

Julia LOSSAU, Heidelberg

Zu Besuch in Ereğli. Kulturelle Grenzen im Schulbuch „grenzenlos“¹

Summary

In the light of globalisation and migration intercultural pedagogy has become a key concept in teaching and education. Accordingly, many German schoolbooks tend to represent *Ausländer* (foreigners), and particularly their children, not as a problem for but as a benefit to society. Intending to overcome cultural boundaries by demonstrating openness towards other cultures, the aims of these books are certainly benevolent. They can, however, be criticised for reinforcing the very concept of cultural difference they try to put into question. Against this background this paper aims at mapping the ‘blind spot’ of intercultural pedagogy. Using a German geography schoolbook as case study, the cultural paradox that informs much of the contemporary teaching material will be demonstrated. Moreover, alternative ways of dealing with cultural boundaries – both in the classroom and beyond – will be sketched out.

1 Einleitung

„Ich war sehr stolz darauf, mein Land meinen Mitschülern zu zeigen, und es hat auch sehr viel Spaß gemacht, dies mit meiner Klasse zu tun. Ich musste zwischen den Schülern viel dolmetschen. Ich als Türkin war sehr stolz darauf, meinen Mitschülern das Land zeigen zu dürfen. ... Die Fahrt in die Türkei mit meiner Klasse werde ich nie vergessen (Züleya, türkische Mitschülerin)“ (MÜHLBERGER u.a. 2000).

Dieses Zitat steht in „grenzenlos“, einem Schulbuch für den Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 7 in baden-württembergischen Hauptschulen. Genauer findet es sich auf einer von zwei Doppelseiten, die Schülerinnen und Schüler mit der Thematik des interkulturellen Zusammenlebens vertraut machen sollen (vgl. Abb. 1). Den Kontext des Zitats bildet ein Bericht über einen Schüleraustausch zwischen einer deutschen Hauptschule (Mössingen) und einem türkischen Gymnasium (Ereğli), über den auf einer der beiden Doppelseiten berichtet wird. Neben

¹ Den Schüleraustausch zwischen Mössingen und Ereğli hat es tatsächlich gegeben. Im April 1994, noch unter dem politischen Eindruck der Brandanschläge von Mölln und Solingen, fuhren Sibylle, Züleya und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler nach Ereğli. Angeleitet und begleitet wurden sie auf dieser Reise von ihrem Erdkundelehrer, Herrn Theophil Schultz (Mössingen), dem ich für die Erlaubnis danken möchte, die Schulbuchseite aus „grenzenlos“ abzudrucken.

„Züleya“, der „türkischen Mitschülerin“, kommt auf diesen Seiten auch „Sibylle“ zu Wort, die als „Klassensprecherin“ darüber berichtet, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Austauschs bei den türkischen Gastfamilien gewohnt haben.

„Sibylles“ Bericht fällt ähnlich positiv aus wie „Züleyas“ – wenngleich er aus der gegensätzlichen Perspektive formuliert ist. Anders als „Züleya“ kommt „Sibylle“ nicht aus der Türkei und hat eine andere Einstellung als das türkische Mädchen, das stolz darauf ist, den deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern sein Land zu zeigen. „Sibylle“ findet vieles, was sie in dem fremden Land erlebt hat, bemerkenswert: Dass man mit Straßenschuhen keinen Schritt in die schön eingerichtete Wohnung machen durfte – „was sehr verständlich ist“ –, dass das Essen super schmeckte – „es war viel zu viel und sehr scharf, aber echt o.k.“ –, dass die Gasteltern immer freundlich waren und versuchten, dem Besuch aus Deutschland rundum Freude zu machen – „was sie auch schafften“. Entsprechend beifällig fällt ihre abschließende Beurteilung aus: „Man merkt eben, wie gastfreundlich die Türkei ist“.

In den positiven Aussagen der beiden Mädchen kommt die grundsätzliche Einstellung zum Thema Interkulturalität zum Ausdruck, die „grenzenlos“ seiner Zielgruppe vermitteln möchte. Ganz im Sinne seines Titels plädiert das Schulbuch dafür, anderen Kulturen wohlwollend gegenüber zu stehen und kulturelle Grenzen zu überwinden. Damit folgt es dem Paradigma der Interkulturellen Pädagogik, die sich, als Nachfolgerin der sog. Ausländerpädagogik der 1970er Jahre, auch als eine Form der Antirassismusbearbeitung versteht: „Sie [die Interkulturelle Pädagogik] verfolgt die Ziele, die Kinder zu Toleranz und Weltoffenheit zu erziehen und reiht sich in eine veränderte Wahrnehmung der Einwanderungsgesellschaft seit Ende der [19]80er Jahre ein, in der ‚Multikulti‘ ... zum politisch Korrekten avanciert ist. Kein Schul- oder Kindergartenfest mehr ohne Frühlingsröllchen und Folklore, die Herkunftskulturen der Einwanderer werden seither bewusst wahrgenommen und aufgewertet, eine bunte Welt des Kulturenmix ist aus der Grauzone des Gastarbeiterdiskurses an die Oberfläche gespült worden“ (KABIS 2002, 3).

Zwar stellen sich die Intentionen der Interkulturellen Pädagogik durchaus wohlwollend dar. Es kann jedoch argumentiert werden, dass sie von einem folgenreichen Widerspruch gekennzeichnet sind: Einerseits soll Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen vermittelt, soll das kulturell Fremde als Bereicherung betrachtet werden. Die darin implizierte Vorstellung von einem harmonischen, gemeinschaftlichen Zusammenleben wird andererseits dadurch unterminiert, dass die Interkulturelle Pädagogik die Vorstellung kultureller Unterschiede, wenn auch als Positivum, schon in sich trägt und daher letztlich ausschließend bzw. ‚befremdend‘ wirken muss.

Abb. 1 (rechts): Die Doppelseite „Der Mittelmeerraum. Schüler fördern das Zusammenleben“ aus dem Schulbuch „grenzenlos“ (MÜHLBERGER u.a. 2000). Der relativ hohe Anteil visuellen Materials und ein Textkasten mit Arbeitsvorschlägen (unten rechts) weisen darauf hin, dass dem Buch ein offenes, handlungsorientiertes didaktisches Konzept zugrunde liegt. Die Texte in den Kästen auf der rechten Seite sind beide aus Kinderperspektive geschrieben, wovon man sich „wohl höhere Nachvollziehbarkeit und emotionale Anteilnahme“ (KUNZ 2000, 239) verspricht.

Der Mittelmeerraum

Schüler fördern das Zusammenleben



84.1 Zu Besuch in Ereğli



84.2 Lage von Ereğli

Nach langen Vorbereitungen war es im April 1994 endlich soweit: 19 Hauptschüler, 2 Lehrkräfte und einige Eltern aus Mössingen besuchten für 11 Tage eine Schule in Ereğli (Türkei). Im Mai 1995 kam es zum Gegenbesuch der türkischen Schüler.

Doch bis es soweit war, galt es viele Hindernisse zu überwinden. Die türkischen Schüler mussten wieder eine Großstadt nach ein Turdizentrum, sondern eine Gegend, „wo die Türkei noch türkisch ist“.

Vorher fand für die Schüler und Lehrer ein „kleiner Sprachkurs“ statt. Ein türkischer Lehrer hatte sich angeboten, ihnen wichtige Wörter und Redewendungen beizubringen. Alle opferten Zeit, um gemeinsam türkische Vokabeln zu pauken.

Wie wir bei den türkischen Gastfamilien

übernachten haben jeder von uns wohnte allein in einer Gastfamilie, bis auf eine Ausnahme. Viele von uns waren bei zwei Gastfamilien eingeladen. Es war ein rechtliches Gedränge um uns. Ein paar von uns hatten ein Zimmer für sich allein, andere teilten, was über- zum Teil auch zwei oder drei waren. Abends im Bett konnte man sich unterhalten, was zum näheren Kennenlernen beitrug.

Wenn man zur Wohnungstür rein kam, musste man die Schuhe ausziehen. Mit Straßenschuhen durfte man keinen Schritt in die Wohnung machen, was sehr verständlich ist. Die Wöh- rum waren sehr schön eingerichtet. Das Essen Wir bekamen oft Suppe, es war viel zu viel und schmeckte oft süß, es war viel zu viel und Die Stricklos waren echt cool.

Die Gasteltern waren immer freundlich und versuchten, sich mit einem zu verständigen was sehr wichtig war. Man sprach Englisch und trüben. Ich fand unsere Gastgeber sehr lustig. Abends schauten wir alle zusammen mal fern und machten Fotos an. Sie wollten ein Bild von jedem Fremde machen – was sie auch halfen. Man merkt eben, wie gastfreundlich die Türkei ist.

(Sbylle, Klassensprecherin)



85.1

Als türkische Schülerin mit deutschen Klassenkameraden in der Türkei ich vor sehr schön. In mein Land meinen Mitschülern zu zeigen. Ich habe es hat auch sehr viel Spaß gemacht, die türkischen Klassen viel dolmetschen. Ich als Türkin war sehr stolz darauf, meinen Mitschülern das Land zeigen zu dürfen. Eigentlich hatte ich keine Sorgen, aber, wie freundlich wohl die Schüler. Ich habe gegenüber meinen deutschen Freunden immer noch die Fahrt in die Türkei mit meiner Klasse werde ich niemals vergessen.

(Züleya, türkische Mitschülerin)



85.2

1. Ermittelt im Alter, die Entfernung (Luftlinie) Mössingen-Ereğli.
2. Nennt Ziele der Reise.
3. Beschreibt Gründe, warum die Reise für alle Beteiligten unergesentlich ist.

Der vorliegende Beitrag möchte diesen Widerspruch am konkreten Beispiel von „grenzenlos“ nachvollziehen. Zu diesem Zweck werden die beiden bereits angesprochenen Doppelseiten einer kulturalismuskritischen Analyse unterzogen.² Das Ziel dieser Analyse besteht freilich nicht darin, die wohlmeinende Intention der Seiten in Abrede zu stellen. Es geht vielmehr darum, ihren ‚blinden Fleck‘ aufzuzeigen und damit die Diskrepanz zwischen gut gemeinter, integrativer Absicht und letztlich gegenteiliger, nämlich ausschließender Wirkung herauszuarbeiten. Da sich der Beitrag nicht auf die Kritik gängiger Repräsentationen beschränken möchte, soll in einem weiteren Schritt skizziert werden, wie eine alternative Thematisierung von kulturellen Grenzen im Schulunterricht – und darüber hinaus – aussehen könnte.

2 Zur „Besonderung“ des kulturell Fremden

Im Gegensatz zu anderen Schulbüchern findet sich in „grenzenlos“ kein eigenes Kapitel für Interkulturalität bzw. die Auseinandersetzung mit dem kulturell Fremden. Die beiden für die Analyse relevanten Doppelseiten 82/83 sowie 84/85 finden sich vielmehr unter der Überschrift „Mittelmeerraum“ (andere Überschriften des regional gegliederten Buches sind etwa „Unser Nachbar Frankreich“, „Nordeuropa“ oder „Britische Inseln“). Auf der Doppelseite 82/83 stellen „Mitschüler ... ihre Heimat vor“. Der einleitende Text beginnt mit den Worten: „Wenn ihr etwas über die Mittelmeerländer erfahren wollt – warum fragt ihr nicht eure Mitschüler? Es gibt kaum eine Hauptschulklasse, in der nicht Schüler aus diesen Ländern stammen“ (MÜHLBERGER u.a. 2000, 82). Darüber hinaus findet sich ein „Partnerinterview“ mit „Samira“, deren Familie „aus Bosnien kommt“, sowie je ein Selbstportrait von „Natascha“, die von ihrer „Heimat in Serbien“ berichtet, und von „Vito“, dessen Familie aus „Sizilien kommt“.

Auf den Seiten 84 und 85 finden sich neben den Berichten von „Züleya“ und „Sybille“ weitere Materialien, die alle in mehr oder weniger direktem Bezug zum Schüleraustausch zwischen Mössingen und Ereğli stehen (vgl. Abb. 1). So liefert der dokumentarisch gehaltene Text auf Seite 84 die nötige Hintergrundinformation und führt damit in das Thema der Doppelseite ein. Das große Foto auf Seite 84 wiederum trägt den Titel „Zu Besuch in Ereğli“, der es in direkten Bezug zum Inhalt der Textelemente stellt. Es gibt allerdings keinen eindeutigen Hinweis darauf, dass das Bild tatsächlich während des beschriebenen Austauschs aufgenommen wurde. Dies gilt auch für die Fotos auf Seite 85: Während das obere Bild ein kleines Mädchen zeigt, das einen Mann und eine Frau mit Kopftuch umarmt, sind auf dem

² Die Analyse orientiert sich an Veröffentlichungen, die in den letzten Jahren zum Thema „Fremdheit im Schulbuch“ erschienen sind, insbesondere aber an den Ergebnissen einer entsprechenden Studie am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Frankfurt am Main (HÖHNE et al. 1999; KUNZ 2000; HÖHNE 2003). Zwar werden dort überwiegend Schulbuchseiten thematisiert, in denen sog. Ausländerkinder als potentielle Problemgruppe repräsentiert werden. Aber auch der Bereicherungstypus, der die beiden Doppelseiten in „grenzenlos“ charakterisiert, unterstellt Fremdheit. So können der ‚Ausländer als Problem‘ und der ‚Ausländer als Bereicherung‘ als die beiden Seiten einer ‚interkulturellen Medaille‘ betrachtet werden.

unteren, rechten Bild zwei lachende Mädchen zu sehen, von denen eines ein Kopftuch trägt und eines nicht. Die Karte auf Seite 84 schließlich klärt die Schülerinnen und Schüler über die „Lage von Ereğli“ auf.

Die beiden Doppelseiten sollen Wohlwollen und Offenheit gegenüber anderen Kulturen vermitteln. Durch eine kulturalismuskritische Brille betrachtet können sie dennoch (bzw. gerade deshalb) kritisiert werden. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass die Art und Weise, in der die Kinder repräsentiert, portraitiert und angesprochen werden, von einem gewissen Ungleichverhältnis zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gekennzeichnet ist. Diese Asymmetrie lässt sich u.a. anhand der Frage nachzeichnen, welche Subjektpositionierungen in den Texten vorgenommen werden: Für wen sind die Texte geschrieben; wer äußert sich wie und an welcher Stelle; an wen richten sich die Arbeitsvorschläge? Zwar mögen etwa die Selbstportraits von „Natascha“ und „Vito“ oder auch „Züleya“ Bericht zunächst nahe legen, die ausländischen Schülerinnen und Schüler seien die eigentlichen Subjekte. Auf einen zweiten Blick wird jedoch deutlich, dass sich das Buch in erster Linie an seine deutschen Leserinnen und Leser richtet. So heißt es im einleitenden Satz auf Seite 82: „Wenn ihr etwas über die Mittelmeerländer erfahren wollt – warum fragt ihr nicht einfach eure Mitschüler“? „Ihr“, das sind die deutschen; „eure Mitschüler“, das sind die ausländischen, fremden Schülerinnen und Schüler. Auch anderswo im Text werden Kinder aus dem Mittelmeerraum als „Mitschüler“ bezeichnet; deutsche Kinder dagegen – ebenso wie die Gesamtheit von deutschen und nicht-deutschen Schülerinnen und Schülern – mehrheitlich als „Schüler“. Die These von einer Asymmetrie zwischen ‚uns‘ und ‚den anderen‘ wird auch durch den Umstand gestützt, dass es ein Mädchen mit einem in Deutschland verbreiteten Vornamen, „Sibylle“, ist, die als „Klassensprecherin“ darüber berichten darf, „wie *wir* bei den türkischen Gastfamilien gewohnt haben“ (Hervorhebung JL).

So verbirgt sich hinter dem vermeintlichen Subjektstatus von „Natascha“, „Vito“ und „Züleya“ letztlich eine Objektivierung, durch die die Kinder aus dem Mittelmeerraum zu Lernobjekten werden. Sie werden als eine Bereicherung repräsentiert, an denen die deutschen Schülerinnen und Schüler ihre Wissbegierde stillen und Werte wie Akzeptanz und Toleranz üben sollen. Diese letztlich ausgrenzende „Besonderung“ (KUNZ 2000) geht so weit, dass die nicht-deutschen Kinder zu Repräsentanten ‚ihrer‘ Kultur gemacht werden: „Wenn ihr etwas über die Mittelmeerländer erfahren wollt – warum fragt ihr nicht einfach eure Mitschüler?“ So einfach ist das aber nicht: Ein Kind aus dem Mittelmeerraum zu sein bedeutet nicht automatisch, Auskunft über die Mittelmeerländer geben zu können. Nur wer die mit der Objektivierung verknüpften Fremdheitsvorstellungen bereits gelernt bzw. verinnerlicht hat, horcht hier nicht auf – und macht die Kinder zu Expertinnen und Experten für etwas, worüber sie möglicher Weise nichts wissen (vgl. KABIS 2002; KUNZ 2000).

Vor diesem Hintergrund erstaunt es auch nicht, dass das Schulbuch einen Schüleraustausch mit einer türkischen (und nicht: mit einer spanischen, griechischen oder italienischen) Schule dokumentiert. Das Problem dieser Auswahl liegt nicht darin, dass das Beispiel schlecht gewählt wäre: Die Türkei liegt am Mittelmeer, und mit Sicherheit sind viele der nicht-deutschen Kinder in baden-württembergischen Hauptschulen türkischer Herkunft. Das Problem liegt vielmehr darin, dass das

Beispiel gewissermaßen ‚zu gut‘ gewählt ist: Nicht nur, aber auch in der Schulbuchliteratur ist die Türkei zum Inbegriff des Fremden avanciert (vgl. GEIGER 1997; HÖHNE et al. 1999; KUNZ 2000). Doch die Türkei ist nicht von sich aus fremd. Ihre Repräsentation als fremd setzt vielmehr ein bestimmtes Vorwissen voraus, das mittels verschiedener Vereindeutigungsstrategien immer wieder verfestigt werden muss (vgl. HÖHNE 2003). Zu diesen Strategien gehört beispielsweise der Verweis auf das Kopftuch, wie er sich auch auf den Fotos der Doppelseite 84/85 findet. Hier wie anderswo fungiert das Kopftuch als „geschlechtsspezifisch, semantisch überdeterminiertes Zeichen, das an gegenwärtige Diskurse um ‚Islam‘ und ‚Verschleierung‘ bzw. ein historisch weitreichendes orientalistisches Wissen ... anknüpfen kann“ (HÖHNE 2003, 407–408; vgl. auch AKASHE-BÖHME 1993; zum Begriff des Orientalismus vgl. SAID 1979).

Nicht nur die Religionszugehörigkeit dient als (vermeintlich) eindeutiger Beleg für Fremdheit. Auch der Verweis auf ‚historisch-epochale‘ Andersartigkeit (im Sinne von vormoderner Rückständigkeit) ist eine gängige Strategie der „Besonderung“. Die beiden Seiten in „grenzenlos“ bilden hier keine Ausnahme. So heißt es im einleitenden Text auf Seite 84, dass der Leiter des Austausches weder eine Großstadt noch ein Touristenzentrum, sondern eine Gegend suchte, „wo die Türkei noch türkisch ist“, und „Sibylle, die Klassensprecherin“ bemerkt in ihrem Bericht über den Aufenthalt bei ihren Gasteltern: „Die Stehklos waren echt cool“. Solche Verweise laufen nicht nur darauf hinaus, die Türkei als historisch überkommen und technologisch rückständig darzustellen. Sie führen auch dazu, dass das Eigene im Umkehrschluss als modern und fortschrittlich erscheint: Bei uns gibt es schließlich keine Stehklos (mehr).³

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die beiden Doppelseiten nicht dabei helfen, Fremdheit differenziert betrachten oder gar hinterfragen zu lernen. Wie viele andere Schulbücher strukturiert auch „grenzenlos“ den Umgang mit dem Fremden entlang stereotypen Darstellungsformen vor. Mit der wohlmeinenden Intention, Kinder aus dem Mittelmeerraum als Bereicherung für ihre deutschen Klassenkameradinnen und -kameraden darzustellen, wird die ‚Befremdung‘ ausländischer Kinder nicht überwunden, sondern gefestigt und eingeübt. Darin zeigt sich der innere Widerspruch der Interkulturellen Pädagogik, kulturelle Unterschiede harmonisieren zu wollen – und sie doch immer wieder zu reproduzieren. Tatsächlich ist die Möglichkeit eines Konflikts zwischen den Kulturen auch in einer Pädagogik, die auf Verständigung zwischen den Kulturen zielt, immer schon angelegt und muss sogar als der Verständigung vorgängig betrachtet werden: Gäbe es keinen potentiellen Konflikt, müsste schließlich nicht nach Ausgleich und Verständigung gesucht werden.

3 Perspektivenwechsel

Das Denken in kulturellen Differenzen und damit die Vorstellung, es gebe eine ‚automatische Kluft‘ zwischen uns und den Angehörigen anderer Kulturen, beschränken sich nicht auf den Schulunterricht. Das Wissen um kulturelle Differenz

³ Die Frage, wie dazu kommen konnte, dass der Name der türkischen Stadt im Schulbuch durchgängig falsch geschrieben ist – Eregli statt Ereğli –, muss an dieser Stelle offen bleiben. Technische Gründe dürften aber ausscheiden.

‚wandert‘ von gesellschaftlicher Institution zu gesellschaftlicher Institution, und seine Wirkungsmacht lässt sich ‚vom Klassenzimmer bis zum Kanzleramt‘ nachzeichnen (LOSSAU 2004, 355). Gegenüber dieser Allgegenwart kann jedoch eingewendet werden, dass die gängigen Bilder des Fremden ihre Gültigkeit nicht aus einer vorgängigen Wirklichkeit beziehen können (auch wenn dies als Letztbegründung immer wieder postuliert wird). Sie stellen vielmehr Wirklichkeitsbeschreibungen dar, deren Plausibilität nichts an ihrem selbsttragenden Charakter ändert. Anders ausgedrückt: Das Wissen über das kulturell Fremde muss erst hergestellt und eingeübt werden – und die Schule ist nur einer von vielen Orten, an denen sich die entsprechenden Objektivierungen vollziehen.⁴

Vor diesem Hintergrund sollen nun Möglichkeiten skizziert werden, die Fallstricke einer kulturellen Einstellung im Unterricht zu umgehen. Obwohl die Einteilung der Welt entlang der Unterscheidung eines (national-)kulturellen Eigenen und Anderen in praktisch allen Fächern eine Rolle spielt, werden sich die Ausführungen auf das Fach Erdkunde konzentrieren. Es ist insofern besonders geeignet, als sich sein Orientierungswissen ja gerade auf ‚die Darstellung der regionalen Gliederung der Erdoberfläche sowie deren sozial-kulturelle Typisierung‘ (DAUM u. WERLEN 2002, 6) bezieht. Idealtypisch zeigt das nicht zuletzt ‚grenzenlos‘, dem, wie oben erwähnt, eine regionale Gliederung zugrunde liegt. Durch das Prinzip der Verortung können die einzelnen Länder und Regionen – Frankreich, Nordeuropa oder eben der Mittelmeerraum –, zu quasi-organischen Raumgestalten werden, ‚in denen ‚Natur‘, ‚Kultur‘ und ‚Gesellschaft‘ zu einer Einheit zusammengewachsen‘ (WERLEN 1997, 44) sind. Zwar ist das Buch durchaus vom Bemühen gekennzeichnet, die Wesenhaftigkeit der raumkulturellen Einheiten aufzubrechen.⁵ Dennoch legt die regionale Grundeinstellung jenen Zusammenhang der Einheiten, der eigentlich aufgebrochen werden soll, immer wieder nahe.

Wie also kann es gelingen, die Fallstricke fixierender und homogenisierender Grenzziehungen zu vermeiden? Die Dethematisierung kulturräumlicher Gegebenheiten wäre eine theoretische Möglichkeit, kommt aber in der Praxis nicht in Betracht. In der Schule nicht mehr in räumlichen Kategorien, nicht mehr von bestimmten Kulturräumen, Ländern oder Regionen, zu sprechen, hieße, sich selbst und den Schülerinnen und Schülern den ‚Boden unter den Füßen‘ wegzuziehen (SCHLOTTMANN 2002, 29). Natürlich muss im Unterricht über Deutschland bzw. die Türkei gesprochen, muss Wissen über den Mittelmeerraum bereitgestellt und Orientierung in einer unübersichtlichen Welt gegeben werden. Denn diese Räume gibt es ja

⁴ Zu sagen, das Bild vom kulturell Fremden könne seine Wahrheit nicht aus einer vorgängigen Wirklichkeit beziehen, bedeutet nicht, die mitunter schwierigen Realitäten von Ausländerinnen und Ausländern in Frage zu stellen. Es bedeutet vielmehr, die vermeintliche Unumstößlichkeit des Bildes und der damit verbundenen Grenzziehungen in Frage zu stellen. Davon ausgehend kann dann aufgezeigt werden, dass das Bild die Wirklichkeit erst (mit-)begründet (zur konstruktivistischen Grundlage dieses Beitrags vgl. LOSSAU 2002).

⁵ So lautet eine der Lerneinheiten im Kapitel über die Britischen Inseln ‚Typisch UK?!‘. Hier wird gezeigt, dass das Vereinigte Königreich nicht überall mit sich selbst identisch ist, sondern aus den unterschiedlichen Teilen Schottland, Nordirland, Wales und England besteht. Auch die analysierten Doppelseiten können als Versuch gelten, mit der Vorstellung eines ‚deutschen Deutschlands‘ zu brechen.

wirklich (d.h. in ihrer Wirkung), und in einer globalisierten Welt sind die Lebensbedingungen an entfernten Orten eng mit dem eigenen Leben verknüpft. Allerdings sind sie eben nicht ‚von Natur aus‘ wirklich, sondern weil sie – durch eine bestimmte Brille – im Rahmen von Verortungen immer wieder erschaffen werden. Damit bietet sich ein Perspektivenwechsel an, der darin besteht, Verortungsleistungen nicht unreflektiert zu vollbringen, sondern „die Herstellung der geographischen Bedingungen und räumlichen Bezüge selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen ...“ (DAUM u. WERLEN 2002; vgl. auch SCHLOTTMANN 2002). Wie Egbert DAUM und Benno WERLEN (2002, 5) versichern, würde der Erdkundeunterricht dann nicht mehr von der „eher hausbackene[n] Frage“ geleitet, wie die Geographie dieser oder jener Erdgegend aussieht. Im Vordergrund könnte stattdessen die Frage stehen, welche Verortungen von welchen Individuen oder Gruppen zu welchem Zweck vollzogen werden.

Daran anschließen könnten Fragen nach der Persistenz, der Wirkungsmacht wie auch der Durchsetzungsfähigkeit von Weltbildern. Welche Regionalisierungen sind über einen langen Zeitraum erfolgreich, welche haben einen vergleichsweise marginalen Status? In Bezug auf die hier interessierende Frage nach kulturellen Grenzen hieße das, im Unterricht nicht allein faktisches Orientierungswissen über einzelne Kulturräume wie „unseren Nachbarn Frankreich“, „Nordeuropa“, „die Britischen Inseln“ oder eben „den Mittelmeerraum“ bereitzustellen – Daten etwa bezüglich deren Sozial- und Wirtschaftsstruktur oder auch des Klimas. Zwar sind solche Strukturierungen im Unterricht notwendig. Sie sind aber kaum ausreichend, wenn es darum geht, den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl für die Vielfalt unterschiedlicher „Welten in der Welt“ – und damit auch Möglichkeiten für eine gelungene Aneignung ihrer eigenen Welt in der Welt – zu vermitteln. Es müsste daher auch darum gehen, die gesellschaftlichen Konstruktionen von kulturellen Grenzen, ihre Voraussetzungen und ihre Folgen, zum Gegenstand im Unterricht zu machen.

Konkrete Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für die Wirkungsmacht unterschiedlicher perspektivischer Einstellungen und den damit verbundenen Konstruktionsleistungen zu vermitteln, skizziert beispielsweise RHODE-JÜCHTERN (2004a). Er schlägt u.a. vor, „vorhandene Schulbuchseiten im Rahmen des geltenden Lehrplans weiterzuentwickeln und neu zu gestalten“ (ebd., 80). In dieser Überarbeitung sollen die Schülerinnen und Schüler einen anderen Blick auf den Gegenstand erarbeiten; soll der jeweilige Gegenstand – ausgehend von den existierenden Schulbuchseiten – „in einem anderen Licht“ dargestellt werden. Eine weitere Möglichkeit wird von einem aktuell neu überarbeiteten Schulbuch selbst angeboten (vgl. auch dazu RHODE-JÜCHTERN 2004a). Sie besteht darin, die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an eine einführende Beschreibung eines Kulturraums zu fragen, warum die Ausweisung dieses Kulturraums (heute) eigentlich kaum noch Aussagekraft besitzt. Zwar schwingt in dieser Frage die Vorstellung von distinkten Kulturräumen immer noch mit. Sie kann aber einen Ausgangspunkt für weitere „Dekonstruktionen“ seitens der Schülerinnen und Schüler bilden.

Für Lernende und Lehrende hätte ein solcher Perspektivenwechsel die Konsequenz, die (voraussetzungslose) Zuschreibung von Subjekten (z.B. „Züleya“ und

„Sybille“) zu einer bestimmten Kultur ebenso zu hinterfragen wie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die kulturelle Grenzen als objektive Demarkationslinien zwischen Kulturräumen hervorbringen. Auch die eigene Zugehörigkeit, die eigene raumbezogene Identität könnte dann zum Thema im Geographieunterricht werden: Was heißt es, (Nicht-)Deutsche oder (Nicht-)Deutscher zu sein – und welche imaginative Geographie steckt eigentlich hinter dem Satz „Ich war sehr stolz darauf, mein Land meinen Mitschüler zu zeigen“? Das faktische Wissen über andere Kulturräume bzw. Kulturen kann dabei, wie Veronika KABIS (2002, 9) schreibt, durchaus ein „Türöffner“ für Diskussionen sein. Hilfreich ist es jedoch nur so lange, „wie es nicht in feste Raster gerinnt, auf deren Hintergrund jede Handlung und Äußerung interpretiert wird und Zuschreibungen, Kulturalisierungen ständig reproduziert werden“ (ebd.).

4 Fazit

Auch in globalisierten Zeiten ist die Schule ein Ort, an dem kulturelle, nationale oder sprachliche Eindeutigkeit als normal, Doppel- oder Mehrdeutigkeit hingegen als anormal gilt. Auch wenn die Repräsentationen des kulturell Fremden in vielen Schulbüchern gut gemeint sind, schreiben sie Menschen auf eine bestimmte Identität fest und gestatten es ihnen nicht, sich ihrer „kulturellen Livree“ zu entledigen (FINKIELKRAUT 1989, 111). Dies zeigt die Geschichte von „Züleya“, der „türkischen Mitschülerin“, die stolz darauf ist, ihren deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern bei einem Austausch mit einer türkischen Schule ihr Land zu zeigen. Auch der Bericht der „Klassensprecherin Sibylle“, die die türkischen Stehklos „echt cool“ findet, wiederholt die Erzählung von der rückständigen Türkei als einem, wenn nicht *dem* fremden Kulturraum und trägt damit zur Aufrechterhaltung kultureller Grenzen bei. Zwar wirken die analysierten Schulbuchseiten auf einen ersten Blick so, als könnten sie dazu beitragen, diese Grenzen zu überwinden. Trotzdem tragen sie letztlich dazu bei, unsere Vorstellung von Ausländerinnen und Ausländern als den (von vornherein) kulturell Fremden zu verfestigen.

Vor diesem Hintergrund wurden Möglichkeiten skizziert, die Fallstricke der „Besonderung“ entlang vermeintlich objektiven kulturellen Grenzen im Unterricht wenn nicht zu umgehen, so doch immerhin zu reflektieren. Das Hinterfragen von kulturräumlichem Faktenwissen bedeutet freilich nicht, die Schülerinnen und Schüler in einer ohnehin komplexen Welt systematisch zu verunsichern und ihnen das Gefühl zu geben, es gebe nichts als irgendwie fiktionale und selbsttragende Konstruktionen, die mit dem „richtigen Leben“ nichts zu tun hätten und die es ausschließlich und immer wieder neu auf ihre jeweilige perspektivische Einstellung hin zu hinterfragen gelte. Im Gegenteil: Viele pädagogische Konzepte knüpfen an den Lebensgeschichten und Lebenssituationen der Lernenden an, um von dort aus Bezüge zu anderen Kontexten in einer konkreten Welt zu thematisieren (vgl. etwa KABIS 2002). So plädieren auch DAUM und WERLEN für einen Geographieunterricht, der „von seinem Monopol der Weltbeschreibung und Weltdeutung abrückt und anfängt, die subjektive Erfahrbarkeit der Welt, der Sachen und der Beziehungen zu kultivieren“ (DAUM u. WERLEN 2002, 9).

Wird das Lernen dieser Art mit konkreten (bzw. mit den eigenen) Lebensbedingungen verknüpft, dann besteht auch nicht die Gefahr, die Kinder und Jugendlichen mit dem Inhalten des Unterrichts zu überfordern. Tilman RHODE-JÜCHTERN (2004b, 56) zufolge verstehen Schülerinnen und Schüler „auch ohne Verweis auf Wittgenstein, de Saussure und Foucault“, dass ein Weltbild „nicht einfach ein Spiegel der äußeren Welt ist, sondern eine objektiv und subjektiv gebrochene Wahrnehmung“. Tatsächlich braucht es nicht die hohe Schule der Philosophie, um nachzuvollziehen, dass die Vorstellung kulturräumlicher Ganzheiten, die wie die Teile eines Puzzles über die Welt verteilt sind, heute nicht mehr aufrechtzuerhalten ist. Es reicht schon, sich in der Nachbarschaft oder eben im „eigenen Leben“ umzuschauen. Die meisten Kinder dürften dann recht schnell in der Lage sein, das Bild von „dem Deutschen“, „dem Briten“ oder „dem Türken“ als (Zerr-)Bild zu begreifen. Auch ist nicht (mehr) davon auszugehen, dass inländische Kinder den Umgang mit ausländischen Spielkameradinnen und -kameraden von vornherein als *besonders* (besonders problematisch oder besonders bereichernd) einschätzen. Ganz ähnlich argumentiert Albert SCHERR, wenn er schreibt, „dass wir ohnehin in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft leben, die durch Macht, Geld und Recht, nicht durch geteilte Werte und Normen zusammengehalten wird; insofern sind kulturelle Unterschiede zwischen sozialen Gruppen keine substantielle Infragestellung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes, sondern eine Normalität in modernen Gesellschaften und keine Besonderheit des Verhältnisses zwischen Deutschen und Migranten“ (SCHERR 1999, 56).

Literatur

- AKASHE-BÖHME, F. 1993: Frausein – Fremdsein. Frankfurt a. Main.
- DAUM, E., B. WERLEN. 2002: Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie 32, 4 S. 4–9.
- FINKIELKRAUT, A. 1989: Die Niederlage des Denkens. Reinbek b. Hamburg.
- GEIGER, K. (Hrsg.) 1997: Interkulturelles Lernen mit Sozialkundebüchern? Kassel.
- HÖHNE, T. 2003: Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: KELLER, R. u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band II: Forschungspraxis. Opladen, S. 389–419.
- HÖHNE, T., T. KUNZ u. F.-O. RADTKE 1999: Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern 1981–1997. <<http://www.uni-frankfurt.de/~bfischer/VW-Zwischenber.pdf>>, 15.9.2004.
- KABIS, V. 2002: Weg mit der rosa Multikultibrille! Plädoyer für einen kulturalismuskritischen Ansatz in der interkulturellen Bildungsarbeit. In: Überblick. Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen 8, 4, S. 3–10.
- KUNZ, T. 2000: Zwischen zwei Stühlen. Zur Karriere einer Metapher. In: JÄGER, S. u. A. SCHOBERT (Hrsg.): Weiter auf unsicherem Grund. Faschismus, Rechtsextremismus, Rassismus. Kontinuitäten und Brüche. Duisburg, S. 229–252.
- LOSSAU, J. 2002: Die Politik der Verortung. Eine postkoloniale Reise zu einer anderen Geographie der Welt. Bielefeld.
- LOSSAU, J. 2004: Doppelter Mythos. Das moderne Weltbild zwischen Partikularismus und

- Universalismus. In: GEBHARDT, H. u. H. KIESEL (Hrsg.): Weltbilder. Berlin/Heidelberg, S. 347–366.
- MÜHLBERGER, W. u.a. 2000: grenzenlos. Erdkunde, Baden-Württemberg, Hauptschule 7. Hannover.
- RHODE-JÜCHTERN, T. 2004a: Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien.(= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, 18).
- RHODE-JÜCHTERN, T. 2004b: „Klima ist doch auch nur eine Konstruktion!“ Über eine konstruktivistische Geographie in der Lehrerbildung. In: Praxis Geographie 34, 9, S. 55–57.
- SAID, E. 1979: Orientalism. New York.
- SCHERR, A. 1999: Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und zur Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik. In: KIESEL, D., A. MESSER-SCHMIDT u. A. SCHERR (Hrsg.): Die Erfindung der Fremdheit. Frankfurt a. Main, S. 49–65.
- SCHLOTTMANN, A. 2002: Globale Welt – Deutsches Land. Alltägliche globale und nationale Weltdeutungen in den Medien. In: Praxis Geographie 32, 4, S. 28–30.
- WERLEN, B. 1997: Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd. 2. Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart.