreffen.

In den vier thematischen Feldern und Problemlagen *Generationen*, *Interkulturalität*, *Armut* und *Normalitätsbalancen* von Klaus Mollenhauer befindet sich genug Potential um soziale Konstruktionen darzustellen. Zu nennen ist beispielsweise die soziale Konstruktion vom »Anderen« und vom »Fremden« oder von zu problematisierenden Geschlechterrollen etwa. Ob der Vielfalt macht es also Sinn vorerst darzustellen, was unter einer sozialen Konstruktion im Kontext der vorliegenden Diplomarbeit verstanden werden kann.

Von Bedeutung für die weitere Erklärung ist das Wort Gesellschaft. So gesehen stößt eine nicht statisch zu sehende, sondern prozesshafte Interkulturalität vor in den Lebensbereich von Individuen, welche in diesem Lebensbereich ebenso nicht statisch verharren. Der Lebensbereich der Individuen ist ebenfalls nicht statisch zu sehen sondern prozesshaft und wird Gesellschaft genannt. Diese Gesellschaft ist die Summe aller Individuen und als modern und plural anzusehen und somit auch die Grundlage für *soziale Konstruktionen*, welche nicht für alle Mitglieder der Gesellschaft starr

festgeschrieben sein müssen. Dies ergibt ein Bild von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« „auf dessen Grundlage Individuen die soziale und natürliche Wirklichkeit wahrnehmen und ein bestimmtes Bild dieser Wirklichkeit entwerfen, das die Grundlage von Entscheidungen und Handlungen darstellt“ (SCHERR/HORMEL 2006, 107). Ein national motiviertes Bild von Ethnien oder ein ethnozentriertes Bild von Interkulturalität insistiert genau das Gegenteil.

Hinzu kommt, dass die Herausforderungen, welche diese Gesellschaft durchlebt besonders seit den 1980er- Jahren durch Vielfalt geprägt sind. Zu dieser Vielfalt gehört eine durch Arbeitsmigration entstandene multiethnische Gesellschaft. Diese multiethnische Gesellschaft führt zu Spannungen zwischen Majoritäten und Minoritäten. Die Majorität kennzeichnet die Mehrheitsgesellschaft und die Minorität die Minderheitsgesellschaft. Hier gibt es zumindest zwei Ansichten, welche sich gegenüberstehen - Befürworter und Gegner einer multikulturellen Gesellschaft. Gegner einer multikulturellen Gesellschaft unterliegen mitunter folgender Ansicht: Wenn sich nun die Mehrheitsgesellschaft Ressourcen wie etwa Arbeitsplätze, Wohnraum, oder Transferleistungen des Staates sichert, soll dies ihrer Meinung nach mitunter auf Kosten der Minderheitsgesellschaft erfolgen.

So denkende Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft fokussieren ihre Schwierigkeiten in ihrem Bemühen, sich Ressourcen zu sichern, auf die Minderheitsgesellschaft und machen diese für knappe und daher schwerer zu erlangende Ressourcen verantwortlich. Die Suche nach den Verursachern ihrer Existenzängste ist ethnisch motiviert.

Diese Sichtweise steht im Gegensatz zu der Sichtweise der Befürworter einer multikulturellen Gesellschaft. Befürworter einer multikulturellen Gesellschaft gehen davon aus, dass Majoritäten und Minoritäten, also Mehrheitsgesellschaft und Minderheitsgesellschaft in einer modernen und pluralisierten Gesellschaft die gleichen Voraussetzungen vorfinden sollen in ihrem Bestreben, sich obengenannte Ressourcen zu sichern.

Für die Begriffsbedeutungen gesamt kann also folgendes Ergebnis festgestellt werden. Aufgrund der Hauptfragestellung der vorliegenden Diplomarbeit: „Basiert der ‚Interkulturelle Dialog‘ auf der Vorstellung von einer ‚Interkulturalität als soziales Konstrukt‘?“, sowie der Frage, ob im „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ “ (WEIßBUCH 2009, 1) eine Abkehr

vom Multikulturalismus als Grundlage interkulturellen Denkens und Handelns hin zur »Interkulturalität als soziales Konstrukt« erkennbar ist, war die Definition von »Multikulturalismus«, und »Interkulturalität als soziales Konstrukt« notwendig. Das Ergebnis wäre grundsätzlich in einem Satz erklärbar: »Interkulturalität als soziales Konstrukt« ist all das was Multikulturalismus nicht ist.

Umgekehrt wird jedoch sprichwörtlich ein Schuh daraus. Denn was ist Multikulturalismus anders als eine soziale Konstruktion? Für die Diplomarbeit macht es daher Sinn, sich auf folgende Definition zu einigen. Mit »Interkulturalität als soziales Konstrukt« soll Interkulturalität gemeint sein, welche in und durch eine pluralisierte Gesellschaftsform entsteht und als fließender Prozess verstanden wird, welcher stetem Wandel und Erneuerung unterliegt. Multikulturalismus hingegen soll im Kontext der vorliegenden Diplomarbeit eine einseitige und ethnisch verbräunte Sicht auf Interkulturalität sein.

2.2 Stößt die Fragestellung bereits nach den Begriffserklärungen an ihre Grenzen? Eine kritische Interpretation der vorläufigen Ergebnisse.

Von dem Terminus »Kultur« ausgehend wurde der Bogen gespannt zum Terminus »Multikulturalismus« um schließlich »Interkulturalität als soziales Konstrukt« Raum zu geben. Zweifel bestehen darin, ob der Begriff der »Interkulturalität als soziales Konstrukt« nicht auch dermaßen ethnisch verbrämt ist, dass sich eine Unterscheidung zum Multikulturalismus nicht in dem Maße abzeichnet, um die Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit weiterhin zu rechtfertigen. Die enge »Begriffsverwandtschaft« der bisher verwendeten Termini macht die Aufgabe nicht leichter. Dies führt zu Zweifel, ob das Argument der Fragestellung noch schlagkräftig genug ist, um weiter durch die Diplomarbeit zu führen. Sie steht durch die Ambivalenz der in der Diplomarbeit verwendeten Schlüsselbegriffe nahezu zur Disposition. Andererseits müsste es ein Merkmal einer Diplomarbeit in der Bildungswissenschaft sein „die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Gegenstand der `sozialen Welt`, also auch die Positionen, die in ihr eingenommen werden, *diskutierbar* zu machen“ (MOLLENHAUER 1970, S. 151, Hervorheb. i.O.). Die Begriffe wurden von »Kultur« bis zu »Interkulturellen Dialog« aufgespannt und somit diskutiert gemacht. Der erste Teil der Vorstellung welche das Zitat birgt wurde erfüllt. Der nächste Schritt sieht es vor die bisherige Beschäftigung mit der Fragestellung im Kontext des Diplomarbeitthemas zu prüfen, „etwa dadurch, daß es *rationalen* Argumenten zugänglich ist. Rational ist ein Argument, wenn es *prüfbar* ist, sich also als falsch erweisen kann“ (a.a.O., Hervorheb. i.O.).

Solch eine Prüfung soll als Zwischenergebnis für die Diplomarbeit nun angestrebt werden. „Basiert der ‚Interkulturelle Dialog‘ auf der Vorstellung von einer ‚Interkulturalität als soziales Konstrukt‘? ist die Fragestellung zur Diplomarbeit. Die bisherigen Begriffsbestimmungen ergaben ein Bild von Interkulturalität, welche wie der Multikulturalismus ethnisch konnotiert ist. „Die Kritiker lesen [den Multikulturalismus] als Zeichen für eine fragwürdige Konstruktion von sozialer Wirklichkeit“ (AUERNHEIMER 2007, 25). Die Problematik für ein weiteres »entlang handeln« an der Fragestellung liegt nun im Widerspruch, dass die AutorInnen des Weißbuches dem Multikulturalismus eine Abfuhr erteilen und im Gegenzug aber den Interkulturellen Dialog einleiten. Es steht also durchaus zur Debatte, ob hier Euphemismus mit im Spiel

ist. Es wird in Folge untersucht, ob in die Formel: »Interkulturalität als interkultureller Dialog«, an Stelle von Multikulturalismus lediglich ein verniedlichender Parameter eingefügt wurde. Um diese Annahme näher zu betrachten und bestenfalls zu entkräften, soll der Weg, welcher zur Verschriftlichung des »Interkulturellen Dialogs« führte, nachgezeichnet werden. Möglicherweise ist dies der gleiche Weg aus welchem sich die »Interkulturelle Pädagogik« generiert, an deren Anfang das Individuum steht in seinem natürlichen Bedürfnis seine Identität abzusichern. Als Rechtfertigung für diese Absicherung werden die Gründe immer öfter in anderen Ethnien ausgemacht. Das Konzept der Interkulturellen Pädagogik sieht scheinbar vor, Multikulturalität zu fördern und allen Bürgern der Gesellschaft gleiche Rechte auf Ressourcen zu sichern. Eine weitere Facette des Konzeptes ist es, den Individuen der Mehrheitsgesellschaft die Ängste zu nehmen vor dem »Fremden« und dem »Anderen«. Darin gründet die Annahme, dass die Ängste vor dem »Fremden« und »Anderen« ethnischen Ursprunges seien.

Somit ist ein Bild einer »Interkulturellen Pädagogik mit Multikultureller Perspektive« geschaffen, welche ihren Auftrag in der Vermittlung eines gesitteten Umganges von Individuen sieht, die in einer Gesellschaft mit »kulturellen Differenzen« leben. So gesehen geht Interkulturelle Pädagogik davon aus, dass es »kulturelle Differenzen« gäbe. Und hier hakt das „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ “ (WEIßBUCH 2009, 1) ein. Wie bereits der Titel erahnen lässt, geht es auch darin um die Vermittlung eines gesitteten Umganges zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheitsgesellschaft. Auch die AutorInnen des Weißbuches gehen davon aus, dass es »kulturelle und ethnische Differenzen« gäbe.

Für die Beantwortung, ob nun die Fragestellung an ihre Grenzen stößt, ergibt dies folgende Überlegung. Der in der Begriffsbestimmung herausgearbeitete Begriff von »Interkulturalität als soziales Konstrukt«, welche in und durch eine pluralisierte Gesellschaftsform entsteht und als fließender Prozess verstanden wird, sowie stetem Wandel und Erneuerung unterliegt, kann für die Diplomarbeit gelten – erhebt jedoch nicht den Anspruch auf Allgemeingültigkeit für die »Interkulturelle Pädagogik«. So gesehen generiert sich der Begriff »Interkulturalität als soziales Konstrukt« wie „Pädagogik [...] [aus] der Differenz, nicht von der Gleichmacherei. Allerdings in sorgfältiger Beachtung einer Theorie der Gerechtigkeit“ (STIPSITS 2003, 132). Dies unterscheidet die Begriffe von einer ethnozentrierten Sichtweise auf Interkulturalität.

Diese Unterscheidung entstand durch eine Auseinandersetzung mit den Begriffen mit denen im »Weißbuch« der »Interkulturelle Dialog« als Opposition zum »Multikulturalismus« in Stellung gebracht wurde. »Interkulturalität als soziales Konstrukt« versteht sich so als »Sicht auf die Dinge« aus der Perspektive des Verfassers der vorliegenden Diplomarbeit. Dieser Perspektive liegt die in der wissenschaftlichen Pädagogik anerkannte hermeneutische Herangehensweise sowie Fachliteratur zugrunde.

Bei der weiteren Bearbeitung der Diplomarbeit darf nicht der reduktionistische Fehler begangen werden, die »Interkulturalität als soziales Konstrukt« mit »Interkultureller Pädagogik« gleichzusetzen. Andererseits kann aber auch mit Sicherheit gesagt werden, dass sie einander bedingen. Interkulturelle Pädagogik scheint, speziell seit den 1990er-Jahren, ihren Ursprung in der Beseitigung »kultureller Differenzen« zu haben. Für die »Interkulturalität als soziales Konstrukt« werden in der weiteren Diplomarbeit jedoch noch Schnittpunkte mit der »Interkulturellen Pädagogik« zu finden sein. Erste Annäherungen gelangen bereits in den Begriffserklärungen.

Im Kontext der vorliegenden Diplomarbeit heißt dies, dass die hier »geklärten« Begriffe nicht ein Produkt der Willkür sind und der Autor der vorliegenden Diplomarbeit, geht es nach Hans Georg GADAMER, nicht in der privilegierten Position ist, um diese Willkür auszuführen. Die in der Diplomarbeit und in den Begriffsbestimmungen angewandte Hermeneutik ist „nicht ein Werkzeug zur Objektivierung und Beherrschung von etwas, sondern ein Anteilnehmen am Umgang mit den Dingen mit denen wir uns befassen“ (RITTELMEYER 2003, 546). Unter dieser Prämisse sind auch die Ergebnisse der Begriffserklärung zu betrachten. Sind allgemein gültige Begriffserklärungen also schon als problematisch anzusehen, kann die vorliegende Diplomarbeit auch nicht für sich beanspruchen, dass die erklärten Termini für die Sozialpädagogik allgemein angewendet werden könnten.

Wenn in dieser *einen* Diplomarbeit von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« gesprochen wird, dann im Zusammenhang mit dem erarbeiteten Begriffsbild. Dies gilt auch für die anderen im Laufe der Diplomarbeit dekonstruierten Begriffe. „Man muss sich offenbar in der Bewegung des ‚hermeneutischen Zirkels‘ zunächst in die Diktion und Begrifflichkeiten einarbeiten“ (RITTELMEYER/PARMENTIER 2007, 55) - dies war die Intention der bisherigen Diplomarbeit – „um in einer sukzessiven Bewegung aus den Erklärungen in Teilen des Textes [im vorliegenden Fall des Weißbuches] zunehmend auch das Ganze, und aus diesem Ganzen dann schließlich wiederum die

Teile zu verstehen“ (a.a.O.). Dies ist die Intention des Verlaufes der weiteren Diplomarbeit.

Aufrecht bleibt weiterhin die Annahme, dass »Interkultureller Dialog« wie auch »Interkulturelle Pädagogik« davon ausgehen, dass »kulturelle Differenzen« überwunden werden müssten. Der Begriff von »Interkulturalität als soziales Konstrukt«, wie er in der vorliegenden Diplomarbeit verwendet wird, geht auch davon aus, dass es Differenzen in der Gesellschaft gibt. Diese Differenzen haben ihren Ursprung jedoch möglicherweise in den neuzeitlichen Herausforderungen einer pluralen und modernen Gesellschaft. Einen weiteren Versuch diese darzulegen, bietet das nächste Kapitel. Es soll einen ersten Problemaufriss liefern, in welchem klarer sichtbar wird, wo genau nun die sozialpädagogische Relevanz im Diplomarbeitsthema wurzeln könnte.

3 Sozialpädagogik und »Interkultureller Dialog«

3.1 Einleitung

Vorangehend wurde versucht darzustellen, dass die ausschließlich nationalstaatliche Verankerung von Kultur, will man zumindest Identität wie etwa Maalouf in mehreren Facetten denken, problematisch wird. Mitten in dieser Problematik findet sich die Sozialpädagogik wieder. Ist nun Interkulturalität nach (MOLLENHAUER, 1987, 11) der Teil von „Sozialpädagogik [welcher] als der Inbegriff durch bestimmte Verhältnisse der gegenwärtigen Gesellschaft notwendig gewordene Aufgabenbereiche“ zu sehen ist, ergibt dies für den sozialpädagogischen Aufgabenbereich der Interkulturalität folgende Vorgabe: „Die Berücksichtigung und ausdrückliche Einbeziehung des sozialen Phänomens [Interkulturalität] im Ziel und Prozess der Erziehung“(a.a.O.).

Entlang dieses Zitates von Mollenhauer kann der Begriff von Interkulturalität weiter ausgebaut werden. Erstens, dass Individuum hat eine Identität mit mehreren Facetten. Zweitens, dass Individuum kann nicht nationalstaatlich im Kollektiv zusammengefasst werden unter dem Mantel einer einheitlichen Kultur. Drittens, die Sozialpädagogik hat in der gegenwärtigen Gesellschaft die Erziehung des Individuums zum Ziel. Viertens, die Interkulturalität ist ein Betätigungsfeld der Sozialpädagogik.

3.2 Erziehung und »Interkultureller Dialog«

Was ist nun aber die Verbindung zwischen dem Weißbuch, der Interkulturalität und der sozialpädagogischen Relevanz der Diplomarbeit? Es könnte Erziehung sein. Die sozialpädagogische Relevanz des Weißbuches generiert sich aus der sozialpädagogischen Intention der VerfasserInnen, sowie des Initiators des Weißbuches – dem Europarat. In Unterlagen mit Unterrichtsbeispielen, welche, wie das Weißbuch, ebenfalls anlässlich des Jahres des »Interkulturellen Dialogs« herausgegeben wurden, ist folgendes zu lesen. Die „Förderung von friedlichen und konstruktiven Zusammenleben in einer multikulturellen Welt [,ein] Kernanliegen des Europarates [im] ‚White Paper on Intercultural Dialogue‘ [ist] eine gemeinsame Strategie der Mitgliedsstaaten zur Förderung des interkulturellen Dialoges innerhalb Europas sowie mit den angrenzenden Regionen“ (ZENTRUM POLIS 2008, 6).

So wie die eben erwähnte Broschüre wurde auch das in der Diplomarbeit verwendete »Weißbuch zum Interkulturellen Dialog« von in verschiedenen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen tätigen PädagogInnen mit gestaltet. Das bearbeitete Feld bei der Verwirklichung war das oben erwähnte soziale Phänomen der Interkulturalität und andererseits der Prozess der Erziehung.

Dies ergibt zweierlei; Erstens: im sozialen Feld und Phänomen der Interkulturalität findet Erziehung statt. Zweitens: Das Ziel dieser Erziehung könnte für die AutorInnen des Weißbuches sozialer Zusammenhalt sein - dies darf zumindest vermutet werden, da sich unter den von den AutorInnen ausgewiesenen Schlüsselbegriffen der Begriff sozialer Zusammenhalt befindet. Unter welchem Dogma nun dieser soziale Zusammenhalt herbeigeführt werden soll, ist Inhalt und Intention des Weißbuches. Dies bringt uns nochmals auf die Frage zurück, ob nun im Weißbuch selbst ein Wandel von »Interkulturalität als Multikulturalismus« hin zur »Interkulturalität als soziales Konstrukt« erkennbar ist. Ob also »Interkultureller Dialog« auf der Vorstellung von einer »Interkulturalität als soziales Konstrukt« basiert.

Nach den bisherigen Erkenntnissen kann gesagt werden, dass mit dem Weißbuch zu einem friedlichen und konstruktiven Zusammenleben in einer multikulturellen Welt erzogen werden soll (vgl. a.a.O.). Die Adressatinnen des Weißbuches werden angehalten, die Werte, welche dem »Interkulturellen Dialog« innewohnen, ein Stück weit mit zutragen. Es gibt einen klaren Auftrag – es soll »Etwas« geschehen. Dieses

»Etwas« ist im Weißbuch, wie es bereits in seiner Überschrift herauszulesen ist, die Vorstellung von einem gleichberechtigten und würdevollen Miteinander des Menschen, wohl „im Sinne Kants [...] unter den Bedingungen seiner Freiheit“ (DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2008, 62). Wenn nun „Erziehung der Prozess ist, welcher Bildung zeitlich vorausgeht“ (DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2008, 136) müsste die damit gewonnene Fähigkeit des Individuums, friedlich und konstruktiv in einer multikulturellen Welt zusammenleben zu können wohl Bildung sein. Diese Unterscheidung ist wichtig da „[i]n der Erziehungswissenschaft [...] der Erziehungsbegriff häufig ohne die nötigen Abgrenzungen und sogar gleichbedeutend mit dem Bildungsbegriff verwendet“ (ebd.) wird.

Plastisch machen lässt sich dies mit dem Begriff Sozialerziehung – (Synonym Soziale Erziehung). Mit der anschließenden Analyse des Begriffes soll dargestellt werden, wie Erziehung der Bildung vorangeht. Das Gemeinwohl, welches die InitiatorInnen des Weißbuches forcieren wollen, steht nicht in abstrakter Weise den pädagogischen Bemühungen der Sozialpädagogik entgegen, welche scheinbar Hilfe zu leisten hat „zur Überwindung einer beobachteten Problemsituation bzw. einer Mängellage durch Bereitstellung der dazu erforderlichen Ressourcen“ (BOMMES/KOCH, 2004, 77).

So ist bei (SCHAUB/ZENKE 2007,616) „Sozialerziehung: Vermittlung elementarer Fähigkeiten des sozialen Verhaltens durch erzieherische Maßnahmen. Damit sind angemessene Formen des sozialen Umgangs, der gegenseitigen Rücksichtnahme und der Kommunikation in der Gruppe, Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl und Einfügung in eine Gruppe, gemeinsame Interessenvertretung und Mitverantwortung für die Belange anderer gemeint“.

Splitten wir nun die Erklärung in drei Teile, ist Erziehung ersichtlich als Versuch der „Vermittlung elementarer Fähigkeiten des sozialen Verhaltens durch erzieherische Maßnahmen“ (a.a.O.)

Von Bildung kann gesprochen werden wenn- „damit [...] angemessene Formen des sozialen Umgangs, der gegenseitigen Rücksichtnahme und der Kommunikation in der Gruppe“ (a.a.O.) erreicht sind.

Die gelungene „Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl und Einfügung in eine Gruppe, gemeinsame Interessenvertretung und Mitverantwortung für die Belange anderer“ (a.a.O.) könnte dann abschließendes Ergebnis des Bildungsprozesses sein, welcher Erziehung vorangeht.

Diese Vorstellung von Sozialerziehung impliziert bereits einen »Auftrag« an die Sozialpädagogik. Dieser Behauptung soll das nächste Kapitel nachgehen.

3.2.1 Gleichberechtigt in Würde zusammenleben – ein Auftrag an die Sozialpädagogik?

„Mit der bürgerlichen Gesellschaft entstand im 18. Jahrhundert ein öffentliches Interesse an institutioneller Erziehung und der professionellen Gestaltung des pädagogischen Generationenverhältnisses“ (ECARIUS 2008, 87). Hier wurde bereits der Grundstein gelegt für das was wir heute professionelle Sozialpädagogik nennen. Zu nennen ist hier Friedrich Daniel Ernst SCHLEIERMACHER. Wie Dietrich BENNER (2001, 48) ausführt „gilt es [für Schleiermacher] das an Erziehung apostrophierte Verhältnis der Generationen in seinen Bezügen zu anderen Verhältnissen der Menschen, namentlich den sittlichen und politischen, zu erhellen; und zum anderen gilt es zu zeigen, auf welche Weise eine theoretische Anleitung der erzieherischen Praxis gewonnen werden kann“. Diese »erzieherische Praxis« wird, wie bereits Klaus MOLLENHAUER (1959, 7-8) in seinem Dissertations-Manuskript anmerkte, „[s]eit dem ersten Weltkrieg [...] [i]n unreflektierter Übereinstimmung als eine „sozialpädagogische Aufgabe“ als eine allgemeine, für alle Erziehungsbereiche geltende pädagogische Gegenwartsaufgabe“ gesehen. Um die Frage in der Überschrift zu klären, kommt dem Begriff der Sozialpädagogik ein weiterer, innerdisziplinärer, Begriff – der der »Sozialen Arbeit« hinzu und verweist somit auf die Trennung von »Theoretischer Sozialpädagogik« welche Konzepte entwirft und »Sozialer Arbeit« welche diese ausführt im Setting von Sozialpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin. MOLLENHAUER (1959, 132) spricht vom „Phänomen ‚Soziale Arbeit‘ [als] ein mit der industriellen Gesellschaft notwendig verbundenes System neuer Maßnahmen gesellschaftlicher Integration“. Geht es nach Mollenhauer erfährt dieses »Phänomen Soziale Arbeit« „seine innere Einheit durch die pädagogische Sinngebung“ (a.a.O.). Das Setting, in welchem das Weißbuch seine intendierten Erziehungsaufgaben erfüllen soll, scheint mit der Sozialpädagogik eng verwoben zu sein. Demnach findet im

sozialen Feld und Phänomen der Interkulturalität Erziehung statt. Das Ziel dieser Erziehung ist für die AutorInnen des Weißbuches sozialer Zusammenhalt. Salopp gesagt lesen wir daraus bereits heraus, was das Ergebnis sein soll von den Bemühungen der Sozialpädagogik innerhalb dieses Settings. Sozialpädagogik hat sozusagen Hilfe zu leisten. „In Alltagssprachlicher Verwendungsweise meint Hilfe zunächst ganz allgemein das Bemühen, zur Überwindung einer beobachteten Problemsituation bzw. einer Mängellage durch Bereitstellung der dazu erforderlichen Ressourcen beizutragen“ (BOMMES/KOCH 2004, 77).

Die Mängellage könnte so gesehen der (noch) nicht vorhandene soziale Zusammenhalt sein, welchen sich die AutorInnen durch die Initiative des Weißbuches »ausdingen«. Zu berücksichtigen ist, dass im Zuge der Bemühungen, welche die Sozialpädagogik offenbar zu leisten hat auch die »Soziale Arbeit« gemeint ist. „Soziale Arbeit ist allgemein [...] mit der Beobachtung und Hilfsbedürftigkeit und ihrer Bearbeitung durch Hilfe befasst“ (ebd., 77 – 78).

Diese Hilfeleistung findet dann laut den VerfasserInnen des Weißbuches auch „insbesondere in Jugendeinrichtungen und allen Formen der ehrenamtlichen und bürgerschaftlichen Tätigkeit“ (WEIßBUCH 2009, 27) statt. Es ist festzustellen, dass es sich im Kontext des Weißbuchs um eine Informationskette handelt, welche Informationen zum sozialpädagogischen Handeln transportiert. Diese Kette besteht aus den Initiatoren des Weißbuches, welche im Titel des Weißbuches bereits ankündigen, dass es in ihren Bemühungen um ein gleichberechtigtes und würdiges Zusammenleben gehe, der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit, welche dies scheinbar mit zu leisten haben und, um einen betriebswirtschaftlichen Ausdruck zu verwenden, welcher in der Sozialpädagogik Fuß fassen konnte, dem Klientel ihrer Bemühungen. Das Klientel wird dann, folgt man zumindest dieser Logik, zum und im »Interkulturellen Dialog« erzogen. So kann, geht es nach den AutorInnen des Weißbuches „doch jeder in den modernen Demokratien von heute seine Identität dadurch bereichern, dass er sich für eine multiple kulturelle Zugehörigkeit entscheidet“ (WEIßBUCH 2009, 16).

Mit einem Augenzwinkern, bezüglich der ehrlich gemeinten Botschaft des Zitates, und des etwas komplizierteren Hinführens des entsprechenden Klientels von »Sozialpädagogik« und »Sozialer Arbeit« folgendes Zitat: „Hilfe muss andererseits in modernen Wohlfahrtsstaaten nicht mehr erbeten werden, man hat ein Recht darauf“ (BOMMES/KOCH 2004, 78). Fraglich scheint jedoch vorerst, ob das Klientel dieses

Recht auf Hilfe auch nützen will. Dies ist ein wichtiger Punkt wenn es denn so ist, dass sich die Aufgabe den »Interkulturellen Dialog« voranzutreiben und ein „Bildungssystem [mit zu ermöglichen] das die Fähigkeit zu kritischem Nachdenken und zur Innovation fördert“ (WEIßBUCH 2009, 22) in erster Linie „Ordnungskräfte, politische Entscheidungsträger, *Pädagogen* und sonstige Berufsgruppen sowie Führungspersönlichkeiten der Zivilgesellschaft“ (a.a.O., Hervorheb. d. Verf.) zu leisten haben.

Die Schwierigkeit scheint folgende zu sein. Einerseits ist „ die Entbindung der Hilfe aus dem Prinzip der Gegenseitigkeit eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass es zur Herausbildung von »Sozialer Arbeit« und ihrer organisierten Weiterentwicklung sowie zur Methodisierung kommen kann“ (BOMMES/KOCH 2004, 78). Andererseits: Ein sicheres Methodisieren, ihr Klientel zur »Selbstbereicherung durch Interkulturellen Dialog« hin zu führen gibt es bislang in der Sozialen Arbeit nicht. Auch die AutorInnen des Weißbuches bezeugen, „dass es unmöglich sei einen Dialog mit jemanden zu führen, der den Dialog verweigert“ (WEIßBUCH 2009, 16). Sie verweisen vielmehr darauf, dass es „etwa einen offenen Geist, [und] den Willen einen Dialog zu führen“ (a.a.O.) brauche.

Für die *sozialpädagogische* Relevanz der vorliegenden Diplomarbeit ist es von Bedeutung darzustellen, ob aus der Erziehung, zum Beispiel zum »Interkulturellen Dialog« hin, auch Bildung hervorgeht – und dies wäre, geht es nach den Initiatoren des Weißbuches, die Anerkennung des »Interkulturellen Dialogs«. Das wäre dann des Weiteren ein Bildungsmoment, und erst dann „kann doch jeder in den modernen Demokratien von heute seine Identität dadurch bereichern, dass er sich für eine multiple kulturelle Zugehörigkeit entscheidet“ (WEIßBUCH 2009, 16). Im Titel des Weißbuches kommt außerdem vor, dass durch »Interkulturellen Dialog« ein gleichberechtigtes Leben in Würde möglich wäre. Die folgenden Ausführungen sollen näher betrachten, ob dies zu gewährleisten ausschließlich die Aufgabe der Sozialpädagogik sein kann.

Ob sich sozialer Zusammenhalt und ein gleichberechtigtes Leben in Würde kurzzeitig messen lassen, bleibt ohnehin fraglich. Nicht diskutierbar scheint, dass die Sozialpädagogik hier anscheinend den Auftrag bekommt dies zu ermöglichen. Die Sozialpädagogik und somit die »Soziale Arbeit« als ausführendes Organ sieht sich mit der Fragestellung konfrontiert, ob und wie sich die Ergebnisse, welche sie scheinbar

hervorzubringen und zu leisten hat, messen lassen. Um etwas messen zu können muss ja zuerst etwas geschehen.

Von Kritikerseite wird eingewendet, dass Sozialpädagogik und Soziale Arbeit dadurch Produktcharakter bekomme. Nach ihnen hat „Soziale Arbeit [...] jedenfalls einen ökonomisch belegbaren Nachweis ihrer Nützlichkeit zu erbringen. Dies führt – angesichts des gegenwärtigen ökonomischen Primats – zur Unterordnung fachlicher Kriterien unter betriebswirtschaftliche Zielsetzungen“ (BAKIC/DIEBÄCKER /HAMMER 2007, 2). „Dienstleistungsprozesse sind [jedoch] immer *soziale* Prozesse. Eine Bestimmung von Dienstleistung muss daher stets dieses soziale Verhältnis ausdrücken“ (SCHAARSCHUCH 1996, 4, Hervorheb. i.O.). Die Kritik stützt sich so auf den für sie notwendigen Hinweis vom Prozess und nicht Produktcharakter der Sozialpädagogik. „Dennoch kann dies kein Argument dafür sein, die im Begriff der Dienstleistung enthaltene produktive Denkfigur als irrelevant zu erklären“ (ebd., 8).

Prinzipiell muss man sich also fragen, ob nun betriebswirtschaftliche Begriffe in einer modernen und plural verstandenen Gesellschaft zwangsweise auch die Sozialpädagogik formen. Den Wandel kommentieren könnten die zwei folgenden Zitate. In einer Textpassage von Klaus Mollenhauer aus den 1970er- Jahren heißt es dazu: „Mit Recht nämlich könnte eingewendet werden, dass es doch etwas Bedenkliches habe, einen Begriff mit erziehungswissenschaftlich - systematischem Anspruch derart pragmatisch zu orientieren, das heißt, ihn nicht auf die Erziehungsprozesse, sondern auf Rechtsinstitute zu beziehen, die zum Erziehungsproblem in keinem stringenten Zusammenhang zu stehen brauchen“ (MOLLENHAUER 1970, S. 134).

30 Jahre später kann man sich in einem Zitat der PädagogInnen Werner THOLE und Albert CLOOS aus dem Jahre 2000 nicht des Eindrucks erwehren, dass sich die Empfindlichkeit, pragmatisch orientierte Begriffe zu verwenden, abgeschwächt hat, wenn es heißt: „Eindeutige Erkenntnisse gerieten ins Wanken und die in der Sozialpädagogik über Jahrzehnte bedeutsamen und über klare Gegensätze markierten – „oben - unten“, „gerecht - ungerecht“, „besser - schlechter“, und „gut - böse“ – Denkschablonen büßten ihre omnipotente, weltinterpretierende Orientierung ein“ (THOLE/CLOOS 2002, 10). So führte laut den beiden Autoren „erst die Entnormierung und –ideologisierung sozialpädagogischer Denkmuster“ (a.a.O.) dazu, dass „betriebswirtschaftliches Wissen für die Soziale Arbeit inzwischen überhaupt eine Attraktivität entfalten kann“ (a.a.O.).

Für den Kontext der Diplomarbeit kann dies folgendes bedeuten. In den Begriffserklärungen wurde bereits ein Bild von Gesellschaft als Prozess und Kultur als Lebenswelt herausgearbeitet. Das Ergebnis der Begriffserklärung sieht somit „Lebensweltorientierung als Ausgangspunkt Sozialer Arbeit [mit Fokus] auf die Notwendigkeit einer konsequenten Orientierung an den Adressat/innen mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und Handlungsmustern in den gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen“ (THIERSCH/GRUNWALD 2002, 129).

Die spezifischen lebenspraktischen Probleme der Ratsuchenden sind durch die „gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen, sind durch verlangsamtes Wirtschaftswachstum, erhöhte Arbeitslosigkeit, verstärkte Einkommensungleichheiten, größere Armutsrisiken und Marginalisierungstendenzen gekennzeichnet“ (BAKIC/DIEBÄCKER/HAMMER 2007, 1). In diesem Setting findet sich nun die Sozialpädagogik wieder und soll größtmögliche Effektivität beweisen mit der »Sozialen Arbeit« als ausführendes Organ. Kritiker meinen: „Effektiv ist eine Maßnahme, eine Praxis dann, wenn sie möglichst Zeit – und kostensparend das vorgeschriebene Ziel bei größter Wahrscheinlichkeit des Erfolges zu erreichen versucht“ (HEITGER 2004, 134). Aus Kritikersicht sind diese „Kriterien im Sinne erfolgsorientierten, ökonomischen Handelns“ (a.a.O.) für die Sozialpädagogik problematisch, wenn sie sich an der betriebswirtschaftlichen Ausrichtung von Bildung entlang von Effektivität orientiert. Geht es nach HEITGER (2004, 134) sind diese Kriterien „[i]m Bereich von Wirtschaft und Technik [...] im Sinne erfolgsorientierten, ökonomischen Handelns selbstverständlich [und] die Pädagogik ist auf dem besten Wege sich diesem Trend zu unterwerfen“ (a.a.O.). Ob und wie weit dieser Prozess fortgeschritten ist, kann hier nicht geklärt werden und ist auch nicht Aufgabe der vorliegenden Diplomarbeit. Dass die Sozialpädagogik diesen Trend nicht gänzlich negieren kann, darf allerdings vermutet werden.

Abschließend kann auf die, bewusst provokante, Überschrift des Kapitels, ob nun die Ermöglichung von gleichberechtigtem und würdevollem Leben ein Auftrag an die Sozialpädagogik sei, geantwortet werden – Ja und Nein. Ja – weil es anscheinend generell ein Auftrag an die Sozialpädagogik ist, und – Nein – weil es nicht ihr alleiniger Auftrag sein kann. So hat die Sozialpädagogik zur Aufgabe Konzepte zu entwerfen. Die Soziale Arbeit führt sie aus. Aber Effektivität würde sich erst zeigen, wenn aus Erziehung Bildung wird. Dieser Bildungsmoment wäre, folgt man der Logik des

Weißbuches, das *Leben* und *Anerkennen* von Werten wie *Menschenrechte*, welche der kulturelle Dialog als Botschaft an seine AdressatInnen transportieren will, und selbst diese Anerkennung wäre schwer quantifizierbar. Es wird also auch von den Rahmenbedingungen abhängig sein. Diese wiederum generiert eine plurale und moderne Gesellschaft und die Politik müsste eigentlich die Rahmenbedingungen dafür schaffen.

Die Verschriftlichung dieser Rahmenbedingungen stellt das vorliegende Weißbuch mit seinem »Sollensanspruch«, welcher bereits in der Überschrift mit: »Gleichberechtigt und in Würde Zusammenleben«, seine Intuition Preis gibt, dar. So ist es „offensichtlich, daß auch die pluralistische Gesellschaft Sollensansprüche enthält: Man denke [gerade im Weißbuch] an Toleranz, an gegenseitige Achtung, an den normativen Charakter von Freiheitsrechten“ (HEITGER 2004, 171). Solcherlei Sollensansprüche sind dann auch für die Sozialpädagogik „normativ anzuerkennende Vorgaben“ (a.a.O.). Ohne solche Vorgaben „wird Pluralismus zur Anarchie, hebt das Recht des Stärkeren die Freiheiten wieder auf“ (a.a.O.). Hier beantwortet sich die eingangs gestellte Frage, ob »Gleichberechtigt in Würde zusammenleben« – ein Auftrag an die Sozialpädagogik sei, von selbst. Denn nimmt Sozialpädagogik „Lebensweltorientierung als Ausgangspunkt“ (THIERSCH/GRUNWALD 2002, 129) ernst und verweist sich damit selber „auf die Notwendigkeit einer konsequenten Orientierung an den Adressat/innen mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und Handlungsmustern in den gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen“ (a.a.O.) so wird sie alles dafür tun, damit „Pluralismus [nicht]zur Anarchie [wird, und] das Recht des Stärkeren die Freiheiten“ (HEITGER 2004, 171) ihrer AdressatInnen aufhebt.

3.2.2 Der Bildungsbegriff im »Interkulturellen Dialog«

Als Ergebnis der sozialpädagogischen Relevanz wurde folgendes festgehalten: Sozialpädagogik hat zur Aufgabe Konzepte zu entwerfen, die Soziale Arbeit führt sie aus, Effektivität würde sich erst zeigen wenn aus Erziehung Bildung wird, dieser Bildungsmoment wäre dann die Anerkennung des kulturellen Dialogs. Diesem Bildungsmoment geht jedoch ein »Sollensanspruch« hervor. Der »Sollensanspruch« im Kontext des »Interkulturellen Dialogs« ist von seinen InitiatorInnen bereits in der Überschrift mit: »Gleichberechtigt und in Würde Zusammenleben« ausgewiesen und, wie im obigen Kapitel festgehalten wurde, somit auch als Auftrag an die

Sozialpädagogik zu sehen. Zur Erklärung soll nun gelangen, von welchem Bildungsbegriff ausgegangen wird, wenn in der weiteren Diplomarbeit von Bildung die Rede ist.

Die Definition des Bildungsbegriffes wird sich aus dem Ergebnis der pädagogischen Relevanz ableiten lassen. Dabei wird jedoch nicht Hauptaugenmerk darauf gerichtet „ob es so etwas wie ‚Elementaria‘ neuzeitlicher Pädagogik gebe, einen Minimalkanon von Problemstellungen also, die heute niemand ignorieren sollte [...] und zwar gleichviel, an welcher Stelle unseres Erziehung – und Bildungssystems er tätig ist“ (MOLLENHAUER 2008, 16). Vielmehr geht es darum *für diese eine Diplomarbeit* einen *Bildungsbegriff* zu finden und die Elementaria richte sich alleine auf die Fragestellung und den Kontext der vorliegenden Diplomarbeit. Dies sei erwähnt, da es illusionär ist, von *Einem* Begriff zu sprechen und somit (besonders im Zuge einer Diplomarbeit) ausgeschlossen werden muss einen »alles umfassenden Bildungsbegriff« zu generieren. Anja DURDEL (2002, 218) bemerkte dazu etwa, dass „der theoretische Bildungsdiskurs philosophisch anspruchsvoll und vielfältig ist [...] [und lediglich] Kernkonstrukte des Bildungsbegriffes analysierbar“ seien. Die Autorin führt weiter aus, dass, „der Bildungsbegriff innerhalb der Subsysteme der Pädagogik relativ deutungs Offen, nämlich pragmatisch genutzt“ (a.a.O.) werde. Für oben genannte Autorin ist der Bildungsbegriff somit gar eine „funktionsspezifische Formel“ (LUHMANN/SCHORR/EBERHARDT 1988, 82, zit. n. DURDEL 2002, 218). Jörg RUHLOFF (2006, 42 – 43) benennt eine solche Formel als „Namensetikett ‚Bildung‘ [mit] wechselnden Formierungsaufgaben und Problemlösungsaufgaben“ und ordnet dem eine „Idee der Bildung“ (ebd., 42) über und bezeichnet diese wiederum „äußerst verkürzt als das Streben nach einem vormundschaftslosen Weltverhältnis“ (a.a.O.).

Bildungshistorisch gesehen gab es ab dem „18. Jahrhundert ein öffentliches Interesse an institutioneller Erziehung und der professionellen Gestaltung des pädagogischen Generationenverhältnisses“ (ECARIUS 2008, 87). „Die Vorstellung vom Individuum, das über persönliche Leistung jenseits der Ständeordnung einen gesellschaftlichen Aufstieg erlangen kann [...], benötigt als Voraussetzung eine Vorstellung vom Kind, das formbar und erziehbar ist, dessen Zukunft gestaltbar ist und das über Erziehung gebildet werden kann“ (a.a.O.). Klar scheint auch, dass „Erziehung [...] nicht nur auf einem harmonischem Gefüge zwischen den Generationen [passiert], sondern [...] immer auch konflikthafte“ (a.a.O.) ist.

Um „den sozialen Zusammenhalt zu fördern und Konflikten vorzubeugen“ (WEIßBUCH 2009, 5) initiierte der Europarat mit dem Weißbuch möglicherweise „ein grundlegendes Muster der Erziehungspraxis“ (ECARIUS 2008, 87). Dies wäre dann im Idealfall eine Matrix an Erziehungsvorgaben, um Probleme lösen zu können (vgl. MOLLENHAUER 2008, 16). So gesehen ist es ein Versprechen, welches die Initiatoren des Weißbuches und auch die Pädagogik, an welche sich die Vorgaben zum »Interkulturellen Dialog« mit richten, nicht in letzter Konsequenz imstande sein werden einzulösen. Auch wenn der Wunsch nach *einer* Erziehungsform, welche alle Probleme lösen kann, groß und auch in der Bevölkerung immer vakant zu sein scheint, bleibt der »Interkulturelle Dialog« doch nur ein Ausschnitt davon. Auch wenn die InitiatorInnen des »Interkulturellen Dialogs« denselben als zukunftsweisend im »gleichberechtigten und würdigen« Miteinander sehen. Die Intention der InitiatorInnen des Weißbuches mit dem »Interkulturellen Dialog« „ein grundlegendes Muster der Erziehungspraxis“ (ECARIUS 2008, 87) zu initiieren ist zu würdigen – jedoch mit dem Nachsatz, dass es nicht den Anspruch auf *die Eine* Erziehungsform erheben kann. Wer von einer Erziehungsform oder, um einen Schritt weiter zu gehen, von einem Bildungsbegriff spricht, setzt sich somit, zumindest in der Bildungswissenschaft, leicht der Gefahr von Missverständnissen aus. Es besteht in der wissenschaftlichen Pädagogik kein Konsens über *den Einen* Bildungsbegriff. Konsens besteht darüber, dass es mehrere Definitionen von Bildungsbegriffen gibt. MOLLENHAUER (2008, 17) spricht jedoch immerhin davon, dass es eine „Bildungsaufgabe [gäbe] die die erwachsene Generation den Kindern schuldet“.

Mit dem Hinweis auf *eine* Bildungsaufgabe ist die Spur gelegt auf *die* Bildungsaufgabe, welche dem »Interkulturellen Dialog« eigen ist. Nun gibt es mehrere klassische *Bildungsideale*, welche durch Jahrhunderte bereits die pädagogischen Überlegungen begleiten. Ein klassisches Zitat von *Wilhelm von Humboldt* lautet etwa: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (HUMBOLDT 1997, 5). Dieses Ideal fordert jedoch auch die gesellschaftlichen Möglichkeiten und Bedingungen heraus, um es zu erreichen. Eine Möglichkeit davon könnte der »Interkulturelle Dialog« sein. „Tatsächlich lassen sich Diskurse über Bildung nicht von jenen über die Gesellschaft trennen“ (FASCHINGEDER et al. 2005, 7). Der Glaube also der InitiatorInnen des Weißbuches mit dem »Interkulturellen Dialog« ein »gleichberechtigtes

und würdiges Zusammenleben« initiieren zu können weist auf ein *Bildungs*ideal hin, welches es zu erreichen gälte – auf etwas Zukünftiges. Entnimmt man nun aus dem Zitat von Humboldt, dass Bildung der »wahre Zweck« des Menschen sei und bedenkt, dass das Weißbuch dazu anleiten soll um »Gleichberechtigt und in Würde Zusammenleben« zu können, wird „offensichtlich, daß auch die pluralistische Gesellschaft Sollensansprüche enthält“ (HEITGER 2004, 171). Solcherlei *Sollensansprüche* haben normativen Charakter. „Man denke [hierbei gerade im Weißbuch] an Toleranz, an gegenseitige Achtung, an den normativen Charakter von Freiheitsrechten“ (a.a.O.). Nimmt man die Bemühungen des »Interkulturellen Dialogs« ernst, ein gleichberechtigtes würdevolles Zusammenleben initiieren zu wollen, bedeutet dies für den nun zu eruiierenden Bildungsbegriff, dass der »Bildungsmoment« den normativen »Sollensansprüchen« des »Interkulturellen Dialogs« so nachgelagert sein *sollte*.

Das Individuum wird nun einerseits mit »Sollensansprüchen« des »Interkulturellen Dialogs« konfrontiert und lebt zusätzlich in einer pluralen und modernen Gesellschaft. Eine plurale und moderne Gesellschaft kann sich durch besondere Anforderungen an das Individuum mitunter als spannungsgeladen erweisen. Wie das Individuum nun in dieser spannungsgeladenen, pluralen und modernen Gesellschaft seine Identität konstruiert und dekonstruiert, kann als *Identitätsbildung* umschrieben werden. Diese *Identitätsbildung* ist ein Lernprozess, welcher hauptsächlich begleitet wird vom Ertragen von Andersheit. Das treffende Wort hierfür ist mit dem Begriff Ambiguitätstoleranz, der „Fähigkeit, komplexe, unterschiedlich interpretierbare und in ihrer Entwicklung offene Situationen zu ertragen“ (SCHAUB/ZENKE 2007, 28) gefunden. Gilt eine hohe »Ambiguitätstoleranz« „im Allgemeinen als Zeichen seelischer Ausgeglichenheit“ (a.a.O.) so kann Ambivalenz als ein „Nebeneinander mehrerer einander widersprechender Gefühlslagen [als ein] Hin - und – Her gerissen sein“ (a.a.O.) als Gegenteil gesehen werden. Genau hier könnte der Bildungsbegriff, welcher in der Diplomarbeit verwendet wird, seine Ausgangslage haben. Denn auch für die »Interkulturalität als soziales Konstrukt« wurde ein Begriffsbild herausgearbeitet, welches durch eine pluralisierte Gesellschaftsform entsteht, als fließender Prozess verstanden wird, welche stetem Wandel und Erneuerung unterliegt - im Gegensatz zu Multikulturalismus als eine einseitige und ethnisch verbrämte Sicht auf Interkulturalität. Salopp formuliert: Gelingt nun diese Ambiguitätstoleranz im Setting von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« scheint der Bildungsmoment erreicht. Wichtig

in diesem Zusammenhang ist jedoch die bereits in der Begriffserklärung für Kultur dargebrachte Vorstellung von Immanuel Kant von einem „pragmatisch praktischen Vernunftgebrauch“ (DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2008, 63). Sie soll als Brücke zur Erklärung dafür dienen, dass sich auch der »Interkulturelle Dialog« letztendlich „der Frage nach dem Gebrauch der Freiheit widmet“ (ebd., 62).

Diese Feststellung ist im Bezug auf die oben erwähnte »Ambiguitätstoleranz« wichtig. Im Laufe der bisherigen Diplomarbeit wurde bereits erkannt, dass das „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘“ (WEIßBUCH 2009, 1) auch so etwas wie die Anleitung zum vernünftigen Umgang miteinander verbergen könnte. Als für alle BürgerInnen der Europäischen Union als sakrosankt anzusehendes Gesetz konnte der »Interkulturelle Dialog« nicht ausgegeben werden. Vielmehr hängt der Erfolg des Vorhabens vom »guten Willen« der BürgerInnen ab. Das Gelingen des »Interkulturellen Dialogs« wird also stark vom Vernunftgebrauch der AdressatInnen beeinflusst - denn der „positive Teil der moralischen Bildung, und positiv meinte der Teil, der sich der Frage nach dem Gebrauch der Freiheit widmet, umfasst die Kultivierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen und seine Zivilisierung, seine Gestaltung des Zusammenlebens und der politischen Rechtsverhältnisse“ (DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2008, 62). Genau diese Zielsetzung verfolgt auch »der Interkulturelle Dialog« mit seinem bereits in der Überschrift verankerten Credo »Gleichberechtigt und in Würde Zusammenleben«.

Für den in der vorliegenden Diplomarbeit in der Folge verwendeten Bildungsbegriff bedeutet dies, dass die »Ambiguitätstoleranz« auf die »Sollensansprüchen« des »Interkulturellen Dialogs« folgen sollte und dies jedoch wesentlich vom Vernunftgebrauch der AdressatInnen abhängt. Hier schließt sich erstmals der Kreis vom »Interkulturellen Dialog« als Pädagogik und Bildung. „Das Bilden ist immer ein Sich – Bilden“ (HEITGER 2004, 21) und wenn auch das Weißbuch zum »Interkulturellen Dialog« anhalten will, mit einer Vorstellung von »gleichberechtigt und würdig« als Moralitätsanspruch, so „bleibt [die Bildung hinzu] an die je meinige Aktivität gebunden“ (a.a.O.). Im besten Fall wäre dann „Bildung als Selbstbestimmung“ (ebd., 20) das Ergebnis dieser Aktivität und findet somit, bezogen auf diese Diplomarbeit, als Bildungsbegriff Verwendung. Als mögliches (Zwischen-) Ziel könnte formuliert werden: „In einer pluralen Demokratie wäre schon einiges gewonnen, würde man verstehen, dass das Fremde als das Andere auszuhalten wäre“ (STIPSITS 2003, 129).

3.2.3 Der Erziehungsbegriff im »Interkulturellen Dialog«

Die Beantwortung der Frage nach dem Erziehungsbegriff kann an die Beantwortung der Frage - was nun der verwendete Bildungsbegriff in der vorliegenden Diplomarbeit sei – nicht unmittelbar anschließen. So konnte lediglich festgestellt werden, was im »Idealfall« das Ergebnis des »Interkulturellen Dialogs« sein könnte. Das Ergebnis – »Bildung als Selbstbestimmung« könnte so das gewünschte Ergebnis der Erziehungsbemühungen rund um den »Interkulturellen Dialog« sein – aber gleichzeitig auch eine Vision. Das „Fremde als das Andere auszuhalten“ (a.a.O.) wäre hingegen ein zumutbares Ziel. Was jedoch noch nicht die Antwort auf die Frage nach dem verwendeten Erziehungsbegriff sein kann. „Wer von Bildung als Selbstbestimmung spricht, der darf [mitunter] nicht übersehen, daß gerade sie unter den Bedingungen gegenwärtige Lebens weder besonders gefragt noch besonders gefördert wird“ (HEITGER 2004, 20).

Die Bedingungen des gegenwärtigen Lebens bestimmen die Staatsregierungen der Europäischen Union wesentlich mit. So wurde am „Gipfel von Lissabon“ im Jahre 2000 durch die Europäischen Bildungsminister deklariert [...] die Europäische Union zum ‚wettbewerbsfähigsten und dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt‘ machen zu wollen“ (RIBOLITS 2009, 11, vgl. EUROPÄISCHER RAT IN LISSABON 2000, o.S.). Als »Frucht« dieser Bemühungen darf auch das „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ “ (WEIßBUCH 2009, 1) gesehen werden. Folgt man dieser Logik verlangt der Staat „von der Pädagogik loyale Staatsbürger [zu generieren], die seine Fortdauer sichern. Gesellschaftliche Interessen schlagen sich in Unterrichts- und Erziehungsabsichten nieder“ (HEITGER 2004, 173) und eine dieser Erziehungsabsichten stellt dann der »Interkulturelle Dialog« dar.

Nun schließt sich der Kreis. Konnte für die Diplomarbeit als Bildungsbegriff „Bildung zur Selbstbestimmung“ (ebd., 20) festgemacht werden, so kann von „Erziehung unter dem Prinzip personaler Selbstbestimmung [erst] die Rede sein, wenn das Befolgen eines gesollten Anspruchs im Akt der Freiheit erfolgt“ (ebd., 28). Dieser gesollte Anspruch ist im Kontext der Diplomarbeit der »Interkulturelle Dialog«. Beim derzeitigen Stand der Diplomarbeit ist jedoch noch nicht ersichtlich ob, und wenn ja, in welcher Weise die Freiheit seiner AdressatInnen Raum im »Interkulturellen Dialog« einnimmt. Der Erziehungsbegriff wird unter Berücksichtigung des weiteren Verlaufes

der Diplomarbeit in der Schlussbetrachtung nochmals aufgerollt. Somit beschränkt sich die Bestimmung eines Erziehungsbegriffes vorläufig auf folgende vage Formel: Erziehung ist im Kontext der vorliegenden Diplomarbeit die Bemühung bei den AdressatInnen »Ambiguitätstoleranz« im Setting von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« einzuleiten.

Damit »Ambiguitätstoleranz« im Setting von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« erreicht wird, braucht es eine Hinführung zum Verständnis pro Vielfalt. Dieses durch Erziehung generierte Verständnis pro Vielfalt generiert wiederum ein Selbstverständnis des Individuums für »Ambiguitätstoleranz«. Von Bedeutung dafür könnte sein, »Kulturelle Vielfalt« im Setting von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« zu sehen. „[S]o führt der Weg dorthin u.a. über die genauere Ausdifferenzierung des Kulturbegriffs“ (NOHL 2006, 132). Dies wurde in den Begriffsbestimmungen bereits geleistet um »Interkulturalität als soziales Konstrukt« zu erklären. „Kultur wird [in der »Interkulturalität als soziales Konstrukt«] nicht mehr vornehmlich als ethnische Kultur verstanden – wie dies noch für die klassische interkulturelle Pädagogik charakteristisch war –, sondern als in sich gebrochen und mehrdimensional“ (a.a.O.). Der Punkt zwischen Erziehung und Bildung – der Bildungsmoment - liegt also genau zwischen Verständnis und »Ambiguitätstoleranz«. Von wem die Erziehungsbemühungen im Kontext der Diplomarbeit ausgehen, wurde im Detail in den vorangegangenen Kapiteln bereits erläutert – von den Initiatoren des Weißbuches. Es darf also durchaus vermutet werden, dass die InitiatorInnen des Weißbuchs auch die Erziehung zum »Interkulturellen Dialog« im Sinn haben, wenn sie auch damit zu einem »gleichberechtigten und würdigen Zusammenleben« aufrufen mögen. Folgt man der Logik des oben herausgearbeiteten Bildungsbegriff, so ist ein »gleichberechtigtes und würdiges Zusammenleben« ausschließlich mit der Art von Bildung verbunden, welche sich das Individuum selbst anzueignen hat und „bleibt an die je meinige Aktivität gebunden“ (HEITGER 2004, 28.). Erziehung geht dem so gesehen voran.

4 Das Weißbuch zum Interkulturellen Dialog – ein Überblick über den Inhalt

4.1 Einleitung

Initiiert wurde das Weißbuch vom Europarat. Gegründet im Jahre 1949, bemüht sich der Europarat besonders seit den 1990er- Jahren Strategien zu entwickeln, um Aufgaben zu bewältigen, welche durch zunehmende Migrationsbewegungen – zum Beispiel Deutsche Einheit – vakant werden. So formuliert der Europarat im Weißbuch als eines seiner wichtigsten politischen Ziele den demokratischen Umgang mit der Vielfalt in Europa. Diese Vielfalt generiere sich aus der geschichtlichen Vergangenheit Europas und den neuen Herausforderungen, welche sich aus der voranschreitenden Globalisierung ergeben. Diese spätestens seit den 1990er- Jahren offensichtlich gewordene geopolitische Entwicklung und gesellschaftspolitische Dynamik fordert von der europäischen Union Handlungen. Diese Handlungen gehen in die Richtung von Stiftungen und Projekten wie die »Anna Lindh Euro – Mediterranean Foundation for the Dialogue between Cultures« oder von der UNESCO protegierte Lehrstühle, welche Interkulturalität als Bearbeitungsfeld aufweisen. Als eine dieser Handlungen kann auch der »Interkulturelle Dialog« bezeichnet werden. Die Basis für eine Entwicklung des »Interkulturellen Dialogs« bilden internationale Rechtsnormen. Es sind dies Rechtsnormen, welche vom Europarat im Laufe von mehr als fünf Jahrzehnten entwickelt wurden und ihren Anfang mit dem Start der Europäischen Menschenrechtskonvention in den 1950er- Jahren haben.

Als Beitrag zum »Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialoges 2008« beschloss der Europarat im Jahre 2005, anlässlich eines Zusammentreffens in Warschau/Polen, eine Strategie zur Förderung des »Interkulturellen Dialogs«. Nach dem Treffen in Warschau wurde bei einem weiteren Treffen, in Faro/Portugal, ein Strategiepapier verabschiedet, welches die wesentlichen Grundsätze und Eckpfeiler für den »Interkulturellen Dialog« zum Inhalt hatte. Dieses Strategiepapier »Die Erklärung von Faro« hatte zum Inhalt, dass ein Bemühen um einen »Interkulturellen Dialog« im Wesentlichen von allen Instanzen getragen werden müsse – besonders auch von kommunaler Ebene. Als messbares Ergebnis der Bemühungen um eine gemeinsame Strategie sollte das

»Weißbuch zum Interkulturellen Dialog« als gesamteuropäischer Beitrag zum »Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008« dienen.

Das „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. „Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben““ (WEIßBUCH 2009, 1) wurde am 7. Mai 2008 nach 3 jähriger Bearbeitungsphase von den Außenministern der 47 Mitgliedsstaaten des Europarats, anlässlich der 118. Sitzung des Ministerkomitees in Straßburg vorgestellt und zur Verbreitung freigegeben. Die Erstellung des »Weißbuchs zum Interkulturellen Dialog« erfolgte interdisziplinär und vernetzt über die gesamte Europäische Union. Beteiligt daran waren in den Mitgliedsländern wirkende Abgeordnete von nationalen Parlamenten, kommunale und regionale Behörden, staatliche und nichtstaatliche Gemeinschaften im religiösen und kulturellen Bereich und, wie im Weißbuch ausdrücklich erwähnt wird, besonders auch Gemeinschaften, welche sich ursprünglich aufgrund eines gemeinsamen Migrations- oder Minderheitenhintergrundes zusammenschlossen. Ihnen allen wurden Fragebögen zugesendet, welche diese ausgearbeitet als Ergebnis interner Diskurs und Konsultationsveranstaltungen retournierten.

Das Weißbuch stellt sich so als die Summe möglichst diverser Blickwinkel auf das Feld der Interkulturalität dar. Das Weißbuch kann somit grundsätzlich als die Summe der Vereinbarungen über zukünftige Bemühungen der europäischen Staaten gesehen werden, wie nun »Interkultureller Dialog« in der Europäischen Gemeinschaft geführt werden solle.

4.2 WER schreibt WAS für WEN?

„WER“ hier das Weißbuch schreibt wurde bereits angeschnitten. Der Personen- und Institutionspool der AutorInnen war vielfältig. Beteiligt daran waren in den Mitgliedsländern wirkende Abgeordnete von nationalen Parlamenten, kommunale und regionale Behörden, staatliche und nichtstaatliche Gemeinschaften im religiösen und kulturellen Bereich und, wie im Weißbuch ausdrücklich erwähnt wird, besonders auch Gemeinschaften welche sich ursprünglich aufgrund eines gemeinsamen Migrations- oder Minderheitenhintergrundes zusammenschlossen - all dies interdisziplinär und europaweit vernetzt.

Diese Ausführung bedarf jedoch eines Zusatzes. Das Weißbuch wurde aus einer europäischen Sicht heraus geschrieben mit dem Blick nach außen. Wo dieses außen nun sein mag wird nicht explizit festgemacht. Es ist jedoch die Sprache davon, dass der Europarat „offen für die Zusammenarbeit mit den Nachbarregionen Europas und den übrigen Teilen der Welt sei“ (WEIßBUCH 2009, 30). Wer nun schreibt, kann wohl mit – »die Europäische Union« umrissen werden. Was jedoch nicht ausschließt, dass der »Interkulturelle Dialog« als globales Angebot gedacht sei. Der Generalsekretär des Europarates Terence Anthony Gordon Davis sieht diese Globalität in „einer zunehmend vielfältigen und unsicheren Welt“ (ebd., 5) gegeben.

Offen bleibt jedoch auch hier, ob damit die Welt »da draußen«, also außerhalb der europäischen Union gemeint ist oder »die eine Welt« in der wir alle leben. Aufschluss geben kann jedoch möglicherweise folgende Stelle im Weißbuch wo erwähnt wird: „Das hier vorgelegte ‚Weißbuch zum Interkulturellen Dialog‘ bekräftigt nachdrücklich im Namen der 47 Mitgliedsstaaten des Europarates, dass unsere gemeinsame Zukunft davon abhängt [...] Verständnis füreinander zu fördern“ (ebd., 3). Als Ziel wird ausgegeben, dass „eine europäische Identität entstehen soll [...] [basierend] auf Achtung unseres gemeinsamen Erbes“ (a.a.O.). Dies ist zumindest im Sinne der in der Begriffsbestimmung, Kapitel 2, erarbeiteten Deutung von Identität problematisch. Dort hat erstens das Individuum eine Identität mit mehreren Facetten und zweitens kann das Individuum nicht nationalstaatlich im Kollektiv zusammengefasst werden unter dem Mantel einer einheitlichen Kultur. So gesehen müsste »ein gemeinsames Erbe« sowie »die eine europäische Identität« kritisch betrachtet werden.

Ob die AutorInnen des Weißbuches, was die in der Begriffsbestimmung der Diplomarbeit festgelegte Auffassung von Identität betrifft, gleicher Meinung sind, bleibt vorerst noch unbeantwortet. Aufmerksamkeit scheint jedoch angebracht, da zum Beispiel in der Einleitung bereits steht, dass das Weißbuch die Idee verteidigt „dass der interkulturelle Ansatz ein zukunftsfähiges Modell zur Bewältigung der kulturellen Vielfalt bietet“ (a.a.O.) um wenig später zu schreiben, dass genau diese „Vielfalt wertzuschätzen“ (a.a.O.) sei. Folgt man dieser Denklage, so wird kulturelle Vielfalt gleichzeitig wertgeschätzt und bewältigt. Auf die Diktion der Begriffe wird also weiterhin zu achten sein wenn propagiert wird: „Pluralismus, Toleranz und Offenheit sind aber nicht immer genug: Proaktive, strukturierte und von vielen gemeinsam getragene Maßnahmen müssen ergriffen werden, damit die Bewältigung der kulturellen Vielfalt gelingt“ (WEIßBUCH 2009, 12).

Wer nun hier schreibt, soll in diesem Zusammenhang also eine kritische Frage sein – mit dem Hinweis an den Verfasser der vorliegenden Diplomarbeit, darauf zu achten, wie nun einzelne Aussagen intoniert sind und wer sie tätigt. Dies scheint in einer hermeneutischen Bearbeitung des Weißbuches angebracht, da das Weißbuch interdisziplinär und von mehreren AutorInnen verfasst wurde und ein wesentlicher Punkt in der Hermeneutik der ist, sich in die Rolle des Verfassers hineinzuversetzen.

»**WAS**« im Detail im »Weißbuch zum Interkulturellen Dialog« geschrieben steht, ist Inhalt im nächsten Unterkapitel anhand einer Auflistung. Für dieses Unterkapitel ist wie schon bei der Frage, »**WER**« das »Weißbuch zum Interkulturellen Dialog« schreibt, von Interesse, welcher ideologische Hintergrund der VerfasserInnen eventuell mit eine Rolle spielt beim Verfassen selbst. Wie bereits erklärt, wurde das Weißbuch interdisziplinär von mehreren Personen verfasst. Bei der Frage, was nun im Weißbuch steht, wird eventuell zu berücksichtigen sein, dass „[d]ie gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen [durch] verlangsamtes Wirtschaftswachstum, erhöhte Arbeitslosigkeit, verstärkte Einkommensungleichheiten, größere Armutsrisiken und Marginalisierungstendenzen gekennzeichnet“ (BAKIC, DIEBÄCKER, HAMMER 2007, 1) sind. Spricht der Generalsekretär des Europarates Terence Anthony Gordon Davis also von „einer zunehmend vielfältigen und unsicheren Welt“ (WEIßBUCH 2009, 5), welche die Förderung und Initiierung eines »Weißbuchs zum Interkulturellen Dialog« notwendig machen, ist zur Frage, was nun geschrieben wird, der Zusatz, wozu nun geschrieben wird, hinzuzufügen.

So hat bereits die Europäische Union im Jahre 1993 ein »Weißbuch zu Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung in der Europäischen Union« herausgegeben. Darin hieß es, das zukünftige europäische Hauptanliegen müsse es sein, ein dauerhaftes wirtschaftliches Wachstum in Europa zu fördern. Der genaue Titel des Weißbuches lautete »Wachstum Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung: Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert« und war Initiator der »Lissabon – Strategie«, welche endgültig die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Union gewährleisten sollte.

In diesem 10-Jahres Programm der »Lissabon–Strategie« war und ist Bildung ein Initiator für Wohlstand. Am „Gipfel von Lissabon“ im Jahre 2000 [wurde] durch die Europäischen Bildungsminister deklariert [...] die Europäische Union zum ‚wettbewerbsfähigsten und dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt‘ machen zu wollen“ (RIBOLITS 2009, 11, vgl. EUROPÄISCHER RAT IN LISSABON 2000, o.S.). Kritiker, welche auf ein gegenüber wirtschaftlichen Interessen ins Hintertreffen geratendes Bildungswesen hinweisen, meinen: „Sozialstaatliche Maßnahmen werden unmittelbaren wirtschaftlichen Zielen untergeordnet“ (BAKIC, DIEBÄCKER, HAMMER 2007, 1). Und weisen darauf hin: „Auch bildungspolitische Forderungen, die aus Positionen vorgebracht werden, die sich selbst als ‚links‘ und ‚fortschrittlich‘ verstehen, verheddern sich dementsprechend häufig im ‚Verwertbarkeitsargument‘ „ (RIBOLITS 2009, 91).

Was nun im Weißbuch geschrieben wird, sollte in der weiteren Diplomarbeit unter dem Gesichtspunkt berücksichtigt werden, dass wirtschaftliche Interessen, nimmt man den Vertrag von Lissabon und damit die Bestrebungen der Europäischen Union um Aufschwung ernst, in erster Linie wirtschaftlicher Aufschwung, im Vordergrund steht. Der Begriff »Gemeinwohl« wird hierzu in der weiteren Diplomarbeit Verwendung finden. Die Bemühungen des Europarates um den »Interkulturellen Dialog« sind selbstverständlich dennoch zu würdigen – Skepsis scheint jedoch, zumindest was politische Aussagen vom Europarat angeht, angebracht. Damit schließt sich vorerst der Kreis, denn »WER« »WAS« im Weißbuch schreibt ist nicht so leicht auszumachen, da das europaweite, interdisziplinäre Zusammenwirken mehrerer AutorInnen eine besondere Aufmerksamkeit in der Bedeutungsfindung des Weißbuches einfordert.

Für »WEN« das »Weißbuch zum Interkulturellen Dialog« geschrieben ist, lässt sich auch nur mit dem Hinweis auf die Problematik beantworten, dass mehrere AutorInnen

am Verfassen des Weißbuches mitwirkten. Schlussendlich Verantwortung für das geschriebene Weißbuch übernimmt jedoch mit dessen Veröffentlichung der Europarat. Das Weißbuch muss also dieser Logik folgend in erster Linie für die Bürger der Europäischen Union geschrieben sein und darüber hinaus eigentlich auch für die Nachbarregionen Europas und die übrige Welt. Für die vorliegende Diplomarbeit scheint es jedoch Sinn zu machen sich darauf zu einigen, dass das Weißbuch für die Bürger der Europäischen Union geschrieben ist sich an alle Generationen richtet. Ob damit lediglich die anerkannten Staatsbürger der jeweiligen Staaten der Europäischen Union gemeint sind, wird noch in Kapitel 5 der vorliegenden Diplomarbeit Gegenstand der Auseinandersetzung sein.

In den folgenden Kapiteln werden die Inhalte des Weißbuches mit den bislang erarbeiteten Begriffsbestimmungen von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« und von »Interkulturalität als Multikulturalismus« bearbeitet. Im nächsten Kapitel erfolgt anhand der Überschriften der Kapitel des Weißbuchs eine Zuordnung welche Inhalte in der vorliegenden Diplomarbeit bereits herausgearbeitet wurden. Des Weiteren ergibt es einen groben Überblick, an welcher Stelle der Diplomarbeit in Folge einzelne Inhalte des Weißbuches zur Bearbeitung gelangen.

4.3 Die Kapitel des Weißbuchs

Das Weißbuch gliedert sich in 6 Kapitel. Um eine Übersicht zu geben, welche Themen im Weißbuch zur Bearbeitung und Verschriftlichung gelangten, wird im Folgenden ein Überblick gegeben durch Nennung der Kapitel und der Unterkapitel. Dies macht Sinn, da in der weiteren Folge der Diplomarbeit nur einzelne Kapitel und diese einzelnen Kapitel wiederum nicht im gesamten Wortlaut zitiert oder bearbeitet werden. Eine detaillierte Beschreibung aller Inhalte und aller Kapitel würde den notwendigen Rahmen und Umfang einer Diplomarbeit bei weitem sprengen. Relevant für den Kontext der Diplomarbeit sind sie dennoch aus dreierlei Gründen. Erstens als Hintergrundwissen des Autors der vorliegenden Diplomarbeit und somit in hermeneutischer Tradition, als Vorwissen, zweitens ist durch eine grobe Übersicht der Inhalte die Diplomarbeit ein Stück weit plastischer für den Leser und drittens können die Überschriften der Kapitel Aufschlüsse über die Intentionen der InitiatorInnen des »Weißbuchs« liefern.

Überschriften sollen meist plakativ darstellen, welcher Inhalt zu erwarten ist. Knapp formuliert »ob drinnen ist was draufsteht«. Anhand der Überschriften kann geprüft werden, ob dieselben die Aufmerksamkeit der LeserInnen in eine bestimmte Richtung lenken. Um dieser Annahme nachzugehen, können vom erarbeiteten Begriffsbild von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« anhand der Kapitel Zuordnungen getroffen werden. Ob sich diese Vorannahmen bei genauerer Betrachtung der Inhalte des jeweiligen Kapitels als standhaft erweisen, wird in der Diplomarbeit noch festzustellen sein. Auf jeden Fall geben sie einen Überblick über die erarbeiteten Begriffsbilder im Zusammenhang mit dem Inhalt des Weißbuches. Im Übrigen kann anhand der Auflistung der Überschriften und den darunter gestellten Kommentaren des Verfassers der vorliegenden Diplomarbeit, nachvollzogen werden, was bereits bearbeitet wurde und auf welche Inhalte in der weiteren Diplomarbeit das Hauptaugenmerk liegen sollte.

Überschrift: »Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. Gleichberechtigt in Würde zusammenleben«

In der Überschrift des Weißbuches ist zu erkennen, dass das Feld der Interkulturalität bearbeitet wird. Ersichtlich ist außerdem, dass der „Interkulturelle Dialog“ ein gleichberechtigtes und würdiges Zusammenleben einleiten soll. Die Voraussetzungen

für diese Gleichberechtigung sind jedoch eng an BürgerInnenrechte gebunden wie in Folge in Kapitel 5. noch festgestellt wird.

Einleitung, 1.1 Der Europarat und der interkulturelle Dialog, 1.2 Der Prozess des Weißbuchs, 1.3 Wichtige Überlegungen, 1.4 Schlüsselbegriffe

In der Einleitung wird der Europarat als die Instanz ausgewiesen, welche den »Interkulturellen Dialog« aufbaut und initiiert. Der Prozess des Weißbuches wurde in der Diplomarbeit unter Kapitel 4. erläutert und die Schlüsselbegriffe decken sich mit den Begriffsbestimmungen in der Diplomarbeit unter Kapitel 2.

Die kulturelle Vielfalt begrüßen, 2.1. Pluralismus, Toleranz und interkultureller Dialog, 2.2 Menschenwürde, 2.3 Rechtsnormen und Instrumente: fünf Jahrzehnte Arbeit des Europarats, 2.4 Die Gefahren des nicht geführten Dialogs

Kulturelle Vielfalt scheint laut Überschrift ein wesentlicher Bestandteil des »Interkulturellen Dialogs« zu sein. Pluralismus wurde auch für die Begriffsbestimmung von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« als entscheidend ausgewiesen. »Kulturelle Vielfalt« wird jedoch einerseits als Notwendig und andererseits als zu bewältigend dargestellt. Diese Ambivalenz begleitet das Weißbuch und wird besonders in Kapitel 7. der Diplomarbeit hervorgehoben.

Rahmenkonzept, 3.1 Der Begriff des interkulturellen Dialogs, 3.2 Identitätsbildung in einem multikulturellen Umfeld, 3.3 Bisherige Konzepte kultureller Vielfalt, 3.4 Die Voraussetzungen für den interkulturellen Dialog, 3.4.1 Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, 3.4.2 Gleichberechtigung und gegenseitige Achtung, 3.4.3 Gleichstellung der Geschlechter, 3.4.4 Beseitigung der Hindernisse für den interkulturellen Dialog, 3.5 Religiöse Dimension

Die Rahmenkonzepte des Weißbuchs bauen auf die Vorstellung „eine[r] europäische[n] Identität[...] [basierend] auf Achtung unseres gemeinsamen Erbes“ (WEIßBUCH 2009, 3) auf. Dem Begriff Identität wurde bereits in den Begriffsbestimmungen der Diplomarbeit ausführlich Raum gegeben. In der weiteren Diplomarbeit wird noch einmal thematisiert, wie der Identitätsbegriff im Weißbuch gesehen wird – möglicherweise eurozentrisch – und dem in der Diplomarbeit herausgearbeiteten Begriff von Identität gegenübergestellt.

Fünf politische Handlungskonzepte zur Förderung des interkulturellen Dialogs,

4.1 Demokratischer Umgang mit der kulturellen Vielfalt, 4.1.1 Eine politische Kultur, die auf Wertschätzung der Vielfalt setzt, 4.1.2 Menschenrechte und Grundfreiheiten, 4.1.3 Von der Chancengleichheit zur gleichberechtigten Wahrnehmung der Rechte, 4.2 Demokratischer Bürgersinn und Teilhabe, 4.3 Interkulturelle Kompetenzen lernen und lehren, 4.3.1 Schlüsselkompetenzbereiche: Demokratischer Bürgersinn, Sprachen, Geschichte, 4.3.2 Primar- und Sekundarunterricht, 4.3.3 Hochschule und Forschung, 4.3.4 Außerschulisches Lernen, 4.3.5 Die Rolle der Erzieher, 4.3.6 Das familiäre Umfeld, 4.4 Raum für den interkulturellen Dialog, 4.5 Der interkulturelle Dialog in den internationalen Beziehungen

Hier werden in Folge einzelne Themenbereiche herausgegriffen, welche Voraussetzungen die politische Kultur, welche auf »Wertschätzung der Vielfalt« setzt, der Gesellschaft zur Verfügung stellt. In Kapitel 5. der Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen ob diese Vielfalt somit eine genuin europäische ist und ob diese Einstellung über Menschenrechte und Grundfreiheiten somit eng mit Staatsbürgerschaft verbunden ist.

Allgemeine politische Empfehlungen und Richtlinien künftigen Handelns:

Gemeinsame Verantwortung der wichtigsten Akteure, 5.1 Demokratischer Umgang mit der kulturellen Vielfalt, 5.2 Demokratischer Bürgersinn und Teilhabe, 5.3 Interkulturelle Kompetenzen lernen und lehren, 5.4 Räume für den interkulturellen Dialog, 5.5 Der interkulturelle Dialog in den internationalen Beziehungen **6. Der Weg in die Zukunft**

In der Diplomarbeit dienen einzelne Ausschnitte aus den Kapiteln des Weißbuchs zur kritischen Reflektion, an wen sich solche politische Empfehlungen richten und welche Voraussetzungen einzelne Mitglieder der Gesellschaft haben müssen um von »demokratischen Bürgersinn und Teilhabe« nicht ausgeschlossen zu sein.

5 Der »Interkulturelle Dialog« und seine *bildungspolitische* Position

Die AutorInnen des Weißbuchs einigen sich auf eine Abkehr von Multikulturalismus als Grundlage jeglichen interkulturellen Denkens und Handelns. Ihren AdressatInnen stellen sie den »Interkulturellen Dialog« als zukunftssträchtigen Umgang mit kultureller Vielfalt zur Verfügung. Dem Begriff »Multikulturalismus« wird der Begriff des »Interkulturellen Dialogs« gegenübergestellt. Sie geben jedoch zu, dass der „Begriff ‚interkultureller Dialog‘ [...] etwas schwammig geblieben“ (WEIßBUCH 2009, 8) sei. Die Unterlagen, welche zur Befragung ausgegeben wurden und deren Ergebnis ein „Ergebnis der demokratischen Debatte – des eigentlichen Herzstückes des interkulturellen Dialogs“ (a.a.O.) sei „forderte die Teilnehmer dazu auf, eine Begriffsdefinition zu geben, wozu sie jedoch kaum in der Lage waren“ (a.a.O.). Die AutorInnen stießen scheinbar auf ähnliche Schwierigkeiten wie der Verfasser der vorliegenden Diplomarbeit. Und dies möglicherweise, „weil der interkulturelle Dialog keine neue unabänderliche Norm ist, die leicht zu definieren und als solche in jeder konkreten Situation anwendbar wäre“ (a.a.O.)

Wird in der Diplomarbeit also der Frage nachgegangen ob nun im Weißbuch selbst ein Wandel von »Interkulturalität als Multikulturalismus« hin zur »Interkulturalität als soziales Konstrukt« erkennbar ist, muss berücksichtigt werden, dass mit der Diktion von neuen Begriffen wie »kulturelle Vielfalt« und »Interkultureller Dialog« möglicherweise lediglich bereits bekannte »soziale Phänomene« einen »neuen Anstrich« bekommen. Dies führt dann womöglich dazu, dass der „Begriff ‚interkultureller Dialog‘ [...] etwas schwammig geblieben“ (WEIßBUCH 2009, 8) ist. Die AutorInnen des Weißbuchs bestätigen diese These „weil [, auch für sie] der interkulturelle Dialog keine neue unabänderliche Norm ist“ (a.a.O.). Zweitens, ist die politische Verankerung des Weißbuches zu berücksichtigen.

Diese politische Verankerung führt zu einer *bildungspolitischen* Sicht auf den »Interkulturellen Dialog«. „Bildungspolitik [ist wie] Wirtschafts- oder Sozialpolitik [...] Teil der staatlichen Gesamtpolitik“ (SCHAUB/ZENKE 2007, 107). Diese Triade zeigt auch auf, dass der »Interkulturelle Dialog« mitwirken soll „die Europäische Union zum ‚wettbewerbsfähigsten und dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt‘ machen zu wollen“ (RIBOLITS 2009, 11, vgl. EUROPÄISCHER RAT IN

LISSABON 2000) da er wesentlicher Bestandteil der »Lissabon Strategie« ist. „Ziele [der Bildungspolitik] sind Tradierung und Erneuerung des gesellschaftlich- kulturellen Gesamtsystems unter Beachtung der normativen Vorgaben aus den Verfassungstexten“ (SCHAUB/ZENKE 2007, 107). Das „Ziel des interkulturellen Dialogs ist es, die verschiedenen Zugangs und Sichtweisen der Welt besser verständlich zu machen, Zusammenarbeit und Teilhabe (bzw. die Entscheidungsfreiheit) zu stärken, es den Menschen zu gestatten, sich zu entwickeln und zu verändern, und Toleranz und Achtung des anderen zu fördern“ (WEIßBUCH 2009, 17). Soweit überschneiden sich die Intuitionen von Bildungspolitik und »Interkulturellem Dialog«. Eines der Ziele des »Interkulturellen Dialogs« ist es jedoch auch laut InitiatorInnen, dass „eine europäische Identität entstehen soll“ (WEIßBUCH 2009, 3). Ob so die „Folgen des soziokulturellen Wandels sowie der ökonomischen und ökologische Anforderungen und Bedingungen für die weitere Entwicklung der Gesellschaft“ (SCHAUB/ZENKE 2007, 107) im »Interkulturellen Dialog« ebenfalls ausreichend Berücksichtigung finden wird noch Bestandteil der weiteren Diplomarbeit sein. Die *bildungspolitische* Sichtweise zeigt wiederum auf, in welche sozialpädagogisch relevante Richtung hin sich die interkulturellen Bemühungen der AutorInnen bewegen. Die AutorInnen sehen in ihrem Weißbuches immerhin *ihre* „neue Strategie [verschriftlicht]– die Strategie für den interkulturellen Dialog“ (ebd., 9). Sie sind der Meinung, eine „herkömmlichen Herangehensweisen des Umgangs mit der kulturellen Vielfalt werden den Gesellschaften nicht mehr gerecht“ (a.a.O.). Wie oben bereits erwähnt stellen sie fest: „Die Antworten in den Fragebögen der Mitgliedstaaten zeigen vor allem, dass sich der bislang bevorzugte Ansatz, der sich unter den Begriff ‚Multikulturalismus‘ subsumieren lässt, als ungeeignet erwiesen hat“ (a.a.O.). Zusätzlich scheint es ihnen „auch nicht wünschenswert, zu den Zeiten zurückzukehren, als Assimilation noch einen hohen Stellenwert einnahm“ (a.a.O.).

Dies macht das Weißbuch auch bildungspolitisch und somit für die *Sozialpädagogik* interessant. Denn immerhin soll der »Interkulturelle Dialog« richten wozu »Interkulturalität als Multikulturalismus« nicht fähig war und dies gesamteuropäisch. Dies ist eine Aufforderung auch an die Sozialpädagogik und schreibt der vorliegenden Diplomarbeit auch die Bedeutung zu, welche ihre Verschriftlichung erst rechtfertigt.

Ob der »Interkulturelle Dialog« ein Wandel hin zur »Interkulturalität als soziales Konstrukt« sein könnte, wird so zur Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit. Oder

anders gesagt: welche Merkmale weist der »Interkulturelle Dialog« nun auf und welche Merkmale stimmen mit »Interkulturalität als soziales Konstrukt« überein?

Das Bild von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« wie es in den bisherigen Kapiteln erarbeitet wurde, stellt sich dar als Begriffsbild von einer »Interkulturalität mit multikultureller Perspektive«. Es beinhaltet erstens Interkulturalität welche wie Kultur und Identität nicht statisch zu sehen ist, zweitens beinhaltet es ein Bild von Individuum mit *Einer* Identität, welche wiederum in mehrere Facetten aufgefächert ist, und steht drittens im Gegensatz zu einer Denkrichtung, welche zum Beispiel Kultur mit Verortung und somit Ethnien in Verbindung setzt – dem Multikulturalismus. So gesehen entsteht Interkulturalität durch eine pluralisierte Gesellschaftsform und wird als fließender Prozess verstanden. Dieser Prozess unterliegt stetem Wandel und Erneuerung. Im Gegensatz zu Multikulturalismus als eine einseitige und ethnisch verbrämte Sicht auf Interkulturalität. Außerdem gilt die Aufmerksamkeit der, in Kapitel 3. unter sozialpädagogischer Relevanz herausgearbeiteten Sichtweise, dass im sozialen Feld und Phänomen der Interkulturalität Erziehung stattfindet und somit das Ziel dieser Erziehung für die AutorInnen des Weißbuches sozialer Zusammenhalt sein könnte. Dies kennzeichnet auch den für die Diplomarbeit wichtigsten Schnittpunkt mit der Interkulturellen Sozialpädagogik.

Um einen weiteren Vergleich von »Interkulturellem Dialog« und »Interkulturalität als soziales Konstrukt« voranzutreiben, soll in Folge darauf geachtet werden, welche gesellschaftsbedingte Ausgangslage der »Interkulturelle Dialog« bei seinen AdressatInnen vorfindet. Dabei ist der Begriff der »sozialen Kohäsion« von Bedeutung wie folgende Ausführung darlegt.

5.1 Der »Interkulturelle Dialog« und soziale Kohäsion

Fast man nun die Ergebnisse der bisherigen Betrachtungen zusammen, so kann man durchaus davon ausgehen, dass der herausgearbeitete Begriff von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« und der bisherigen Erkenntnisse was nun ein »Interkultureller Dialog« sei, von interkultureller Vielfalt (mit)getragen wird. „Eine solche Perspektive wird in einer für die aktuelle pädagogische Diskussion hoch einflussreichen Weise auch im Hinblick auf MigrantInnen in der Einwanderungsgesellschaft eingenommen“ (HORMEL/SCHERR 2006, 110) und auch die AutorInnen und InitiatorInnen des »Weißbuchs zum Interkulturellen Dialog« meinen „dass der interkulturelle Ansatz ein zukunftsfähiges Modell zur Bewältigung der kulturellen Vielfalt bietet“ (WEIßBUCH 2009, 3). Wobei jedoch „wiederkehrend davon ausgegangen wird, dass MigrantInnen ‚ethnische Gruppen‘ bzw. einer ‚fremden Kultur‘ angehören“ (SCHERR/HORMEL 2006, 110.). Die InitiatorInnen des Weißbuchs selber gehen davon aus, dass kulturelle Vielfalt in den letzten Jahrzehnten scheinbar problematisch wurde für die europäische Gesellschaft. So meinen sie: „Kulturelle Vielfalt in Europa ist kein neues Phänomen. Eine Vielzahl von innereuropäischen Wanderungsbewegungen, die Änderungen bestehender Grenzen, die Auswirkungen des Kolonialismus und multinationaler Reiche geben Zeugnis davon“ (WEIßBUCH 2009, 12). Sie unterscheiden scheinbar „eine europäische Identität[...] [basierend] auf Achtung unseres gemeinsamen Erbes“ (WEIßBUCH 2009, 3) welche ihre Legitimität aus einem Jahrhunderte dauernden Prozess generiert und stellen diesem Prozess die letzten Jahrzehnte Migrationsgeschichte gegenüber. So wird titulierte: „Im Laufe der letzten Jahrhunderte gründeten sich unsere Gesellschaften auf den Prinzipien des politischen Pluralismus und der Toleranz, so dass wir mit der Vielfalt leben konnten, ohne den Zusammenhalt der Gesellschaft aufs Spiel zu setzen“ (ebd., 12). Geht es nach den InitiatorInnen des Weißbuchs entstehen Konflikte, welche ein »Weißbuch zum Interkulturellen Dialog« scheinbar erst nötig machen, seit einigen Jahrzehnten.

So hat seit „einigen Jahrzehnten [...] die kulturelle Vielfalt stark zugenommen. Europa hat Zuwanderer und Asylbewerber aus aller Welt auf der Suche nach einem besseren Leben angezogen. Die Globalisierung hat Raum und Zeit in einem nie da gewesenen Maß verdichtet“ (a.a.O.). Der „Zusammenhalt der Gesellschaft“ (a.a.O.) wird für die InitiatorInnen des Weißbuchs, so scheint es zumindest, von „kulturelle[r] Vielfalt“ (a.a.O.) bedroht. Der »Interkulturelle Dialog« soll so gesehen als Werkzeug dienen, um

Konflikten entsprechend entgegenzutreten. Dass, „die einzelnen Kulturkreise immer durchlässiger gemacht“ (a.a.O.) wurden wird als Ausgangslage für Konflikte und in Folge von Problemen angenommen. Folgt man dieser Logik werden in der Folge dann „Probleme von und mit MigrantInnen in der Aufnahmegesellschaft [also der europäischen Union] dann auf kulturelle Unterschiede zwischen der nationalen Kultur [der Kultur der europäischen Union] und der Kultur ethnischer Minderheiten zurückgeführt“ (SCHERR/HORMEL 2006, 110.).

Als Ziel des »Interkulturellen Dialogs« formulieren die InitiatorInnen des Weißbuches, dass „eine europäische Identität entstehen soll [...] [basierend] auf Achtung unseres gemeinsamen Erbes“ (WEIßBUCH 2009, 3). Wer hier »außen vor« bleibt wird klar. Jeder der nicht das Recht und den Zugriff auf *eine europäische Identität* hat. Dieser Sichtweise kann somit ein weiterer Begriff gegenübergestellt werden – der der »sozialen Kohäsion«. Der Begriff der »sozialen Kohäsion« beschreibt die Vorgehensweise von Nationen um sozialen Zusammenhalt zu fördern. Die Förderung vom Wirtschaftswachstum und die gerechte Aufteilung von vorhandenen Ressourcen innerhalb der Nation sollen so sichergestellt werden.

Das Bemühen um »soziale Kohäsion« ist wichtiger Bestandteil der Lissabon Strategie. Jener Strategie, welcher auch das „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog, ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘“ (WEIßBUCH 2009, 1) entspringt. In der Lissabon Strategie werden vom Europäischen Rat die Richtlinien für Anstrengungen festgelegt „ein neues strategisches Ziel festzulegen, in dessen Rahmen Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialer Zusammenhalt als Bestandteil einer wissensbasierten Wirtschaft gestärkt werden sollen“ (EUROPÄISCHER RAT IN LISSABON 2000, o.S.). Zum erklärten Ziel wurde ausgegeben bis zum Jahre 2010 „die Europäische Union zum ‚wettbewerbsfähigsten und dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt‘ machen zu wollen“ (RIBOLITS 2009, 11, vgl. EUROPÄISCHER RAT IN LISSABON 2000). Der Zeitraum um dieses Ziel zu erreichen wurde nachträglich im Jahre 2009, bis zum Jahre 2020 ausgedehnt. Das Ministerkomitee des Europarates verabschiedet in Folge am 07. Juli 2010 »Die neue Strategie und Aktionsplan des Europarates für soziale Kohäsion«. In dieser heißt es: „Der Europarat definiert soziale Kohäsion als die Fähigkeit einer Gesellschaft, das Wohlergehen all ihrer Mitglieder zu sichern [...] Unterschiede und Spaltung zu bewältigen sowie die Mittel zur Erreichung des Wohlergehens aller zu gewährleisten“

(DIE NEUE STRATEGIE UND AKTIONSPLAN DES EUROPARATES FÜR SOZIALE KOHÄSION 2010, 2). Damit wird zweierlei angedeutet. Erstens geht es um die Mitglieder in der Gesellschaft – also innerhalb der europäischen Union. Zweitens geht es im Zusammenhang mit der Lissabon Strategie, wenn von Wohlergehen die Rede ist, immer auch um „Beschäftigung [sowie] Wirtschaftsreform [und] sozialer Zusammenhalt“ (EUROPÄISCHER RAT IN LISSABON 2000, o.S.).

Dies gilt für das Weißbuch sowie für »die neue Strategie und Aktionsplan des Europarates für soziale Kohäsion« zu gleichen Teilen. Wenn also die »Interkulturelle Dialog« und Bildung im Allgemeinen „als Bestandteil einer wissensbasierten Wirtschaft gestärkt werden“ (a.a.O.) soll, dann immer auch unter der Prämisse der Ökonomie. Die Vorstellung einer gemeinsamen europäischen Identität wird in einer sozialen Kohäsion gefördert, umschließt dabei Mehrheit- und Minderheitsgesellschaft der betreffenden Nation, jedoch nicht Individuen, welche neu in diese Gemeinschaft kommen. Im Gegenzug wird im Weißbuch propagiert: „Vielfalt trägt nicht nur zur kulturellen Vitalität bei; sie ist auch imstande, für die Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit zu sorgen“ (WEIßBUCH 2009, 12). »Kulturelle Vielfalt« wird so wirtschaftlich »verwertet«.

»Soziale Kohäsion« in der europäischen Union verschließt sich ihrer Logik nach also nicht gegen kulturelle Vielfalt, solange diese kulturelle Vielfalt eine europäische kulturelle Vielfalt ist. Wenn nicht dann bliebe zumindest der »Verwertbarkeitsaspekt« - wäre eine Form der Interpretation. Dies brächte Nachteile für Personen welche „eine europäische Identität“ (WEIßBUCH 2009, 3) nicht nachweisen können. Zum Beispiel anhand von einem „Dokument, das wir unserem ‚Personalausweis‘ nennen, [dort] finden sich Name, Vorname, Geburtsdatum und Geburtsort, Passfoto, Unterschrift [...] um zweifelsfrei zu beweisen, dass [...] es unter Milliarden von Menschen niemanden gibt, mit dem man sie verwechseln könnte [...] so definiert, ist Identität ein verhältnismäßig klarer Begriff, der keinen Anlass zu Missverständnissen geben sollte“ (MAALOUF 2000, 13). Beschränkt sich jedoch der Zugang auf Rechte im Allgemeinen auf die Identifikation als Bürger oder Bürgerin der Europäischen Union so wird »soziale Kohäsion« zum Ausschließungsmerkmal. Erschwerte Aufnahmebedingungen für europäische Staatsbürgerschaften sind dann die offenbaren Zeichen und Begleiterscheinung von sozialer Kohäsion. Die Anstrengungen um »Gemeinwohl«,

welche »sozialer Kohäsion« wesentlich ist, sind zu würdigen. Dass jedoch (auch) hier bei Inklusion auch von Exklusion die Rede sein muss, soll folgendes Beispiel belegen.

Um also weiter über den »Interkulturellen Dialog« und die darin enthaltenen Komponenten von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« referieren zu können, sollte ein Blick darauf geworfen werden, wer nun auf Bürgerseite in der europäischen Union berechtigt ist, Vorteile aus dem »Interkulturellen Dialog« zu generieren. So sind die „vom Europarat verteidigten allgemeingültigen Rechte [...] eine Vorbedingung für den interkulturellen Dialog. Dialog ist ohne Achtung vor der Würde der anderen, den Menschenrechten, der Rechtsstaatlichkeit und den demokratischen Prinzipien nachgerade unmöglich“ (Weißbuch 2009, 18). Die Errungenschaften und Bemühungen des Europarates ob der Etablierung von Menschenrechten sind zu würdigen. Rechtsstaatlichkeit bringt, im Falle der sozialen Kohäsion, mit der Sicherheit für Staatsbürger jedoch auch soziale Ausschlussgründe, für »nicht Staatsbürger« mit sich. Beispielgebend dafür sind Voraussetzungen für die österreichische Staatsbürgerschaft. Dies näher zu erläutern ist Aufgabe des nächsten Kapitels.

5.2 Bürgerliche Teilhabe am »Interkulturellen Dialog«

Im Titel vom „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. „Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben““ (WEIßBUCH 2009, 1) ist von Gleichberechtigung die Rede. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Gleichberechtigung rechtlich verankert sein müsste. Diese rechtliche Verankerung sieht auch vor, wem in einem Staat, in diesem speziellen Beispiel die Republik Österreich, der Status eines Staatsbürgers oder einer Staatsbürgerin zugesprochen wird, um als »gleichberechtigt« mit allen übrigen StaatsbürgerInnen zu gelten. Am Beispiel von Österreich, als »repräsentativer Ausschnitt« der europäischen Union, soll nun dargestellt werden, an wen im Weißbuch das Versprechen von Gleichberechtigung gerichtet ist.

Das Versprechen von Gleichberechtigung kann in einer Demokratie wie Österreich als obsolet bezeichnet werden. Der »Interkulturelle Dialog« ist auf der Basis von „Menschenrechten, der Rechtsstaatlichkeit und den demokratischen Prinzipien“ (WEIßBUCH 2009, 18) um Gleichberechtigung bemüht. Folgerichtig sind „Menschenrechte [...] ein wichtiges Bezugssystem für die Praxis des interkulturellen Dialogs“ (ebd., 22). Neben den Menschenrechten, welche auch für nicht Staatsbürger gelten, gibt es die Bürgerrechte, welche nur für Staatsbürger gelten. Der Unterschied liegt in der Bezeichnung Bürger. Aus diesem Bürgerrecht entsteht die Vorstellung eines Bürgersinns. So bezeichnet „Demokratischer Bürgersinn [...] im weitesten Sinn das Recht, ja die Pflicht, zusammen mit anderen am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben, sowie an den öffentlichen Angelegenheiten der Gemeinschaft teilzunehmen“ (ebd., 24).

Die Frage die sich nun stellt, ist, ob es eine Erwartungshaltung seitens der Initiatoren des Weißbuches gibt bezüglich der Beteiligung von Drittstaatsangehörigen am „Demokratischen Bürgersinn“ – ohne dem der »Interkulturelle Dialog« schwer durchführbar wäre. Das Weißbuch wurde jedoch aus einer europäischen Sicht heraus geschrieben mit dem Blick nach außen. Wo dieses außen nun sein mag wird nicht explizit festgemacht. Es ist jedoch die Sprache davon, dass der Europarat „offen für die Zusammenarbeit mit den Nachbarregionen Europas und den übrigen Teilen der Welt sei“ (Weißbuch 2009, 30). Offen bleibt vorerst auch hier, ob eingewanderte Drittstaatsangehörige Teil von den oben angeführten übrigen Teilen der Welt sind. Wichtig für die folgende Betrachtung ist vorerst die Tatsache, dass es

Drittstaatsangehörigen in der europäischen Union gibt und deren (Un-) Möglichkeit von bürgerlicher Teilhabe an sozialen Rechten.

5.2.1 Bürgerliche Teilhabe an sozialen Rechten durch Staatsbürgerschaft

Ein wesentliches Merkmal eines Wohlfahrtsstaates wie Österreich ist die seit dem 19. Jahrhundert historisch gewachsene Abkehr von einem »auf Gnade basierenden Wohlfahrtswesens« hin zur bürgerlichen Teilhabe an sozialen Rechten. Die Definition, dass ein Mensch auch eine eigenständige juristische Person sein kann und somit überhaupt erst Bürger, hat ihren eigentlichen Ursprung im Jahre 1215 mit der »Magna Charta« in England in welcher das erste Mal die »Person« als eigenständig definiert wurde. Diese Vorstellung findet ihre Fortführung und vorläufigen europäischen Höhepunkt in den »Natürlichen Rechten«, als Folge der französischen Revolution aufgesetzt, und in der amerikanischen Verfassung im Jahre 1787. Allgemeingültige Menschenrechte in Europa wurden nach dem 2. Weltkrieg ausformuliert und gelten seither als globaler Gradmesser – mit der »Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte« welche am 10. Dezember 1948 Gültigkeit erlangte. Artikel Eins sagt dabei aus: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Wissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen“ (UN 1948, o.S.). Dies ist auch die Grundlage für den »Interkulturellen Dialog«. Die vom Europarat verteidigten allgemeingültigen Rechte sind eine Vorbedingung für den interkulturellen Dialog“ (WEIßBUCH 2009, 18). Die InitiatorInnen des »Interkulturellen Dialogs« propagieren weiter: „Diese Werte, insbesondere die Achtung der freien Meinungsäußerung und der anderen Grundfreiheiten, sind Garanten für einen von Dominanzstreben freien Dialog, der von der Stärke der Argumente lebt und nicht vom Argument der Stärke“ (a.a.O.)

Sozialer Zusammenhalt ist auch im Konzept der sozialen Kohäsion ausschlaggebend. So kann laut den InitiatorInnen des Weißbuches das „europäische Sozialmodell, von dem [...] für den sozialen Zusammenhalt die Rede ist [...] echte Chancengleichheit garantieren“ (ebd., 23). Nun ist jedoch die Definition des Wortes »Chancengleichheit« in diesem Zusammenhang problematisch, denn die Voraussetzungen etwaige Chancen zu ergreifen, gehen Hand in Hand mit Bürgerrechten. Auch die InitiatorInnen des Weißbuchs erkennen dies, denn die „Menschen, deren Rechte am meisten geschützt werden müssten, sind oftmals diejenigen, die am wenigsten in der Lage sind, ihre

Rechte zu verteidigen“ (WEIßBUCH 2009, 23). Ginge es nach den »Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte« so wäre mit: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ (UN 1948, o.S.) eigentlich alles klar im Sinne der »Chancengleichheit«. Der zweite Teil von Artikel Eins der »Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte«: „Sie [alle Menschen] sind mit Vernunft und Wissen begabt und *sollen* einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen“ (a.a.O., Hervorheb. d. Verf.) verweist auf die Notwendigkeit der Bereitschaft des Menschen Menschenrechte anzuerkennen. Dass dies problematisch ist wurde in der Diplomarbeit bereits dargestellt. So ist es „offensichtlich, daß auch die pluralistische Gesellschaft Sollensansprüche enthält: Man denke [gerade im Weißbuch] an Toleranz, an gegenseitige Achtung, an den normativen Charakter von Freiheitsrechten“ (HEITGER 2004, 171). Ein Wesensmerkmal der »sozialen Kohäsion« ist jedoch mitunter die Ausschließung von Drittstaatsangehörigen. Dies lässt die Vermutung zu, dass das „europäische Sozialmodell, von dem [...] für den sozialen Zusammenhalt die Rede ist [...] echte Chancengleichheit garantieren“ (ebd., 23) könnte – aber eben nur für BürgerInnen der Europäischen Union. Zur mögliche Bestätigung dieser These nun folgende Ausführungen zur bürgerlichen Teilhabe an sozialen Rechten durch Staatsbürgerschaft.

„Für eingewanderte Drittstaatsangehörige führen die durchwegs ohne Bezugnahme auf die Staatsangehörigkeit formulierten sozialversicherungsrechtlichen Anspruchsvoraussetzungen zu einer Reihe von Nachteilen“ (DAVY 2001, 612). Dies ist die Konsequenz von sozialer Kohäsion. Selbst der „Europarat definiert soziale Kohäsion als die Fähigkeit einer Gesellschaft, das Wohlergehen all ihrer Mitglieder zu sichern [...] sowie die Mittel zur Erreichung des Wohlergehens aller zu gewährleisten“ (DIE NEUE STRATEGIE UND AKTIONSPLAN DES EUROPARATES FÜR SOZIALE KOHÄSION 2010, 2). Nachteile für Drittstaatsangehörige sind die Folge davon. „Die Nachteile werden sichtbar, wenn es um Fragen des Leistungsexportes geht, um spezifische Leistungen für Familienangehörige, um die Berücksichtigung von Beschäftigungs- oder Versicherungszeiten im Ausland und um den Zugang zu Leistungen der Arbeitslosenversicherung“ (DAVY 2001, 612). Auch die Möglichkeiten von »Sesshaft werden« unterliegen bei Drittstaatsangehörigen Einschränkungen. So sorgt »soziale Kohäsion« für günstigen Wohnraum für die Mitglieder der *eigenen* Gesellschaft. „In der Phase der Beschaffung von Wohnraum (Errichtung, Erwerb) sind [Drittstaatsangehörige] jedenfalls keine unmittelbaren Nutznießer, weil sie insoweit nicht

zum Kreis der Förderungswerber gehören“ (ebd., 623). Erst im Falle einer Einbürgerung „sind sie, soweit mit den Mitteln der öffentlichen Hand Wohnraum zur späteren Vermietung hergestellt wird, vom Kreis der künftigen Mieter auch nicht ausdrücklich ausgeschlossen“ (a.a.O.). Auf Kritikerseite ist immer öfter zu hören, dass Drittstaatsangehörige bis zum Zeitpunkt der Einbürgerung sogenannte »Nettozahler« seien, also mehr in das Gemeinschaftssystem einbringen als an Transferleistungen, des Staates an seine BürgerInnen, zu erhalten. Ähnlich verhält es sich auch bei den »politischen Rechten« von Drittstaatsangehörigen wie das folgende Kapitel erklären soll.

5.2.2 Bürgerliche Teilhabe an politischen Rechten durch Staatsbürgerschaft

Die Problematik welche sich der nicht gegebenen Teilhabe an sozialen Bürgerrechten für Drittstaatsangehörige auftut, setzt sich bei den politischen Rechten fort. So setzt „Staatlichkeit [...] die Definition jener voraus, die dem Staat zugehören – die folglich auch die geltenden politischen Rechte wahrnehmen können – beziehungsweise die von diesen ausgeschlossen sind“ (WICKER 1998, 11). Staatlichkeit steht hier für den Bezug von Staat und Gesellschaft. Drittstaatsangehörige sind somit Personen welche sich im Staat aufhalten, also Mitglied der Gesellschaft sind, jedoch kein unmittelbares Mitspracherecht bei politischen Entscheidungen besitzen. Im Gegenzug sind Drittstaatsangehörige als Mitglieder der Gesellschaft jedoch den politischen Entscheidungen – welche sie selber nicht mitbestimmen konnten - unterworfen.

Im Kontext der Diplomarbeit ergibt sich nun folgende Ambivalenz. Einerseits gibt es ein „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ “ (WEIßBUCH 2009, 1) und andererseits „Die neue Strategie und Aktionsplan des Europarates für soziale Kohäsion“. (DIE NEUE STRATEGIE UND AKTIONSPLAN DES EUROPARATES FÜR SOZIALE KOHÄSION 2010, 2). Beides sind laut den InitiatorInnen wegweisende Konzepte für die Zukunft Europas. Im Weißbuch wird vom Europarat dem „interkulturellen Dialog [zugeschrieben] ohne Achtung vor der Würde der anderen, den Menschenrechten, der Rechtsstaatlichkeit und den demokratischen Prinzipien nachgerade unmöglich“ (WEIßBUCH 2009, 18) seine Ziele erreichen zu können. Gleichzeitig propagiert der Europarat, dass „Soziale Kohäsion [...] ein politischer Begriff [sei], der wesentlich für die Erreichung der drei zentralen Werte des Europarates ist: für Menschenrechte, Demokratie und

Rechtsstaatlichkeit“ (DIE NEUE STRATEGIE UND AKTIONSPLAN DES EUROPARATES FÜR SOZIALE KOHÄSION 2010, 2).

Folgt man nun der im Kapitel 5 der Diplomarbeit dargelegten Logik von sozialer Kohäsion, so steht am Ende folgendes Ergebnis: „Rechtsstaatlichkeit induziert [...] die Inklusion und Exklusion, welche in der Staatsbürgerschaft materialisiert wird, und die von dieser Seite her die Identitätsbildung in Form der nationalen Einbindung nahelegt“ (WICKER 1998, 11). Dies heißt, dass Mitglieder der europäischen Gesellschaft, ohne der rechtlichen Grundlage für bürgerliche Teilhabe, ein Mitspracherecht im »Interkulturellen Dialog« lediglich auf Widerruf haben. Denkt man diese Ausführung konsequent zu Ende, gilt dieser Widerruf so lange aufrecht bis durch die „Form der nationalen Einbindung“ (a.a.O.) „eine europäische Identität entstehen soll [...] [basierend] auf Achtung unseres gemeinsamen Erbes“ (WEIßBUCH 2009, 3). Die Form der nationalen Einbindung findet sich dann in der Verleihung der Staatsbürgerschaft eines Staates der europäischen Union. „Die Frage wird, pädagogisch ungewollt, soziologisch gewollt, politisch auf die Frage der Wirtschaft hingedreht: Welche Bereicherung stellen ausländische Mitbürger für den Arbeitsmarkt dar?“ (STIPSITS 2003, 132). Für die »Soziale Kohäsion« zeigen sich ausländische Mitbürger ohne den rechtlichen Status von StaatsbürgerInnen der europäischen Union, ironischer weise, doch wirkungsmächtig. Mit der Frage: „Sind auch von diesen Mitbürgern Sozialabgaben zu bekommen, um der gesamten Bevölkerung eine Mindestversorgung im Alter zukommen lassen zu können?“ (a.a.O.)

5.2.3 Gemeinwohl als Ziel des »Interkulturellen Dialogs«

Die vorliegende Diplomarbeit befindet sich auf folgender Höhe der Argumentation. Die InitiatorInnen des Weißbuches wollen zu einem »gleichberechtigten und würdigen Zusammenleben« anhalten. Diesem »Sollensanspruch von gleichberechtigten und würdigen Zusammenleben« ist seiner pädagogischen Programmatik nach auch ein »Auftrag an die Sozialpädagogik« implizit. Dieser Auftrag gelangt in einer pluralen und modernen Gesellschaft zur Disposition, in welcher sich das Individuum vor vielfältige Aufgaben gestellt sieht, welche es zu bewältigen gilt. Kritiker sprechen hierbei sogar von „Riskante[n] Freiheiten“ (BECK//BECK-GERNSHEIM 1994, o.S.) und verweisen mit der „Individualisierung in modernen Gesellschaften“ (ebd.) auf die Ursprünge dieser Risiken.

Damit sind wir auch schon mitten im »Einsatzgebiet der Sozialpädagogik« angelangt. In vormodernen Zeiten war es Aufgabe der (Sozial-) Pädagogik Individuen (vorzüglich Kinder und Jugendliche) zu erziehen. In einer nunmehr als plural und modern geltender Zeit hat sich erstens der Tätigkeitsbereich auf alle Altersgruppen erweitert und zweitens kann in »Zusammenhang von Erziehung auch von Begleitung« gesprochen werden. Jedenfalls hat sich der »Wirkungsbereich der Sozialpädagogik« auf die gesamte Gesellschaft ausgedehnt. Die Individuen der (europäischen) Gesellschaft sind so gesehen der Wirkungsbereich der Sozialpädagogik und die AdressatInnen des »Interkulturellen Dialogs«. Niemand würde dagegen Einwände haben, wenn hier nun festgestellt wird, dass ein Gesellschaftskonzept, wie das der europäischen Union, erst Sinn macht wenn das Wohlbefinden für die gesamte Gesellschaft so groß wie möglich ist. In diesem Zusammenhang wird für die Diplomarbeit ein neuer Begriff vakant – das »Gemeinwohl«. Dass die Sozialpädagogik in diesem »Gesellschaftskonzept Gemeinwohl« eine wesentliche Rolle spielt, konnte in der bisherigen Diplomarbeit erkennbar gemacht werden. Denn wenn die InitiatorInnen des „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ “ (WEIßBUCH 2009, 1) zum »Interkulturellen Dialog« anhalten wollen, zu einem »gleichberechtigten und würdigen Zusammenleben« eben, ist diesem »Sollensanspruch« seiner pädagogischen Programmatik nach auch ein »Auftrag an die Sozialpädagogik« implizit. So gesehen liegt die „Orientierungsleistung der Sozialpädagogik [...] im Formulieren, Aufgreifen und Reflektieren von Visionen, Utopien, wie [etwa] dem Gemeinwohl“ (STIPSITS 2005, 194).

Gemeinwohl könnte also jene „größere Vision“ (ebd., 195) sein welche auch die InitiatorInnen des Weißbuches als Ziel haben wenn sie von einem »gleichberechtigten« und würdigen« Zusammenleben referieren. Das sich dieses Gemeinwohl vorerst auf die BürgerInnen der europäischen Union beschränkt als „Form der nationalen Einbindung“(WICKER 1998, 11) damit „eine europäische Identität entstehen soll [...] [basierend] auf Achtung unseres gemeinsamen Erbes“ (WEIßBUCH 2009, 3) wird durch die obige Erklärung des Begriffes der »sozialen Kohäsion« sichtbar. „Bemühungen um das Gemeinwohl kennzeichnen [so] das Streben nach einer wirksamen sozialen Kohäsion in einer entwickelten demokratischen Gesellschaft“ (STIPSITS 2005, 188).

Im Kontext der Diplomarbeit ist somit von Bedeutung, dass sich das Individuum in einer modernen Gesellschaft, welche um »Gemeinwohl« bemüht ist, wiederfindet und der »Interkulturelle Dialog« – wie auch die *Sozialpädagogik* – bei diesem Zurechtfinden Hilfestellung leistet. Der für die Diplomarbeit festgelegte Bildungsbegriff „Bildung zur Selbstbestimmung“ (HEITGER 2004, 20) begleitet diese Überlegungen. Es wird festgehalten dass, von „Erziehung unter dem Prinzip personaler Selbstbestimmung [erst] die Rede sein [kann], wenn das Befolgen eines gesollten Anspruchs im Akt der Freiheit erfolgt“ (ebd., 28). Diese Argumentation führt zu einem Schnittpunkt von »Interkulturellen Dialog« und »Interkulturalität als soziales Konstrukt«. So ist Erziehung aus dem Blickwinkel der InitiatorInnen des Weißbuchs demzufolge die Bemühung, bei dessen AdressatInnen »Ambiguitätstoleranz« im Setting von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« einzuleiten. Im nächsten Kapitel wird diese Behauptung unterstrichen mit der Argumentation, dass der »Interkulturelle Dialog« sein »Ziel Gleichberechtigung und Würde« erst erreicht wenn »Interkulturalität als soziales Konstrukt« gesehen wird. Mit dem Begriff »Gemeinwohl ist das Substantiv zu den Adverbien gleichberechtigt und würdig« gefunden.

Gesellschaftliche und individuelle Bedingungen, also die »Lebenswelt« in der die Individuen leben, formen die Voraussetzungen für die Verwirklichung der „Utopie [...] Gemeinwohl“ (STIPSITS 2005, 194). Im Zuge der sozialpädagogischen Relevanz wurde „Lebensweltorientierung als Ausgangspunkt Sozialer Arbeit [und damit auch von Sozialpädagogik] ausgemacht“ (THIERSCH/GRUNWALD 2002, 129). Für die *Sozialpädagogik* bedeutet dies, den Fokus „auf die Notwendigkeit einer konsequenten Orientierung an den Adressat/innen mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und Handlungsmustern in den gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen“ (a.a.O.) zu legen. Für den weiteren Verlauf der Diplomarbeit gilt es daran anzuschließen mit dem Fokus auf den Widerstreit von gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen, welche scheinbar um das »Gemeinwohl« willen, eine Symbiose eingehen sollen. Sozialpädagogik hat dann, will sie, wie oben bereits erwähnt, jene „größere Vision [...] Gemeinwohl“ (STIPSITS 2005., 195) auch als ihr Ziel sehen, wohl zur Aufgabe, Individuen auf dem Weg zum »Gemeinwohl« zu begleiten. So versteht sich diese kurative Tätigkeit erweitert auf die gesamte Gesellschaft, mit Fokus auf das Gemeinwohl, und nicht ausschließlich auf „Randgruppen“ (ebd., 194) reduziert.

6 Programmatische Ausgangslage des »Interkulturellen Dialogs«

Als Grundlage, damit das Weißbuch seiner Bestimmung, ein gleichberechtigtes und würdiges Zusammenleben einzuleiten, gerecht wird, wurde »Interkulturalität als soziales Konstrukt« ausgemacht. Gemeint ist damit Interkulturalität, welche in und durch eine pluralisierte Gesellschaftsform entsteht und als fließender Prozess verstanden wird, welcher stetem Wandel und Erneuerung unterliegt. Multikulturalismus hingegen ist im Kontext der vorliegenden Diplomarbeit eine einseitige und ethnisch verbrämte Sicht auf Interkulturalität, jedoch auch gleichzeitig ein Stück weit Teil dieser sozialen Konstruktion. Will man diese Grundlage als programmatische Ausgangslage für den »Interkulturellen Dialog« bezeichnen, wird es allerdings kompliziert. Denn eine Vorstellung bei den AdressatInnen des Weißbuches von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« kann eher als Ziel für den »Interkulturellen Dialog« bezeichnet werden denn als Ausgangslage. Aus folgendem Grund: im bisherigen Verlauf wurde die Behauptung aufgestellt, dass, damit die AdressatInnen »Interkulturalität als soziales Konstrukt« wahrnehmen können, ein Bildungsmoment einsetzen müsste. Dieser Bildungsmoment würde dann aus der »Erziehungsmaßnahme Interkultureller Dialog« heraus, einen Dialog in der Gesellschaft einleiten. Dieser Dialog sollte sich dann nicht auf »Interkulturalität kultureller Differenzen« berufen, sondern auf »Interkulturalität als in der Gesellschaft sozial konstruiert«. Was die programmatische Ausgangslage tatsächlich ist, könnte mit einer Bestandsaufnahme der europäischen Gesellschaft beantwortet werden. Diese Aufgabe wird die vorliegende Diplomarbeit sicher nicht leisten können. Die Bemühungen der nächsten Kapitel werden allerdings ein Stück weit in diese Richtung gehen. Herausgearbeitet soll nun werden, ob diese »Vision« des Interkulturellen Dialogs als soziales Konstrukt« aufrechterhalten werden kann, wenn sie mit der, ebenfalls sozial konstruierten, »Lebenswirklichkeit« der europäischen Gesellschaft in Konfrontation gerät. Hier soll nun der Frage nachgegangen werden ob, was *sein soll*, also der hohe Anspruch von *gleichberechtigtem* und *würdevollem* Zusammenleben, aufgrund der in der Gesellschaft vorzufindenden Voraussetzungen auch noch realistisch scheint. »Soziale Kohäsion«, mit allen oben bereits ausführlich geschilderten Auswirkungen auf Mitglieder der Gesellschaft, welche nicht Staatsbürger in der europäischen Union sind, zeigten bereits die Grenzen auf von einem »gleichberechtigten und würdigen Zusammenleben«.

Auf der Höhe der Argumentation vom in der Diplomarbeit gezeichneten Bild von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« als Ziel und nicht als programmatische Ausgangslage für den »Interkulturellen Dialog« wird im weiteren Verlauf der Diplomarbeit das Weißbuch auf darin enthaltene »Sollensansprüche« der InitiatorInnen untersucht und an einer sozialwissenschaftlichen Sicht auf Lebenswirklichkeit gemessen. Diese Vorstellung von Lebenswirklichkeit wird aus soziologischen und pädagogischen Fachbüchern generiert. Entlang der Fragestellung der Diplomarbeit, »Basiert der ‚Interkulturelle Dialog‘ auf der Vorstellung von einer ‚Interkulturalität als soziales Konstrukt‘?« soll diese Auseinandersetzung zu einem abschließenden Ergebnis führen. Anders formuliert: Im bisherigen Verlauf wurde festgehalten, dass der »Interkulturelle Dialog« wie auch »Interkulturelle Pädagogik« scheinbar davon ausgeht, dass kulturelle Differenzen überwunden werden müssten. Der Begriff von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« wie er in der vorliegenden Diplomarbeit verwendet wird, geht auch davon aus, dass es »Differenzen« in der Gesellschaft gäbe. Diese Differenzen haben ihren Ursprung jedoch möglicherweise in den neuzeitlichen Herausforderungen einer pluralen und modernen Gesellschaft. Um dieser These weiter Raum zu geben, macht es Sinn die gesamtgesellschaftliche Bedingungen, den Lebensraum, und somit „Lebensweltorientierung“ (THIERSCH/GRUNWALD 2002, der Individuen mit den „Sollensansprüche[n]“ (HEITGER 2004, 71) aus dem „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘“ (WEIßBUCH 2009, 1) zu konfrontieren.

6.1 Konfrontation Lebenswelt und »Interkultureller Dialog«

Der »Interkulturelle Dialog«, das »Gemeinwohl« und der für den »Interkulturellen Dialog« festgemachte Bildungsbegriff von »Bildung als Selbstbestimmung« haben eine Gemeinsamkeit – alle drei Begriffe sind vorerst als *Formulierung von Utopien* zu verstehen. Sie verweisen auf etwas Zukünftiges, auf etwas, was es scheinbar noch zu erreichen gälte. Diese Sichtweise ist auch als Ergebnis des bisherigen Verlaufes der vorliegenden Diplomarbeit auszulegen. Ist nun »Interkulturalität als soziales Konstrukt« das Ziel und nicht die programmatische Ausgangslage für den »Interkulturellen Dialog«, ergibt dies für die weiteren Überlegungen folgende Ambivalenz. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde die Feststellung getroffen, dass »Interkultureller Dialog« wie auch »Interkulturelle Pädagogik« scheinbar davon ausgehen, dass »kulturelle Differenzen« überwunden werden müssten. Die Diplomarbeit befindet sich somit in ihrer Argumentationslinie in einer finalen Position, in der sich »Interkulturalität als soziales Konstrukt« und »Interkultureller Dialog« gegenüberstehen. Das »soziale Konstrukt von Interkulturalität«, nicht ethnisch sondern durch gesamtgesellschaftliche Bedingungen konstruiert, und der »Interkulturelle Dialog«, konstruiert durch eine Vorstellung von »kulturellen Differenzen« welche es zu überwinden gälte. Damit kommen gesamtgesellschaftliche Bedingungen und „Lebensweltorientierung“ (THIERSCH/GRUNWALD 2002, 129) in das Blickfeld weiterer Überlegungen. Ein Eingehen auf genau jene gesamtgesellschaftlichen Bedingungen soll nun in Folge der Diplomarbeit diese These untermauern.

Die soziale Konstruktion von Interkulturalität ist die konsequente Folge von einem Kulturverständnis, welches auf gesamtgesellschaftliche Bedingungen und somit Pluralität setzt. Derartige Konstruktionen sind die Folge von Sozialisation wie sie Menschen erfahren. Mitunter zeigen sich einschneidende historische Ereignisse für ebenso einschneidende (Neu-) Orientierungsleistungen des Individuums verantwortlich. Ein Beispiel für eine besondere Leistung in der »Lebensweltorientierung« des Individuums stellt die »Wiedervereinigung der Deutschen Demokratischen Republik mit der Bundesrepublik Deutschland« dar. So bricht, ausgehend von der Wiedervereinigung 1989, „für die Menschen in der DDR, die nun im ‚Beitrittsgebiet‘ leben eine neue Zeitrechnung an, die Hoffnungen weckt: die Hoffnung auf persönliche und politische Freiheiten, die Hoffnung auf erweiterte Konsummöglichkeiten, die

Hoffnung auf erträgliche und produktive Arbeitsbedingungen – kurzum: die Hoffnung auf ein besseres Leben“ (SCHULTHEIS/SCHULZ 2005, 165).

Für die Diplomarbeit ist dieses historische Ereignis von besonderer Bedeutung, da es als zu beobachtend gewesenes Phänomen aufzeigt, wie gesamtgesellschaftliche Bedingungen das »Konstrukt Interkulturalität«, formten. Ausgehend von *Arbeitsmigration* wurde die europäische demografische Landschaft neu geformt. Neue »Ordnungen« entstanden.. „Eine Ordnung im Entstehen lebt [jedoch] von dem, was sie draußen lässt“ (WALDENFELS 1987, 169). Damit wird es auch problematisch, denn die „Denkachsen verschieben sich, sobald wir Drinnen und Draußen wirklich beim Wort, das heißt, im räumlichen Sinne nehmen“ (WALDENFELS 1990, 29).

Am Beispiel der »Deutschen Wiedervereinigung« und in Folge der »Vereinigung Europas« durch die fortschreitende Aufnahme neuer Mitgliedsländer in die »Europäische Union« wurde ersichtlich „daß bei zwei Wesen, die *im Raume wie in einem Behälter* vorkommen und *sich* voneinander abgrenzen oder aneinandergrenzen, niemals das eine drinnen, daß andere draußen ist [weil] die homogene Raumordnung einen solchen Binnenraum gar nicht zulässt“ (WALDENFELS 1998, 29ff, Hervorheb. i.O.). Unklar scheint die Rolle des »Europarates« in Verbindung mit dem »Interkulturellen Dialog«. Konkret ist vorerst unklar ob das »Weißbuch zum Interkulturellen Dialog« zu „individuellen wie kollektiven [...] organisierten Strategien [zu zählen sind] die auf Bewahrung oder Wandel oder auf Wandel zwecks Bewahrung abzielen“ (BOURDIEU 1987, 261). Fraglich bleibt, ob der (Sinnes-) Wandel von der »Strategie Multikulturalismus« hin zur »Strategie Interkultureller Dialog« nicht vorwiegend ökonomischen Ursprunges ist. Der Hinweis auf »soziale Kohäsion« unterstreicht dies.

Mit »sozialer Kohäsion« wird „der *Reichtum* verallgemeinert, nicht mehr der Mangel“ (WALDENFELS 1998, 180) - dies wird zumindest versucht für alle Bürger der »Europäischen Union«. Ob hier „die Autorität aufgrund von Kompetenz durch die Autorität aufgrund von sozialem Status abgelöst“ (FROMM 2007, 55) wird, soll nicht weiter geklärt werden. Klar ist jedoch, dass die „individuellen wie kollektiven [...] organisierten Strategien“ (BOURDIEU 1987, 261), und der »Interkulturelle Dialog« s, auch ökonomische Ziele verfolgt. Die „Soziale Kohäsion [...] ein politischer Begriff, der [einerseits]wesentlich für die Erreichung der drei zentralen Werte des Europarates ist: für Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit“ (DIE NEUE

STRATEGIE UND AKTIONSPLAN DES EUROPARATES FÜR SOZIALE KOHÄSION 2010, 2), belegt dies in seiner Ambivalenz zwischen Ökonomie und der Verpflichtung des Europarates zu allgemeinen Menschenrechten. Demagogische Umbrüche sind im Sinne der europäischen Ökonomie also eher als Notwendigkeit anzusehen und werden von der »Europäischen Union« mit »sozialer Kohäsion« auch formuliert. Diese ökonomische Strategie ist auch mit Risiken behaftet. Wenn heute in der pädagogischen Bildungslandschaft von „sozialen Risiken“ (RAUSCHENBACH 1994, 89) gesprochen wird, ist die Bearbeitung dieses Themas für die *Sozialpädagogik*, zumindest im deutschsprachigen Raum, seit der »Wiedervereinigung« *en vogue*. Denn „die Hoffnungen und Erwartungen, die in die neuen gesellschaftlichen Verhältnisse gesetzt wurden, kollidier[t]en rasch mit der Realität des wirtschaftlichen Wandels“ (SCHULTHEIS/SCHULZ 2005, 165).

Thomas RAUSCHENBACH (1994, 89) unterscheidet grundsätzlich zumindest „zwei Sorten von sozialen Risiken“. Es sind dies jene „die als Begleiterscheinung des ‚Umbaus‘ der Industriegesellschaft entstehenden Risiken [zu sehen sind] sowie jene“ (a.a.O.) welche für die Diplomarbeit ausschlaggebend sind da sie das Individuum in der »sozialen Konstruktion von Interkulturalität« unmittelbar beeinflussen. Dies sind die, erst durch den oben genannten »Umbau« vakant gewordene Risiken. Sie entstehen „erst durch die dadurch möglich gewordenen neuen Optionen und Möglichkeiten sozialen Handelns [und werden] jeweils neu und aktuell selbst erzeugt“ (a.a.O.). Hier kann auch von Konstruktionsprozessen gesprochen werden, in welchen die Individuen eingespannt sind um zum »Gemeinwohl« beizutragen, welches nach der oben herausgearbeiteten Definition, Ziel der Bemühungen des »Interkulturellen Dialogs« sein könnte. Pluralität kennzeichnet diese Konstruktionsprozesse in der modernen Gesellschaft, in der die Individuen Vergesellschaftung erfahren nicht nur, sondern bietet auch eine breite Basis für Individualisierungsmöglichkeiten. Diese Vorstellungen decken sich weitgehend mit der in der Diplomarbeit erarbeiteten Definition von »Interkulturalität als soziale Konstruktion«.

Vergesellschaftung in einer modernen Form zeichnet sich durch ein hohes Maß von Individualisierungsmöglichkeiten aus, welche Individuen vorfinden. Dem Wort *finden* liegt jedoch nahe, dass sich die Individuen auch *zurechtfinden* müssen. Ein »zurechtfinden müssen« deutet wiederum etwas Problematisches an. Für die Diplomarbeit soll in diesem Zusammenhang deshalb von »Risiken« die Rede sein.

»Risiken«, welche ihren Ursprung in einer erhöhten Orientierungsleistung finden. Das Gelingen an dieser Orientierung in einer modernen und pluralen Gesellschaft kann nicht für alle Mitglieder aus der Gesellschaft als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Eine Stütze dabei könnte das „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘ “ (WEIßBUCH 2009, 1) darstellen, jedoch gerät es in Verdacht, und dies belegen die bisherigen Ausführungen in der Diplomarbeit, auf eine Vorstellung von Pluralität zu gründen, welche sich aus »ethnischer Andersartigkeit« generiert und nicht entsteht - durch gesamtgesellschaftliche Bedingungen.

6.2 Gesamtgesellschaftliche Bedingungen und »Interkultureller Dialog«

Gesamtgesellschaftliche Bedingungen sind final als Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage verantwortlich für die Konstruktion von Interkulturalität. Dies ist somit auch das finale Ergebnis der Erklärung, was nun »Interkulturalität als soziales Konstrukt« sei. Die InitiatorInnen des »Interkulturellen Dialogs« hingegen extrahieren aus diesen gesamtgesellschaftlichen Bedingungen ein Bild von ethnisch konnotierter Interkulturalität. Aus der Sicht der InitiatorInnen des »Interkulturellen Dialogs« ist Interkulturalität also ein »soziales Konstrukt mit ethnischer Schlagseite«. Dass „sich der bislang bevorzugte Ansatz, der sich unter den Begriff ‚Multikulturalismus‘ subsumieren lässt, als ungeeignet erwiesen hat“ (WEIßBUCH 2009, 9), räumen sie wohl ein. Bekräftigt wird jedoch gleichzeitig, dass „eine europäische Identität entstehen soll [...] [basierend] auf Achtung unseres gemeinsamen Erbes“ (ebd., 3.). Diese Aussage ist einerseits »national« und somit problematisch und andererseits unterstreicht sie nochmals die oben angeführte ethnische Schlagseite des »Interkulturellen Dialogs«.

Der Autor der vorliegenden Diplomarbeit war deshalb bemüht, das »soziale Konstrukt Interkultureller Dialog« von einem »sozialen Konstrukt Interkulturalität«, durch gesamtgesellschaftliche Bedingungen konstruiert, abzugrenzen. Um diese Abgrenzung zu unterstreichen, macht es daher Sinn „Sollensansprüche“ (HEITGER 2004, 71), welche im „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘“ (WEIßBUCH 2009, 1) vakant sind, den »gesamtgesellschaftlichen Bedingungen« gegenüberzustellen. Die „Orientierungsleistung der Sozialpädagogik [...] im Formulieren, Aufgreifen und Reflektieren von Visionen, Utopien, wie [etwa] dem Gemeinwohl“ (STIPSITS 2005, 194) zeigt dabei, überraschenderweise oder nicht, Bezugspunkte mit den Bemühungen der InitiatorInnen des Weißbuchs - pro „Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben“ (WEIßBUCH 2009, 1).

6.2.1 Das Sozialpädagogische Betätigungsfeld »Gesellschaft«

Wird der bisherigen Argumentationslinie Folge geleistet, kann durchaus behauptet werden, dass sich sowohl die Bemühungen des »Interkulturellen Dialogs«, als auch die Sozialpädagogik in ihrem Betätigungsfeld der Interkulturalität, der Orientierung der Individuen um „*Balance* und *Kontinuität*“ (RAUSCHENBACH 1994, 92, Hervorheb.

i.O.) widmen. Für die InitiatorInnen des Weißbuchs und somit aus *bildungspolitischer* Perspektive des »Europarates der europäischen Union« sind „*Balance* und *Kontinuität*“ (a.a.O.) auch wichtig, um die Europäische Union zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt [zu] machen“ (RIBOLITS 2009, 11, vgl. EUROPÄISCHER RAT IN LISSABON 2000, o.S.). Damit dieses ehrgeizige Ziel erreicht werden kann, braucht es die in der Diplomarbeit bereits näher ausgeführte Strategie der »sozialen Kohäsion« und die gemeinsame Vision auf ein, in diesem Fall für alle Bürger der europäischen Union, zukünftiges Gemeinwohl. Wie bereits erwähnt, ist auch für die *Sozialpädagogik* die »Utopie Gemeinwohl« (vgl., STIPSITS 2005, 194) von Bedeutung und »soziale Kohäsion« eine, in diesem Fall europäische Erscheinung mit der sich *Sozialpädagogik* in diesem Zusammenhang zu beschäftigen hat. Jedenfalls sind „*Balance* und *Kontinuität* [...] genau jene Bestandteile, die für die ‚freigesetzten‘ Menschen in modernisierten Lebensformen immer häufiger zu knappen Ressourcen werden“ (RAUSCHENBACH 1994, 92, Hervorheb. i.O.).

Als freigesetzte Individuen können auch die AdressatInnen des »Weißbuchs« gesehen werden. „Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und deshalb bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung“ (BECK 2003, 210). Diese Sichtweise unterstreicht auch die Argumentationslinie der vorliegenden Diplomarbeit und hebt hervor, welchen Ursprüngen die Problemlagen zugrunde liegen, in welchen die *Sozialpädagogik* schlussendlich ihr Betätigungsfeld findet. „Dies alles verweist auf die institutionsabhängige Kontrollstruktur von Individuallagen, Individualisierung wird zur fortgeschrittenen Form markt-, rechts-, bildungs – usw. – abhängiger Vergesellschaftung“ (a.a.O.).

6.2.2 Ambivalenz des »Interkulturellen Dialogs« durch politische Betonung

Das Weißbuch kann somit als Antwort auf eine zunehmend als plural und global gesehene Gesellschaft gewertet werden. Welche Antwort die *Sozialpädagogik* auf die Fragen gibt, welche einer pluralen und globalen Gesellschaft entspringen, wurde in der bisherigen Diplomarbeit bereits gegeben. So macht es aus *bildungspolitischer* und aus *sozialpädagogischer* Sicht heraus durchaus Sinn, die Mitglieder der Gesellschaft zu

einem gleichberechtigten und würdevollen Zusammenleben anzuhalten. Dies geschieht im »Weißbuch« unter der Diktion eines »Dialogs«. Ein Dialog ist ein „Zwiegespräch [oder] Wechselrede“ (SCHAUB/ZENKE 2007, 171) und in der Pädagogik die „Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden im Gespräch“ (a.a.O.).

Der »Interkulturelle Dialog« ist das Konzept der »Europäischen Union« für den friedlichen Umgang mit kultureller Differenz. Diese Ambition ist grundsätzlich zu würdigen, gleichzeitig können dabei folgende zwei Punkte kritisiert werden:

Einerseits wurde von den InitiatorInnen des Weißbuchs an ihre AdressatInnen die Frage gestellt, ob sie in einer Gesellschaft leben wollen „in der die Menschen in getrennten Gemeinschaften leben und in der Mehrheiten und Minderheiten mit unterschiedlichen Rechten und Pflichten ausgestattet bestenfalls koexistieren – lose zusammengehalten nur durch gegenseitige Unkenntnis und Vorurteile“ (WEIßBUCH 2009, 3) und andererseits auch schon die Antwort gegeben mit: „Oder stellen wir uns im Gegenteil eine dynamische, offene Gesellschaft vor, frei von jeglicher Diskriminierung zu jedermanns Nutzen, in der die Integration aller unter vollständiger Achtung ihrer Grundrechte gefördert wird?“ (WEIßBUCH 2009, 9).

Damit wird die Absicht der InitiatorInnen erkennbar, den »Interkulturellen Dialog« so gut es geht »anzupreisen«. Ein „Zwiegespräch [oder] Wechselrede“ (SCHAUB/ZENKE 2007, 171) ist der »Interkulturelle Dialog« so gesehen nicht ganz, aber eine die Pädagogik betreffende „Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden im Gespräch“ (a.a.O.) eher im Sinne von »Frontalunterricht«. In den Mittelpunkt rückt so die Frage selber und vor allem wie sie gestellt wird. „Das Fragen kennt [so] als eines seiner Kunstmittel die Methode des Sagens zum Zwecke der unauffälligen Selbst Einführung“ (BODENHEIMER 2004, 132). Die InitiatorInnen des Weißbuchs machen sich „wie soeben dargestellt und erläutert, dessen Wirkung dienstbar“ (a.a.O.)

Dem zweiten Punkt, welcher zu kritisieren wäre, liegt eine Ambivalenz zugrunde, welche den »Interkulturellen Dialog« scheinbar mit begleitet und schließt an obiges Beispiel von »Frage und Antwort« an. „Das Sagen assoziiert sich mit dem Fragen und mit den Mitteln des Fragens, um , durch die Inanspruchnahme von dessen beschämend – eröffnender Wirkung, seinem Text, wiewohl dieser als Aussage vorgelegt wird, den Charakter einer Frage zu geben.“ (a.a.O.). Diese Kriterien erzielt das Zitat, „[o]der stellen wir uns im Gegenteil eine dynamische, offene Gesellschaft vor, frei von

jeglicher Diskriminierung zu jedermanns Nutzen, in der die Integration aller unter vollständiger Achtung ihrer Grundrechte gefördert wird?“ (WEIßBUCH 2009, 9) in besonderer Weise.

Eine solche Vorgehensweise macht jedoch die Ambivalenz, die dem »Interkulturellen Dialog« wie eben dargelegt eigen ist, ein Stück weit ungreifbar für die AdressatInnen des Weißbuchs. Denn einerseits wird „die Integration aller unter vollständiger Achtung ihrer Grundrechte“ (a.a.O.) in Aussicht gestellt und andererseits propagiert: „Wenn eine europäische Identität entstehen soll, muss diese auf gemeinsamen Grundwerten beruhen, auf der Achtung unseres gemeinsamen Erbes und der kulturellen Vielfalt sowie der Achtung der Würde aller Menschen“ (a.a.O.). Verschleiert wird hier, dass es vorrangig um das »Gemeinwohl« der BürgerInnen der »Europäischen Union« geht. Wie in der Diplomarbeit bereits ausführlich dargelegt, sorgt »Soziale Kohäsion« mit ihren Vor- und Nachteilen mit dafür.

Das Weißbuch lädt also einerseits zum »Interkulturellen Dialog« ein, „er soll als eine offene Einladung zur Umsetzung der Grundprinzipien dieses Dokuments [-Weißbuch]“ (a.a.O.) gelten. Dies könnte sich jedoch als »offene Einladung für eine geschlossene (europäische) Gesellschaft« herausstellen. Was jedoch bleibt, ist eine Einladung „zur flexiblen Anwendung der darin aufgeführten Empfehlungen und zur Teilnahme an der aktuellen Debatte über die künftige Organisation der Gesellschaft“ (WEIßBUCH 2009, 3). Diese Flexibilität setzt so gesehen voraus, dass Mitglieder der europäischen Gesellschaft, ohne der rechtlichen Grundlage für bürgerliche Teilhabe, ein Mitspracherecht im »Interkulturellen Dialog« lediglich auf Widerruf haben. Denkt man diese Ausführung konsequent zu Ende, gilt dieser Widerruf so lange, bis durch die „Form der nationalen Einbindung“ (WICKER 1998, 11) „eine europäische Identität entstehen soll [...] [basierend] auf Achtung unseres gemeinsamen Erbes“ (WEIßBUCH 2009, 3). Die Form der nationalen Einbindung findet sich dann in der Verleihung der Staatsbürgerschaft eines Staates der »Europäischen Union«.

7 Die *bildungspolitische* Vision des »Interkulturellen Dialogs« und die *bildungswissenschaftliche* Diktion der Fragestellung

7.1 Problemaufriss

„Bildungspolitik [ist wie] Wirtschafts- oder Sozialpolitik [...] Teil der staatlichen Gesamtpolitik“ (SCHAUB/ZENKE 2007, 107). In der Diplomarbeit wurde bereits dargelegt, dass der »Interkulturelle Dialog« mitwirken soll „die Europäische Union zum ‚wettbewerbsfähigsten und dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt‘ machen zu wollen“ (RIBOLITS 2009, 11, vgl. EUROPÄISCHER RAT IN LISSABON 2000) da er wesentlicher Bestandteil der »Lissabon Strategie« ist. „Ziele [der Bildungspolitik] sind Tradierung und Erneuerung des gesellschaftlich- kulturellen Gesamtsystems unter Beachtung der normativen Vorgaben aus den Verfassungstexten“ (SCHAUB/ZENKE 2007, 107). Das „Ziel des interkulturellen Dialogs ist es, die verschiedenen Zugangs und Sichtweisen der Welt besser verständlich zu machen, Zusammenarbeit und Teilhabe (bzw. die Entscheidungsfreiheit) zu stärken, es den Menschen zu gestatten, sich zu entwickeln und zu verändern, und Toleranz und Achtung des anderen zu fördern“ (WEIßBUCH 2009, 17).

Soweit überschneiden sich die Intuitionen von Bildungspolitik und »Interkulturellem Dialog«. Eines der Ziele des »Interkulturellen Dialogs« ist es jedoch auch laut InitiatorInnen, dass „eine europäische Identität entstehen soll“ (WEIßBUCH 2009, 3). Ob so die „Folgen des soziokulturellen Wandels sowie der ökonomischen und ökologische Anforderungen und Bedingungen für die weitere Entwicklung der Gesellschaft“ (SCHAUB/ZENKE 2007, 107) im »Interkulturellen Dialog« ebenfalls ausreichend Berücksichtigung finden muss also näher betrachtet werden.

„Der interkulturelle Dialog kann gleichwohl nicht vom Gesetz vorgeschrieben werden“ (WEIßBUCH 2009, 3). Dieser Umstand macht es auch notwendig neben der »*bildungspolitischen* Sicht« auf den »Interkulturellen Dialog« den »*bildungswissenschaftlichen* Blick auf die Sicht der Dinge« zu gewährleisten. Soll der »Interkulturelle Dialog« „als eine offene Einladung zur Umsetzung der Grundprinzipien dieses Dokuments[Weißbuch], zur flexiblen Anwendung der darin aufgeführten Empfehlungen und zur Teilnahme an der aktuellen Debatte über die künftige

Organisation der Gesellschaft verstanden werden“ (WEIßBUCH 2009, 3) ist im Kontext der Diplomarbeit davon auszugehen, dass dies nicht ohne Erziehung vonstattengehen wird können. In der Diplomarbeit wurde dargestellt, dass das Ziel dieser *Erziehungsbemühungen* »Ambiguitätstoleranz« sein könnte. Damit »Ambiguitätstoleranz« im Setting von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« erreicht wird, braucht es eine Hinführung zum Verständnis pro Diversität. Dieses durch Erziehung generierte Verständnis pro Diversität generiert ein Selbstverständnis des Individuums für Ambiguitätstoleranz. Der Punkt zwischen Erziehung und Bildung – der Bildungsmoment – liegt so gesehen genau zwischen Verständnis und Ambiguitätstoleranz.

Auf den *bildungspolitischen* Entwurf »Interkultureller Dialog« wurde in der Diplomarbeit eine *bildungswissenschaftliche* Folie gelegt mit *sozialpädagogischem* Schwerpunkt. Der »Interkulturelle Dialog« ist sozusagen darauf angewiesen, dass seine AdressatInnen ein Selbstverständnis für Ambiguitätstoleranz entwickeln. Laut den InitiatorInnen des Weißbuchs ist mit dem »Interkulturellen Dialog« eine „politische Kultur zu schaffen, die dem kulturellen Pluralismus gegenüber aufgeschlossen ist“ (WEIßBUCH 2009, 22). Damit dies gewährleistet werden kann „braucht [es; so die InitiatorInnen des Weißbuchs weiter,] ein Bildungssystem, das die Fähigkeit zu kritischem Nachdenken und zur Innovation fördert, und sie braucht Räume, in denen Menschen teilnehmen und ihre Meinung äußern können“ (a.a.O.). Leisten sollen dies „Ordnungskräfte, politische Entscheidungsträger, *Pädagogen* und sonstige Berufsgruppen sowie Führungspersönlichkeiten“ (a.a.O., Hervorheb. i.O.).

Bildungspolitik hat jedoch immer auch zum Ziel die eigene Gesellschaft wettbewerbsfähig zu machen und „es gilt heute als selbstverständlich, dass die Wettbewerbsfähigkeit von Volkswirtschaften in hohem Maß mit dem Bildungsstand der Erwerbsbevölkerung korreliert“ (RIBOLITS 2009, 51). „Eine politische Kultur zu schaffen“ (WEIßBUCH 2009, 22) welche „Toleranz und Achtung des anderen“ (ebd., 17) fördert ist ein Ziel des »Interkulturellen Dialogs« und betont wird aber auch: „Eine aktive Beteiligung [daran, und] aller Mitglieder einer Gemeinde trägt zum Wohlstand bei“ (WEIßBUCH 2009, 24). Diese Aussicht auf Wohlstand korreliert mit dem Ziel „die Europäische Union zum ‚wettbewerbsfähigsten und dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt‘ machen zu wollen“ (RIBOLITS 2009, 11, vgl. EUROPÄISCHER RAT IN LISSABON 2000). „Und der wirtschaftliche Erfolg

wird seinerseits wieder als Voraussetzung für positive Entwicklungen hinsichtlich nationalem Lebensstandard, Beschäftigungsniveau, individueller Chancen und sozialer Bedingungen gesehen“ (RIBOLITS 2009, 51). Die *bildungswissenschaftliche* Folie mit *sozialpädagogischen* Fokus, welche auf die *bildungspolitischen* Ambitionen des »Interkulturellen Dialogs« gelegt wird, macht es in der vorliegenden Diplomarbeit möglich das Weißbuch der Forschungsfrage entlang zu durchsuchen. Ergebnisse dieser Untersuchung können sich so als Kritik niederschlagen. Konkret kritisiert wird dabei die Ambition des »Interkulturellen Dialogs«, und somit des Europarates, unter der Zuhilfenahme von »neuen Wortschöpfungen, wie der kulturellen Vielfalt« in der „*Erklärung von Opatija* (2003)“ (WEIßBUCH 2009, 17, Hervorheb. i.O.), bereits bekannte soziale Phänomene mit neuen Namen zu übertünchen.

Wie bereits oben angemerkt „verwarf [die Erklärung von Opatija] dieses Paradigma“ (a.a.O.) des Multikulturalismus. „Mit ihrer Definition der ‚kulturellen Vielfalt‘ bekräftigte sie, dass dieses Prinzip nicht allein für Begriffe wie ‚Mehrheit‘ und ‚Minderheit‘ gelten könne“ (a.a.O.). Wie oben angeführt fällt bei genauer Betrachtung jedoch auf, dass die Definition von »kultureller Vielfalt« mit jener von »Multikulturalismus« korreliert. „[D]ass der interkulturelle Ansatz ein zukunftsfähiges Modell zur Bewältigung der kulturellen Vielfalt bietet“ (WEIßBUCH 2009, 3) sorgt darüber hinaus für Verwirrung, da gleichzeitig propagiert wird: „Kulturelle Vielfalt kann nur gedeihen, wenn man auf allen Ebenen demokratisch mit ihr umgeht“ (WEIßBUCH 2009, 32). Der Verdacht bleibt also weiterhin aufrecht: Kulturelle Vielfalt soll hier scheinbar einerseits bewältigt werden und andererseits gedeihen.

7.2 Fokus auf Würde und Gleichberechtigung als Gemeinsamkeit und Ethnozentriertheit als Unterscheidung vom »Interkulturellen Dialog« und einem »sozialen Konstrukt von Interkulturalität«

Wie oben bereits erläutert kann der »Interkulturelle Dialog« nicht als Gesetz ausgegeben werden sondern als Einladung zum Dialog über Interkulturalität. Diese Intention der InitiatorInnen des Weißbuchs ist also vorerst zu würdigen. Unterstreicht sie doch: „Kausalgesetze, die erklären, warum etwas geschieht, operieren im Rücken des Handelnden“ (WALDENFELS 1998, 89) und bestätigt die demokratische Gesinnung der InitiatorInnen selber. Auf die Fragestellung hin: »Basiert der ‚Interkulturelle Dialog‘ auf der Vorstellung von ‚Interkulturalität als soziales Konstrukt‘«? liefert diesen folgenden Hinweis. Es darf zumindest vermutet werden, dass sich die InitiatorInnen des Weißbuchs mit ihrem Ziel eine „politische Kultur zu schaffen, die dem kulturellen Pluralismus gegenüber aufgeschlossen ist“ (WEIßBUCH 2009, 22) sehr wohl bewusst sind, dass diese politische Kultur in engem Zusammenhang mit Erziehung und Bildung und damit auch *Sozialpädagogik* steht. „Das Bilden ist immer ein Sich – Bilden“ (HEITGER 2004, 21) wurde oben bereits angeführt. Wenn nun das Weißbuch zum »Interkulturellen Dialog« anhalten will, mit der Vorstellung von »gleichberechtigt und würdig als Moralitätsanspruch«, so „bleibt [die Bildung hinzu] an die je meinige Aktivität gebunden“ (a.a.O.). Im besten Fall wäre dann „Bildung als Selbstbestimmung“ (ebd., 20) das Ergebnis dieser Aktivität und findet somit, bezogen auf diese Diplomarbeit, als Bildungsbegriff Verwendung. In Zusammenhang damit „braucht [es] ein Bildungssystem, das die Fähigkeit zu kritischem Nachdenken und zur Innovation fördert“ (WEIßBUCH 2009, 22) so die InitiatorInnen des »Interkulturellen Dialogs«.

Die InitiatorInnen des Weißbuchs zählen „eine Reihe von Hindernissen für den interkulturellen Dialog“ (WEIßBUCH 2009, 19) auf. So sind manche „auf die Schwierigkeit, in mehreren Sprachen zu kommunizieren, zurückzuführen [und] Andere haben mit Macht und Politik zu tun“ (a.a.O.). Hier gilt es einzuhängen in Anschluss auf den in der Diplomarbeit herausgearbeiteten Umstand, dass „Diskriminierung, Armut und Ausbeutung – von denen insbesondere diejenigen betroffen sind, die zu den benachteiligten und ausgegrenzten Gruppen gehören – [...] strukturelle Barrieren [sind], die den Dialog verhindern“ (a.a.O.). Um strukturelle Barrieren zu beseitigen sind

jedoch die Regierungen der europäischen Union und somit auch der Initiator des »Interkulturellen Dialogs« – der Europarat selber – zuständig. Das »soziale Konstrukt von Interkulturalität«, wie in der Diplomarbeit dargestellt, berücksichtigt diese strukturellen Barrieren durch ihr Bild auf Interkulturalität nicht ethnisch sondern durch gesamtgesellschaftliche Bedingungen konstruiert.

Das Bild von Interkulturalität wie es das „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog. ‚Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben‘“ (WEIßBUCH 2009, 1) konstruiert, durch eine Vorstellung von »kulturellen Differenzen« welche es zu überwinden gälte, berücksichtigt gesamtgesellschaftliche Bedingungen zumindest nicht in dem Maße. Dennoch operiert der »Interkulturelle Dialog« mit Botschaften welche sich im Laufe der Diplomarbeit als wesentliche Bestandteile der Sicht auf »Interkulturalität als soziales Konstrukt« herausstellten. Der »Interkulturelle Dialog« möchte jedoch, so scheint es vorerst, in erster Linie zur »Integration« anhalten. Für sich schon ein problematischer Begriff wird er seitens der InitiatorInnen des Weißbuchs wie folgt ausgelegt: „*Integration* (soziale Integration, Inklusion) bezeichnet einen Prozess in zwei Richtungen und die Fähigkeit zum Zusammenleben von Menschen“ (WEIßBUCH 2009, 10, Hervorheb. i.O.). Soweit kann der »Interkulturelle Dialog« auch Hilfe zur Integration leisten da ja nicht festgelegt wird wer sich nun zu integrieren hätte. Die Definition findet jedoch ihre Fortsetzung: „[U]nter vollständiger Achtung der Menschenwürde, des Gemeinwohls, des Pluralismus und der Vielfalt, des Gewaltverzichts und der Solidarität sowie die Fähigkeit zur Teilnahme am sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Leben“ (a.a.O.) soll diese »Integration« geleistet werden und wird damit problematisch. Denn „[d]ie Zuwanderer müssen sich wie jeder andere auch den Gesetzen anpassen und die Grundwerte der europäischen Gesellschaften und deren Kulturerbe achten“ (a.a.O.). Und andererseits wird propagiert: „Integrationsstrategien müssen notwendigerweise alle Bereiche der Gesellschaft erfassen und soziale, politische und kulturelle Aspekte miteinschließen“ (a.a.O.). Genau dies geschieht jedoch im »Interkulturellen Dialog« nicht. Dies unterstreicht das Ergebnis der Diplomarbeit, dass der »Interkulturelle Dialog« eine ethnische und von Differenzen geprägte Sicht auf Interkulturalität ist. Politische und kulturelle Aspekte stehen im Vordergrund. Das »soziale Konstrukt von Interkulturalität« generiert sein Verständnis, der Reihung nach, aus sozialen, politischen und kulturellen Faktoren. Die Botschaften oder »Werte« welche der »Interkulturelle Dialog« und »Interkulturalität als soziales Konstrukt« transportieren gleichen sich streckenweise. Die ethnozentrierte

Sichtweise der InitiatorInnen des Weißbuchs bleibt so teilweise verborgen und wird nicht ausgewiesen – dies ist für den Verfasser der vorliegenden Diplomarbeit der eigentliche Kritikpunkt am »Interkulturellen Dialog«.

8 Ausblick und anschlussfähige Fragestellungen

Ob der »Interkulturelle Dialog« nun auf die Vorstellung von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« basiert, konnte mit dieser Diplomarbeit aus der Sicht des Verfassers, beantwortet werden. Im Laufe der Diplomarbeit näherte sich der Verfasser dem Begriffsbild vom »Interkulturellen Dialog« und parallel dazu dem Begriffsbild von »Interkulturalität als soziales Konstrukt«. Objektivität zu bewahren und Wertungen somit auszuschließen war die Intention. Die Botschaften, welche der »Interkulturelle Dialog« transportieren soll, sind so ausgelegt, dass sie deren AdressatInnen zur Reflektion über Interkulturalität anregen sollen. Dieser Umstand kennzeichnet gleichzeitig auch die Schwierigkeit ein *bildungspolitisches* Schriftstück unter einer *bildungswissenschaftlichen* Folie zu betrachten. Objektive Grundlagen und eine den gängigen wissenschaftlichen Kriterien unterworfenen Bearbeitung des Schriftstückes sind aus *bildungswissenschaftlicher* Sicht vorauszusetzen. Demgegenüber kann von einem *bildungspolitischen* Schriftstück, so scheint es, nicht die gleiche Sorgfalt vorausgesetzt werden.

Bei der Durchführung dieser Forschungsarbeit stellte sich daher auch immer die Frage nach der Relevanz des Weißbuchs für die Sozialpädagogik. Dies nicht für die grundsätzliche Relevanz, welche sich durch das Feld der Interkulturalität nicht in dem Maße stellt, sondern durch die Diktion des Textes an sich. Mitunter kam der Verdacht auf, den InitiatorInnen des Weißbuches ginge es darum aufzuzeigen was sein soll, und nicht was ist, um dies als Grundlage für einen Dialog zu nehmen.

Das Ergebnis der Forschung ist somit, überraschend oder nicht: Ja, der »Interkulturelle Dialog« basiert auf der Vorstellung von »Interkulturalität als soziales Konstrukt«. Jedoch mit der Einschränkung, dass kulturelle Aspekte, neben den Aspekten sozial und politisch, nach der Vorstellung von »Interkulturalität als soziales Konstrukt« nicht einen so hohen Stellenwert haben – im Gegensatz zur Sicht auf Interkulturalität seitens der InitiatorInnen des Weißbuchs.

Anschlussfähig an die Diplomarbeit sind Fragestellungen welche sich mit Erweiterungen des »Interkulturellen Dialogs« seitens der Europäischen Union zeigen. Auch könnten die Überschneidungen vom »Interkulturellen Dialog« mit dem »Aktionsplan für soziale Kohäsion« ermittelt werden – aus einer *sozialpädagogischen* Sichtweise heraus. Die Diktion »für soziale Kohäsion«, zeigt eine wenig kritische

Haltung der »Europäischen Union« dazu auf. In diesem Zusammenhang könnte auch an die Frage angeschlossen werden, ob und wenn ja welche Vorteile soziale Kohäsion für den Sozialbereich birgt. Dass Multikulturalismus immer auch ein Bestandteil von Interkulturalität ist, scheint im Laufe der Diplomarbeit auch geklärt worden zu sein. Die InitiatorInnen des »Interkulturellen Dialogs« lehnen jedoch das Konzept »Multikulturalismus« ab und verwenden es gleichzeitig unter dem Begriff »kulturelle Vielfalt« weiter an.

»Bildung und/oder Politik«?, bleibt also die abschließende Frage. Die *bildungspolitischen* Bemühungen der InitiatorInnen des »Interkulturellen Dialogs« sind zu würdigen. Will der »Interkulturelle Dialog« jedoch nicht nur ein nach Ermessen der AdresatInnen dehnbarer Begriff sein, braucht es auch den Hinweis auf Regeln. Grundsätzlich gibt es bereits Gesetze in Europa, welche die Rechte und Pflichten der TeilnehmerInnen am »Interkulturellen Dialog« regeln. Zu nennen sind die in der Diplomarbeit bereits hervorgehobenen Menschenrechte und Rechte wie sie »rechtlich eingetragenen Volksgruppen« zukommen. Das Beispiel mit der »Urangst«, welche die KärntnerInnen laut dem Autor des Buches »Kärnten verstehen« angeblich kollektiv befällt, steht so etwa im Gegensatz zu jenen Rechten, welche in der Kärntner Gesamtbevölkerung, etwa durch ein akzeptiertes slowenisches Gymnasium in Klagenfurt/Kärnten, bereits gelebt werden. Nationalismen, wie vom Autor des oben genannten Buches, verlieren so ihre Glaubwürdigkeit. Im Zusammenhang mit den *bildungspolitischen* Absichten des »Weißbuchs zum Interkulturellen Dialog« kann der *bildungswissenschaftliche* Fokus darauf gerichtet sein, solche »blinden Flecken« aufzudecken, welche durch die Ethnozentriertheit des Weißbuchs von dessen InitiatorInnen möglicherweise übersehen wurden.

Literaturverzeichnis

- AUERNHEIMER, G. (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- BAKIC, J., DIEBÄCKER, M., HAMMER, E. (2007): „Wiener Erklärung zur Ökonomisierung und Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit.“ Online unter <http://sozialearbeit.at/petition.php> bzw. in der Beilage „Fachliche Standards in der Sozialen Arbeit gestern – heute – morgen. In: AUGUSTIN Nr. 205, 2007 ebenfalls auch online unter: <http://sozialearbeit.at/archiv.php>
- BECK, U., BECK-GERNSHEIM E. (Hrsg) (1994): Riskante Freiheiten, Individualisierung in modernen Gesellschaften. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- BECK, U., (2003): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- BENNER, D., (2001): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- BODENHEIMER, A.R. (2007): Warum? Von der Obszönität des Fragens. RECLAMS UNIVERSAL – BIBLIOTHEK: Stuttgart.
- BOMMES, M., KOCH, U., (2004): Die Organisation von Hilfe – kein politisches Programm zur Gleichstellung. In: Merten, R., Scherr, A., (Hrsg), Inklusion und Exklusion in der sozialen Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH: Wiesbaden.
- BOURDIEU, P. (1987): Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main.
- BOURDIEU, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt, Über Bildung, Schule und Politik, Schriften zu Politik & Kultur. VSA-Verlag: Hamburg.
- BRUMLIK, M. (Hrsg), Amos, K.A., Baier, D. u.a.(2008): Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- DAVY, U.(Hrsg.) (2001): Integration von Einwanderern. Rechtliche Regelungen im europäischen Vergleich. Campus: Frankfurt/New York.
- DIE NEUE STRATEGIE UND AKTIONSPLAN DES EUROPARATES FÜR SOZIALE KOHÄSION. Internet: URL: <http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/8/6/6/CH0126/>

CMS1218445720997/die_neue_strategie_und_aktionsplan_des_europarates_fuer_soziale_kohaesion-_dt._version.pdf Stand 25.01.2012.

DONA U UNIVERSITÄT KREMS. Internet: URL: http://www.donauuni.ac.at/de/studium/interkulturellekompetenzen/index.php?gclid=CNjIss2k_qoCFYG_zAodijiR0w. Stand 25.01.2012.

DÖRPINGHAUS, A., POENITSCH, A., WIGGER, L. (2008): Einführung in die Theorie der Bildung. WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

DURDEL, A. (2002): Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Orientierungs- und handlungsleitendes Potenzial des Bildungsbegriffes. Verlag Dr. Kovač: Hamburg.

ECARIUS, J. (2008): Generation Erziehung und Bildung. Verlag Kohlhammer GmbH: Stuttgart.

EUROPÄISCHER RAT IN LISSABON (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes am 22 und 23. März 2000. Internet URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm. Stand 13.12.2011.

FASCHINGEDER, G., LEUBOLT, B., LICHTBLAU, P., PRAUSMÜLLER, O., SCHIMMERL, J., STRIEDINGER, A. (2005): Österreichische HochschülerInnenschaft, Paulo Freire Zentrum (Hg.), Ökonomisierung der Bildung, Tendenzen, Strategien, Alternativen. Mandelbaum Verlag: Wien.

FROMM, E. (2007): Haben oder Sein. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG: München.

GEMENDE, M., SCHRÖER, W., STING, S. (Hrsg.) (1999): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Juventa Verlag: Weinheim und München.

HEITGER, M. (2004) In: Böhm, W., Ladenthin, V. (Hrsg.): Marian Heitger. Bildung als Selbstbestimmung. Verlag Ferdinand Schöningh GmbH: Paderborn.

HUMBOLDT, W.v., (1997): Bildung und Sprache, Hrsg. Rutt, Th., besorgt von Menze, C. Schöningh: Paderborn.

LISSMANN, K.P. (2003): Vom Nutzen und Nachteil des Denkens für das Leben, Vorlesungen zur Einführung in die Philosophie. Facultas Verlags- und Buchhandels AG WUV-Universitätsverlag: Wien.

- LÖW, M. (2006): Einführung in die Soziologie der Erziehung und Bildung. Verlag Barbara Budrich Opladen & Farmington Hills: Leverkusen.
- MAALOUF, A. (2000): Mörderische Identitäten. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- MENCK, P. (2006): Unterricht Was ist das? Books on Demand GmbH: Norderstedt.
- MOLLENHAUER, K. (2008): Vergessene Zusammenhänge, Über Kultur und Erziehung. Juventa Verlag: München.
- MOLLENHAUER, K. (1987): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft, Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- MOLLENHAUER, K. (1970): Erziehung und Emanzipation Polemische Skizzen, Juventa Verlag München, 4. Auflage.
- NOHL, A., M. (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- NUISSL, E. (1995): Perspektiven, Kulturelle Bildung im Kontext von Weiterbildung. In: Perspektiven Kultureller Bildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Frankfurt am Main.
- RAUSCHENBACH, T. (1994): Inszenierte Solidarität. Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg) (1994): Riskante Freiheiten, Individualisierung in modernen Gesellschaften. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- RIBOLITS, E. (2009): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Erhard Löcker GesmbH: Wien.
- RITTELMEYER, CH (2003): Was kennzeichnet hermeneutische Forschung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrgang, Heft 4 /2003, 532 – 542.
- RITTELMEYER, CH, PARMENTIER, M. (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik, 3. Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
- RUHLOFF, J. BELLMANN, J. u.a. (Hrsg.) (2006): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- SATTMANN, A. (2006): Kärnten verstehen, Geheimnisse, Besonderheiten, Anekdoten. Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg &Co. KG: Graz.

- SCHAARSCHUCH, A. (1996): Dienstleistung und Soziale Arbeit. Theoretische Überlegungen zur Rekonstruktion Sozialer Arbeit als Dienstleistung. In: Widersprüche, 16.Jg., Heft 59, 87 – 97.
- SCHAUB, H., ZENKE, K.G., (2007): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag: München.
- SCHERR, A. (Hrsg.) et.al. (2006): Soziologische Basics, Eine Einführung für Pädagogen und PädagogInnen. VS Verlag für Volkswissenschaften/Gwv Fachverlage GmbH: Wiesbaden.
- SCHULTHEIS, F., SCHULZ, K., (Hrsg) (2005): Gesellschaft mit begrenzter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag. UVK Verlagsgesellschaft mbH: Konstanz.
- STIPSITS, R. (2003): Sozialpädagogik als „Theorie sozialer Bewegungen“ In: Lauermann, K., Knapp, G. (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Verlag Hermagoras/Mohorjewa: Klagenfurt/Celovec - Ljubljana/Laibach - Wien/Dunaj.
- STIPSITS R., (2005): Gemischt Regieren. In: Dzierzbicka, A., Kubac, R., Sattler E., (Hrsg): Bildung riskiert, Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Erhard Löcker GesmbH: Wien.
- THIERSCH, H., GRUNWALD, K. (2002): Lebenswelt und Dienstleistung. In: Thiersch, H., Positionsbestimmungen in der Sozialen Arbeit – Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim / München, 127 – 151; zugleich erschienen in: Olk, T., Otto, H., U. (Hg.) (2003): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlagen, Entwürfe und Modelle. München / Unterschleißheim, 67 – 89.
- THOLE, W., CLOOS, P. (2000): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung – „Zur Transformation des beruflichen Handelns“ zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Otto, H., U., Müller, S., Sünder, H., Olk, T., Böllert, K. (Hg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied / Kriftel, 547 – 567.
- UN (United Nations) (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Internet URL: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html>. Stand 25.01.2012.
- WALDENFELS, B. (1987): Ordnung im Zwielicht. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- WALDENFELS, B. (1998): Der Stachel des Fremden. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

- WEIßBUCH ZUM INTERKULTURELLEN DIALOG (2009): Gleichberechtigt in Würde zusammenleben, Deutsche Übersetzung. Internet URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16159/kkid.pdf>. Stand 25.01.2012.
- WICKER, H., R. (1998): Einführung: Nationalstaatlichkeit, Globalisierung und die Ethnisierung der Politik. Nationalismus, Multikulturalismus und Ethnizität. In: Wicker, H., R., (Hrsg.) (1998): Nationalismus, Multikulturalismus und Ethnizität: Beiträge zur Deutung sozialer und politischer Einbindung und Ausgrenzung. Bern/Wien: Haupt. S.9 – 63.
- WILLIAMS, L.R. (1991): Curriculum Making in Two Voices: Dilemmas of Inclusion in Early Childhood Education, *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 303-311.
- WULF, CH. (2006): Immaterielles kulturelles Erbe. Eine Aufgabe für Erziehung und Bildung. In: Ruhloff, J., Bellmann, J. u.a. (Hrsg.): Perspektiven allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- ZENTRUM POLIS – Politik lernen in der Schule / Broschüre (2008). Projektträger Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte - Forschungsverein: Wien.

Curriculum Vitae

Name: Christian Wegscheider

Geboren am: 13.11.1972

Geburtsort: Villach/Kärnten/Österreich

Staatsbürgerschaft: Österreich

Wohnhaft: Hernals/Wien/Österreich

Kontakt: chris.w@gmx.ch

Schulbildung:

1979 – 1983: 4 Jahre Volksschule in Velden

1983 – 1987: 4 Jahre Hauptschule in Villach

1987 – 1988: Polytechnischer Lehrgang in Villach

2005: Studienberechtigungsprüfung in Bregenz/Vorarlberg

Lehrausbildung:

1988 – 1991: Lehre als Gas- und Wasserleitungsinstallateur in Villach mit Lehrabschluss

Tertiärer Bildungssektor:

2007 – 2012: Studium Pädagogik A 297

Schwerpunkte: Sozialpädagogik sowie Aus- und Weiterbildungsforschung

Bisherige berufliche Tätigkeiten:

1992 – 1999: Tätigkeiten als Installateur in Vorarlberg/Liechtenstein/Schweiz

1999 – 2000: Verkauf von technischen Produkten für die Bauindustrie im Außendienst/Gebietsvertretung Westösterreich

- 2000 – 2001: Werbeagentur/selbstständig in Feldkirch/Vorarlberg
- 2001 – 2006: Personalleiter in einer Personalbereitstellungsfirma mit Tätigkeitsbereich in Österreich/Liechtenstein/Schweiz
- 2007 – 2010: Tätigkeiten in der Gebäudeinstandhaltung mit freiem Dienstvertrag

Bisherige Tätigkeiten Sozialbereich:

- 2006: Vorberufspraktikum Vollzeit 6 Monate in einem Wohn und Beschäftigungsheim für Menschen mit besonderen Bedürfnissen in Buchs/Schweiz
- 2005 – 2006: Ehrenamtlicher Bewährungshelfer in der Institution Neustart/Feldkirch
- 2010/2 – 2011/3: Als Sozialpädagoge in der Betreuung von männlichen Jugendlichen in einer Wohngruppe, 25h/Woche, Institution Jugend mit Ziel/Wien/1030

Persönliche Interessen:

Soziale und humane Zusammenhänge

Kunst/Film/Literatur/Sport

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Ort, Datum

Unterschrift