

Ethnizität und Kultur in multikulturellen Gesellschaften
und im virtuellen Raum¹

1 Einleitung

«Act locally, think globally» so lautet eine seit den späten 70er im Kontext der Ökologiebewegung aufgekommene Losung. Dahinter verbirgt sich die Aufforderung, mit den ökologischen Ressourcen dieser Welt bewußt schonender umzugehen als dies bis dato der Fall ist und alternative Energien zu nutzen, um so langfristig weltweit entstehende Schäden abzubremesen, wie sie beispielsweise durch das anwachsende Ozonloch entstehen. Diese Losung ist angesichts versagender politischer Systeme heute aktueller denn je, und zwar nicht nur in dem genannten Kontext. Sie läßt sich vielmehr auch auf drei lokal, regional und global wirksam werdende Entwicklungen anwenden, die die Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und pädagogische Praxis vor neue Aufgaben stellen, und um die es im folgenden gehen soll: Es ist dies (1.) die weltweit seit dem Zweiten Weltkrieg zunehmende Arbeitsmigration, die Wanderung von Menschen aufgrund von Krieg, Flucht, Vertreibung, ökologischer Katastrophen oder rein privater Motive. Es handelt sich (2.) um den Zusammenschluß europäischer Nationalstaaten in einer supranationalen Organisation, hier der Europäischen Union. Und es geht schließlich (3.) um den Bedeutungsgewinn der neuen Kommunikationstechnologien, z.B. durch das Internet, das World Wide Web und die elektronische Post (e-mail), im Alltag einer beständig wachsenden Anzahl von Menschen. Der Stand der Bearbeitung dieser gesellschaftlich (1. und 2.) und technisch (3.) induzierten Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und pädagogischen Praxis differiert aktuell noch erheblich und ist gekennzeichnet durch eine innerdisziplinäre Aufgabenteilung: Mit den «Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER)»² hat sich seit den späten 70er

-
- ¹ Der in diesem Aufsatz entwickelte Hauptgedankengang ist Teil eines gemeinschaftlich von Sabine Hornberg/ Peter J. Weber verfaßten Beitrages in der Zeitschrift *Tertium Comparationis* 1/2000.
 - ² So der Titel eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 1990-1997 geförderten Forschungsschwerpunktprogramms, das die Entwicklung der «Interkulturellen

Jahren in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere die Interkulturelle Pädagogik befaßt (vgl. z.B. Reich 1994), eine Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft, die sich mit vergleichbaren Schwerpunktsetzungen auch in anderen europäischen Staaten etablierte (so in Großbritannien unter der Bezeichnung «Multicultural/Anti-Racist Education» oder in Frankreich, wo sie als «Education Interculturelle» firmiert, um nur zwei Beispiele zu nennen). Insbesondere Vertreter/innen dieser Teildisziplin (vgl. z.B. Hornberg 1999; Luchtenberg/ Nieke 1994) und der Politischen Bildung (vgl. z.B. Mickel 1993), aber auch Bildungspolitiker/innen (vgl. z.B. Berggreen 1990) und Rechtswissenschaftler/innen (vgl. z.B. Fechner 1994) haben sich mit der europäischen Dimension im Bildungswesen auseinandergesetzt. Vorrangig aus dem medienpädagogischen und informationstechnologischen Umfeld (vgl. z.B. Schulmeister 1997), der Fernlehre (vgl. z.B. Lewin 1998), der pädagogischen Psychologie (vgl. z.B. Schwarzer 1998; Behrens 1999) und der Sozialpsychologie (vgl. z.B. Döring 1999) stammen die Beiträge zum Lehren und Lernen mit den neuen Kommunikationstechnologien

Es würde den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen, sollten auch nur die zentralen in diesem Kontext formulierten Erkenntnisse und Argumentationsgänge angeführt werden – dies ist jedoch auch nicht meine Absicht: Ich werde mich der Thematik vielmehr aus der Perspektive der international und interkulturell vergleichenden Bildung annähern; und zwar vor dem Hintergrund der These, das selbige sowohl im Hinblick auf ihre theoretischen Prämissen und Erkenntnisse als auch bezüglich daran anknüpfender Empfehlungen für eine veränderte pädagogische Praxis zentrale Elemente für eine kritisch-konstruktive Bearbeitung der genannten drei Entwicklungen bereithält. Dazu werden im folgenden zunächst mit Blick auf die Makroebene der gesamtgesellschaftlichen Dynamik einige zentrale Prämissen europäischer Nationalstaaten kritisch hinterfragt. Dies geschieht im Hinblick auf die Frage nach ihrer Tauglichkeit für gegenwärtige und künftige europäische Gesellschaften, da diese seit dem Zweiten Weltkrieg mit der seither voranschreitenden Internationalisierung ihrer Bevölkerung und ihrer politischen Institutionen grundlegende Veränderungen erfahren. Zwei mögliche alternative Zugänge werden sodann der bisherigen Praxis

Pädagogik», sowie die theoretische Diskussion und Erforschung der pädagogischen Praxis in der Bundesrepublik Deutschland maßgeblich befördert hat; vgl. Reich/ Bender-Szymanski 1997).

gegenübergestellt: Ein außereuropäisches, empirisch nachvollziehbares Beispiel sowie ein theoretisch formulierter Ansatz werden herangezogen, um Ansatzpunkte für ein der Multikulturalität der europäischen Bevölkerung gerechtwerdendes politisches und bildungspolitisches Selbstverständnis in Europa zu skizzieren. Im Anschluß daran wird es dann um die Frage gehen, welche Chancen und Grenzen für die Entwicklung «neuer ethnischer Identitäten» (Hall 1994) und eines europäischen, multikulturellen staatsbürgerlichen Selbstverständnisses die neuen Medien bergen.

2 Gesellschaftliche Ausgangslage und Dynamik

Insbesondere seit dem Zweiten Weltkrieg finden innerhalb der europäischen Staaten in größerem Umfang Migrations- und Immigrationsbewegungen statt. Sie sind zurückzuführen auf die Anwerbung von Arbeitskräften in einem Mitgliedstaat der Europäischen Gemeinschaft (z.B. Italien) durch einen anderen Mitgliedstaat (z.B. die Bundesrepublik Deutschland), die Zuwanderung von Menschen aus ehemaligen Kolonien in das Land ihrer ehemaligen Kolonialmacht (z.B. Großbritannien, Frankreich, Niederlande) und auf Krieg, Vertreibung und Flucht vor politischer oder anderweitig motivierter Verfolgung, um nur einige der zahlreichen Migrationsursachen und -motive zu nennen. Viele der seither gekommenen Menschen sehen heute ihren Lebensmittelpunkt in den Zuwandererländern, deren Staatsbürgerschaft sie zum Teil angenommen und deren Landessprache sie erlernt haben. Diese Entwicklung sowie die 18 europäischen Mitgliedstaaten und ihre Regionen legen heute eindrucksvoll Zeugnis ab von der gegebenen ethnischen, kulturellen und sprachlichen Komplexität Europas.

Parallel zu dieser Entwicklung erfahren das Selbstverständnis und die Kompetenzen europäischer Staaten seit dem Zweiten Weltkrieg grundlegende Veränderungen: Mit Gründung der Europäischen Gemeinschaften 1957 und Umwandlung derselben in die Europäische Union (EU) 1993 übertrugen die souveränen Nationalstaaten ehemals ausschließlich in ihren Kompetenzbereich fallende Aufgaben und Rechte zunehmend auf eine supranationale Organisation, in diesem Fall die EU. Im Bildungsbereich wirkt sich diese Entwicklung erst allmählich nachhaltig aus; mit dem Vertrag von Maastricht (1993) und dem dort aufgenommenen Art. 126/127 wurden jedoch die Weichen gestellt, um stärker als dies bisher geschah, eine europäische – statt einer nationalen – Bildungspolitik und -praxis voranzutreiben. Dabei erweist sich als eine besonders schwierige Aufgabe, zwischen den oftmals divergierenden Interessen der in der EU zusammen-

geschlossenen Nationalstaaten, ihren Regionen und Akteuren zu vermitteln, um einen von allen Beteiligten getragenen Konsens zu finden. Deutlich wird dies beispielsweise, wenn es um die Stellung von Mehrheiten- und Minderheitensprachen im Schulcurriculum und im tertiären Bildungsbereich geht, denn damit verknüpft ist die grundsätzliche Frage nach dem Selbstverständnis der EU und der in ihr zusammengeschlossenen Staaten: Versteht sich die EU und verstehen sich ihre Mitgliedstaaten weiterhin als Hüterinnen und Bewahrerinnen eines monokulturellen und monolingualen Nationalstaates – den es in dieser Form in Europa niemals gab – oder gibt es Anzeichen dafür, daß sich insgesamt innerhalb der EU ein multikulturelles und vielsprachiges europäisches Staatsverständnis entwickelt?

2.1 Ethnizität im europäischen Kontext

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

Gegenwärtig kann mit Blick auf die in der EU zusammengeschlossenen Staaten zwischen einem «ethnischen, gemeinsame Herkunft und Kultur als für die Nation konstitutiven Faktoren betonenden Nationalismus, und einem politischen, die Gemeinsamkeit politischer Wertvorstellungen betonenden Nationalismusprinzip» (Heckmann 1991: 63) unterschieden werden. So steht Deutschland beispielsweise für einen ethnischen Nationalismus, denn ein Recht auf die deutsche Staatsbürgerschaft haben ausschließlich die Nachkommen deutscher Staatsangehöriger, hier wird also das ‚jus sanguinis‘, das Abstammungsprinzip, angewandt (Hoffmann 1994)³. Dem gegenüber stehen klassische Einwanderungsländer wie die Vereinigten Staaten von Amerika, Kanada oder Australien, wo das Recht auf die Staatsbürgerschaft denjenigen zusteht, die auf dem Territorium des jeweiligen Staates geboren werden, hier kommt also das ‚jus solis‘ zur Anwen-

³ Zwar erfuhr das ‚jus sanguinis‘ mit dem seit dem 01.01.2000 in Deutschland gültigen ‚Optionsmodell‘ eine erste ‚Aufweichung‘, da seither einige Nachfahren Zugewanderter ein Recht auf die deutsche Staatsangehörigkeit haben. Doch setzt dieses, nur wenigen zufallende Recht das Abstammungsprinzip keineswegs außer Kraft (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000:30).

dung. In beiden Fällen gehen mit dem Besitz der Staatsbürgerschaft politische Rechte einher, die exklusiv Staatsbürger/innen vorbehalten sind, zum Beispiel das allgemeine Wahlrecht. Konkret bedeutet dies, daß große Teile der Bevölkerung in diesen Staaten von einer gleichberechtigten politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Partizipation ausgeschlossen sind, und zwar unabhängig davon, wie lange sie bereits in einem Land leben, ihren Beitrag zum Allgemeinwesen in Form von Steuern u.ä. leisten. Vor diesem Hintergrund haben sich beispielsweise die Niederlande für eine Modifikation ihres Wahlrechts entschieden, da dort Rechte, die sonst ausschließlich eigenen und europäischen Staatsbürger/innen vorbehalten sind, heute auch Angehörigen außereuropäischer Staaten zugestanden werden, denn diese können nach einer Aufenthaltsdauer von mindestens vier Jahren an Kommunalwahlen teilnehmen. Zwar erfüllen damit auch die Niederlande nicht sämtliche Kriterien, um als Modell für einen auf gemeinsamen politischen Wertvorstellungen beruhenden Nationalismus gelten zu können, doch kommen sie diesem schon einen bedeutenden Schritt näher.

Die Frage nach den Chancen zur politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe aller dauerhaft in einem Staatsgebiet Lebenden stellt sich um so dringender vor dem Hintergrund der in der EU angestrebten räumlichen Mobilität ihrer Bürger/innen sowie der bereits erfolgten und künftig stattfindenden Immigration von Menschen aus außereuropäischen Staaten in die EU. Welche Rechte und Pflichten sollen den in Europa lebenden Menschen zukommen? Welche Modelle werden diesbezüglich aktuell diskutiert? Zwei einander gegenüberstehende Ansätze beherrschen über die Disziplinen hinweg aktuell diesen Diskurs (vgl. z.B. Mäder 1999); die Vertreter/innen beider gehen von den in diesem Zusammenhang zentralen Kategorien und den daran anknüpfenden gesellschaftlichen Praxen aus, indem sie die Frage nach dem Verhältnis von Staatsbürgerschaft und Ethnizität in einem Staat thematisieren. Dabei wird auf der einen Seite (z.B. Habermas 1996: 138-184; Radtke 1992) für die Übernahme eines reinen Verfassungspatriotismus, für die Realisierung einer allen askriptiven Kriterien entkleideten Staatsbürgerschaft und daran anschließenden gesellschaftlichen Praxis plädiert, um so die Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder zu schaffen. Konträr dazu sehen Vertreter/innen eines multikulturellen Nationalenverständnisses (z.B. Castles 1991; Steiner-Khamsi 1992) gerade in der Berücksichtigung der in einem Staat existierenden vielfältigen ethnisch-kulturellen Bezüge eine zentrale Voraussetzung für die Gleichstellung seiner Angehörigen. Als beispielhaft für diese Variante wird in der einschlägigen Literatur häufig

auf das Einwanderungsland Kanada verwiesen, welches 1971 die multikulturelle Idee zur Staatsdoktrin erhob. Seither ist der kanadische Staat darum bemüht, über die Rekonstruktion seiner eigenen Geschichte, die Neuinterpretation derselben und die Förderung ethnischer Gruppen, Kanada im Verständnis seiner Bürger/innen als Vielvölkerstaat zu etablieren. Damit, so die Einschätzung von Steiner-Khamsi (1992: 142ff.), befördere der kanadische Staat aktiv eine postmoderne Form von Nationalstaatlichkeit. Denn in der Praxis mündete dies bereits zu Beginn der 80er Jahre in einer staatlichen Politik, die ihren Akzent auf die Schaffung der Nation legte, wobei die Wahrung der vielfältigen ethnisch-kulturellen Bezüge und der Minderheitenrechte zunehmend in den Hintergrund traten. Am Ende des Jahrzehntes schließlich wurde die «Multikulturalismus-Ideologie» mit Patriotismus verknüpft und die dazugehörige multikulturelle nationale Symbolik (Nationalhymne usw.) geschaffen (ebd.: 150). Insofern hat der kanadische Staat zwar auf der Ebene der symbolischen Politik das Konzept einer «multicultural society» (Rex 1990) befördert, de facto aber für die Alltagspraxis und Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe aller ethnischen Gruppen in einem Staat zentrale Bereiche ausgeklammert. Denn die sozio-ökonomische Hierarchie der kanadischen Gesellschaft blieb von dieser Entwicklung insofern unangetastet, als es nach wie vor die «visible minorities» waren, die sich an ihrem unteren Ende wiederfanden (Steiner-Khamsi 1992: 150f.). Für den kanadischen Staat war dies der Anlaß, Ende der 80er Jahre im allgemeinbildenden Bildungsbereich die antirassistische Erziehung einzuführen, die sich mit ihrem Programm an alle am Schulalltag Beteiligten richtet.

Im Hinblick auf die gesellschaftliche Teilhabe, hier verstanden im Sinne einer Chancengleichheit aller Gesellschaftsmitglieder, unterscheidet sich die mit dem kanadischen Modell eines multikulturellen Nationsverständnisses einhergehende Praxis mithin bis dato nicht in der angestrebten Weise von Staaten mit einem ethnisch-homogenen Selbstverständnis. Dennoch macht dieses Beispiel auch auf positive Aspekte bei der Gestaltung der individuellen Alltagspraxis und des öffentlichen Raums aufmerksam; wovon im folgenden drei (es wären auch andere Beispiele denkbar) herausgegriffen werden sollen: 1. Mit dem ideologischen Wechsel von einem ethnisch-homogenen Nationalstaatsverständnis hin zu einem multikulturellen Nationsverständnis geht die Kenntnisnahme der ethnischen und kulturellen Diversität des Staates einher, wobei die Inklusion aller Staatsangehörigen in die eigene Geschichte angestrebt wird – dies erlaubt auch die

Identifikation mit diesem Staat. 2. Im öffentlichen Raum haben die Symbole und Artefakte aller im Staat vertretenen ethnisch-kulturellen Gruppen zumindest de jure ihre Berechtigung, auch wenn die anglophone und die frankophone Kultur de facto dominieren. 3. Die vom kanadischen Staat vertretene multikulturelle Ideologie und seine Inkennntnisnahme der Benachteiligung einiger ethnischer Gruppen in der kanadischen Gesellschaft hat dazu geführt, daß der Staat Maßnahmen zur Kompensation und Bearbeitung dieser gesellschaftlichen Ungleichheit, im Bildungsbereich beispielsweise, fördert.

Angesichts der bereits eingangs skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen in der EU (Migrationsbewegungen, Übertragung ehemals ausschließlich national wahrgenommener Aufgaben auf supranationale Organisationen) werden hier mannigfaltige Parallelen zu der Situation klassischer Einwanderungsländer sichtbar; dabei stellen die unterschiedlichen nationalen Identitäten der Bürger/innen in der EU, da sie sich zunehmend als dysfunktional erweisen, sowohl für Gesellschaften als auch für Individuen (vgl. Wallerstein 1993), einen neuralgischen Punkt dar. Einiges, dies konnte bereits herausgestellt werden, spricht deshalb für die Entwicklung eines europäischen multikulturellen Nationsverständnisses. Es gibt aber auch stichhaltige Bedenken dagegen, die von den Vertreter/innen eines reinen Staatspatriotismus vorgebracht werden. Im folgenden werde ich eines der in diesem Zusammenhang vorgebrachten Argumente knapp aufgreifen, da damit eine zentrale Nahtstelle zwischen den gesellschaftspolitisch formulierten Zielvorstellungen und der Bearbeitung derselben im Rahmen der international und interkulturell vergleichenden Bildung benannt wird.

2.2 Kultur im europäischen Kontext

Unter Bezug auf den in der Soziologie im Hinblick auf gesellschaftliche Randgruppen und ihre Entstehung formulierten Etikettierungsansatz (labelling approach) zeichnen Bukow und Llyora (1988:50ff.) beispielsweise nach, wie die durch die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zugeschriebene Ethnizität zu einer Re-Ethnisierung der Betroffenen führe. Dabei würden bereits existierende kulturelle Stereotype verfestigt und neue geschaffen, wobei Unterschiede zwischen Menschen und Menschengruppen konstruiert würden, die für die Organisation moderner Gesellschaften und das dort vorherrschende Leistungsprinzip keinerlei Bedeutung hätten. Auch hier wird also mit Verweis auf die Chancen und Grenzen zur gesell-

schaftlichen Teilhabe aller ethnischen Gruppen in einer Gesellschaft Kritik an der aktiven Betonung des Faktors «Ethnizität» geübt, und zwar mit Verweis darauf, daß die Berücksichtigung der Ethnizität der Identifikation der tatsächlichen Ursachen der von Benachteiligung betroffenen ethnischen Minoritäten nicht nur im Wege stehe, sondern sie sogar rechtfertige. Dies sei zum Beispiel dann der Fall, wenn mit Verweis auf die ethnische Zugehörigkeit kulturelle Differenzen konstruiert und gesellschaftlicher Ausschluß legitimiert würden. Dieses von den Autoren beschriebene und in der Praxis europäischer Nationalstaaten hinlänglich nachgewiesene Phänomen (vgl. z.B. die Debatte um das «Hidschab tragen» im französischen oder deutschen Bildungswesen; vgl. z.B. Große/Lüger 1997: 175ff.; *Der Spiegel* 1998: 58f.; *Die Zeit* 1998: 3) verweist auf eine Schwierigkeit im Zusammenhang mit dem Rekurs auf die Ethnizität, sowie auf die Nahtstelle zwischen dem staatlicherseits postulierten Selbstverständnis und den Aufgaben und Zielen einer internationalen interkulturellen Pädagogik. Denn letztere nimmt im Rahmen ihrer interkulturellen Betonung in der Regel Bezug auf die Kultur und die kulturelle Identität unter ausdrücklicher Berücksichtigung ethnisch-kultureller Hintergründe. Allerdings geschieht dies dort, in Abwendung von einem statischen Kulturbegriff, wie er pointiert im Kontext der neuen Rechten eine Renaissance erfährt, über die Zugrundelegung eines dynamischen Kulturbegriffs, wie ihn für den deutschen Sprachraum⁴ beispielsweise Auernheimer (1990) entwickelt hat. Diesem Kulturbegriff liegt die Annahme zugrunde, daß Kultur und kulturelle Identität in einem dialektischen Prozeß entwickelt werden, und zwar über die aktive Auseinandersetzung von Individuen und Gruppen mit ihren je spezifischen historisch-materiellen Lebensbedingungen. Sowohl die so entstehenden Kulturen als auch die kulturellen Identitäten zeichnet mithin ihre dauerhafte Wandel- und Veränderbarkeit aus. Diese Kulturen und ihre Vertreter/innen stehen allerdings keinesfalls gleichberechtigt nebeneinander, sondern sie münden in eine Hierarchie der Kulturen ein, wie sie beispielsweise von Gramsci in seinem Konzept von der «kulturellen Hegemonie» dargelegt wurde (Auernheimer 1990: 114-119)⁵, oder von Bourdieu

⁴ Für den englischen Sprachraum vgl. den von Clarke u.a. 1979 am *Centre for Contemporary Cultural Studies* in Birmingham (GB) entwickelten Kulturbegriff, der maßgeblichen Einfluß auf die inhaltliche Ausarbeitung der ‚multicultural‘ und ‚antiracist education‘ hatte.

⁵ Hegemonie bezeichnet einen Zustand, bei dem es einer Klasse oder auch einem Bündnis von Gruppen gelingt, ihre Interessen so durchzusetzen, daß andere dies nicht als

(1980) im Rahmen seines Habituskonzepts gefaßt wird. Für die Übernahme des dynamischen Kulturbegriffs in der international-interkulturellen Pädagogik sowie im Hinblick auf die Zielperspektive eines multikulturellen Nationsverständnisses in der EU spricht, daß die ethnischen Bezüge aller Angehörigen dieses Territoriums als Teil des Kulturellen rezipiert und vor allem modifiziert werden können, so daß einer Naturalisierung und Ideologisierung von Differenzen, wie sie einige Kritiker befürchten (Wiegel 1995: 62f.), entgegengewirkt werden kann. Denn wenn die Heterogenität sowohl der Kultur(en) der Autochthonen als auch der Allochthonen, aber auch die Gemeinsamkeiten, z.B. aufgrund der materiellen Lebenspraxis, anerkannt werden, dann schließt dies die Vorstellung einer Hierarchie homogener, statischer Kulturen aus. Die Zugrundelegung eines dynamischen Kulturbegriffes impliziert aber auch, daß Differenzen nicht nur wahrgenommen, sondern auch zugelassen und thematisiert werden. In dieser Hinsicht stellt zum einen die EU, die heute bereits zunehmend Aufgaben übernimmt, die ehemals ausschließlich in den Kompetenzbereich der Nationalstaaten fielen, aufgrund ihrer rechtlichen Verfaßtheit (Stichwort: Subsidiaritätsprinzip) und des relativen staatsideologischen Vakuums, das sie aktuell noch umgibt, eine Chance dar; eine andere bietet sich in Gestalt des World-Wide-Webs, des Internets usw. und den dort bereits existierenden und potentiell möglichen Ansätzen der Kommunikation und des Lernens.

3 Ausblick: Können die neuen Medien die Entwicklung neuer ethnischer Identitäten in Europa befördern?

Einer der renommiertesten Theoretiker der Cultural Studies in Europa ist der britische Soziologe Stuart Hall, der, 1932 auf Jamaika geboren, seit Anfang der 1950er Jahre in Großbritannien lebt und lehrt. Er ist mithin auch als Person ein Repräsentant derjenigen, die sich als Angehörige der «Kulturen der Hybridität» verstehen (Hall 1994: 6). Was ist damit gemeint? Auf den Punkt gebracht bezeichnen Hall und andere (vgl. auch Bauman 1995; Bronfen u.a. 1997; Giroux u.a. 1996) damit ein individuelles und kollektives Selbstverständnis sowie eine daran anknüpfende Alltagspraxis, wie sie auch mit dem o.g. Kulturbegriff kompatibel sind. Ein zentraler Bestandteil dieser hybriden Kulturen sind die ethnisch-kulturellen Her-

Zwang wahrnehmen, sondern aktiv unterstützen; die Herstellung von Hegemonie bedarf also eines gesellschaftlichen Konsensus (ebd.).

künfte, Bindungen und Ausdrucksformen, die in ihrer ganzen vergangenen wie gegenwärtigen Vielfältigkeit und Uneindeutigkeit, ihrer Komplexität und Dynamik als ein zentrales Moment der Identitätsbildung, Alltagspraxis und Repräsentation verstanden werden. Zwei Beispiele sollen das damit Gemeinte knapp illustrieren: Im Großbritannien der 1980er und '90er Jahre entstanden im Rahmen des neu aufkommenden New British Cinema Filme wie «Sammy und Rosie tun es» oder «Mein wunderbarer Waschsalon»; ebenfalls zu dieser Zeit legten die britischen Autoren indischer Herkunft Salman Rushdie und Hanif Kureishi Romane vor, die nicht nur international große Anerkennung fanden, sondern auch Ausdruck eines neuen Selbstverständnisses waren: Denn gemeinsam ist diesen Beiträgen, daß sie in ihren Darstellungen und Werken Elemente ihrer heterogenen, vielfältigen ethnischen und soziokulturellen Herkunft mit ihrer gegenwärtigen Situation verknüpfen, und zwar, indem sie sowohl die einen wie die anderen in einen Kontext einbetten, der die bis dato vorherrschenden konventionellen Grenzen überschreitet. Dabei entstehen neue kulturelle Ausdrucksformen und Identitäten, jenseits ethnisch-kulturell-homogener Vorstellungen, wie sie beispielsweise auch im Rap oder im Ethno-Pop ihren Niederschlag finden: «Ausgehend von diesen Vorstellungen entstehen derzeit einige der aufregendsten kulturellen Arbeiten in England. Junge schwarze Männer und Frauen der dritten Generation wissen, daß sie von der Karibik kommen, daß sie schwarz sind und daß sie britisch sind. Sie möchten von allen drei Identitäten sprechen. Sie sind nicht dazu bereit, auch nur eine von ihnen aufzugeben.» (Hall 1994: 86). Beobachtet werden können solche Prozesse gegenwärtig insbesondere in den Metropolen weltweit, die in dieser Beziehung eine Art Vorreiterrolle einnehmen. Im World Wide Web und Internet nun böte sich die Entwicklung und Vernetzung dieser neuen ethnischen Identitäten in besonderer Weise, und zwar aufgrund der prinzipiellen Zugänglichkeit und Offenheit dieses Mediums. Im Falle der – im globalen Kontext betrachtet – katalanischsprachigen Minderheit, deren Angehörige in Katalonien am stärksten vertreten sind, die darüber hinaus aber auch insbesondere in Frankreich und Italien sowie anderen Teil der Welt zu finden sind, hat sich bereits über nationalstaatliche Grenzen und mit vergleichsweise geringem Aufwand eine starke und lebendige Interessengemeinschaft im virtuellen Raum gebildet (vgl. hierzu auch den Beitrag von P. J. Weber in diesem Band). Die Vorteile des Netzes bei diesem Prozeß liegen auf der Hand: Es erlaubt im Vergleich zu den traditionellen Kommunikationsmitteln eine ungleich schnellere, gar

zeitgleiche Kommunikation (z.B. in den sog. Chat-Rooms) und kann aufgrund seiner, zumindest in den westlichen Industriestaaten, zunehmend kostengünstigen Anschaffung und Nutzung von vielen Menschen eingesetzt werden. Die neuen Medien und mit ihnen verknüpften Möglichkeiten der Informationsgewinnung und des -austausches könnten sich somit, vor dem Hintergrund der hier skizzierten gesellschaftlichen Dynamik in den westlichen Nationalstaaten, zukünftig als ein wesentlicher Baustein bei Entwicklung eines staatsbürgerlichen Selbstverständnisses erweisen, das der europäischen ethnisch-kulturellen Vielfalt gerecht wird.

4 Literatur

- Auernheimer, Georg (1990): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Barret-Boyd, Oliver/ Nootens, John/ Pugh, Anthony (1996): «Multilingualism and the mass media». In: Goebel, Hans et al. (Hgg.): *Kontrastlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Contact linguistics. Linguistique de contact. Manuel international des recherches contemporaines*, Berlin; New York: de Gruyter, Bd. 1, 426-431.
- Behrens, Ulrike (1999): *Teleteaching is easy? Pädagogisch-psychologische Qualitätskriterien der Qualitätskontrolle für Teleteaching-Projekte*, Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Berggreen, Ingeborg (1990): «Europa '92 – Konsequenzen der Europäischen Gemeinschaft in Europa.» In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1990) Jg. 36 Nr. 6, 827-847.
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart Klett.
- Bukow, Wolf-Dietrich/ Llaryora, Roberto (1988): *Mitbürger aus der Fremde. Zur Soziologie ethnischer Minoritäten*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Castles, Stephen (1991): «Weltweite Arbeitsmigration, Neorassismus und der Niedergang des Nationalstaates.» In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* Hamburg: Junius-Verlag, 129-158.
- Döring, Nicola (1999): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*, Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

- Fechner, Frank (1994): «Einwirkungen des Europarechts auf die nationale Bildungsordnung.» In: Lassahn, Rudolf/ Ofenbach, Birgit (Hgg.): *Bildung in Europa*, Frankfurt am Main: Lang, 17-42.
- Große, Ernst Ulrich/ Lüger, Heinz-Helmut (*1997): *Frankreich verstehen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Habermas, Jürgen (1996): *Die Einbeziehung des Anderen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hg. und übers. Von Ulrich Mehlum, *Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg: Argument-Verlag.
- Heckmann, Friedrich (1991): «Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaats gegenüber ethnischen Minderheiten?» In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der alten Welt?* Hamburg: Junius-Verlag, 51-78.
- Hoffmann, Lutz (1994): *Das deutsche Volk und seine Feinde. Die völkische Droge – Aktualität und Entstehungsgeschichte*, Köln: PapyRossa-Verlag.
- Hornberg, Sabine (1999): *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis*, Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Lewin, Karl (1998): «Bestandsaufnahme über mediengestützte Lehre an Hochschulen.» In: Hauff, Mechthild (Hg.): *media@uni-multi.media? Entwicklung – Gestaltung – Evaluation neuer Medien*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 63-80.
- Luchtenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang (1994): *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension*, Münster; New York: Waxmann.
- Mäder, Werner (1999): «Politische Einheit, soziale Homogenität und Solidarität im Verfassungsstaat», *ZFSH/SGB 11/1999*, 675-736.
- Nieke, Wolfgang (1995): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Opladen: Leske und Budrich.
- Radtke, Frank-Olaf (1992): «Multikulturalismus. Ein postmoderner Nachfahre des Nationalismus?», *Vorgänge* (1992) Jg. 31 H.3, 23-30.
- Reich, Hans H.: «Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz», *Zeitschrift für Pädagogik* (1994), 9-27.
- Rex, John. (1990): *The Political Sociology of a Multicultural Society*, Unveröffentl. Ms., Warwick.

- Schulmeister, Rolf (1997): *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme, 2.*, aktualisierte Auflage, München; Wien: Oldenbourg.
- Steiner-Khamsi, Gita (1992): *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*, Opladen: Leske und Budrich.
- Schwarzer, Ralf (Hg.) (1998): *MultiMedia und TeleLearning: lernen mit Cyberspace*, Frankfurt; New York: Campus-Verlag.
- Wallerstein, Immanuel (1991): «The National and the Universal. Can there be such a thing as World Culture?» In: King, Anthony Douglas (Hg.): *Culture, globalization and the world-System. Contemporary conditions for the representation of identity*. Basingstone: Macmillan, 91-106.
- Wiegel, Gerd (1995): *Nationalismus und Rassismus. Zum Zusammenhang zweier Ausschlusspraktiken*. Köln: PapyRossa-Verlag.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin und Bonn 2000.
- Der Spiegel: «Das Kreuz mit dem Kopftuch», 20. Juli 1998.
- Die Zeit: «Der Kopf zählt, nicht das Tuch» (Theo Sommer), 16. Juli 1996.